

УЧРЕДИТЕЛЬ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Бобрышов С. В., д-р пед. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Борисова Т. Г., д-р филол. наук, проф.

Борытко Н. М., д-р пед. наук, проф.

Булыгина Т. А., д-р ист. наук, проф.

Глузман А. В., д-р пед. наук, проф.

Григорьев А. Ф.,

д-р культурологии, проф.

Кобышева А. С., канд. пед. наук, доц.

Корлякова С. Г., д-р психол. наук, доц.

Кулешин М. Г., канд. ист. наук, доц.

Лаврентьева З. И., д-р пед. наук, проф.

Лидак Л. В., д-р психол. наук, проф.

Магомедов Р. Р., д-р пед. наук, проф.

Мареев В. И., д-р пед. наук, проф.

Маслова Т. Ф., д-р социол. наук, доц.

Слюсарева Е. С., д-р психол. наук, доц.

Тоискин В. С., канд. техн. наук, проф.

Тренина Л. А., д-р филос. наук, доц.

Фокин А. А., д-р филол. наук, доц.

Ханинова Р. М., д-р филол. наук, доц.

Шумакова А. В., д-р пед. наук, доц.

КОРРЕКТОР

Музыченко Д. А.

ТЕХНИЧЕСКИЙ СЕКРЕТАРЬ

Ильин С. С.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2024, № 4 (24)



Журнал публикует научные статьи с результатами исследований по актуальным проблемам социальных и гуманитарных наук.

Статьи проходят обязательное рецензирование. Журнал публикуется на русском и английском языках. Полнотекстовая версия статей размещается в научной электронной библиотеке elibrary.ru и на официальном сайте Института в сети Интернет (www.sspi.ru).

Журнал индексируется в РИНЦ.

ISSN: 2712-9446

Выходит не менее 1 раза в год.

Научный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Реестровая запись:

ПИ № ФС77-78615 от 08 июля 2020 г.

Тираж 50 экз.

Распространяется бесплатно.

Адрес редакции и издателя: 355029, г. Ставрополь,
ул. Ленина, 417 а. Телефон: (8652) 56-08-26.

e-mail: naukasspi@mail.ru

FOUNDER

STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF
THE HIGHER EDUCATION
«STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL
INSTITUTE»

CHIEF EDITOR

Bobryshov S. V., Doctor of Science
(Pedagogy), Professor

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Borisova T.G., Doctor of Philology, Professor
Borytko N.M., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Bulygina T.A., Doctor of Historical Sciences,
Professor
Gluzman A.V., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Grigoriev A.F., Doctor of Cultural Studies,
Professor
Khaninova R.M., Doctor of Philology,
Assoc. Professor
Kobysheva A.S., Candidate of Pedagogical Sciences,
Assoc. Professor
Korlyakova S.G., Doctor of Psychology,
Assoc. Professor
Kuleshin M.G., Candidate of Historical Sciences,
Assoc. Professor
Lavrentieva Z.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Lidak L.V., Doctor of Psychology, Professor
Magomedov R.R., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Mareev V.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Maslova T.F., Doctor of Social Sciences,
Assoc. Professor
Slyusareva E.S., Doctor of Psychology,
Assoc. Professor
Toiskin V.S., Candidate of Technical Sciences,
Professor
Tronina L.A., Doctor of Philosophy, Assoc. Professor
Fokin A.A., Doctor of Philology, Assoc. Professor
Shumakova A.V., Doctor of Pedagogical Sciences,
Assoc. Professor

PROOFREADER

Muzychenko D. A.

TECHNICAL SECRETARY

Ilin S.S.

MINISTRY OF EDUCATION
OF THE STAVROPOL TERRITORY

VESTNIK

OF STAVROPOL STATE
PEDAGOGICAL INSTITUTE

PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL

Volume 2024, No. 4 (24)



The journal publishes scientific articles with the research results on contemporary issues of the humanities and social sciences.

Articles are subject to mandatory review.

The journal is published in Russian and English.

Full-text placement of the journal in the Scientific Electronic Library elibrary.ru and on the official website of the Institute on the Internet (www.ssipi.ru).

The journal is indexed in the Russian Science Citation Index (RSCI).

ISSN: 2712-9446

Published for a minimum of one volume per year.

The scientific journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, And Mass Media (Roskomnadzor).

Certificate of mass medium registration:

ПИ № ФС77-78615 of July 08, 2020.

Circulation: 50 copies.

Not for sale.

The address of the editorial and publisher's office:

417a, Lenina Street, Stavropol, 355029.

Telephone: (8652) 56-08-26.

e-mail: naukasspi@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

Алферьева А.С.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
И ПОДХОДЫ К ИХ РАЗРЕШЕНИЮ9

Бобрышов С.В., Афонина Н.В.

ВОСПИТАНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА» — АКТИВНОГО СТРОИТЕЛЯ
СОЦИАЛИЗМА И КОММУНИЗМА РЕСУРСАМИ ПЕРВЫХ ДЕТСКИХ
ЖУРНАЛОВ И ГАЗЕТ СОВЕТСКОЙ РОССИИ 16

Гич М.В.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
И КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ37

Голова Д.И., Асиновская М.Г.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....47

Голубовская В.В., Малышева Н.Ю.

ТРУДНОСТИ В ОВЛАДЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПОДХОДЫ
К ИХ ПРЕОДОЛЕНИЮ55

Казановская О.А.

ИЗУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ64

Куваева Л.В.

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: РЕАЛИИ
РАЗВИТИЯ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВ И ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ
ФОРМИРОВАНИЯ У ГРАЖДАН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ72

Леманн В.В., Спогреева А.М., Яценко А.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	79
Новикова В.В. СУЩНОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ, ЕГО СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ.....	85
Охмат Ю.В., Григорова А.А., Елманова У.П. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	96
Пелих О.В., Мигачева М.В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ	107
Филиппова В.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: СУЩНОСТНЫЙ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ	117

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

Глузман А.А. ОБЗОР КОНЦЕПЦИЙ И ПОДХОДОВ ПОНИМАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ, ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ	129
Лидак Л.В., Калинин А.А. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.М. БЕХТЕРЕВА	144
Сулейманов А.Г., Сулейманова М.А. ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	155

**РАЗДЕЛ III.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Мирзоян Л.Э.

РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ДВИЖЕНИЯ ВО ФРАНЦИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ
XIX ВЕКА166

Ногина Е.В., Штанько А.А., Пусева Н.В.

НАЛОГОВАЯ ПОЛИТИКА И МЕТОДЫ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА
ПО ВЫТЕСНЕНИЮ ЧАСТНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА С РЫНКА
В 1920-ЫХ ГОДАХ178

**РАЗДЕЛ IV.
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЯ**

Музыченко Д.А.

РЕЧЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ КАК ЗОНА ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОГО
РИСКА.....187

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА.....195

CONTENTS

SECTION I. PEDAGOGICAL SCIENCES PEDAGOGY

Alferyeva A.S.

CURRENT PROBLEMS OF TEACHING IN PRIMARY SCHOOL
AND APPROACHES TO THEIR RESOLUTION..... 10

Bobryshov S.V., Afonina N.V.

EDUCATION OF A «NEW MAN» — AN ACTIVE BUILDER OF SOCIALISM
AND COMMUNISM WITH THE RESOURCES OF THE FIRST CHILDREN'S
MAGAZINES AND NEWSPAPERS OF SOVIET RUSSIA 16

Gich M.V.

THE RELEVANCE OF CONDUCTING FINANCIAL LITERACY
AND CYBERSECURITY LESSONS AMONG STUDENTS
OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS 38

Golova D.I., Asinovskaya M.G.

TEACHING HISTORY IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION:
PROBLEMS AND PROSPECTS 47

Golubovskaya V.V., Malysheva N.Y.

DIFFICULTIES IN MASTERING SPELLING LITERACY BY STUDENTS
IN PRIMARY SCHOOL AND APPROACHES TO OVERCOMING THEM 55

Kazanovskaya O.A.

LEARNING THE EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN PREPARATION
FOR THE STUDENTS FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN THE RUSSIAN
LANGUAGE..... 64

Kuvaeva L.V.

MULTICULTURALISM AND INTERCULTURAL LITERACY:
THE REALITIES OF THE DEVELOPMENT OF MULTINATIONAL STATES
AND THE PROBLEMATIC FIELD OF FORMATION OF INTERCULTURAL
LITERACY AMONG CITIZENS..... 72

Lemann V.V., Spogreeva A.M., Yatsenko A.V.	
ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING ENGLISH IN MODERN EDUCATION.....	79
Novikova V.V.	
THE ESSENTIAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATION, ITS SOCIALIZING AND DEVELOPING POTENTIAL.....	85
Okhmat Yu.V., Grigorova A.A., Elmanova U.P.	
PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS.....	96
Pelikh O.V., Migacheva M.V.	
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR DEVELOPING IMAGINATION.....	107
Filippova V.A.	
INTERACTION OF A TEACHER WITH A FAMILY OF STUDENTS: ESSENTIAL, MEANINGFUL AND FUNCTIONAL ASPECTS.....	117

SECTION II. PSYCHOLOGICAL SCIENCES PSYCHOLOGY

Gluzman A.A.	
REVIEW OF CONCEPTS AND APPROACHES TO UNDERSTANDING CREATIVITY, ITS FUNCTIONING AND DEVELOPMENT IN THE RESEARCH OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS	130
Lidak L.V., Kalinichev A.A.	
SCIENTIFIC AND THEORETICAL REFLECTION ON THE STUDY OF THE COLLECTIVE AND PERSONALITY IN THE CREATIVE HERITAGE OF V.M. BEKHTEREV	145
Suleymanov A.G., Suleymanova M.A.	
THE IMPACT OF RESILIENCE ON THE LEVEL OF PROFESSIONAL BURNOUT OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS	155

**SECTION III.
HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL SCIENCES
HISTORICAL SCIENCES**

Mirzoyan L.E.

DEVELOPMENT OF THE WOMEN'S MOVEMENT IN FRANCE
IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY167

Nogina E.V., Shtanko A.A., Puseva N.V.

TAX POLICY AND SOVIET STATE METHODS OF DRIVING PRIVATE
ENTREPRENEURS FROM THE MARKET IN THE 1920S.....178

**SECTION IV.
PHILOLOGICAL SCIENCES
PHILOLOGY**

Muzichenko D.A.

THE SPEECH OF MODERN YOUTH AS A LINGUOECOLOGICAL RISK ZONE187

AUTHORS' INFORMATION195

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.3

А.С. АЛФЕРЬЕВА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПОДХОДЫ К ИХ РАЗРЕШЕНИЮ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена актуальным проблемам обучения в начальной школе. Обучение должно развивать критическое мышление, креативность, способность к командной работе, решению проблем и адаптации к изменениям. При этом отмечается, что решение задачи гармоничного развития личности ребенка, раскрытия его творческого потенциала, заботы о его психическом здоровье сопровождается влиянием на образовательный процесс различных факторов, влияющих на способность к обучению. Среди этих факторов экспоненциальный рост объема информации, которую должны усвоить ученики, недостаточная физическая активность детей, неоптимальность организации учебного процесса, неприспособленность учебной среды, недостаточный учет индивидуальных особенностей и потребностей учеников, семейные проблемы и педагогическая неграмотность родителей и др. Всё явнее как результат проявляется такое явление, как «учебная несамостоятельность» и отсутствие мотивации учения. Это создает новые вызовы для образовательной системы, требует от педагогов постоянного профессионального роста, освоения новых технологий и методов обучения, а также глубокого понимания современных образовательных тенденций и нужд общества.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

учебная деятельность, мотивация учения, несамостоятельность, начальное образование, педагогическая проблема, педагогическая ситуация, обучающиеся, является внеклассная работа, требования.

A.S. ALFERYEVA

CURRENT PROBLEMS OF TEACHING IN PRIMARY SCHOOL AND APPROACHES TO THEIR RESOLUTION

ABSTRACT.

The article is devoted to the current problems of primary school education. Training should develop critical thinking, creativity, teamwork, problem solving, and adaptation to change. At the same time, it is noted that the solution of the problem of harmonious development of the child's personality, the disclosure of his creative potential, and care for his mental health is accompanied by the influence of various factors on the educational process that affect the ability to learn. Among these factors is an exponential increase in the amount of information that students must learn, insufficient physical activity of children, the suboptimality of the organization of the educational process, the unsuitability of the learning environment, insufficient consideration of individual characteristics and needs of students, family problems and pedagogical illiteracy of parents, etc. More and more clearly, as a result, such a phenomenon as “academic independence” and lack of motivation for learning is manifested. This creates new challenges for the educational system, requires teachers to constantly grow professionally, master new technologies and teaching methods, as well as a deep understanding of modern educational trends and the needs of society.

KEYWORDS:

educational activity, motivation of teaching, lack of independence, primary education, pedagogical problem, pedagogical situation, students, extracurricular activities, requirements.

Введение. Начальная школа представляет собой ключевой этап в общем образовательном процессе обучающегося. За четыре года ученику необходимо не только освоить учебный материал по различным предметам, но и научиться, стать «профессиональным учеником», что должно позволить ему самостоятельно и успешно осваивать новые знания, навыки и компетенции. Соответственно, одной из главных задач современного образования становится формирование у обучающихся набора «универсальных учебных навыков» как основы осущест-

вления учебной деятельности в последующие учебные годы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования представлен список результатов, которые должны быть достигнуты младшими школьниками в ходе реализации основной образовательной программы. При этом личностным результатам отводится особое внимание. Это определяется тем, что современные дети значительно отличаются от тех, для кого была разработана предыдущая система образования. В школах

наблюдается снижение числа одаренных и способных детей, в то время как растет количество учащихся, не умеющих работать самостоятельно, «интеллектуально пассивных», а также детей с трудностями в обучении и проблемных детей. Всё это вполне объясняет возникновение определенных трудностей в обучении и воспитании нынешнего поколения.

Результаты исследования. Одна из главных проблем начального образования — поддержание положительной мотивации к обучению у детей. При этом наиболее часто младшие школьники сталкиваются с проблемами в изучении математики и русского языка, так как эти предметы требуют значительных усилий и внимания. Кроме того, на уроках русского языка практически все учителя сталкиваются с безграмотным письмом учащихся на протяжении всего обучения. Дети допускают множество ошибок и не умеют определять и проверять орфограммы в словах, несмотря на большое количество выполняемых упражнений. У обучающихся недостаточно развито чувство орфографии, они невнимательны, испытывают трудности с пересказом текста и решением математических задач. С трудом они справляются с самостоятельной работой и плохо ориентируются в записях. Можно подумать, что эти проблемы не носят глобального характера, но они существенно влияют на образовательный процесс.

Во многих случаях психологическими причинами трудностей в обучении являются низкий уровень развития внимания (концентрация и устойчивость, количе-

ство, распределение и произвольность), низкий уровень кратковременной памяти и низкий уровень развития фонологического слуха.

Решение этих и других проблем требует психологического сопровождения обучающихся в начальной школе в сотрудничестве со школьными психологами. Оно включает психолого-педагогическую диагностику и всесторонний анализ её результатов, индивидуальные занятия для устранения психологических проблем обучающихся, коррекционные консультации с психологом.

Полезно обращаться к пособиям, содержащим коррекционно-развивающие упражнения, направленные на преодоление трудностей в развитии ребенка, выступающие причиной его трудностей в обучении. Например, методики, разработанные Т.А. Алябшевой, А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой, позволяют решать задачи оказания помощи детям с трудностями в обучении и в адаптации к школе [2, С. 45].

Можно заметить, что с каждым годом увеличивается количество часто болеющих детей, а хронические заболевания и проблемы со здоровьем учеников все чаще появляются в списках здоровья. Негативно на них влияют экология, стрессы, неправильное питание. Кроме того, современные ученики ведут малоподвижный образ жизни, что, в свою очередь, вызывает проблемы с опорно-двигательным аппаратом и лишний вес. Физическая активность стала дефицитом, а уровень «буйных» игр и движений значительно снизился.

Известно, что современный учебный процесс для детей младшего школьного возраста во многом организован нерационально и связан с большими затратами психической и физической энергии. В процессе письма и чтения основная нагрузка ложится на органы зрения, что приводит к ухудшению зрения и появлению признаков нарушения осанки уже в первом классе [5, С. 19]. Постепенно формируется школьная близорукость, и возникают всевозможные вторичные отклонения в здоровье обучающегося, что сказывается на качестве учебного процесса. Известны методы снижения отрицательного влияния учебной нагрузки, что в полном объеме отражено в Постановлении Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 N 189 (ред. от 22.05.2019) «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 “Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях”» [4, С. 78]. Все дело только в том, что эти требования не всегда и не в полном объеме соблюдаются.

Не менее значимым является соблюдение программы физической активности, которая включает в себя регулярные занятия спортом и активные перемены. Программа должна быть адаптирована под возраст и возможности детей, что позволит им не только улучшить физическое состояние, но и снизить уровень стресса, связанного с учебными нагрузками.

Так же невозможно не упомянуть методы и приемы российского профессора В.Ф. Базарного и доцента В.А. Кова-

лева. Группа ученых под руководством В.Ф. Базарного доказала, что сидение с согнутой грудью, прикрепленной к крышке стола, уже через 20 минут может вызвать признаки стенокардии. Кроме того, было установлено, что неправильная поза сидящего за столом является первичной, а близорукость — вторичной, а не наоборот, как считалось ранее. Это явление получило название «синдром низко склоненной головы» [3, С. 39]. Для борьбы с ним ученые разработали специальную учебную мебель, рекомендовали использовать конторки, зрительные тренажеры и комбинированные дыхательные и зрительные упражнения. Учителя могут использовать на своих уроках приемы, способствующие укреплению здоровья, — создавать условия для занятий физкультурой на уроках, постоянно следить за осанкой детей, включать в уроки зрительную и дыхательную гимнастику, использовать зрительные тренажеры.

В наше время существует огромное количество информации, и мы должны использовать ее с умом. Одна из главных задач, а одновременно и проблем процесса обучения — развитие самостоятельности обучающихся в работе. Общеизвестно, что начальная школа призвана сыграть особую роль в решении проблемы формирования у обучающихся навыков и привычек самообразования. От эффективности формирования навыков самостоятельной учебной деятельности в начальной школе зависит успех или неуспех усвоения учащимися предметных знаний и эффективность их

последующего обучения. Для решения этой проблемы необходимо, чтобы, с одной стороны, учителя начальной школы понимали ее важность и обладали знаниями и педагогическими умениями, необходимыми для развития навыков самостоятельной учебной деятельности обучающихся, а с другой — чтобы они основывались на понимании роли и места информатизации в организации самостоятельной учебной деятельности учащихся. Кроме того, необходимо хорошо понимать роль и место информатизации в организации самостоятельной учебной деятельности. Так, сегодня все более уместным становится использование электронных учебников, электронных тренажеров и тематических тестов.

Важным элементом в воспитании интереса к предметам и эффективным подспорьем в обучении основам учения является внеклассная работа. Внеклассные мероприятия дают возможность разнообразить формы учебной деятельности [1, С. 20]. Но при этом порой возникает вопрос, а откуда на это выделить время. Полезным в этом плане является обращение к проектной и исследовательской деятельности. В её рамках учащиеся получают важные задания, в ходе которых учатся выявлять проблемы, задавать вопросы для их решения, планировать и проводить наблюдения и эксперименты, выносить суждения и отстаивать собственные идеи.

Многие педагоги вплотную столкнулись с явлением, которое можно назвать «учебной несамостоятельностью». Это состояние проявляется в неспособности

учащихся самостоятельно решать учебные задачи, принимать инициативу в обучении и заниматься самообразованием. Причины такого явления многообразны и требуют внимательного анализа.

Наблюдения показывают, что одной из причин его распространения является увеличение свободного времени у родителей. Например, если в семье работает только один из родителей, то другой может полностью сосредоточиться на заботе и развитии детей. Когда дети начинают посещать школу, родитель посвящает все свое свободное время различным занятиям и урокам. На первый взгляд, это может показаться положительной тенденцией, но на самом деле это препятствует развитию у ребенка самостоятельности и ответственности. Иногда обучающимся дают задание и просят помочь и проконтролировать родителей, родители все берут на себя и делают задания за ребенка. Сюда же можно отнести чрезмерное стремление родителей к развитию интеллектуальных способностей ребенка путем загрузки его задачами, которые не соответствуют его возрасту. Зачастую перегруженные дети не начинают учиться лучше, а, наоборот, у таких детей падает успеваемость, снижается концентрация и ухудшается дисциплина.

В преодолении этой проблемы важно укреплять сотрудничество между школой и семьей, а условием этого является умение учителей моделировать диалог с родителями. Это предполагает не только информирование о школьных инициативах и планах, но и активное слушание их мнений и предложений. Учителям

следует создать атмосферу доверия, где каждый родитель будет чувствовать свою значимость и вовлеченность в процесс. Все это требует от педагогов не только профессиональных знаний, но и эмоционального интеллекта.

Кроме того, необходимо учитывать разнообразие семейных формаций и воспитательных подходов и традиций, присущих каждому дому. Важно, чтобы учителя проводили дифференцированные консультации и встречи, которые помогут родителям понять, как можно поддерживать образовательный процесс своего ребенка именно в соответствии с его

индивидуальными потребностями. Это взаимодействие может быть организовано в формате семинаров, мастер-классов или индивидуальных бесед.

Заключение. Таким образом, строя успешное сотрудничество, школа и семья могут создать единое пространство для развития ребенка, где все участники будут работать на одну цель — гармоничное воспитание и образование. Главное — это повышение своей педагогической компетентности и устойчивый диалог, основанный на уважении и совместной ответственности за будущее подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алябышева Т.А. Цикл коррекционно-развивающих занятий для детей 5–6 лет с ЗПР: Методическая разработка. Йошкар-Ола: ГБУ Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2021. 20 с.
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М., 2007. 45 с.
3. Лахмотова, С.А. Педагогическая система здоровьесберегающего обучения младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Саратов, 2005. 174 с.
4. Нормативные документы образовательного учреждения. 2021. № 3. 80 с.
5. Особенности состояния здоровья современных школьников // Официальные документы в образовании. Материалы Научного центра здоровья детей РАМН. 2008. № 29. 19 с.

REFERENCES

1. Alyaby`sheva T.A. Cikel korrekcionno-razvivayushhix zanyatij dlya detej 5-6 let s ZPR: Metodicheskaya razrabotka (*The cycle of correctional and developmental activities for children 5-6 years old with ZPR: Methodological development*). Joshkar-Ola: GBU Respubliki Marij E`l «Marijskij institut obrazovaniya», 2021. 20 p.
2. Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet` trudnosti v obuchenii detej. Psixodiagnosticheskie tablicy. Psixodiagnosticheskie metodiki. Korrekcionny`e uprazhneniya (*How*

to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic techniques. Correctional exercises). М., 2007. 45 p.

3. Laxmotova, S.A. *Pedagogicheskaya sistema zdorov'esberegayushhego obucheniya mladshix shkol'nikov: dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk: 13.00.01 (Pedagogical system of health-saving education for younger schoolchildren: dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01)*. Saratov, 2005. 174 p.

4. *Normativny'e dokumenty` obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. 2021. (Regulatory documents of the educational institution. 2021)*. 2021. № 3. 80 p.

5. *Osobennosti sostoyaniya zdorov'ya sovremenny'x shkol'nikov // Oficial'ny'e dokumenty` v obrazovanii. Materialy` Nauchnogo centra zdorov'ya detej RAMN (Features of the state of health of modern schoolchildren // Official documents in education. Materials of the Scientific Center for Children's Health of the Russian Academy of Medical Sciences)*. 2008. № 29. 19 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Алферьева Александра Сергеевна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя.

УДК 371.8

С.В. БОБРЫШОВ, Н.В. АФОНИНА

ВОСПИТАНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА» — АКТИВНОГО СТРОИТЕЛЯ СОЦИАЛИЗМА И КОММУНИЗМА РЕСУРСАМИ ПЕРВЫХ ДЕТСКИХ ЖУРНАЛОВ И ГАЗЕТ СОВЕТСКОЙ РОССИИ

АННОТАЦИЯ.

В статье раскрывается опыт деятельности пионерских и детских журналов и газет в патриотическом воспитании школьников страны в период с 20-х — 30-х годов XX века. Обосновывается, что общие идеи, содержащиеся в этих печатных материалах, должны были оставаться по сути таким же, как и для взрослых, но доносить их до юных читателей требовалось специфическими средствами и методами, соответствующими как психологическим особенностям возраста детей и подростков, так и воспитательным задачам, которые решались параллельно с идеологическими. Раскрывается содержание и направленность работы первых в России печатных журналов и газет, пропагандирующих новое пионерское движение. В частности, показано, что изданиями, имевшими несколько разный содержательный контент, разные характеристики формирования и подачи материалов, целенаправленно и в унисон решалась одна центральная задача — воспитание у каждого ребенка, каждого подростка, читающего эти издания, гражданской и патриотической позиции, стремления быть настоящим патриотом своей страны, активным строителем социализма и коммунизма.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

информация, пионерские издания, детские журналы и газеты, политическое и идеологическое воспитание, сотрудники издания, пионерская организация, героическая тематика, тематика издания.

S.V. BOBRYSHOV, N.V. AFONINA

EDUCATION OF A «NEW MAN» — AN ACTIVE BUILDER OF SOCIALISM AND COMMUNISM WITH THE RESOURCES OF THE FIRST CHILDREN'S MAGAZINES AND NEWSPAPERS OF SOVIET RUSSIA

ABSTRACT.

The article reveals the experience of pioneer and children's magazines and newspapers in the patriotic education of schoolchildren in the country in the period from the 20s — 30s of the

XX century. It is proved that the general ideas contained in these printed materials should have remained essentially the same as for adults, but they needed to be conveyed to young readers by specific means and methods corresponding to both the psychological characteristics of the age of children and adolescents, and educational tasks that were solved in parallel with ideological ones. The article reveals the content and focus of the work of the first Russian print magazines and newspapers promoting the new pioneer movement. In particular, it is shown that the publications, which had several different content, different characteristics of the formation and presentation of materials, purposefully and in unison solved one central task — educating every child, every teenager reading these publications, a civil and patriotic position, the desire to be a true patriot of their country, an active builder of socialism and communism.

KEYWORDS:

information, pioneer publications, children's magazines and newspapers, political and ideological education, publication staff, pioneer organization, heroic themes, publication themes.

Введение. На протяжении всего периода взросления каждый ребенок познает мир посредством той информации, которая ему доступна. В первую очередь — это семья, окружение, детский сад, школа, открытые источники. Он, как губка, впитывает в себя информацию, формируя свое мировоззрение и дальнейший жизненный путь. Воспитание напрямую зависит от качества получаемой информации.

Информация, согласно Закону РФ «Об информации и защите информации», — это сведения о людях вещах, фактах, событиях и процессах [1]. Информация для человека — это содержание получаемых им сообщений, расширяющее знания человека об окружающем мире и протекающих в нём процессах. В зависимости от того, какая цель преследуется, направленность и масштаб охвата информацией аудитории могут быть разными. Средства массовой информации (далее СМИ) — это носители информации,

которые имеют огромное влияние на формирование мировоззрения, устойчивого мышления человека, необходимого для возможности управления. Это один из наиболее важных каналов взаимодействия государства и гражданина [2].

Чтобы понять, какую роль играли средства массовой информации в патриотическом воспитании школьников страны и нашего края, в частности, рассмотрим материалы и публикации в детских СМИ в период с 20-х годов прошлого века.

Результаты исследования. Молодое советское государство в начале 20-х годов прошлого века, понимая всю шаткость своей власти, поставило перед собой задачу воспитать нового человека — активного строителя социализма и коммунизма. Одним из тех, кто на практике занялся реализацией этой Ленинской программы была Надежда Константиновна Крупская, внесшая огромный вклад в идеологическое обеспечение строительства советской школы и в раз-

работку советской педагогической теории. «Мы из наших детей воспитываем борцов и хотим, чтобы это воспитание шло возможно успешнее. <...> Мы должны позаботиться о том, чтобы наше подрастающее поколение, наша молодежь росла в таких условиях, чтобы действительно из нее вышло поколение, которое сможет продолжать начатое дело и довести его до конца», — писала Н. Крупская [3, С. 49–50].

Гражданская война, оставившая после себя огромное количество детей-беспризорников, дала толчок к развитию нового детского движения. А для этого о новом детском движении в стране должны были узнать. Информационное просвещение школьников осуществлялось посредством газет и журналов, созданных для этой цели. Нужно было учесть, что детская аудитория имеет свою специфику. И если общие идеи, содержащиеся в печатных материалах, должны были оставаться по сути таким же, как и для взрослых, то донести их до юных читателей требовалось специфическими средствами и методами, соответствующими как психологическим особенностям возраста детей и подростков (визуальная яркость и броскость, опора на доминирующие интересы, увлекательность информационного контента, простота в восприятии глубинных смыслов и др.), так и другим воспитательным и образовательным задачам, которые решались параллельно с идеологическими.

Первые в России печатные газеты детских объединений и организаций — «Детская правда» (1919, Саратов),

«Муравей-чудодей» (1920, Пермь), «Наша газетка» (1922, Тула) — вели среди читателей в основном общеобразовательную работу [4]. Одним из первых по сути политических детских изданий, пропагандирующих новое пионерское движение, стала газета «Юный Спартак» (орган Ивано-Вознесенского Губернского Комитета Российского Коммунистического Союза Молодежи), вышедшая 22 декабря 1919 года [5] (с 1924 г. переименованная в «Юный ленинец»). Газета выходила еженедельно по понедельникам. Издание изначально осуществлялось с помощью субботников, устраиваемых красными печатниками-коммунистами. В 1920 году «Юный спартак» стал выходить в целом ряде городов молодого Российского государства, став информационным органом уездно-городских комитетов РКСМ.

К концу 1924 года выходило уже 15 пионерских газет общим тиражом в 80 тысяч экземпляров. Это были: «Юная гвардия» — в Курске, «Будь готов» — в Перми, «Дети Октября» — во Владивостоке, «За Ильичем» — в Казани, «Ленинская искра» — в Ленинграде, «Красный галстук» — в Орле, «Дети октября» — во Владивостоке, «Ленинские внучата» — в Ростове-на-Дону и в Вологде, «Молодой пионер» — в Тбилиси, «Юные строители» — в Красноярске, «Юный строитель» — в Минске и другие. Периодической газетой юных москвичей стала «Пионерская правда», первый номер которой юные читатели получили 6 марта 1925 года. К 1 октября 1926 года в стране выпускалось 26 одних

только пионерских газет общим тиражом 200 тысяч экземпляров [5].

А первым журналом стал «Барабан» Московских пионеров, вышедший в свет 6 апреля 1923 года [6]. Выходил он два раза в месяц с апреля 1923 по 1926 годы, в 1926 г. слился с журналом «Пионер». Инициатива создания пионерского журнала принадлежала пионерам первого краснопресненского отряда юных пионеров. Вожатый этого отряда, Михаил Стремяков, решением Московского комитета комсомола был утвержден редактором журнала. Сначала журнал «Барабан» задумывался как орган печати для пионеров Пресни, но уже с третьего номера стал общемосковским. Успех журнала был настолько грандиозным, что ЦК ВЛКСМ поручило Михаилу Стремякову создание газеты всесоюзного масштаба — «Пионерской правды». 15 сентября 1926 года Бюро ЦК ВЛКСМ, оценив потенциал уже существующих пионерских изданий, приняло решение реорганизовать газету московских пионеров «Пионерская правда» во Всесоюзную. И уже с марта 1927 года «Пионерская правда» начинает выходить как Всесоюзная пионерская газета. Именно «Пионерская правда» со временем стала не только главной пионерской газетой для детей Советского Союза, но и пережившей сам Советский Союз.

Отметим, что каждое детское издание, выходившее в то трудное, но очень интересное с точки зрения процессов социализации и строительства новой системы воспитания время, заслуживает подробного освещения. Каждое из них имело

свои особенные, заточенные под конкретные интересы и увлечения детей подходы к формированию содержания, отражало разные каналы и аспекты идеологического влияния, разные стороны связи детей с жизнью советской страны, решало специфические воспитательные и развивающие задачи в помощь семье, школе, пионерской и комсомольской организациям. В рамках данной статьи мы остановимся лишь на нескольких изданиях, имевших, с одной стороны, вроде разный содержательный контент, разные характеристики формирования и подачи материалов, а, с другой стороны, целенаправленно и в унисон решавших одну центральную задачу — воспитание у каждого ребенка, каждого подростка, читающего эти издания, гражданской и патриотической позиции, стремления быть настоящим патриотом своей страны, активным строителем социализма и коммунизма.

Первым упомянем журнал «Барабан». В первые годы советской власти «Барабан» стал третьим по времени возникновения детским и первым пионерским изданием в стране советов. Выходил он два раза в месяц с апреля 1923 по 1926 годы, а в 1926 г. слился с журналом «Пионер». Инициатива создания пионерского журнала принадлежала пионерам первого краснопресненского отряда юных пионеров. Вожатый этого отряда, Михаил Стремяков, решением Московского комитета комсомола был утвержден редактором журнала. Сначала журнал «Барабан» задумывался как орган печати для пионеров Пресни, но уже с третьего номера стал общемосковским.

Своей целью журнал «Барабан» ставил «будить и звать к творческой работе» ребят и пионеров. В первом номере журнала (№ 1, апрель, 2023 г.) на первой странице подчеркивалось, что «Барабан» является журналом самих юных пионеров и от них самих будет зависеть его судьба. Это значит, что сами пионеры должны его создавать, только тогда он будет интересный и живой. Редакционная коллегия призывала писать о работе отрядов и звеньев пионеров, об ошибках и успехах. И здесь же опубликовано обращение редколлегии к юным читателям, в котором говорится: «Ребята! Будем все сразу, бить в барабан и этот грохот заставит нас всех ровно идти к конечной цели юных пионеров — освобождению угнетенных, свержению капитала и созданию Нового Трудового Коммунистического Общества» [6].

На страницах этого первого номера журнала опубликованы статьи о задачах юных пионеров — объединиться под Красным Знаменем для борьбы с капиталистами, фабрикантами, банкирами, для сохранения рабоче-крестьянской республики. Пионеры призывались быть всё время вместе, работать и учиться дружно, хорошо, весело. Также рекомендовано прилежно посещать школы, сборы и развивать свое дело: «Всё можно достичь только через борьбу и знание!». Кроме того, рабочие 16-ой типографии дали наказ юным пионерам, в котором говорится о формировании у себя готовности к борьбе в случае опасности, умения распознать врага и друга Советской республики, владеть винтовкой и книгой,

помогать республике в борьбе с капиталом, помогать отцам в борьбе с разрухой. Приведены были также советы по сохранению здоровья, приобщения к труду, честности, аккуратности, трудолюбию, ответственности. Заслуживает внимания публикация «Пионер — всем ребятам пример», в которой даются советы о создании дневников, организации бюро-самообразования, ведении переписок с группами ребят из других стран, создании звеньевых вождей. Отдельная публикация — призыв пионеров на борьбу с беспризорностью и подготовке к неделе «Беспризорного и больного ребенка». В этой статье даются практические советы об организации шествий, привлечении беспризорных к своему делу, привлечению беспризорных к труду. А также повсеместно публикуется информация о воспитании самостоятельности, самообслуживанию, помощи и взаимовыручке. В журнале также отведено место для познавательной информации, игры, приводятся новости пионерии о первом зимнем лагере, рассказ из дневника Сенежской зимней экспедиции [6].

В конце 1923 года издательство «Молодая гвардия» приступило к изданию журнала «Пионер». Поскольку в то время уже существовало 2 детских журнала («Барабан» — орган Московского Бюро пионеров и «Юные строители» — детский журнал «Рабочей Газеты»), «Пионер» должен был стать центральным массовым печатным органом детского движения, органом Центрального Бюро юных пионеров при ЦК РКСМ и Наркомпросе. Он призван был соединить норма-

тивно-идеологическую воспитательную функцию с решением образовательных задач литературно-познавательного плана, оставаясь при этом интересным и доступным для основной массы школьников.

Первый номер журнала от 15 марта 1924 года был посвящён недавно скончавшемуся В.И. Ленину [7]. Автором передовицы о Ленине «Смерть вождя» стал Лев Троцкий. На второй странице журнала опубликовано постановление Пленума Центрального Комитета РКСМ о переименовании коммунистических детских организаций СССР в коммунистические детские группы юных пионеров, имени Ленина. Опубликованы очерки «Жизнь Владимира Ильича», «Как жил и работал Владимир Ильич», «Дети об Ильиче», приводится хроника о похоронах В.И. Ленина. Тем самым ещё раз подчеркивается значимость того факта, что детские группы юных пионеров теперь будут носить имя Ленина.

Бросается в глаза, что весь номер буквально пронизан материалами героико-патриотического характера, и в центре их — дети и молодежь. В рассказе «Жиган» повествуется о героической борьбе отряда «Мстители», состоявшем из юных борцов за дело революции, с белогвардейцами в годы гражданской войны. Тему борьбы и подвигов простых мальчишек и девчонок в годы гражданской войны продолжает рассказ В. Тарханова «Пионеры в подпольи» (из жизни детских организаций в Одессе в 1919 г.). В нём рассказывается, как 13–15-летние подростки, входившие в «Первый рабо-

чий ЮК-скаутский отряд при КСРМУ», организовали подполье в занятой белогвардейцами Одессе. Были в коллективе юных борцов за Советскую власть команды разведчиков, бомбоносцев, связистов, часовых. Повествуя об их делах, автор подчеркивал мысль, что дети, объединенные в коллектив, разделяющие идеи борьбы за справедливость и новую жизнь, способны по-настоящему, по-взрослому сопротивляться врагу, участвовать в отстаивании завоеваний народа.

Рассказывалось на страницах журнала и о жизни и деятельности юных пионеров, что позволяло детям и молодежи страны узнавать, кто же они такие эти пионеры, чем занимаются, как строится деятельность пионерской организации. Этому посвящены материалы «Среди пионеров (у московских пионеров)», «В Пионерских Отрядах СССР», «Октябриада Юных Пионеров», «Переписка пионеров», «Беспризорная коммуна»). Значительное внимание уделено и рассказу о непростом положении в детском и молодежном движении в мире («Там, где нет Советской власти», «На помощь германским товарищам») о необходимости налаживания с ними связей. Учитывая, что журнал ориентирован на детей и подростков, имеется и раздел, ориентированный на различные интересы и увлечения простых советских детей, позволяющий удовлетворить любопытство о всём, что так или иначе может быть интересным и полезным: «Как мы строили гору», «Что можно прочесть на снегу» (О следах животных, оставляемых

ими на свежем снегу), «Успехи авиации», «Что делает мороз» (как снежинки получают свою форму и каким образом на окнах образуются узоры), «Пионерское творчество», «Мастер на все руки», «Наши развлечения» и др. [7].

Подобная структура журнала и схожие по направленности и содержанию материалы присутствуют и во втором номере «Пионера» [8], вышедшем в апреле 2024 года и во всех остальных этого периода жизни страны. «Пионер» практически всегда имел постоянные разделы школьной и пионерской жизни, публицистики, науки и техники, искусства, спорта, детского художественного творчества. Журнал организовывал работу тимуровских команд и отрядов. Здесь постоянно публиковались материалы, посвященные развитию тимуровского движения.

На страницах «Пионера» регулярно выступали политические и общественные деятели (Н.К. Крупская, М.И. Калинин, Е.М. Ярославский, А.В. Луначарский, Н.А. Семашко, Е.В. Тарле), писатели и поэты (С.Я. Маршак, А.П. Гайдар, Л.А. Кассиль, Б.С. Житков, Н.Н. Асеев, С.А. Есенин, А.А. Жаров, А.И. Безыменский), художники (О.Г. Верейский, Л.В. Владимирский, А.М. Каневский, Ф.В. Лемкуль, П.И. Кузьмичёв, Е.А. Медведев и другие). Позднее в журнале печатались произведения Эдуарда Успенского. С 1934 года для журнала рисовал художник-иллюстратор Ю.Ф. Кискачи.

Тем самым видно, что журнал был ориентирован на широкие детские массы. Любой подросток мог найти в нем что-то, что соответствовало интересам

его возраста, развивало его и давало новые знания, что определяло его мысли и поступки в соответствии с реализуемой страной политикой и проблемами, которые были в стране. Важно, что читателям предоставлялись яркие образы личности представителей советской молодежи, на которые хотелось быть похожими, делам которых хотелось бы подражать.

Обратим внимание ещё на одно издание, отражавшее специфику массовой творческой работы того времени по формированию сознанию детей и молодежи. «Живая театрализованная газета» («ЖТГ») [9], ежемесячный иллюстрированный журнал УралОно и Обкома ВЛКСМ, появилась в 1926 г. (первый номер издан стеклографическим способом, со второго номера стал изготавливаться типографским способом) в Перми и в 1929 г. переехала в Свердловск. С 1926 г. по май 1931 г. издавалась в форме журнала, а с августа по декабрь 1931 г. в форме газеты. «ЖТГ» целиком и полностью была посвящена агиттеатру и обеспечивала художественную базу для активной работы живгазет (кружков театральной самодеятельности) и «живгазетчиков» вначале Перми и Уральской области, затем всего Союза — от Петрозаводска до Днепрпетровска, от Иркутска до Ленинграда. Свердловск конца 1920 — начала 1930-х оказался центром всесоюзного живгазетного движения.

Учитывая время выхода и задачи, которые ставили партия и правительство перед детскими печатными изданиями, ключевым моментом, определяющим

тематику и содержание журнала, являлось формирование средствами искусства и творчества гражданского и патриотического сознания детей и молодежи. Вот, к примеру, характерный заставочный сценарий (автор Елена Вечтомова) выступления группы Живой газеты которым открывается № 2 за 2026 год [9]:

«Ныне, как всегда, мы
Крепко держим грудь,
Наша жизнь — кипение,
Время нет вздохнуть.
Слушай, что творится
Тут и там и здесь:
Нашим живгазетчикам
Некогда поесть

На западе говорят
Будто меркнет заря
Рабочих.
Сооружают трест мировой
Пролетариат, мол, долой!
Впрочем...

Капиталистов свора
Перегрызется скоро,
Пересердится.
Пример: Лига Наций
Нет, в капиталистическую махинацию.

Наших дней не уничтожить...
Кто там ямы нам не рои...
Достижения множит
Рать победу мировой
Мы строим новь,
Мы строим новь,
Пылает кровь,
Отпор готов

Тому, кто нам
Мешает жить,
Творить, творить
Мы всегда на посту.
Наше место тут
Обличай, бичуй и хвали...
Только-б хватило сил».

Следом идет сценарий постановки ЖГ «Республика рабочих и крестьян! Долго ли позорить тебя будет хулиган?», посвященный борьбе советской общественности (в лице рабочего и работницы) с неприемлемым для общества явлением хулиганства.

Тематика предлагаемых в номере сценариев ЖГ очень разнообразна, они посвящены событиям, явлениям и проблемам, отражающим самые разнообразные, самые злободневные аспекты жизни людей в стране и за рубежом. Приведем в качестве примера следующий их ряд, наглядно показывающий, что волновало людей, о чем должны были задумываться юные строители коммунизма, обращая свой взгляд на текущую ситуацию развития общества и государства: «Телеграммы по международному положению», «Индустриальный новатор — Советский сепаратор» (рабочим завода им. Тов. Дзержинского посвящается), «Шпагинский обзор» (рабочий разговор), «По профсоюзному активу, Бей профнепригодность в хвост и в гриву», «Последствия одного приказа», «Пермпромкомбината» (статья-реклама) и др. [9].

Но заметим, «ЖТГ» был не просто сборником сценариев. Второй его большой раздел была методический —

«МЕТОДИКА и ОРГАНИЗАЦИЯ», ориентированной на оказание помощи в постановке «живгазетной» работы, в обучении специалистов, которые занимались соответствующим направлением деятельности. Вот название материалов из этого раздела, размещенные в одном только втором номере журнала за 1926 год: «Основные тезисы по живгазетной работе» (Что такое живая газета, каковы её особенности и на чем она базируется; Организационная основа; Методы работы), «Живая газета и драмкружок», «Курсы живгазработы» [9].

Указанное методическое направление работы журнала было очень важным. И не только для того, чтобы выступление живгазетчиков было красивым, грамотным и интересным зрителям. Оно было не менее важным для самих создателей этой газеты. Исследователи истории возникновения и работы Живой газеты подчеркивают, что тщательная подготовка исходного материала, продуманность содержательного контента в фактологическом, логическом и эмоциональном планах, сценарная и режиссерская проработанность каждого выступления позволяло решать задачи социального и политического роста участников коллектива Живой газеты. Вот что отмечает в этом плане В.В. Кукшанов: «Информируя массы о новейших событиях и проблемах социально-экономической жизни, живгазетчики сами расширяли свой общественно-политический кругозор. Готовясь к очередному выступлению, они должны были отбирать наиболее значительные вопросы — это приучало

элементарно анализировать жизненные процессы, выделять в них главное, существенное, четко реагировать на изменения, происходящие в жизни общества, глубоко осваивать ведущие политические лозунги партии. При этом политические лозунги осваивались живгазетчиками не как нечто абстрактное, а в самом непосредственном, конкретном своем выражении, чему способствовало постоянное обращение к живому, местному материалу. Такая конкретно-предметная направленность агитационно-массовой работы делала живгазетчиков убежденными и сознательными проводниками идей Коммунистической партии, помогала им четко и принципиально определять свои общественные, гражданские позиции в сложных жизненных конфликтах и ситуациях» [11, С. 97].

Для «ЖТГ» были разработаны два варианта выпусков в соответствии с интересами потенциальных читателей: первый — клубный, второй — детский.

Клубное издание, выходившее два раза в месяц, в своем рекламном блоке сообщало, что оно дает на своих страницах в театрализованной форме разнообразные статьи по политическим, хозяйственным, экономическим и бытовым вопросам. Кроме того, «ЖТГ» является трибуной самих живгазетчиков. В этом плане журнал печатает методические и публицистические статьи по живгазете и живгазетному движению.

Тот вариант, что был ориентирован на детей, в подзаголовке имел уточнение, кто является адресатом чтения: «для детей», «для пионеров», «в отряде и школе».

Задачи журнала «для детей», «для пионеров» формулировались следующим образом:

«1) дать «возможность политизировать художественную работу, откликаться своевременно на события, использовать сцену, как могучий рупор за темпы, за кадры, за пятилетку»;

2) дать «возможность ударного, красочного, наполненного местным материалом, художественного выступления в любой комнате при любом количестве участников, без затраты средств»;

3) обеспечить «разумнейший и полезнейший отдых в школе, в лагере, в отряде»;

4) дать «возможность выявить наши творческие силы; петь, играть, танцевать, ставить занятные инсценировки, обслуживать художественно всю школу, наши подшефные организации, освещать местную жизнь, доставлять удовольствие и приносить пользу себе и другим» [12].

Учитывая самодеятельный характер живгазетной работы, «ЖТГ» в основном имела дело с авторами-непрофессионалами. В авторском активе пионерского журнала числились И. Вахонин, В. Заякин, К. Иванов, Н. Лобова, Е. Пермяк, А. Резапкин, К. Тюляпин и др. Конечно, при огромном количестве театрализованного материала, при ориентации на авторов с мест, которые присылали материалы на злободневные темы, понятные и близкие жителям конкретных городов, сел и колхозов, художественное качество этих материалов часто оставляло желать лучшего. Но не это было главное. Главное — это чувство остроты момента жизни, остроты проблем и забот этой

жизни на уровне общества и отдельных граждан. Вот что писал о задачах журнала один из инициаторов и редакторов этого издания тогда еще совсем молодой студент Пермского университета, начинающий драматург и журналист, а позже известный советский писатель Е.А. Пермяк: «Живая газета» должна быстро откликаться на происходящие вокруг события, отражать в своих театрализованных номерах кампании, проводимые Советской властью и партией, бороться с недостатками и отмечать достижения в форме, близкой и понятной для массы» [11, С. 94]. Это вполне отвечало смыслу и духу известной поговорки, обозначающей целезадачность данного жанра творческих выступлений: «Утром в газете — вечером в куплете!».

В специальном издании «Письма авторам и корреспондентам «ЖТГ» (№ 2 за 1930 год) сотрудники организационно-методического отдела редакции ЖТГ поясняли своим реальным и потенциальным авторам те принципы, с ориентацией на которые авторам журнала следует выстраивать свою работу. Во-первых, это опора на местный материал, без которого живые газеты просто не мыслят своей работы: «Местный материал — один из основных признаков газетности». Во-вторых, укрепление достигнутых успехов и дальнейшая перестройка своей работы в сторону газетности, для чего «вернейшим средством должна стать организованная связь с рабселькоровским движением». В-третьих, «авторы-корреспонденты «ЖТГ» должны не просто писать в журнал, но и практически прово-

дить их в жизнь в тех живых газетах, где они работают, и побуждать к этому все остальные «ЖТГ», находящиеся в данной местности» [10, С. 3]. То есть хорошо видно, что тематика журнала должна была остро реагировать не только на общероссийские вопросы и проблемы, но и, в первую очередь, на проблемы, которые волновали людей на местах. Это был принципиальный курс журнала, определявший его политику.

Детский вариант «ЖТГ» также был очень популярен. На страницах журнала находили место волнующие детей своей тематикой театрализованные статьи, рассказы, очерки, сцены, пьесы, драматические картинки, оратории, литмонтажи, каркасы к будущим театральным постановкам, а также агит-стихи и песни. Тематика материалов соответствовала духу времени, отражала самые актуальные вопросы детской жизни, вопросы их обучения и воспитания, участия в жизни страны, деятельности школы, организации своих школьных коллективов и самоорганизации. Приведем для иллюстрации темы художественных статей «ЖТГ», которые редакция, выстраивая план своей работы на полугодие, планировала разместить на страницах журнала в течение весны-лета 1930 года:

«А. Общие: 1. О второгодничестве. 2. Конец учебного года (каркас — отчет школы). 3. В лагеря! 4. Лагерная работа школы (каркас). 5. Шефство над деревней. 6. Работа в детколхозе (каркас). 7. Физкультура летом. 8. Как выполняем задания слета» (отдельные каркасы). 9. Итоги соцсоревнования в школе.

10. Школа и кадры. 11. Стройка СССР (живгазетные очерки об отдельных участниках строительства). 12. Лицо нашей смены (типы пионеров). 13. Почему скучно в отрядах. 14. Организация детской среды (за товарищеское отношение). 15. Пионеры и школьники в детдоме, жакте, детплощадке. 16. Летняя работа школы.

Б. Кампанейские: 1. День леса. 2. День птиц. 3. Пасха (религия — классовый враг, религия и непрерывка). 4. Церквипод клубы. 5. 1 Мая. 6. День печати. 7. День кооперации. 8. Наша конституция и буржуазный порядок» [10, С. 10–11].

За время издания в журнале были напечатаны многочисленные статьи по вопросам учебы, поведения, работы школы, работы летних лагерей, оказания помощи городу и деревне, политики займов, наказов пионерских слетов, задач социалистического строительства, организации соцсоревнования, организации жизни коллектива и т.д. Так, в номере 21–22 за 2028 год, например, опубликованы материалы сцен спектаклей Якова Шварцмана «О летней физкультуре и ежедневных зарядках и физкультбеспорядках, М. Гостинова «Профсоюзы в деревне», Льва Левина «Рабочий и крестьянский молодец, в школы!», Дм. Цепина «Свет» и «тени» строительства и т.д. Традиционно присутствовал и методический раздел, содержащий рекомендации «Что читать живгазетчику о литературе» [9].

В середине 30-х годов также выходили Журнал «Игрушка» («Советская игрушка») (в 1935–1939 гг.) и журнал «Затейник» (выходил в 1932–1941 гг.,

1947–1953 гг. (с 1968 по 1991 г. — детский альманах).

Прежде остановим своё внимание на «Игрушке». Это был несколько необычным журналом. Ведь можно сказать: ну игрушка и игрушка, что же там говорить особенного? Это разве серьезно, неужели этой теме надо посвящать целый периодический журнал? Но основатели этого издания уверенно отвечали: серьезно и надо! Они глубоко понимали нюансы детства, понимали детскую психологию и педагогику, понимали роль игрушки для каждого ребенка, стремились показать всем, каковы и какими должны быть опорные точки в восприятии жизни детей и организации воспитания и развития детей. А.А. Сальникова и Ж.А. Хамитова дают следующую характеристику журналу «Советская игрушка»: «На примере игрушки журнал распространял и пропагандировал властные стратегии и «нормативные» практики конструирования и материального наполнения пространства детской повседневности в новых советских условиях, пути и способы наделения его особыми символическими значениями и смыслами» [13]. А одним из наиболее действенных способов наделения повседневности «особыми символическими значениями и смыслами», одним из эффективных средств мифотворчества и способов продвижения образа «счастья» в массы являлись средства массовой информации, в том числе и специализированные журналы для детей и о детях.

Отсюда понятно, что, с одной стороны, всесоюзный охват аудитории журнала

исходил из глобальной цели журнала — способствовать развитию игрушечной промышленности СССР и доведению качественной игрушки до конечного потребителя — советского ребенка, учитывая при этом национальные особенности отдельных регионов страны, национальную культуру, национальные традиции и обычаи. Но зримо считывается и ещё одна цель, неявная, но принципиально значимая — определенным образом просвещать и образовывать население в сфере, которая присутствует в каждой семье, имеющей детей, — сфере детской игры, которая с учетом наполнения игрушек новыми «советскими смыслами», придания игрушке необходимого идеологического содержания, по-разному и на разных уровнях выраженного в национальном и политическом планах, является столь же значимой для обеспечения «правильного» духовного, нравственного и патриотического воспитания и развития детей, как книга и кино.

Советские методисты и педагоги середины 1930-х гг., рассматривая указанную выше роль игрушек в жизни детей, дифференцировали их по видам в связи с их уникальными свойствами в обеспечении тех или иных параметров развития мальчишек и девчонок. В частности, выделялись:

- «Моторные» игрушки, развивающие движения и органы чувств;
- Образные игрушки, к которым относились люди (к примеру, куклы-пупсы как образ маленьких, детей куклы-октябрята и куклы-пионеры), элементы строительства,

- транспорт, природа, животные, т.е. всё то, что способствует расширению кругозора и является средством самоидентификации ребенка;
- Игрушки сюжетные (тематически подобранные животные, куклы, мебель, посуда, орудия труда — игрушечные лопатки, ведерки, грабли), помогающие строить сюжетные игры и способствующие социализации ребенка (игры в «детсад», «школу», «общественную столовую», «Красную армию»);
 - Игрушки технические (строительная техника, военная техника, виды транспорта, станки, конструкторы), адресатами которых являются дети среднего и старшего возраста, подростки, нацеленные, в том числе, и на выбор профессии;
 - Настольные игры, во-первых, помогающие вырабатывать усидчивость, а, во-вторых, приучавшие к командной работе, если игрушка предполагала одновременное участие в игре нескольких детей;
 - Веселые игрушки, задачей которых было вызывать яркую эмоциональную реакцию (заводной бычок, раскрывающаяся дюймовочка, кукарекающий петушок), что способствовало развитию внимания у детей младшего возраста;
 - Музыкальные игрушки (и сегодня хорошо известные нам имитации музыкальных инструментов, музыкальные шкатулки, шарманки, волчки), призванные развивать музыкальный слух, развлекать;

— Игрушки театральные. Это так называемые «пасторальные» игрушки (петрушки, марионетки, фигурки для теневого театра), созданные для организации и проведения театральных постановок и др. [13].

Игрушки должны были давать ребенку хоть и маленькое, но всё же «счастье» — «моя игрушка», «у меня есть игрушка», «моя любимая игрушка» и т.д. Счастливое детство вообще немыслимо без игрушек. Потому отчетливо осознав это в середине 1930-х годов, советские руководители озадачились восстановлением, а точнее говоря — созданием новой игрушечной промышленности. Способы конструирования (от производства и потребления игрушки до символического подтекста, который в нее следовало закладывать) и цель, к которой следовало стремиться (советская игрушка-идеал), как раз и были изложены в журнале «Советская игрушка». Специалисты замечают, что журнал «Советская игрушка» отличает ярко выраженная многоуровневость восприятия и прочтения. Первый уровень — это сам письменный и визуальный материал журнала, второй уровень — это игрушка, которой собственно и посвящается выпуск журнала (при этом заметим, что в принципе неважно, готовое ли это изделие, всего лишь образец, образ или раскрываемый в игрушке идеал), и третий уровень — это то, что стоит за игрушкой, как правило — это что-то, отражающее политику государства [13].

Рассмотрим в обозначенном ключе публикацию журнала № 3 от 3 марта 1938 года.

На 3-ей странице журнала опубликована статья пропагандисткой направленности «Их имена навеки прокляты» с указанием имен врагов социализма, а именно Троцкого, Каменева, Зиновьева и др. персоналий, готовивших, по утверждению официальных властей, контрреволюцию и представших перед правосудием советского народа. На 4 странице газеты помещена статья, посвященная главному персонажу детской игры — кукле.

В статье рассказывается, что с древнейших времен и до наших дней кукла занимала центральное место в играх детей, в особенности девочек. Очевидно, образ человека является самым важным в детской игре. Очень многое в воспитании и развитии зависит от того, как он передается. Статья описывает проблемы советской промышленности и неудовлетворительное качество производства кукол именно в аспекте надления кукол образами. Раскрывается возможность воспитывать в духе интернационализма советскую детвору через качественные наглядные образы. Например, описывается, как в качестве эксперимента детям была представлена кукла-киргиз. Дети буквально замерли от восторга, до того она им понравилась. От детских глаз не ускользнуло, что перед ними образ не русского ребенка, что бывают, оказываются, дети и других национальностей. Делается вывод, что качественно изготовленные куклы позволяют педагогам рассказать детям в доступной форме о разных национальностях нашей страны. Рекомендовано было снизить себестоимость производства кукол, чтобы

как можно большее количество детей обеспечить наглядными материалами. В статье также даны советы о том, что необходимо изготавливать игрушки в виде кукол героев-летчиков, участников экспедиций на Северный полюс, красноармейцев и милиционеров. Много материала и о куклах, производимых артелью и заказ самих детей на то, во что они хотят играть [14].

Газета «Пионерская правда», вышедшая впервые в свет 6 марта 1925 года, на первой странице четко обозначает пионерское движение как стержень, вокруг которого должно идти коммунистическое воспитание нового народа. Четко просматривается редакторская установка — пионерская печать должна стать могучим средством коммунистического воспитания, высказывается также пожелание, чтобы пионерская правда воспитала будущих борцов за новую жизнь, хороших, дисциплинированных, преданных пролетарской революции комсомольцев, преданных делу рабочего класса коммунистов. Карл Радек в статье «Путь пионерской правды» поясняет, что «пионер — это не только красный галстук и барабан и не марш по городу или деревне, пионер должен учиться понимать все, что вокруг него происходит. Детским своим умом он должен охватывать все радостное и тяжелое, что переживает великая страна рождающая новый мир. Пионер — будущее мировой революции, должен с детства учиться понимать ее прошлое... Пусть «Пионерская правда» говорит пионерам о том, как жили и боролись их отцы, пусть учит их понимать

ту борьбу, которую ведем мы, и пусть подготавливает к той победоносной борьбе, которая препадет к их участи» [16].

Еженедельная газета «Пионерская правда», печатным органом которой был Московский комитет РЛКСМ, стала главным печатным изданием Всесоюзной пионерской организации. Идеологически, по мысли её создателей, она была призвана «помогать пионерской организации и школе в коммунистическом воспитании подрастающего поколения, одновременно прививая детям идеалы дружбы, товарищества, взаимопомощи, любви к Родине, добра и справедливости».

Двенадцатый номер газеты «Пионерская правда» от 24.05.1925 года посвящен приему ребят в ряды новых ленинцев. На первой полосе номера опубликована статья делегата от школы И. Корнфельд о параде и приеме в пионеры 23 мая 1925 года на Красной площади. Участие в параде принимали делегаты XIII-го партийного съезда, пионеры встречали их дружными криками «Ура». На ступенях мавзолея выступали с докладами товарищи Рыкав, Калинин, Клара Цеткин и др. Все они говорили об Ильиче и о том, какая ответственность падает на пионеров в связи с переименованием их в пионеры «им. Ленина». Все заканчивали свои приветствия девизом «Будь готов!», и пионеры, как один мощный голос, отвечали: «Всегда готов!». Торжественное обещание — «честно носить имя Ильича и исполнять его заветы», данное пионерами, громко звучало с трибуны мавзолея. Там же на первой полосе подводились итоги роста количества пи-

онеров (с 200 000 до 1 300 000 человек) за прошлый год (1924 г.) в аспекте взятой обязанности устойчивого коммунистического воспитания. Стихи, посвященные ленинцам, советы в статье о том, что должны делать юные ленинцы, приобщаясь к делу коммунистической партии. На второй полосе опубликованы новости борьбы революционеров иностранных государств. На третьей полосе газеты опубликованы сюжеты из повседневной пионерской жизни. В рубрике «Беседы вожакого» поднимаются вопросы о том, могут ли быть пионерами дети бывших полицейских, торговцев, духовенства, и что делать пионеру, поехавшему на лето в деревню. На этой же полосе опубликована статья о том, как в разных частях страны выполняются заветы Ильича, приводятся заметки о том, как пионерам победить темноту, привлекая своих родителей к обучению грамоте, заметки от пикоров (пионерских корреспондентов), опубликовано письмо пионерам от политзаключенных крепости Гольнов (Германия). К примеру, содержится заметка пикора П. Павлова о том, как пионеры села Молодой Труд Тверской губернии отвоевали в школе клуб, как там заработал кружок пикоров. Четвертая полоса в газете посвящена играм, путешествиям, опубликованы здесь пионерские стихи, написанные школьниками, а также ребусы и шарады [17].

До 1928 года «Пионерская правда» выходила еженедельно, далее два раза в неделю. В газете регулярно печатались такие известные люди, как Н.К. Крупская, М.В. Ульянова, поднимавшие в своих ста-

тых вопросы образования и воспитания настоящих ленинцев. Стихи советских поэтов Маяковского, Маршака, Чуковского, повесть Аркадия Гайдара «Тимур и его команда» (№ 116 от 05.09.1940 г.), документальная повесть Льва Кассиля «Улица младшего сына», посвящённая пионеру-партизану Володе Дубинину, погибшему в годы Великой Отечественной войны (№ 40 16.05.1949 г.) и др., не просто нашли свое отражение в «Пионерской правде», а стали популярными и всенародно любимыми в среде пионеров. В № 93 от 3 ноября 1928 года была опубликована информация о I Слете юннатов московской губернии [18]. В газете публиковались интересные материалы о жизни советских пионеров и школьников, освещались важнейшие события в СССР и за его пределами, всесоюзные и международные конкурсы, выставки, спортивные соревнования.

С целью решения задач политического воспитания пионеров в «Пионерской правде» в обязательном порядке публиковались материалы о собраниях, пленумах, съездах ВЛКСМ и ВКП (б) (КПСС). Например, в № 163 от 3 декабря 1937 года школьникам рассказывалось о кандидатах в депутаты Верховного совета, были опубликованы рекомендации о том, как проводить работу с безграмотными членами семьи, давались также ответы на часто задаваемые вопросы.

Таким образом, в детских журналах и газетах, издаваемых в первые два де-

сятилетия советской власти, газета перестала нести ярко выраженную идейную подоплеку и обращает свое внимание на мир детства через призму социальной жизни, на раскрытие интересов современных детей, на дела и поступки, которыми детвора страны может гордиться или о которых можно спорить. Мощное, как раньше, влияние на массовую детскую аудиторию практически прекратилось, что может быть объяснено в том числе и развитием интернет-технологий, а также появлением новых способов получения информации через телекоммуникационную сеть Интернет, интерес школьной аудитории к детским периодическим изданиям резко сократился.

Заключение. Анализ периодических изданий 20–30-х годов позволяет говорить о целенаправленном росте числа детских и пионерских изданий, что свидетельствует о процессе становления в стране специальной детской периодики, ориентированной на решение задач воспитания «нового» советского человека. Среди этих задач красной линией проходила задача гражданского и патриотического воспитания школьников страны и нашего края. Пионерская печать быстро стала могучим средством коммунистического воспитания подрастающего поколения, коррекции социальных и педагогических проблем, формирования будущих борцов за новую жизнь, хороших, дисциплинированных, преданных пролетарской революции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006. N 149-ФЗ (последняя редакция). Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/?ysclid=lpz9o3woph951314294.
2. Закон РФ «О средствах массовой информации» от 27.12.1991. N 2124-1 (последняя редакция). Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/?ysclid=lpz9r7tsmu401885211.
3. Крупская Н.К. Дети революции. 2-е изд. М.; Ленинград: Молодая Гвардия, 1930. 61 с.
4. Советские детские газеты. Текст: электронный // Центральная универсальная научная библиотека: [сайт]. URL: <https://val20101.livejournal.com/465892.html>.
5. Орлова Л.Н., Черкашин И.В., Песин А.И. Яркие страницы славной истории. (Все-союзная пионерская организация им. В.И. Ленина в фалеристике, документальной фотографии, изобразительной наглядности). Орел: Изд. Среднерусского института управления-филиала РАНХиГС, 2022. 304 с.
6. Барабан. Журнал для пионеров МК РКСМ, МК РКП, МГСРС. №1, апрель. 2023. Текст: электронный // НЭБ. ДЕТИ: [сайт]. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_PER_V_2496570_1923_1?page=16&rotate=0&theme=white.
7. Пионер. Ежемесячный иллюстрированный детский журнал. 1924. № 1, март. Текст: электронный // НЭБ. ДЕТИ: [сайт]. URL: https://view.nbedeti.ru/web/viewer.html?item_id=10ee0fe7-e1db-40a7-a338-bc237dff08fe#page=1&spread=2&zoom=page-fit.
8. Пионер. Ежемесячный иллюстрированный детский журнал. 1924. № 2, апрель. Текст: электронный // НЭБ. ДЕТИ: [сайт]. URL: <https://nbedeti.ru/nedb-item?id=632632f7-053c-496f-a7fc-92065c37afff>.
9. Ж.Т.Г. (Живая Театрализованная Газета: сборник статей для клубных живых газет. 1926. № 2, ноябрь. Текст: электронный // Пермская электронная библиотека: [сайт]. URL: <https://lib.permkrai.ru/node/9586>; Живая Театрализованная Газета: Ежемесячный иллюстрированный сборник-пособие живгазет Урала. 1928. № 15, январь. Текст: электронный // Пермская электронная библиотека: [сайт]. URL: <https://lib.permkrai.ru/node/9596?fragment=page-5>; Живая театрализованная газета: ежемесячный иллюстрированный сборник-пособие для живгазет. 1928. № 21–22. Текст: электронный // Санкт-Петербургская государственная ТЕАТРАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА: Электронная библиотека: [сайт]. URL: <http://lib.sptl.spb.ru/ru/nodes/3994-zhivaya-teatralizovannaya-gazeta-1928-21-22>.
10. Письма авторам и корреспондентам «ЖТГ»: [№ 2]. Свердловск, 1930. 10, [1] с. Текст: электронный // URL: file:///C:/Users/PC/Downloads/000199_000009_006616031-Письма_авторам_и_корреспондентам_ЖТГ_№_2.pdf

11. Кукшанов В.В. Из истории народного самодеятельного театра советского Урала («живые газеты» рабочих клубов Урала 20–30-х годов) // Фольклор Урала. Свердловск: [Урал. гос. ун-т], 1978. [Вып. 4]: Народная проза. С. 87–109. Текст: электронный // Уральский федеральный университет: [сайт]. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/5020/2/rf4-1978-08.pdf>.
12. Советские детские журналы (В-И). Текст: электронный // LIVEJOURNAL: [сайт]. URL: <https://val20101.livejournal.com/465164.html>
13. Сальникова А.А., Хамитова Ж.А. Журнал «Советская игрушка» как источник по истории советского детства 30-х годов XX века. Текст: электронный // Казанский федеральный университет: [сайт]. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F41335469/SAlnikova_Namitova.pdf.
14. Игрушка. 1938. № 3. Текст: электронный // Санкт-Петербургская государственная ТЕАТРАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА: Электронная библиотека: [сайт]. URL: <http://lib.sptl.spb.ru/ru/nodes/6844-igrushka-1938-locale-nil-3#mode/inspect/page/35/zoom/6>.
15. Затейник. 1950. № 05: Ежемесячный журнал ЦК ВЛКСМ для детской художественной самодеятельности. Текст: электронный // НЭБ. ДЕТИ: [сайт]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=dc4654ef-4dab-4606-9b4b-62b68824b22c#page/0/mode/2up>.
16. Пионерская правда. 1925. № 01
17. Пионерская правда. 1925. № 12.
18. Пионерская правда. 1928. № 093.
19. Сталинские ребята: Газета, 1937. № 16 (136).
20. Сталинские ребята: Газета, 1937. № 7 (127).
21. Сталинские ребята: Газета, 1941. № 3 (453).
22. Белик В.И. Вышел в свет первый номер газеты «Молодой ленинец» // Ставропольский хронограф на 2009 год. Ставрополь, 2009. С. 34–38.
23. Пионерская правда. 1950. № 071.
24. Пионерская правда. 1965. № 037.
25. Пионер. 1972. № 11 (ноябрь): ежемесячный детский журнал. Текст: электронный // НЭБ. ДЕТИ: [сайт]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=5ffc6cfd-932f-4fc8-9ffc-100fdeb9b323#page/0/mode/2up>
26. Пионер. 1981. № 07 (июль): ежемесячный детский журнал. Текст: электронный // НЭБ. ДЕТИ: [сайт]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=814b77fd-98a2-4b73-ad10-7f7a0578fd47#page/0/mode/2up>.
27. Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина. Атлас, Производственное картосоставительское объединение «картография» Главного управления геодезии и картографии при Совете Министров СССР в 1983 г. Исправлен в 1986 г. Ред. Г.В. Щадрина, С.А. Фролова, ГУГК, 1986 г.
28. Пионерская правда. 1972. № 003.

29. Аширова Э. Под звуки горна. Текст: электронный // Родина/rodina-history.ru: [сайт]. URL: <https://rodina-history.ru/2018/04/19/rodina-pionerskaia-zorka.html>.

30. ПИОНЕРИЯ. Текст: электронный // МузейЦСДФ: [сайт]. URL: <https://csdfmuseum.ru/magazines/3-пионерия?ysclid=lpzd9v9deq582732795>.

31. Тэсс Т. На большевистские рельсы // Правда: газета. 1931. 14 декабря.

32. «Движение первых» зарегистрировало свой телеканал. Текст: электронный // ntv.ru: [сайт]. URL: <https://www.ntv.ru/novosti/2753623/>

REFERENCES

1. Federal'nyi zakon «Ob informatsii, informatsionnykh tekhnologiyakh i o zashchite informatsii» ot 27.07.2006 (*Federal Law «On Information, Information Technologies and Information Protection» dated 07/27/2006*). N 149-FZ (poslednyaya redaktsiya). Tekst: elektronnyi // Konsul'tantPlyus: [sait]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/?ysclid=lpz9o3woph951314294.

2. Zakon RF «O sredstvakh massovoi informatsii» ot 27.12.1991. N 2124-1 (poslednyaya redaktsiya) (*The Law of the Russian Federation «On Mass Media» dated 12/27/1991. N 124-1 (latest edition)*). Tekst: elektronnyi // Konsul'tantPlyus: [sait]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/?ysclid=lpz9r7tsmu401885211.

3. Krupskaya N.K. Deti revolyutsii (*Children of the Revolution*). 2-e izd. M.; Leningrad: Molodaya Gvardiya, 1930. 61 s.

4. Sovetskie detskie gazety (*Soviet children's newspapers*). Tekst: elektronnyi // Tsentral'naya universal'naya nauchnaya biblioteka: [sait]. URL: <https://val20101.livejournal.com/465892.html>.

5. Orlova L.N., Cherkashin I.V., Pesin A.I. Yarkie stranitsy slavnoi istorii. (Vsesoyuznaya pionerskaya organizatsiya im. V.I. Lenina v faleristike, dokumental'noi fotografii, izobrazitel'noi naglyadnosti) (*Bright pages of glorious history. (V.I. Lenin All-Union Pioneer Organization in Faleristics, documentary photography, visual visualization)*). Orel: Izd. Srednerusskogo instituta upravleniya-filiala RANKhiGS, 2022. 304 p.

6. Baraban. Zhurnal dlya pionerov MK RKSM, MK RKP, MGSPS (*The drum. Magazine for pioneers of the MK RKSM, MK RKP, MGSPS*). № 1, aprel'. 2023. Tekst: elektronnyi // NEB. DETI: [sait]. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_PER_B_2496570_1923_1?page=16&rotate=0&theme=white.

7. Pioneer. Ezhemesyachnyi illyustrirovannyi detskii zhurnal (*The pioneer. Monthly illustrated children's magazine*). 1924. № 1, mart. Tekst: elektronnyi // NEB. DETI: [sait]. URL: https://view.nebdeti.ru/web/viewer.html?item_id=10ee0fe7-e1db-40a7-a338-bc237dff08fe#page=1&spread=2&zoom=page-fit.

8. Pioneer. Ezhemesyachnyi illyustrirovannyi detskii zhurnal (*The pioneer. Monthly illustrated children's magazine*). 1924. № 2, aprel'. Tekst: elektronnyi // NEB. DETI: [sait]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=632632f7-053c-496f-a7fc-92065c37aff>.

9. Zh.T.G. (Zhivaya Teatralizovannaya Gazeta: sbornik statei dlya klubnykh zhivykh gazet. 1926. № 2, noyabr' (*J.T.G. (Live Theatrical Newspaper: a collection of articles for club live newspapers)*). Tekst: elektronnyi // Permskaya elektronnaya biblioteka: [sait]. URL: <https://lib.permkrai.ru/node/9586>; Zhivaya Teatralizovannaya Gazeta: Ezhemesyachnyi illyustrirovannyi sbornik-posobie zhivgazet Urala (*Live Theatrical Newspaper: A monthly illustrated collection-a manual of zhivgazet of the Urals*). 1928. № 15, yanvar'. Tekst: elektronnyi // Permskaya elektronnaya biblioteka: [sait]. URL: <https://lib.permkrai.ru/node/9596?fragment=page-5>; Zhivaya teatralizovannaya gazeta: ezhemesyachnyi illyustrirovannyi sbornik-posobie dlya zhivgazet (*Live theatrical newspaper: a monthly illustrated collection-a guide for live newspapers*). 1928. № 21–22. Tekst: elektronnyi // Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya TEATRAL"NAYa BIBLIOTEKA: Elektronnaya biblioteka: [sait]. URL: <http://lib.sptl.spb.ru/ru/nodes/3994-zhivaya-teatralizovannaya-gazeta-1928-21-22>.

10. Pis'ma avtoram i korrespondentam «ZhTG» (*Letters to the authors and correspondents of ZHTG*): [№ 2]. Sverdlovsk, 1930. 10, [1] s. Tekst: elektronnyi // URL: file:///C:/Users/PC/Downloads/000199_000009_006616031-Pis'ma_avtoram_i_korrespondentam_ZhTG_No_2.pdf

11. Kukshanov V.V. Iz istorii narodnogo samodeyatel'nogo teatra sovetskogo Urala («zhivye gazety» rabochikh klubov Urala 20-30-kh godov) (*From the history of the national amateur theater of the Soviet Urals («live newspapers» of the workers' clubs of the Urals of the 20-30s)*) // Fol'klor Urala. Sverdlovsk: [Ural. gos. un-t], 1978. [Vyp. 4]: Narodnaya proza. S. 87-109. Tekst: elektronnyi // Ural'skii federal'nyi universitet: [sait]. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/5020/2/rf4-1978-08.pdf>.

12. Sovetskie detskie zhurnaly (V-I) (*Soviet children's magazines (V-I)*). Tekst: elektronnyi // LIVEJOURNAL: [sait]. URL: <https://val20101.livejournal.com/465164.html>

13. Sal'nikova A.A., Khamitova Zh.A. Zhurnal «Sovetskaya igrushka» kak istochnik po istorii sovetskogo detstva 30-kh godov XX veka (*The magazine «Soviet Toy» as a source on the history of Soviet childhood in the 30s of the XX century*). Tekst: elektronnyi // Kazanskii federal'nyi universitet: [sait]. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F41335469/SAlnikova_Hamitova.pdf.

14. Igrushka (*A toy*). 1938. №3. Tekst: elektronnyi // Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya TEATRAL"NAYa BIBLIOTEKA: Elektronnaya biblioteka: [sait]. URL: <http://lib.sptl.spb.ru/ru/nodes/6844-igrushka-1938-locale-nil-3#mode/inspect/page/35/zoom/6>.

15. Zateinik (*The entertainer*). 1950. № 05: Ezhemesyachnyi zhurnal TsK VLKSM dlya detskoj khudozhestvennoi samodeyatel'nosti. Tekst: elektronnyi // NEB. DETI: [sait]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=dc4654ef-4dab-4606-9b4b-62b68824b22c#page/0/mode/2up>.

16. Pionerskaya pravda (*Pionerskaya pravda*). 1925. № 01

17. Pionerskaya pravda (*Pionerskaya pravda*). 1925. № 12.

18. Pionerskaya pravda (*Pionerskaya pravda*). 1928. № 093.

19. Stalinskie rebyata (*Stalin's guys*): Gazeta, 1937. № 16 (136).

20. Stalinskie rebyata (*Stalin's guys*): Gazeta, 1937. № 7 (127).
21. Stalinskie rebyata (*Stalin's guys*): Gazeta, 1941. № 3 (453).
22. Belik V.I. Vyshel v svet pervyi nomer gazety «Molodoi leninets» (*The first issue of the newspaper «Young Leninist» was published*) // Stavropol'skii khronograf na 2009 god. Stavropol', 2009. S. 34–38.
23. Pionerskaya pravda (*Pionerskaya pravda*). 1950. № 071.
24. Pionerskaya pravda (*Pionerskaya pravda*). 1965. № 037.
25. Pioner (*Pioneer*). 1972. № 11 (noyabr'): ezhemesyachnyi detskii zhurnal. Tekst: elektronnyi // NEB. DETI: [sait]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=5ffc6cfd-932f-4fc8-9ffc-100fdeb9b323#page/0/mode/2up>
26. Pioner (*Pioneer*). 1981. № 07 (iyul'): ezhemesyachnyi detskii zhurnal. Tekst: elektronnyi // NEB. DETI: [sait]. URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=814b77fd-98a2-4b73-ad10-7f7a0578fd47#page/0/mode/2up>.
27. Vsesoyuznaya pionerskaya organizatsiya im. V.I. Lenina (*All-Union Pioneer organization named after V.I. Lenin*). Atlas, Proizvodstvennoe kartosostavitel'skoe ob"edinenie «kartografiya» Glavnogo upravleniya geodezii i kartografii pri Sovete Ministrov SSSR v 1983 g. Ispravlen v 1986 g. Red. G.V. Shchadrina, S.A. Frolova, GUGK, 1986 g.
28. Pionerskaya pravda (*Pionerskaya pravda*). 1972. № 003.
29. Ashirova E. Pod zvuki gorna (*To the sound of a bugle*). Tekst: elektronnyi // Rodina/rodina-history.ru: [sait]. URL: <https://rodina-history.ru/2018/04/19/rodina-pionerskaia-zorka.html>.
30. PIONERIYa (*PIONEER*). Tekst: elektronnyi // MuzeiTsSDF: [sait]. URL: <https://csdfmuseum.ru/magazines/3-pioneriya?ysclid=lpzd9v9deq582732795>.
31. Tess T. Na bol'shevistskie rel'sy (*On Bolshevik rails*) // Pravda: gazeta. 1931. 14 dekabrya.
32. «Dvizhenie pervykh» zaregistrovalo svoi telekanal (*The Movement of the First has registered its own TV channel*). Tekst: elektronnyi // ntv.ru: [sait]. URL: <https://www.ntv.ru/novosti/2753623/>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Бобрышов Сергей Викторович — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского управления, профессор кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Афонина Нина Васильевна — председатель Совета СКОДО «Пионеры Ставропольского края».

УДК 373.57-1

М.В. Гич

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

АННОТАЦИЯ.

Требования к проведению уроков финансовой грамотности и кибербезопасности среди учащихся общеобразовательных учреждений в настоящее время обусловлены прежде всего необходимостью формирования у школьников с самого раннего возраста способности быть финансово самостоятельными в дальнейшем. В основе этого процесса — финансовая грамотность. Но при подходе к её формированию возникает вопрос, а с какого возраста и о чём необходимо беседовать с детьми на тему кибербезопасности. Целью исследования стала оценка возможности проведения дозированных уроков экономического характера, сохраняющих интерес учащихся к проводимым занятиям с включением в их структуру компонентов «финансовой грамотности и кибербезопасности», а также определение её актуальности. Проведен анализ подходов к структурированию поведения подростков при «столкновении» с мошенниками. Показана необходимость формирования базовых правил финансовой безопасности среди учащихся. Сформулирована гипотеза, что данная тематика может преподаваться с самого раннего возраста ребёнка и до его совершеннолетия, приведены примеры формирования навыков принятия грамотных и обоснованных финансовых решений. Обосновывается, что проведение уроков финансовой грамотности и кибербезопасности в конечном итоге поможет учащимся добиться финансовой самостоятельности и успешности. С учетом предлагаемой гипотезы сформулирована цель образовательной системы в сфере обучения финансовой грамотности и соблюдения кибербезопасности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

финансовая грамотность, кибербезопасность, обучение, родители, учащиеся, мошенники.

M.V. GICH

THE RELEVANCE OF CONDUCTING FINANCIAL LITERACY AND CYBERSECURITY LESSONS AMONG STUDENTS OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT.

The requirements for conducting financial literacy and cybersecurity lessons among students of general education institutions are currently determined primarily by the need to form the ability of schoolchildren from an early age to be financially independent in the future. financial literacy is at the heart of this process. But the approach raises the question of at what age and what it is necessary to talk with children about cybersecurity. The purpose of the study was to assess the possibility of conducting dosed lessons of an economic nature that retain students' interest in the classes being conducted with the inclusion of components of “financial literacy and cybersecurity” in their structure, as well as to determine its relevance. The analysis of approaches to structuring the behavior of adolescents in “collision” with scammers is carried out. The necessity of forming basic rules of financial security among students is shown. The hypothesis is formulated that this topic can be taught from the earliest age of a child to adulthood, examples of the formation of skills for making competent and informed financial decisions are given. It is proved that conducting financial literacy and cybersecurity lessons will ultimately help students achieve financial independence and success. Taking into account the proposed hypothesis, the purpose of the educational system in the field of teaching financial literacy and cybersecurity compliance is formulated.

KEYWORDS:

financial literacy, cybersecurity, education, parents, students, scammers.

Введение. Работа учителем математики позволяет грамотно решать уравнения, вычислять формулы и решать арифметические задачи — этому мы научились раз и навсегда. Но вот знания в области взаимовыгодного обмена, экономии и накоплений — это другое, этому нужно учиться постоянно. И порой даже великие математики бессильны перед планированием бюджета, созданием и приумножением накоплений, правильным выбором кредитных продуктов.

Актуальность финансовой грамотности в наше время трудно переоценить. Когда ключевые ставки повышаются, уровень жизни дорожает, коммунальные услуги взлетают вверх, а кредиты становятся недоступными для базового населения, нас, как никогда, сможет поддержать базовая финансовая грамотность, которая учит управлять деньгами, увеличивать доход, инвестировать, и создавать финансовую «подушку». К сожалению, самонадеянность большинства людей

в оценке своих знаний может сыграть с ними злую шутку и столкнуться в «долговую яму». Сложно порой быть объективными, не замечать своих ошибок, не признавать их и делать опрометчивые действия в своём бюджете, но при правильном и трезвом подходе к расходованию денег бессмысленные траты сведутся к минимуму.

Совсем недавно в общеобразовательных учреждениях в школьную программу были включены уроки по финансовой грамотности, и это правильно, так как маленький человечек с первого класса должен знать про полезные свойства экономики семейного бюджета и пагубные свойства кредитных займов. Но наряду с положительными свойствами этого решения существуют и недоработки. Актуальным было бы проведение уроков финансовой грамотности среди учащихся с обязательным привлечением консультантов с экономическим образованием и многолетним стажем работы с финансами, которые ответят на вопросы о том, как пользоваться финансовыми продуктами, двигаться к денежному благополучию, помогут составить финансовый план и развить финансово грамотное мышление.

Результаты исследования. Финансовая грамотность учит планировать бюджет, вести учёт расходов и доходов; формировать сбережения со своими финансовыми целями; разбираться в своих правах как налогоплательщик и потребитель; уметь работать с информацией и принимать взвешенные и прозрачные решения. Но, учитывая современные

реалии, на первый план должно выходить обучение базовым правилам финансовой безопасности, распознаванию финансового мошенничества и умению от него защищаться.

Потенциально жертвой мошенников может стать любой человек независимо от возраста. Дети особенно, как и пожилые люди, подвержены влиянию со стороны третьих лиц. Данными социально уязвимым слоями населения легче манипулировать, запугивать, вводить в заблуждение [1]. Не стоит забывать, что в жизни мы встречаем людей, которые не всегда честны по отношению к нам, преследуют свои цели. К таким относятся мошенники. В нашей жизни складываются различные ситуации, при которых мы можем стать жертвой преступников, которые, пользуясь нашим доверием или обманывая нас, похищают наши деньги, имущество.

Что же следует говорить детям, чему их учить, чтобы они не попались на уловки мошенников? Обозначим ключевые моменты, которые должны проявляться у детей на уровне установки.

Во-первых, не доверять незнакомцам. Мошенник представляется кем угодно, особенно если общается с Вами дистанционно. И если ребёнок начинает ему верить, то мошенник будет стараться «выудить» всю информацию о родителях, их финансовом состоянии в семье, а равно как и воспользоваться телефоном своих родных, чтобы под диктовку злоумышленника оформить кредит и перевести его на «безопасный» счёт. Вот для этого и необходимо при проведении уроков

финансовой грамотности объяснять школьникам, что, если им позвонил неизвестный человек, то надо спросить у него фамилию, имя и отчество, место работы и должность, контактный телефон, уточнить, по какому вопросу он беспокоит, после чего сказать, чтобы он перезвонил через 10 минут, а затем самостоятельно обратиться к своим родственникам, знакомым или соседям и рассказать им о том, кто и для чего звонил, посоветовавшись с ними, как действовать далее.

Во-вторых, не пускать незнакомцев в дом. Наш дом — наша крепость, и пока входная дверь закрыта, мы в безопасности. Не лишним будет объяснить учащимся, что, если незнакомец окажется дома, он получит возможность впустить и сообщников, которые смогут, отвлекая, незаметно похитить деньги и имущество, либо ввести в заблуждение (например, нужно проверить счётчики или газовое оборудование) и под этим предлогом украсть ценное.

В-третьих, не перечислять деньги незнакомцам, так как злоумышленнику нет необходимости проникать в дом, потому что он сможет похитить их удалённо. Необходимо объяснять детям, что, если говорят, что по счастливой случайности ими был выигран приз либо полагается компенсация и через день можно сказочно разбогатеть — не верьте. Поверив, разбогатеют только мошенники, бесплатный сыр только в мышеловке.

В-четвёртых, дети должны знать, что посторонним данные банковских карт и цифровые коды из СМС ни в коем случае нельзя сообщать. Банковская кар-

та — ключ к банковскому счёту. Сообщая постороннему данные банковской карты — это всё равно, что дать ключ от своего дома.

В-пятых, не покупать товар, не потрогав его, ведь в интернете много заманчивых предложений приобрести товары, которые в два-три-четыре раза дешевле, чем в магазине. Однако, чем ниже цена, тем выше вероятность стать жертвой мошенников.

В-шестых, не верить просьбам одолжить деньги через переписку в соцсетях. Например, в социальной сети от друга приходит сообщение о том, что он в больнице и нуждается в операции, либо ещё тысяча причин, по которым ему срочно нужны деньги, которые он просит естественно в долг. И если ребёнок поверит и перечислит деньги на указанный в сообщении счёт банковской карты, обратно он ничего уже не получит.

В-седьмых, не устанавливать на свой телефон подозрительные приложения, так как большинство людей управляет своим банковским счетом через телефон — через официальные банковские приложения или путем получения и отправки сообщений на короткий номер Банка.

При отсутствии основ финансовой грамотности, наши дети допускают ошибки, за которые приходится расплачиваться родителям. Вот один из примеров, который иллюстрирует это, и который можно приводить на занятиях финансовой грамотности:

«Однажды 12-летний Дима показал маме свитшот на маркетплейсе и попро-

сил её телефон, чтобы оформить заказ. Мама одобрила покупку и, поскольку была занята, разрешила Диме оплатить покупку с её телефона. Когда женщина освободилась, она увидела уведомление о совершённом ею переводе на счёт неизвестного человека. Сумма в несколько раз превышала стоимость того самого свитшота. Последовал разговор с сыном, и Дима признался: на самом деле деньги были нужны ему на артефакты в любимой онлайн-игре. Их пообещал недорого продать один опытный игрок, с которым они общались в мессенджере. Кстати, артефакты так и не пришли. А связаться с «продавцом» не удалось: тот заблокировал мальчика в мессенджере».

Нужно объяснять детям, что злоумышленникам необходимо обналаживать украденные деньги. Для этого они нанимают так называемых дропов: это люди, на которых оформляют банковские карты для обналаживания. Для поиска новых дропов мошенники используют соцсети, мессенджеры и даже сайты знакомств. Они представляются работодателями и предлагают высокооплачиваемую работу. Вот что содержат объявления о такой «работе»: «образование и опыт работы не имеют значения»; «можно работать в удобное время из дома»; «требуется только наличие банковской карты». Дропами часто становятся студенты, а иногда и школьники, которым родители оформили банковскую карту. Задача дропа — передать её реквизиты «работодателю». После этого он может считать свою миссию выполненной и ждать обещанного вознаграждения. Но всё не так

просто. Как только деньги оказываются на счету дропа, его жизнь может превратиться в кошмар. Преступники могут шантажировать его, угрожая сообщить о причастности к мошенничеству в полицию. В результате дроп остаётся без обещанных денег и с серьёзными проблемами. Желание быстро заработать лёгкие деньги нередко приводит к тяжёлым последствиям.

Приобретение школьниками компетенций в области финансовой грамотности имеет большое значение для последующей интеграции личности в банковскую и финансовую среды. Занятия по финансовой грамотности позволяют учащимся сформировать навыки принятия грамотных и обоснованных финансовых решений, что в конечном итоге поможет им добиться финансовой самостоятельности и успешности. [3]

С развитием онлайн-банкинга на охоту вышли такие «продвинутые» преступники, как «фишеры», «скиммеры» и организаторы разнообразных мошеннических схем в Интернете. Поэтому правила безопасности и противодействия злоупотреблениям с пластиковыми картами и в сфере онлайн-банкинга, а также понимание гражданами рисков, сопутствующих активному присутствию в сетевых сервисах, становятся все более актуальными.

Все родители подростков, в частности, сталкиваются со следующей ситуацией: ты говоришь, как правильно, а ребенок делает ровно наоборот. В 12 лет авторитет родителей резко снижается. Психологи это объясняют необходимо-

стью сепарации: в переходном возрасте подростки испытывают типичное желание идти наперекор родителям. Поэтому дети перебегают дорогу в неполюженном месте, ходят без шапки и вообще всячески пытаются отойти от родительских правил. Любых. К сожалению, это касается и кибербезопасности, и финансовой безопасности. Именно поэтому начинать объяснять правила надо как можно раньше, чтобы к 12 годам требовалось только корректировать или подсказывать.

Исходя из школьной практики, именно в 6–7 классе (возраст детей 12–14 лет) начинаются лекции о правилах финансового поведения. Увы, но чаще всего это благое начинание превращается в «обязаловку» и дети пропускают информацию мимо ушей. Это происходит еще и потому, что любые основы надо давать регулярно и по чуть-чуть. Поэтому лекция на 45 минут если и даст эффект, то самый минимальный.

Так что основная рекомендация организации финансовой грамотности — это рассказывать регулярно, но небольшими порциями. И начинать как можно раньше. Но когда? Как только у ребенка появляется первый гаджет и первые деньги — уже можно начинать рассказывать про кибербезопасность и финансовую грамотность. Чаще всего это происходит в 7–10 лет.

Главное правило в этом возрасте — объяснять просто и рассказывать только то, что ребенок может понять. Не надо говорить: «Не диктуй CVV-код, иначе злоумышленник сможет получить доступ к нашим персональным данным». Гово-

рить необходимо простыми словами. Например: «Никогда никому не называй никакие цифры на карточке, особенно вот эти три. Иначе люди могут украсть мои деньги, и я не смогу купить тебе велосипед на день рождения». Не лишним будет повторять ребёнку, что нельзя давать свою карту незнакомым или малознакомым людям; нельзя выкладывать фото банковской карточки в общие чаты или группы; нельзя диктовать номер карты родителей или своей незнакомым людям, даже если они утверждают, что они друзья. Необходимо обращать внимание ребёнка на то, что пин-код не должен храниться рядом с карточкой и его следует выучить наизусть. Важно начать вырабатывать стойкую привычку заботиться о своей финансовой безопасности.

Всегда нужно помнить, что чем старше ребенок, тем больше времени он проводит в Сети и тем больше он использует все возможности: покупает и продает одежду на интернет-площадках, арендует самокаты и велосипеды, бронирует билеты в кино и на концерты, совершает покупки в мобильных играх. Это самый непростой возраст именно потому, что подросток как раз делает все, чтобы уйти от родительского контроля. Всем подросткам кажется, что они-то уж прокачаны в онлайн вещах лучше старшего поколения. Вот именно на эту «удочку» самоуверенности и ловят мошенники.

Важный принцип — разделение ответственности. Необходимо предупреждать детей-подростков (13–16 лет), что если они хотят что-то купить в интернете (футболки, толстовки, кроссовки), то

нужно показать процесс покупки родителям. И это вовсе не для одобрения покупки, а убедиться в надёжности магазина, почитать отзывы, как происходит оплата.

И всё же, если подростки решили сделать что-то самостоятельно, не согласовав с родителями, и в последующем попали на уловку мошенников, то это их ответственность, а значит, эта сумма будет вычтена из их карманных денег или они должны будут ее возместить. Дети должны осознавать, что эти деньги они полностью потеряли. Правило о разделенной ответственности всегда даёт результаты.

С 14 лет некоторые подростки уже начинают искать работу или предлагают свои услуги. Необходимо всегда проговаривать заранее, что работодатель, готовый оформить в штат, не будет спрашивать номер карты и CVV-код, чтобы «проверить, как проходит платеж» [4].

С мошенничеством сталкиваются и подростки, которые уезжают на учебу в другой город. Многие из них попадают на мошенников, которые «сдают» квартиры. И в этих случаях было бы целесообразно объяснять детям, что не будет лишним отправить родителям документы на квартиру и договор, и уже после проверки отдавать деньги. Схема одна: жулики сами снимают квартиры всего на несколько дней, за это время показывают их желающим, берут аванс, а ключи не дают — прошлые жильцы не забрали все вещи, еще не убрали квартиру. В итоге, когда человек приходит спустя пару дней в «свою» квартиру, то там или живут другие люди, или просто его

никто не встречает [4]. Всегда нужно помнить и объяснять детям, что мошенники постоянно придумывают новые способы обмана. И в этом случае профилактика и внимание — это лучшие способы не остаться без денег.

Статистика Центрального Банка такова: 60% россиян со своими финансами не справляются — у них не получается копить на большие покупки, откладывать деньги в кубышку. Основная причина — отсутствие информации по этому вопросу у взрослых в период их взросления. В школе о деньгах не говорили, да и многие застали советское время, затем сложные для России времена 90-х годов XX века, когда денег попросту «не было». В наши дни такой проблемы нет, поэтому есть все шансы освоить приемы правильного обращения с финансами самим взрослым и передать эти навыки детям. При этом фраза «нас не учили, но мы выросли нормальными» в данном случае не работает — много россиян признаются, что недовольны своим финансовым положением. Как показала статистика Центробанка, ситуация в стране и правда неблагоприятная в плане финансовой грамотности населения. Проблема в том, что не каждый взрослый действительно знает, как «правильно». Соответственно, для многих этот процесс не запускается, ситуация становится на самотек: родители дают детям деньги, а те распоряжаются ими по своему усмотрению и в подавляющем большинстве случаев попросту «ни на что» тратят свой бюджет. Задача родителей — заложить детям фундамент грамотного обращения с деньгами

и отношения к ним. В некоторых семьях эта тема табуирована по разным причинам. Родители считают, что ребенок сам научится обращаться с деньгами [2].

Но, чем больше структурированной информации ребёнок получит на старте, тем быстрее освоит основные принципы управления собственными финансами и избежит ошибок, на разрешение которых могут уйти годы. Поэтому формирование финансовой грамотности детей — заинтересованность, в первую очередь, родителей, им не нужно тащить все на себе, удовлетворяя все прихоти ребенка. Уходит проблема запросов «купи мне десятую футболку, последнюю версию смартфона или кроссовки известного бренда». Ребенок учится самостоятельно покупать то, что ему нужно по мелочи в быту. Ребенок учится понимать, что деньги не берутся из ниоткуда, что баланс банковской карты родителей не безлимитный, сможет самостоятельно ставить реалистичные цели и обретет частичную финансовую независимость.

Нельзя обойти стороной и самые распространенные ошибки родителей, которые возникают при обучении ребенка обращению с деньгами и могут повлиять на процесс только негативно:

- наказание ребенка за настойчивые просьбы купить игрушку/вещь, манипуляции чувством вины («как тебе не стыдно просить», «у нас нет денег на это», «что это за бесполезность, тебе это не нужно», «тебе это не нужно, мне лучше об этом знать» отнесем сюда же). Возникающие вопросы нужно решать

спокойно, без манипуляций и давления;

- реализация противоположного сценария тому, который был в детстве родителей, у которых в юные годы не было разнообразия еды, игрушек, развлечений — это самая большая ошибка взрослых. Бесконтрольное закармливание притупляет у ребенка ценность вещей и денег соответственно. Кроме того, в таком случае материальные вещи становятся предметом манипулирования родителями;
- плата за оценки в школе. Учеба — это не тот труд, за который следует давать деньги, в этом процессе должны присутствовать другие стимулы (интерес, авторитет учителя, удовлетворение от результата), которые деньгами только подавляются, что будет сказываться на качестве знаний;
- тотальный контроль за расходом карманных денег — тоже ошибка. Родителей понять можно — у них есть страх, что ребенок будет покупать конфеты, продукты с аллергенами и сахаром, безделушки на один раз и т.д. Но такая тактика лишает детей чувствовать ответственность за свой кошелек и в будущем, а контроль провоцирует желание покупать ту самую «запрещенку». Деньги ребенка — это деньги ребенка.

Не стоит считать, что ребенок слишком мал для участия в формировании семейного бюджета. С ним можно и нужно

обсуждать расходы, финансовые планы на месяц, чтобы у него формировалось понимание о мире денег и правильные привычки закладывались уже в детстве, а не методом проб и ошибок, когда он станет взрослым и будет тренироваться на собственной зарплате. [4]

Заключение: Финансовая грамотность для детей играет ключевую роль в современном мире. Умение планировать и контролировать свои расходы, делать накопления и разбираться в финансовых продуктах необходимы каждому человеку.

Обучение финансовой грамотности следует начинать как можно раньше — уже в дошкольном возрасте можно закладывать базу. Дети способны усваивать первые финансовые понятия через игру и практические задания [5]. В младшей школе полезно формировать привычку копить и планировать расходы, обсуждать семейный бюджет. К подростковому возрасту дети готовы узнавать про

банковскую систему, виды вкладов, инвестиции [5].

Когда мы внедряем финансовую грамотность для детей, мы даем им инструменты для успешного будущего. Это поможет принимать взвешенные решения, избегать долговых ловушек, достигать финансовых целей. Дети, усвоившие уроки грамотного обращения с деньгами смолodu, вырастают более уверенными в себе и защищёнными.

Правильно обращаться с деньгами — это базовый навык современного человека, который хочет поддерживать достойный уровень комфортной жизни и быть в финансовой безопасности в любой ситуации. В условиях стремительно меняющегося мира стоит держать нос по ветру и адаптироваться к новым видам финансового поведения, анализировать ситуацию и действовать в зависимости от условий здесь и сейчас. Для этого важно постоянно учиться и быстро схватывать новую информацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годфри Дж. Как научить ребёнка обращаться с деньгами. *Добрая книга*, 2006. 224 с.
2. Липсиц И.В. Новые Удивительные приключения в стране Экономика. Вита-Пресс, 2020. 296 с.
3. Кийосаки Р.Т. Богатый папа, бедный папа. Попурри, 2015. 199 с.
4. Попова Н.Н. Финансы для тинейджеров. Книга для детей и родителей. Издательские решения, 2018. 51 с.
5. Федин С. Финансовая грамотность. Вита-Пресс, 2022. 112 с.

REFERENCES

1. Godfri Dzh. Kak nauchit' rebyonka obrashhat'sya s den'gami (*How to teach a child how to handle money*). *Dobraya kniga*, 2006. 224 p.
2. Lipsicz I.V. Novy'e Udivitel'ny'e priklyucheniya v strane E'konomika (*New Amazing adventures in the country of Economics*). Vita-Press, 2020. 296 p.

3. Kijosaki R.T. Bogaty`j papa, bedny`j papa (*Rich Dad, poor Dad*). Popurri, 2015. 199 p.
4. Popova N.N. Finansy` dlya tinejdzherov. Kniga dlya detej i roditelej (*Finance for teenagers. A book for children and parents*). Izdatel`skie resheniya, 2018. 51 p.
5. Fedin S. Finansovaya gramotnost` (*Financial literacy*). Vita-Press, 2022. 112 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гич Мария Витальевна — учитель математики МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя.

УДК: 372.893

Д.И. ГОЛОВА, М.Г. АСИНОВСКАЯ

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается ряд проблем и перспективных направлений преподавания истории в общеобразовательной школе, обозначившихся в связи с изменениями, фиксирующимися в рамках развития отечественного образования. Обосновываются проблемные позиции, связанные с большим разнообразием учебных пособий и наплывом некачественной информации, к которой могут обращаться школьники; с недостаточным количеством часов, отводимых на изучение истории; со сложностями согласования групповой работы в связи с внедрением практики инклюзивного образования и др. Раскрываются возможности проектно-исследовательской деятельности на уроках истории, а также наиболее эффективные приёмы для формирования у обучающихся творческого и критического мышления, развития навыков смыслового чтения и выделения причинно-следственных связей, формирования собственных устойчивых позиций и мнения. Поднимается вопрос использования ресурсов преподавания истории в формировании гражданско-патриотического воспитания. Приводятся позитивные результаты экспериментального исследования применения активных методов и приёмов обучения с включением элементов ТРКМ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

современное образование; преподавание истории; обучающиеся; проблемы образования; перспективы образования; активные методы обучения.

D.I. GOLOVA, M.G. ASINOVSKAYA

TEACHING HISTORY IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION: PROBLEMS AND PROSPECTS

ABSTRACT.

The article examines a number of problems and promising areas of teaching history in secondary schools, which have emerged in connection with the changes that are being fixed within the framework of the development of domestic education. The problematic positions associated with a wide variety of textbooks and an influx of low-quality information that schoolchildren can access are substantiated; with an insufficient number of hours devoted to studying it theory; with the difficulties

of coordinating group work in connection with the introduction of inclusive education practices, etc. The possibilities of design and research activities in history lessons are revealed, as well as the most effective techniques for the formation of students' creative and critical thinking, the development of semantic reading skills and the identification of cause-and-effect relationships, the formation of their own stable positions and opinions. The issue of using the resources of history teaching in the formation of civic and patriotic education is raised. The positive results of an experimental study of the use of active teaching methods and techniques with the inclusion of TRCM elements are presented.

KEYWORDS:

modern education; teaching history; students; problems of education; prospects of education; active teaching methods.

Введение. Требования к современному преподаванию отдельных школьных дисциплин постоянно меняются и совершенствуются на государственном уровне. От преподавателя XXI века требуется не столько передать подрастающему поколению какой-то накопленный поколениями опыт, сколько сформировать у обучающихся набор гибких и тяжелых навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе. От учителя требуется передача точных и понятных фактов, градирующихся по принципам «главное» и «второстепенное». Он должен не только уметь грамотно подавать информацию, развивая у обучающихся мышление, но и подводить их к формированию собственных позиций, умению отстаивать их. В век информатизации довольно сложно лавировать в огромном потоке разнообразной, порой ложной, информации, и именно история, сосредотачивая в себе опыт всего человечества на всех этапах его развития, позволяет успешно научить детей разделять правду и вымысел. Исходя из этого, учитель

должен добиться не столько абсолютной исторической грамотности, сколько критического подхода к данным, поступающим из СМИ. На основе этих базисов и строится подача материала в современной школе.

Результаты исследования. Требование к гибким навыкам предполагает формирование у обучающихся ряда важных способностей и личностных качеств, в частности, творческого и критического мышления. А для этого необходимо формирование исторической грамотности, что предполагает не только изучение исторических фактов, но и развитие навыков исторического анализа, осуществления поискового исследования и интерпретации исторических данных [1]. Отсюда следует, что от учителя требуется постоянная работа над точностью передачи причинно-следственных связей, которые должны быть предельно очевидны для обучающихся. Связь одних событий с другими, предпосылки и причины, из которых вытекает прогресс или регресс общества, должны зримо вычле-

няться в структуре учебного материала, явно содержаться в тексте предлагаемого учебника. Отсюда следует первая проблема современного исторического образования: разнообразие учебников, предлагаемых для изучения Всемирной и Отечественной истории. Разнообразие и разноплановость подачи значительно усложняет процесс усвоения информации в разных учебных заведениях и затрудняет подготовку к сдаче государственных экзаменов.

История — дисциплина, более других связанная с государственной политикой, чуткая к изменениям идеологических установок, особенно в переломные моменты жизни общества. Она способствует политическому, гражданскому, патриотическому воспитанию [3], отсюда следует и то, что современный учитель истории обязан формировать точную гражданскую позицию, нравственные и правовые ориентиры, чувство сопричастности к судьбам народов РФ — всё это предполагает постоянную опору на направленность государственной политики.

Стоит отметить и то, что сама программа предполагает высокий темп её прохождения, насыщенность событиями, датами, персоналиями и т.д., а наличие в современной школе инклюзивности значительно усложняет процесс обучения. В классах наблюдается огромное различие в скорости усвоения, понимания и применения полученной информации, из-за чего общая результативность учебной группы значительно снижается. Особенно ярко такую градацию можно наблюдать в пятых классах общеобра-

зовательных школ. Упрощение образовательной программы для лиц с ОВЗ не позволяет в полной мере охватить все аспекты причинно-следственных связей предлагаемых для изучения событий, и последние исследования неминусом указывают на снижение качества образования обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Остается достаточно явной проблема нехватки образовательных часов, необходимых для усвоения отдельных модулей в предмете. Даже при использовании дифференцированного подхода невозможно дать информацию всем обучающимся в одинаковом объёме. Решить эту проблему помогает использование рабочих листов по системе активных методик.

Тем не менее, при наличии всех вышеперечисленных проблем у исторического образования наблюдается высокий потенциал, так как процесс информатизации образовательного процесса значительно упрощает использование некоторых методов наглядности. Привлечение видео-, аудио- и киноматериала позволяет получить эмоциональный отклик у обучающихся, замотивировать и побудить к активному получению информации.

Согласно всем предъявляемым требованиям, содержание школьных курсов истории должно отражать два основных момента учебной работы: с одной стороны, оно должно включать в себя основной, наиболее существенный фактический материал, с другой — должно давать учащимся элементарный синтез этого конкретно-фактического материала, могущий привести учащихся к пони-

манию основных моментов в развитии сложной исторической жизни. Для этого был разработан и введен Историко-культурный стандарт по истории, важной особенностью которого является «разумная минимализация материала с учетом возрастных и умственных особенностей тех, кому он предназначен» [4].

Проблемы исторического образования не остаются незамеченными. С 1 сентября 2025 года планируется увеличение учебной нагрузки по истории (количество часов значительно возрастет — с 340 до 476), что должно упростить процесс усвоения и подачи материала, помочь формировать причинно-следственные связи, историческое и критическое мышление.

Перспективным является и процесс включения мультимедиа в образовательный процесс. Усвоение статистических данных должно сопровождаться привлечением наглядных источников, которые позволяют создать необходимый уровень понимания для обучающихся, соотносит данные с наглядным материалом. Наличие разнообразных способов передачи информации с помощью презентаций, кинолент, видеороликов, чек-листов, ментальных карт, интерактивных заданий, значительно упрощает процесс обучения. Однако для реализации моделирования предметов из различных исторических эпох нет подходящих материалов и часов, из-за чего снижается результативность применения методик моделирования и исторической реконструкции.

Перспектива распространения линейного принципа образования прогнозиру-

ет повышение качества усвоения учебного материала, а расширение принципов междисциплинарного подхода служит повышению жизнеориентированности дисциплины.

Современный ФГОС требует развитие у обучающихся навыка проектно-исследовательской деятельности, что предполагает формирование не только творческого, но и научного мышления. При этом обучающиеся должны осуществлять не только подготовку проекта, но и его полноценную защиту. Процесс разработки проекта, подготовки его к защите и презентации побуждает находить нестандартные подходы, включать креативность, учит вычленению и поиску информации, формирует эстетические вкусы, требует привлечения логики и композиционных решений [2].

Для улучшения качества образования на уроках истории (с учетом уровня подготовки обучающихся общеобразовательных организаций), предлагается использовать активные методы и приемы обучения, элементы из технологии развития критического мышления, так как они позволяют добиться наибольшей активности на занятии и сформировать необходимое понимание причинно-следственных связей.

Приведём примеры использования некоторых из них. Прием составления маркировочной таблицы «ЗУХ» является эффективным способом формирования навыка смыслового чтения. Он базируется на создании маркировочной таблицы с тремя графами: знаю, узнал, хочу узнать подробнее (ЗУХ). Прием требует вдум-

чивой переработки полученной информации, переписывания её собственными словами, так, чтобы обучающийся мог усвоить информацию и передать её без напряжения. Приём подходит для работы с документами (раздаточный материал) или с текстом учебника, даёт возможность выделить наиболее неполную информацию и доработать пробел позднее.

Для проработки навыка понимания причинно-следственных связей и умения аргументировать собственные позиции удобно использовать приём «ПОПС» из технологии формирования критического мышления [5]. Суть его состоит в правильном составлении своего мнения, подтверждения его фактическим материалом. Приём подходит как для работы с документами, так и для ответов на занятия. Обучающийся должен обозначить свою позицию, привести подробную аргументацию (обосновать её), привести пример и вывести из него следствие, подтверждающее первоначально высказанное мнение. Приём отлично работает как при индивидуальном опросе, так и при работах в парах и группах.

Ещё один интересный приём — «верные — неверные утверждения». В начале урока обучающиеся получают таблицу с утверждениями и графой «до» и «после». Ознакомившись с утверждениями, они должны выставить плюсы или минусы в первой графе, а после знакомства с новой темой вернуться к графе «после». После знакомства с новой темой обучающиеся возвращаются к таблице и делают выводы по полученной информации. Задача учителя — дать возможность

четко проаргументировать изменение позиции с учётом новых данных, проговорить, почему позиция в тех или иных вопросах могла измениться.

Приём Фишбоун — «рыбья кость». На доске или в распечатке изображается скелет рыбы. В «голове» этого скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте (историческом источнике) или на уроке в целом. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения выписывают факты, отражающие суть, факты. Главным условием при работе с этим приёмом является чёткое формулирование проблемы, причин и вывода, т.е. должна осуществляться чёткая причинно-следственная связь и осмысленное чтение с вычленением ключевой информации. После составления скелета предлагается предложить обучающимся дополнить полученное схематичное изображение более четкими данными [6].

Использование приведённых выше приёмов, методов и средств обучения позволяет добиться высоких результатов образовательной деятельности. Обучающиеся упражняются в аргументации собственных позиций, учатся систематизировать информацию, выявлять причины и следствия исторических событий.

Перспективы преподавания истории в современной школе достаточно четко прослеживаются при применении креативности со стороны преподавателя.

Чем больше нестандартных и активных средств он будет использовать, тем выше результативность работы учеников.

Мы экспериментально проверили продуктивность использования указанных выше приемов «ПОПС», «составление

кластера», «проблемный вопрос», «маркировочная таблица», «Фишбоун» на уроках истории в шестом классе. Итоговая диагностика по показателю «учебная активность» подтвердила результативность применения этих методик (таблица 1):

ТАБЛИЦА 1

**«УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ»**

Уровни	6-б класс (экспериментальный)		6-а класс (контрольный)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий	14	58,33	7	29,17
Средний	7	29,17	9	37,5
Низкий	3	12,5	8	33,33
Итого	24	100,0	24	100,0

Данные результаты демонстрируют следующее:

- низкий уровень в экспериментальной группе продемонстрировали 3 человека (12,5%), в контрольной — 8 (33,3%);
- к среднему уровню в экспериментальной группе относятся 7 человек (29,1%), в контрольной — 8 человек (33,3%);
- высокий уровень активности в экспериментальной группе показали 14 человек (58,3%), в контрольной — 7 человек (29,1%).

Заключение. В ходе исследования были выявлены основные проблемы и перспективы современного преподавания истории в общеобразовательных учреждениях, уточнены наиболее эффективные приёмы и методы, позволяющие достигнуть наиболее высоких результатов обучения. Результаты исследования

позволяют утверждать, что даже при наличии всех перечисленных проблем, перспективы исторического образования в общеобразовательных школах достаточно высокие. Только для этого важно подбирать эффективные способы и приёмы обучения, побуждающие активность, умение делать выводы и выделять причинно-следственные связи.

Для достижения высоких результатов обучения преподавателю необходимо постоянно развиваться, искать новые увлекательные способы передачи и обеспечения усвоения информации, побуждать обучающихся к активной образовательной деятельности. После вступления в силу новых актов в отношении преподавания истории следует прогнозировать упрощение процесса освоения основных компетенций, требующихся для воспитания законопослушных и способных граждан нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атадурдыев Р.Ю., Чарыев М.Р. Преподавание истории и формирование исторической грамотности // *Всемирный ученый*. 2024. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-i-formirovanie-istoricheskoy-gramotnosti>.
2. Методика обучения истории: трудные вопросы истории России: учебное пособие для вузов / С.В. Любичанковский [и др.]; ответственный редактор С.В. Любичанковский. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 392 с.
3. Пепелина Н.И. Роль преподавания отечественной истории в процессе формирования гражданской позиции учащегося // *Инновационная наука*. 2023. № 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavaniya-otechestvennoy-istorii-v-protssesse-formirovaniya-grazhdanskoj-pozitsii-uchaschegosya>.
4. Синицын О.В. Характер и особенности среднешкольного и университетского преподавания истории в России // *Власть истории — История власти*. 2023. № 46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-i-osobennosti-sredneshkolnogo-i-universitetskogo-prepodavaniya-istorii-v-rossii>.
5. Соколовский Д.С. Влияние современных технологий на образовательный процесс // *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. №84-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennyh-tehnologiy-na-obrazovatelnyy-protsess>.
6. Шоган В.В., Сторожакова Е. В. Методика преподавания истории в школе: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 433 с.

REFERENCES

1. Atadurdyev R.Ju., Charyev M.R. Prepodavanie istorii i formirovanie istoricheskoy gramotnosti (*Teaching history and the formation of historical literacy*) // *Vsemirnyj uchenyj*. 2024. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-i-formirovanie-istoricheskoy-gramotnosti>.
2. Metodika obuchenija istorii: trudnye voprosy istorii Rossii: uchebnoe posobie dlja vuzov (*Methods of teaching history: difficult questions of the history of Russia: a textbook for universities*) / S.V. Ljubichankovskij [i dr.]; otvetstvennyj redaktor S.V. Ljubichankovskij. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 392 p.
3. Pepelina N.I. Rol' prepodavaniya otechestvennoj istorii v processe formirovaniya grazhdanskoj pozicii uchashhegosja (*The role of teaching Russian history in the process of forming a student's civic position*) // *Innovacionnaja nauka*. 2023. № 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavaniya-otechestvennoy-istorii-v-protssesse-formirovaniya-grazhdanskoj-pozitsii-uchaschegosya>.
4. Sinicyn O.V. Harakter i osobennosti sredneshkol'nogo i universitetskogo prepodavaniya istorii v Rossii (*The nature and features of secondary school and university history teaching in Russia*) // *Vlast' istorii — Istorija vlasti*. 2023. № 46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-i-osobennosti-sredneshkolnogo-i-universitetskogo-prepodavaniya-istorii-v-rossii>.

5. Sokolovskij D.S. Vlijanie sovremennyh tehnologij na obrazovatel'nyj process (*The impact of modern technologies on the educational process*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2024. № 84-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sovremennyh-tehnologiy-na-obrazovatelnyy-protsess>.

6. Shogan V.V., Storozhakova E.V. Metodika prepodavanija istorii v shkole: uchebnoe posobie dlja vuzov (*Methods of teaching history at school: a textbook for universities*). 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 433 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Голова Дарья Игоревна — учитель истории, обществознания, истории Ставрополя МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя;

Асиновская Марина Геннадьевна — учитель истории и обществознания, руководитель школьного методического объединения учителей обществоведческого цикла МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя.

УДК 37.013

В.В. ГОЛУБОВСКАЯ, Н.Ю. МАЛЫШЕВА

ТРУДНОСТИ В ОВЛАДЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПОДХОДЫ К ИХ ПРЕОДОЛЕНИЮ

АННОТАЦИЯ.

В статье анализируются различные психолого-педагогические и дидактические проблемы и трудности, с которыми сталкиваются учителя в организации развития грамотности у учащихся начальных классов в рамках преподавания русского языка, предлагаются некоторые пути их решения. Раскрывается вклад ряда отечественных специалистов в разработку методов обучения грамотности. Представлен анализ учебно-методических комплексов по русскому языку для первых-вторых классов («Школа России» и «Перспектива») с целью определения проблемных зон и ресурсов развития у детей орфографической внимательности на практическом уровне. Предложен ряд методических рекомендаций по изучению орфограмм в начальных классах с опорой на разнообразие орфографических принципов. Приводятся упражнения, нацеленные на развитие орфографической грамотности учеников. Обращается внимание на важность применения разнообразных обучающих методов, таких как практические задания, игровые формы и дидактические материалы, которые помогают эффективно усваивать знания. Подчеркивается необходимость формирования у учащихся мотивации к грамотному письму и применению орфограмм в их речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

проблемы изучения, русский язык, орфограммы, начальная школа, упражнения на овладение грамотностью.

V.V. GOLUBOVSKAYA, N.Y. MALYSHEVA

DIFFICULTIES IN MASTERING SPELLING LITERACY BY STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL AND APPROACHES TO OVERCOMING THEM

ABSTRACT.

The article analyzes various psychological, pedagogical and didactic problems and difficulties faced by teachers in organizing the development of literacy among primary school students in the

framework of teaching the Russian language, and suggests some ways to solve them. The contribution of a number of domestic specialists to the development of literacy teaching methods is revealed. The analysis of educational and methodological complexes in the Russian language for the first and second grades (“School of Russia” and “Perspective”) is presented in order to identify problem areas and resources for the development of spelling attentiveness in children at a practical level. A number of methodological recommendations for the study of orthograms in primary grades based on a variety of spelling principles are proposed. Exercises aimed at developing spelling literacy of students are given. Attention is drawn to the importance of using a variety of teaching methods, such as practical tasks, game forms and didactic materials that help to effectively assimilate knowledge. The need to motivate students to write correctly and use orthograms in their speech is emphasized.

KEYWORDS:

problems of learning, Russian language, orthograms, elementary school, literacy exercises.

Введение. С введением Федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) требования к качеству обучения младших школьников стали более строгими, особенно в области формирования предметных и метапредметных компетенций. Изучение каждого школьного предмета и каждой темы теперь основано на четко прописанных учебных умениях, которые необходимо развивать у учеников начальной школы. Касается это в том числе и курса «Русский язык». В соответствии с ФГОС НОО, результаты обучения должны демонстрировать наличие положительного отношения к правильному устному и письменному общению, а также базовые знания о нормах русского языка, включая орфоэпические, лексические и грамматические аспекты. В частности, предметные результаты по орфографии для начальной школы должны включать определенные умения, которые учащиеся должны освоить: находить изученные орфограммы в словах, правильно

писать слова с изученными орфограммами; обосновывать выбор написания; находить и исправлять орфографические ошибки; правильно писать изученные в 1–2-м классах слова с непроверяемыми написаниями [2, С. 199].

Соответственно в современных подходах к обучению русскому языку младших школьников одной из ключевых задач выступает развитие орфографической грамотности. Это важный компонент общей языковой культуры, который способствует ясности в выражении мыслей и улучшению взаимопонимания в процессе общения. Проблемы, связанные с орфографической грамотностью у детей начального звена, известны уже давно, и на данный момент продолжается поиск их эффективных решений.

Результаты исследования. Поиск всё более совершенного инструментария развития грамотности у учащихся начальных классов является одной из ключевых задач методики преподавания русского языка. Это определяет

ся требованием учитывать множество «вводных», детерминирующих процесс обучения. В частности, усвоение орфографических норм и их практическое применение не всегда удается «новичкам» в учебе. Часто младший школьник, обладая знаниями о правилах, не может адекватно их использовать, или же ребенок, не знакомый с правописанием, поправляет ошибки на основе интуиции. Подобные трудности часто встречаются в начальной школе во время уроков русского языка, поскольку у детей в этом возрасте еще не полностью сформированы многие механизмы устной и письменной речи. Им бывает сложно контролировать качество написанного, так как они вынуждены быстро преобразовывать речь в знаки или буквы.

На протяжении многих лет исследователи, методисты и практикующие педагоги стремились выявить наилучшие подходы и техники, способствующие формированию устойчивых орфографических умений и навыков у учащихся. Как показывает опыт, наибольшие трудности в обучении детей младшего школьного возраста связаны именно с орфограммами и выявлением орфографически сложных моментов.

Отметим, что вопросы обучения родному языку и формирования грамотности ребенка всегда были фокусе внимания писателей, педагогов, психологов-исследователей. К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстова, Л.С. Выготского и др. интересовали как общепедагогические, так и узко психологические аспекты формирования грамотной речи у ребенка.

Так, К.Д. Ушинский разработал метод обучения грамоте, основанный на звуковом анализе и синтезе, который продолжает использоваться в современных начальных школах. Этот метод способствует развитию учащихся, стимулируя их умственные способности благодаря разнообразным упражнениям, включая речевые задания, которые опираются на жизненный опыт учеников. Такой подход требует от детей высокого уровня проявления осознанности при чтении и письме, помогая им лучше усваивать материал и применять полученные знания в практике. Звуковые тренировки, предложенные Ушинским, являются очень ценным инструментом для формирования внимательности у детей и значительно способствуют подготовке к правильному письму [4, С. 19].

Концепция орфограммы как научного понятия была изучена значительно позже, прежде всего благодаря трудам методистов, таких как М.В. Ушаков, Н.С. Рождественский и М.Р. Львов. Специалисты утверждают, что в процессе обучения правописанию ключевую роль играет орфографическое правило, то есть решение орфографической задачи с использованием соответствующего правила. Однако такое решение становится возможным лишь в том случае, если учащийся способен определить объект, к которому применяется это правило, то есть саму орфограмму. Только выявив орфограмму в слове, обучающийся сможет правильно решить, как именно применить данное правило. Следовательно, способность выявлять орфограммы, которую

методисты называют орфографической внимательностью, является ключевым орфографическим навыком для ребенка. Основы этого умения закладываются в начальных классах во время уроков русского языка.

Учитывая это, представляется, что сегодня в преподавании русского языка в начальной школе недостаточно акцентируется внимание на развитии орфографической внимательности на практическом уровне. Для решения этой проблемы необходим детальный анализ того, как формируются орфографические навыки у учащихся первых и вторых классов на уроках русского языка.

В рамках выполнения данной задачи нами был проведен анализ двух учебно-методических комплексов (далее УМК) по русскому языку для указанных классов: «Школа России» и «Перспектива».

При рассмотрении орфографических тем для 1 и 2 классов в учебных планах этих УМК обнаружено, что на изучение русского языка в программе «Школа России» отводится 641 час, в то же время программа «Перспектива» предлагает на 34 часа больше — в сумме 675 часов. В первом классе на предмет «Русский язык» выделяется по 165 часов, а во втором классе — по 170 часов.

Уточним ряд базовых дидактических моментов, определяющих общую логику овладения обучающимися грамотой. Курс русского языка начинается с освоения основ грамотности. Процесс обучения грамоте подразделяется на три этапа: добукварный (подготовительный), букварный (основной) и послебуквар-

ный (заключительный) [3, С. 53]. После обучения грамоте начинается отдельное изучение русского языка и чтения. Курс русского языка представлен в программах следующими содержательными линиями: система языка: лексика, фонетика и орфоэпия, графика, состав слова (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис); орфография и пунктуация; развитие речи [1, С. 29].

В ходе проведенного нами анализа УМК, предметом которого стало рассмотрение общего количества времени, отводимого на изучение орфограмм в 1–2 классах, мы пришли к выводу, что программа «Перспектива» предлагает значительно больше часов для этого аспекта обучения. В 1 классе согласно программе «Перспектива» на изучение орфограмм предусмотрен 31 час, тогда как в «Школе России» — только 23. Для 2 класса ситуация в целом положительная: «Перспектива» выделяет 73 часа на изучение орфограмм, «Школа России» отведет на это 58 часов. Таким образом, можно заметить, что в учебных материалах «Перспектива» по сравнению с «Школой России» акцентируется большее внимание на обучение конкретным орфограммам.

В первом классе в учебно-методическом комплекте «Перспектива» на изучение безударных гласных отводится больше времени, чем в комплекте «Школа России» (разница составляет 2 часа). При этом время, выделенное на изучение слов с удвоенными согласными, остается одинаковым для обоих комплектов — по 3 часа.

Для орфограммы «Удвоенная согласная» в обоих УМК предусмотрено рав-

ное количество часов — по 3 часа как в первом, так и во втором классах. Орфограмма «Твердые и мягкие согласные звуки. Обозначение мягкости на письме» включает в себя в «Перспективе» 11 часов (4 часа в первом классе и 7 часов во втором), в «Школе России» только 5 часов (2 часа в первом классе и 3 — во втором). Для орфограмм «Согласные звонкие и глухие» и «Сочетания ЧК, ЧН, ЧТ, ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ» в «Перспективе» выделяется одинаковое количество времени в первом классе — по 5 часов, а во втором — 1 час на повторное изучение, тогда как в «Школе России» выделено по 3 часа и 1 часу в первом и втором классах соответственно.

На изучение орфограммы «Заглавная буква в именах собственных» в программе «Перспектива» выделено 4 часа (в первом классе — 3 часа, во втором — 1 час), в «Школе России» на это отводится 2 часа — по одному часу в каждом классе. Орфограммы, изучаемые в первом классе, повторяются и во втором, что свидетельствует о системном подходе к обучению в рамках указанных учебно-методических комплексов. В УМК «Школа России» наибольшее количество времени уделяется орфограмме «Безударные гласные» — целых 15 часов. Значительное внимание также уделяется темам «Предложение» и «Знаки препинания». Кроме того, предусмотрено достаточно много часов для изучения звуков и букв.

Во 2 классе учащиеся начинают изучать новые орфограммы, среди которых «Буквосочетания щн, нч», «Правопи-

сание частицы не с глаголом», «Написание слов с парным по глухости/звонкости согласным в конце слова и перед согласным», «Правила написания слов с непроверяемыми орфографиями», «Непроизносимые согласные», «Корень как основная часть слова», «Однокоренные (родственные) слова». Продолжается изучение тем, касающихся таких орфограмм, как «Сочетания ЧК, ЧН, ЧТ, ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ», «Заглавная буква в начале предложения», «Знаки препинания в конце предложения», «Безударные гласные», «Слова с удвоенными согласными», а также «Твердые и мягкие согласные звуки и их обозначение мягкости в письменной форме».

В рамках практической педагогической деятельности нами было замечено, что у детей возникают значительные трудности с темой «Безударные гласные». Учитывая это, конструктивным было бы увеличение в первом классе количества учебных часов, посвящённых безударным гласным. Также считаем целесообразным начинать изучение данной темы с 1 класса.

С целью повышения результативности освоения данной орфограммы на занятиях по русскому языку следует использовать комбинацию современных и классических методов обучения. В частности, это предполагает внедрение проблемного подхода с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Представим ряд методических рекомендаций учителям по изучению орфограмм в начальных классах:

- увеличить объем упражнений, направленных на формирование познавательной самостоятельности и активности учащихся младших классов;
- подбирать материал с учетом орфограммы, имеющий различные степени трудности;
- включить упражнения, развивающие у учеников орфографическую зоркость;
- использовать ИКТ при обучении, что позволит повысить понимание детьми значимости уроков русского языка;
- применять игровые методы, интерактивные приемы, позволяющие больше внимания уделять буквам и звукам.

Такими вариантами упражнений могут быть:

- угадать заданные звуки в словах;
- придумать слова на заданные звуки;
- разложить слова на слоги и слоги на звуки;
- сложить слова из звуков;
- заменить одни звуки другими (например, кот, рот и т.д.);
- приставить буквы к началу слова (например, рот — крот, рак — фрак), что существенно помогает детям освоить соединение нескольких согласных как в письме, так и в произношении. Важно при этом следить за тем, чтобы каждую согласную четко различали в словах;
- приставить букву на конце слова;
- поменять местами одни и те же звуки в слове, причем в результате

меняется значение слов, например, мука — кума, кот — ток.

Занятия в классе можно выстроить по следующей структуре, направленной на формирования орфографических умений:

- 1) анализ звуков и букв в словах, что содействует развитию фонематического восприятия;
- 2) применять создание моделей или построение слов;
- 3) написание;
- 4) декламирование написанного текста;
- 5) повторение одинаковых слов и фраз;
- 6) чтение и копирование новых слов и выражений;
- 7) поиск знакомых букв и слогов в каком-либо произведении;
- 8) формирование слов из отдельных букв.

Практика показывает, что после завершения всех указанных упражнений, дети смогут верно разделить слова на фонемы, правильно их собрать и записать, а затем, встретив эти слова в книге, прочитать их без ошибок.

Чтобы развить орфографическую внимательность, можно ещё предложить задания, связанные с работой с изографами. Это работа с такими словами, которые записаны буквами, расположение которых напоминает изображение того предмета, о котором идёт речь [6, С. 112].

Назовем к вышеуказанным ещё несколько вариантов упражнений по развитию орфографической грамотности учеников.

Комментируемое письмо — позволяет ученикам не только записывать слова, но и активно размышлять над их написанием. Такой подход формирует у учащихся более глубокое понимание правил орфографии,

поскольку они сами объясняют, почему пишут так или иначе. Это, в свою очередь, развивает критическое мышление и способствует самоконтролю [7, С. 167].

Зрительный диктант — призывает учителей обратить внимание на визуальные аспекты текста. Выявляя «опасные места», они становятся более внимательными к написанию сложных слов и форм. Это упражнение развивает навыки предвидения ошибок и умение их исправлять, что является важным элементом в процессе обучения.

Диктант «Проверяю себя» — помогает учащимся осознавать свои сильные и слабые стороны в орфографии. Методика А.И. Кобызева фокусируется на самоанализе, что позволяет каждому педагогу индивидуально работать над своими затруднениями и более эффективно повышать уровень грамотности.

Игровое задание «Учитель». Это упражнение не только активизирует творческие способности детей, но и создает атмосферу взаимного обучения. Дети,

заполняя пропуски для орфограмм, обучаются ответственности и внимательности, а также получают возможность применить на практике изученные правила [5, С. 230].

Заключение. Таким образом, формирование и развитие орфографической грамотности учащихся представляет собой одну из наиболее значимых задач, стоящих перед образовательными учреждениями на протяжении всего учебного процесса. Вопрос повышения орфографических навыков остается актуальным, и его решение требует комплексного подхода.

Для достижения высоких результатов важно применять различные методы и дидактические инструменты, способствующие развитию орфографической внимательности, использовать игровые и интересные материалы в рамках обучения учащихся 1–2 классов. Систематическое внедрение таких подходов может существенно улучшить уровень орфографической грамотности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р. Игровые занятия на уроках русского языка. М.: Русский язык, 2007. 361 с.
2. Краева А.А. Методика обучения правописанию в начальной школе на примере изучения безударных личных окончаний глаголов // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 март 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (5). С. 198–202.
3. Соловейчик М.С. Знакомство с первыми орфограммами и начало работы над орфографической зоркостью школьников // Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000. С. 52–68.
4. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся // Собрание сочинений. Т. 6. М. Л.: Изд-во АПН, 1949. 344 с.

5. Юнусова А.Г. Активизация речевой деятельности младших школьников на уроках русского языка посредством игр и игровых упражнений. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Уфа, 2005.

6. Яковлева Е.А., Кобыскан А.С. Расширение языковых и профессиональных компетенций на примере изучения отраслевых подязыков // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 6 (61). С. 109–113.

7. Янгирова В.М., Имашева Г.З. Развитие функциональной грамотности на уроках русского языка в начальной школе // В сборнике: Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития материалов IV Международной научной конференции. 2016. С. 166–172.

REFERENCES

1. Arutyunov A.R. *Igrovye zanyatiya na urokakh russkogo yazyka (Game activities in Russian language lessons)*. M.: Russkii yazyk, 2007. 361 p.

2. Kraeva A.A. *Metodika obucheniya pravopisaniyu v nachal'noi shkole na primere izucheniya bezudarnykh lichnykh okonchaniy glagolov (Methodology of teaching spelling in primary school using the example of studying unstressed personal endings of verbs)* // *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 27 mart 2016 g.). V 2 t. T. 1 / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary: TsNS «Interaktiv plus», 2016. № 1 (5). P. 198–202.*

3. Soloveichik M.S. *Znakomstvo s pervymi orfogrammami i nachalo raboty nad orfograficheskoi zorkost'yu shkol'nikov (Introduction to the first spelling rules and the beginning of work on the spelling vigilance of schoolchildren)* // *Pervye shagi v izuchenii yazyka i rechi*. M., 2000. P. 52–68.

4. Ushinskii K.D. *Rodnoe slovo: Kniga dlya uchashchikhsya (Native Word: A Book for Students)* // *Sobranie sochinenii*. T. 6. M. L.: Izd-vo APN, 1949. 344 p.

5. Yunusova A.G. *Aktivizatsiya rechevoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na urokakh russkogo yazyka posredstvom igr i igrovykh uprazhnenii (Activation of speech activity of younger schoolchildren in Russian language lessons through games and game exercises)*. Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2005.

6. Yakovleva E.A., Kobyskan A.S. *Rasshirenie yazykovykh i professional'nykh kompetentsii na primere izucheniya otraslevykh pod"yazykov (Expansion of linguistic and professional competencies using the example of studying industry sublanguages)* // *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. 2015. № 6 (61). P. 109–113.

7. Yangirova V.M., Imasheva G.Z. *Razvitie funktsional'noi gramotnosti na urokakh russkogo yazyka v nachal'noi shkole (Development of functional literacy in Russian language lessons in primary school)* // *V sbornike: Pedagogika sovremennogo nachal'nogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya materialov IV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. 2016. P. 166–172.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Голубовская Виктория Владимировна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя;

Мальшева Наталья Юрьевна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя.

УДК 37.091.3

О.А. КАЗАНОВСКАЯ

ИЗУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

АННОТАЦИЯ.

Цель данной статьи — раскрыть основы организации работы учителя по изучению выразительных средств на уроках русского языка и литературы, продемонстрировать, как соответствующая работа на уроке может помочь обучающимся систематизировать свои знания для подготовки к выполнению заданий ЕГЭ. В статье приводятся примеры употребления различных средств выразительности и объясняется их роль в тексте. Приведён дидактический материал, который представляет собой систему упражнений, направленных на развитие умения находить выразительные средства языка и на совершенствование языковой компетенции. Рекомендованы методы и приёмы изучения средств языковой выразительности при подготовке к ЕГЭ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

выразительные средства языка; тропы, фигуры речи; лексические средства выразительности; синтаксические средства выразительности, фонетические средства выразительности; перифраз; контекстные синонимы; контекстные антонимы; парцелляция.

O.A. KAZANOVSKAYA

LEARNING THE EXPRESSIVE MEANS OF LANGUAGE IN PREPARATION FOR THE STUDENTS FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN THE RUSSIAN LANGUAGE

ABSTRACT.

The purpose of this article is to reveal the basics of organizing the work of a teacher in the study of expressive means in Russian language and literature lessons, to demonstrate how appropriate work in the lesson can help students systematize their knowledge in preparation for the USE tasks. The article provides examples of the use of various means of expression and explains their role in the text. The didactic material is presented, which is a system of exercises aimed at developing the ability to find expressive means of language and improving language competence. The methods and techniques of studying the means of linguistic expression in preparation for the Unified State Exam are recommended.

KEYWORDS:

expressive means of language; tropes, figures of speech; lexical means of expression; syntactic means of expression, phonetic means of expression; periphrasis; contextual synonyms; contextual antonyms; parcelling.

Введение. Владение знаниями о выразительных средствах языка способствует развитию важных компетенций: языковой и коммуникативной. Составитель и редактор энциклопедического словаря-справочника «Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты» А.П. Сковородников считает, что «понятие коммуникативной компетенции стало одним из ведущих в теоретической и практической педагогике» [3, С. 3].

В школьной программе работа над выразительными средствами чаще всего сводится к анализу художественных текстов на уроках литературы, который часто рассматривается как проверка знаний, а не как форма обучения. Возможно, поэтому задания ЕГЭ, связанные с анализом языковых средств выразительности, вызывают трудности у большинства учащихся.

Анализ выполненных выпускниками школы заданий по определению средств художественной выразительности показывает следующее:

1. Многие одиннадцатиклассники не понимают разницы между эпитетом, метафорой, метонимией, синекдохой и олицетворением.

2. Современные школьники не знают фразеологических оборотов и не употребляют их в речи, поэтому неверно определяют эти средства как метафоры.

3. Часто выпускники не принимают во внимание контекст, в котором используется то или иное языковое средство, и соответственно неправильно его определяют.

Без умения видеть выразительные средства в тексте и определять их роль в тексте невозможно полностью понять авторский замысел и выявить авторскую позицию, поэтому необходима система работы по изучению средств художественной выразительности на уроках русского языка и литературы, начиная с 5-го класса.

Современные методические подходы определяют, что работа над каждым понятием предполагает несколько этапов:

1. Введение понятия, его определение, чёткая его формулировка.

2. Формирование умения находить данное средство выразительности языка и определять его роль и значение в отдельных предложениях и в тексте.

3. Обучение умению создавать по образцу речевое высказывание, содержащее данное средство.

4. Формирование умения уместно использовать данное средство выразительности языка в собственном высказывании.

С опорой на эти подходы и будет рассмотрен материал, касающийся организации работы учителя по изучению выразительных средств на уроках русского языка и литературы.

Результаты исследования. В 2025 году произошли небольшие изменения в содержании ЕГЭ по русскому языку. В частности, задание на соответствие по теме изобразительно-выразительных средств № 26 заменено новым заданием № 22, не предусматривающим опоры на текст. Рассмотрим основные подходы к организации работы на уроках по овладению обучающимся навыками, позволяющими им справиться с подготовкой к выполнению нового задания.

Формулировка задания № 22 ЕГЭ 2025 (из демоверсии ФИПИ) [1, С. 17]

Установите соответствие между предложениями и названиями изобразительно-выразительных средств языка, которые употреблены в них: к каждой позиции первого столбца подберите соответствующую позицию из второго столбца.

Предложения:

- А) Думаю думу свою. (Н.А. Некрасов)
 Б) В сто сорок солнц закат пылал. (В.В. Маяковский)
 В) Янтарь на трубках Цареграда.
Фарфор и бронза на столе. (А.С. Пушкин)
 Г) Край ты мой заброшенный,
 Край ты мой, пустырь. (С.А. Есенин)
 Д) Остаться мне случится одному.
 Навеки. В самом деле. Без возврата. (Е.М. Винокуров)

Изобразительно-выразительные средства языка:

- | | |
|----------------|--------------|
| 1) многосоюзи | 6) сравнение |
| 2) анафора | 7) ассонанс |
| 3) антитеза | 8) эпифора |
| 4) парцелляция | 9) метонимия |
| 5) гипербола | |

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ: В

А	Б	В	Г

Чтобы выполнить это задание, выпускникам школы необходимо знать, что такое изобразительно-выразительные средства языка, и уметь выделять их в тексте.

Назовем задачи, которые стоят в этом плане перед старшеклассниками:

- научиться различать виды тропов, стилистических фигур и других средств выразительности;
- уметь находить средства выразительности в предложенном тексте;
- развивать умение определять роль средств выразительности в анализируемом предложении или тексте;
- подготовиться к выполнению задания № 22 ЕГЭ.

Средства художественной выразительности делятся на лексические, синтаксические и фонетические. Рассмотрим их и укажем на те сложности, с которыми сталкиваются учащиеся.

Лексические средства выразительности — это тропы. К ним относятся: метафора, эпитет, сравнение, метонимия, синекдоха, гипербола, литота, ирония, олицетворение, аллегория, перифраз.

Как показывает практика, определенную сложность у школьников вызывает перифраз или перифраза. Можно предложить ребятам выполнить следующие задания:

Задание 1. Подберите примеры перифразы:

- Лев — *царь зверей*;
- Животные — *братья наши меньшие*;
- Санкт-Петербург — *культурная столица России, город на Неве, Северная Венеция*;
- Ставрополь — *город Креста, столица края, врата Кавказа*;
- Александр Пушкин — *певец Людмилы и Руслана, величайший русский поэт, солнце русской поэзии, автор «Евгения Онегина»*;
- М.Ю. Лермонтов — *автор «Героя нашего времени»*;
- Нефть — *чёрное золото*;
- Врачи — *люди в белых халатах*.

Задание 2. Выпишите примеры перифразы из поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник» (или из драмы «Борис Годунов» и т.п.).

В тексте поэмы «Медный всадник» А.С. Пушкин использует ряд перифраз для номинации основателя Петербурга — Петра I. Вот некоторые из них:

- «Он» с прописной буквы во «Вступлении» к поэме;
- «Кумир», «кумир на бронзовом коне», «кумир с простертою рукою»;
- «Тот, кто неподвижно возвышался во мраке медной головой... чьей волей роковой/ Под морем город основался»;
- «Мощный властелин судьбы»;
- «Горделивый истукан»;
- «Строитель чудотворный»;
- «Грозный царь»;
- «Всадник Медный на звонко скачущем коне...».

Синтаксические средства выразительности: синонимы, контекстные синонимы, антонимы, контекстные антонимы, жаргонизмы, диалектизмы, профессионализмы, термины, книжная лексика, разговорная лексика, просторечная лексика, эмоционально-экспрессивная лексика, архаизмы, историзмы, заимствованные слова, фразеологизмы.

Достаточно сложным для обучающихся является выделение в тексте контекстных синонимов и контекстных антонимов. Разберём это на конкретных примерах.

Контекстные синонимы — слова, близкие по значению только в пределах контекста. Они помогают избежать повтора слов или делают текст выразительнее.

Контекстные антонимы — слова, противоположные по значению только в пределах контекста.

Хорошие примеры заданий для отработки навыков определения контекстных синонимов и антонимов можно найти на сайте школьного учителя Александры Анатольевны Малининой в статье «Контекстные синонимы и антонимы» [2].

Задание 1. Найдите предложение с контекстными синонимами:

1. *Уважение проявляется в том, что вы своим вниманием стараетесь охватить другого человека, чтобы понять его, ощутить в нем лучшее.*

2. *Здесь необходимо проявить чуткость и внимательность, искренность и твердость.*

В предложении 1 находим контекстные синонимы: понять — ощутить.

Задание 2. Найдите в предложениях контекстные синонимы:

1. Только кочки да буераки указывали направление тропы. Да и то эта тоненькая ниточка не уводила далеко. (**Тропа — ниточка**).

2. Дневные цветы пробуждаются, когда чуть начинается рассвет. Раскрывает голубые звездочки своих цветов цикорий, расправляет свои широкие лепестки шиповник, вспыхивают яркие огоньки маков. (**Пробуждаются — раскрывает — расправляет — вспыхивают**. Все эти глаголы описывают одно действие — пробуждение цветов утром).

Задание 3. Сравните предложения и найдите предложение с контекстными антонимами:

1. Комплекс неполноценности способен загубить человеческую душу. А может возвысить до небес (**Загубить — возвысить**).

2. Странный он был человек: при большом начальстве звонким соловьем трели разводил, при подчиненных же диким медведем рыкал. (**Соловьем — медведем**).

Синтаксические средства выразительности — это фигуры речи. К ним относятся: анафора, эпифора, инверсия, оксюморон, градация, антитеза, лексический повтор, синтаксический параллелизм, эллипсизм, парцелляция.

Особую сложность у выпускников вызывает парцелляция.

Парцелляция — намеренное дробление, деление предложений на смысловые отрезки, часто без подлежащих и сказуемых.

Поэтому на первом этапе рассматриваем примеры парцелляции:

**В деревню! К тётке! В глушь!
В Саратов! (А. Грибоедов)**

На втором этапе предоставляем ученикам, которые разделены на небольшие группы по 2–3 человека, материалы из средств массовой информации, задача учеников — найти в текстах парцеллированные конструкции и определить их назначение: выражают ли они эмоции, акцентируют ли внимание на чём-либо или имитируют разговорную речь. Затем ученикам нужно преобразовать эти конструкции, сохранив их экспрессивность, но сделав их грамматически корректными.

К **синтаксическим средствам выразительности** также относятся: ряды однородных членов предложения, сравнительный оборот, восклицательные предложения, обращения, риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение, вводные слова, вставные конструкции, уточняющие конструкции, односоставные предложения, назывные предложения.

Для изучения синтаксических средств языка можно использовать следующие приёмы:

1. Наблюдение над живой разговорной речью.
2. Анализ языка художественной, учебной и научной литературы.
3. Синтаксический разбор предложений.
4. Работа с определениями и терминами.

Фонетические средства выразительности — это аллитерация и ассонанс.

Уточним, что **аллитерация** — это стилистический приём, при котором повторяются согласные. К примеру:

*Полночной порою в болотной глуши
Чуть слышно, бесшумно, шуршат камыши. (К. Бальмонт).*

А вот **ассонанс** — это повтор одинаковых или похожих гласных звуков. Это выглядит следующим образом:

*Над долИной мглИстой в высИ сИней
ЧИстый-чИстый серебРИстый Иней.
Над долИной, — как излИвы лИлИй
Как излИвы лебедИных крылИй.
(Андрей Белый)*

Для тренировки определения средств выразительности можно предложить обучающимся следующие задания.

Задание 1. Определите выразительные средства и распределите их на две группы: тропы и стилистические фигуры.

1. И снова Гулливер. Стоит. Сутулясь.
2. Они сошлись. Волна и камень, / Стихи и проза, лёд и пламень.
3. И слышно было до рассвета, как ликовал француз.
4. Летят алмазные фонтаны.
5. И звезда с звездою говорит.
6. Гигантский карлик.
7. Как пахарь, битва отдыхает.
8. Вся комната янтарным блеском...
9. Жди меня, и я вернусь...
Жди, когда наводят грусть...
10. На лице светились, горели, сияли глаза.
11. Мне нравится, что вы больны не мной.
Мне нравится, что я больна не вами.
12. Игру его любил творец Макбета.
13. Обеды задавал он отличные.
14. Другой имеет рот величиной в арку Главного Штаба...

Средства выразительности:

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. Парцелляция | 8. Эпитет |
| 2. Антитеза | 9. Анафора |
| 3. Синекдоха | 10. Градация |

4. Метафора 11. Синтаксический параллелизм

5. Олицетворени 12. Перифраз

6. Оксюморон 13. Инверсия

7. Сравнение 14. Гипербола

Задание 2. Поиграем в игру: «Верю — не верю». Даны определения художественных средств. Некоторые из них ошибочные. Надо выяснить, какие.

1. Антитеза — противопоставление образов и понятий.

2. Оксюморон — это замена названия предмета описательным оборотом.

3. Инверсия — особое расположение слов, нарушающее обычный порядок.

4. Метонимия — перенос названия с одного предмета на другой на основании смежности.

5. Олицетворение — перенос свойств с одного предмета на другой на основе их сходства.

6. Эпитет — это образное определение, подчеркивающее наиболее существенный признак предмета.

7. Эпифора — повторение слова или словосочетания в конце строки.

8. Метафора — троп, состоящий в переносе признаков живого существа на явления природы, предмета и понятия.

9. Перифраз — сочетание слов с противоположным значением.

10. Параллелизм — одинаковое синтаксическое построение смежных строк.

11. Градация — расположение близких по значению слов в порядке нарастания или ослабления их значения.

12. Литота — намеренное преувеличение с целью усиления выразительности.

Проверим себя. Ошибочные определения: 2, 5, 8, 9, 11.

Задание 3. Определите, какие фигуры речи использованы как средства художественной выразительности в следующих предложениях.

Учащиеся получают листы с таблицами, в которых приведены предложения с разными средствами художественной выразительности. Ученикам необходимо указать,

Предложения:

А) Бесконечность немых голосов

Б) Дрожит изумрудная капля

В зеленой ладошке ольхи.

В) Ниже тоненькой былиночки

Надо голову клонить.

Г) Знакомый серый пиджак

мелькнул в толпе, а затем

повернул за угол.

Д) Годы несутся огромными птицами.

Ответ:

А	Б	В	Г	Д
5	3	6	4	2

С целью систематизации предложеного подхода к подготовке к выполнению задания 22 предлагаем использовать следующий алгоритм его выполнения:

1. Внимательно прочитайте задание.

2. Обратите внимание на те слова или буквы, которые выделены жирным шрифтом.

3. Вспомните определения средств выразительности, сопоставьте с примерами.

4. Расположите цифры в нужном порядке.

Заключение. Умение выделять и узнавать выразительные средства языка — важная задача, которая помогает

какие средства выразительности использовал автор. Затем учитель вносит коррективы в графу «Исправления». Можно обмениваться листами в парах. Интересно использовать групповую форму работы.

Задание 4. Установите соответствия между предложениями и средствами выразительности в них. К каждой позиции первого столбца подберите соответствие из второго.

Средства выразительности:

1. Фразеологизм

2. Сравнение

3. Метафора

4. Метонимия

5. Оксюморон

6. Литота

7. Ирония

развивать у учащихся навыки анализа и интерпретации текстов, а также способствует формированию их языковой культуры. Традиционные методы, такие как анализ художественных текстов и работа с теоретическими материалами, остаются актуальными, но всё большее распространение получают интерактивные методы, которые позволяют сделать уроки более интересными и эффективными. Выбор методов преподавания выразительных средств языка зависит от целей урока, возраста учащихся и других факторов. Важно помнить, что разнообразие методов помогает поддерживать интерес уча-

щихся к предмету и способствует более глубокому усвоению материала.

Задача учителей словесности — научить школьников различать выразительные средства русского языка, а также сформировать у них навыки применения

этих средств в собственной речи. Было бы замечательно, если бы уроки русского языка не только готовили учеников к итоговой аттестации, но и развивали их способность чувствовать язык и пользоваться его возможностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2025 года по русскому языку: [сайт]. URL: fipi@fipi.ru (дата обращения: 28.09.2024 г.).

2. Маринина А.А. Контекстные синонимы и антонимы /материал для урока русского языка по теме «Контекстные синонимы и антонимы» в 10–11 классах. Подготовка к ЕГЭ: [сайт]. <https://multiurok.ru/files/kontekstnye-sinonimy-i-antonimy.html> (дата обращения: 28.09.2024 г.).

3. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова. 3-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2011.

REFERENCES

1. *Demonstratsionnyj variant kontrol'nyx izmeritel'nyx materialov edinogo gosudarstvennogo e'kzamina 2025 goda po russkomu yazy'ku (Demonstration version of control measuring materials of the Unified State Exam 2025 in the Russian language)*. [sait]. URL: fipi@fipi.ru (data obrashheniya: 28.09.2024 g.).

2. *Marinina A.A. Kontekstnye sinonimy i antonimy / material dlya uroka russkogo yazyka po teme «Kontekstnye sinonimy i antonimy» v 10–11 klassakh. Podgotovka k EGE (Contextual synonyms and antonyms / material for a Russian language lesson on the topic “Contextual synonyms and antonyms” in grades 10–11. Preparation for the Unified): [sait]. <https://multiurok.ru/files/kontekstnye-sinonimy-i-antonimy.html> (data obrashcheniya: 28.09.2024 g.).*

3. *Entsiklopedicheskii slovar'-spravochnik. Vyrizitel'nye sredstva russkogo yazyka i rechevye oshibki i nedochety (Encyclopedic dictionary-reference. Expressive means of the Russian language and speech errors and shortcomings) / pod red. A.P. Skovorodnikova. 3-e izd., stereotip. M.: FLINTA, 2011.*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Казановская Ольга Александровна — учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя, член региональной предметной комиссии по литературе.

УДК 37.01

Л.В. КУВАЕВА

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: РЕАЛИИ РАЗВИТИЯ МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВ И ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ГРАЖДАН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается проблема мультикультурализма и межкультурной грамотности в многонациональных государствах. Оценивается роль межкультурной грамотности как фактора стабильности мультикультурных сообществ. Анализируется актуальность данного вопроса в современном обществе с позиций проявления гражданами соответствующей культуры, обеспечивающей им продуктивное взаимодействие и сосуществование. Рассматриваются сущность феномена мультикультурализма. Межкультурная грамотность раскрывается как один из базовых навыков личности, существующей в мультикультурном пространстве. Обосновывается, что межкультурная грамотность предполагает глубокое понимание различий в культурных аспектах, разнообразии моделей поведения, а также знания культурной истории, этических норм и умения интерпретировать невербальные сигналы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

мультикультурализм; многонациональное государство; межкультурная коммуникации; межкультурная грамотность.

L.V. KUVAEVA

MULTICULTURALISM AND INTERCULTURAL LITERACY: THE REALITIES OF THE DEVELOPMENT OF MULTINATIONAL STATES AND THE PROBLEMATIC FIELD OF FORMATION OF INTERCULTURAL LITERACY AMONG CITIZENS

ABSTRACT.

The article deals with the problem of multiculturalism and intercultural literacy in multinational states. The role of intercultural literacy as a factor of stability of multicultural communities is assessed. The relevance of this issue in modern society is analyzed from the standpoint of the manifestation

of the appropriate culture by citizens, ensuring their productive interaction and coexistence. The essence of the phenomenon of multiculturalism is considered. Intercultural literacy is revealed as one of the basic skills of a personality existing in a multicultural space. It is proved that intercultural literacy involves a deep understanding of differences in cultural aspects, a variety of behaviors, as well as knowledge of cultural history, ethical norms and the ability to interpret non-verbal signals.

KEYWORDS:

multiculturalism; multinational state; intercultural communications; intercultural literacy.

Введение. Последнее столетие в современном мире наблюдается значительный рост миграции населения как внутри стран, так и между государствами и континентами, что привело к увеличению национального состава большинства крупных государств, и, как следствие, к их мультикультурности. Конфликты и войны, процессы деколонизации, экономические и политические факторы стали причиной существенных изменений в национальном составе как Европы, так и обеих Америк. Кроме того, развитие средств коммуникации также упростило и ускорило миграционные процессы в глобальном масштабе, что привело к увеличению этнического разнообразия во всех регионах мира и сделало политику мультикультурализма главной мировой тенденцией нового времени. Диверсификация этнических и культурных характеристик повлекла за собой возникновение новых социокультурных требований и проблем, которые актуальны не просто для каждого отдельного государства, а на глобальном уровне.

Мультикультурализм подразумевает сосуществование различных культур и этнических групп на одной территории, взаимообогащение и пересечение традиций.

Культурное разнообразие оказывает положительное влияние на социальную стабильность государства, обогащая народы, проживающие на одной территории, отражаясь на их адаптивности и, как следствие, более высокой жизнеспособности. Однако важным условием политической стабильности многонационального государства является формирование и развитие межкультурной грамотности всех слоев общества.

Межкультурная грамотность представляет собой способность представителей разных культур, вступающих во взаимодействие, понимать и уважать культурные различия, что делает коммуникацию эффективной и комфортной для всех ее сторон. Она является основой для успешного функционирования мультикультурного общества, являясь главным инструментом предотвращения ксенофобии и нетерпимости, и содействуя созданию устойчивых и гармоничных социальных взаимоотношений. Следовательно, мультикультурализм и межкультурная грамотность необходимо рассматривать как одно из ключевых условий политической стабильности государства. Вместе они позволяют формировать общество, основанное на взаимоуважении и сотрудничестве.

стве, что снижает вероятность конфликтов и способствует улучшению качества жизни всех граждан, вне зависимости от принадлежности к национальному большинству или этническому меньшинству.

Результаты исследования. Вопросы мультикультурализма исследовались многими исследователями с точки зрения философии и социологии, психологии и антропологии, но, тем не менее, они остаются актуальными и вызывают дискуссии в мировом научном сообществе до сих пор. Канадский философ Ч. Тейлор рассматривает в своих работах мультикультурализм как способ признания культурного многообразия и плюрализма современного общества [1]. Его работа «Мультикультурализм и толерантность» является знаковой в этой области. Индийский антрополог, автор исследования «Глобализация и культура» А. Аппадурай, рассматривает вопросы национальной идентичности, миграции и мультикультурализма в контексте глобального мира [2]. Э. Саид исследовал вопросы мультикультурализма и межкультурного взаимодействия Запада и Востока [3]. Т. Модии рассмотрел политику мультикультурализма и культурной грамотности в канадском обществе [4]. Вопросами межэтнических конфликтов, идентичности, миграции и глобализации культуры занимались такие ученые, как С. Хантингтон, Ф. Фукуяма, Дж. Галло, Д.Х. Боусер и др. Среди отечественных ученых, вопрос межэтнических взаимоотношений нашел отражение в работах А.П. Садохина, Т.Г. Грушевицкой, Ф. Боя, Е. Здравомысловой и других.

Мононациональные государства, характеризующиеся доминированием одной этнической группы, представляют собой незначительную часть в общем объеме мирового населения. Следует подчеркнуть, что концепция монолитности нации или страны может варьироваться в зависимости от множества таких факторов, как культурные, исторические и политические условия. Есть государства, в которых существующие культурные и языковые региональные различия не имеют под собой этнической основы, в то время как в других странах может присутствовать значительный мультикультурный состав населения.

К числу стран с большим национальным составом и культурным многообразием можно отнести Россию, Канаду, США, Бразилию, Испанию, Индию и другие, и все они, в той или иной мере, сталкиваются с похожими проблемами в области межкультурного взаимодействия. Так, хороший пример мультикультурной политики демонстрирует Канада, являющаяся местом жительства для представителей более двухсот национальностей, среди которых значительный процент составляют канадцы, французы, англичане, шотландцы и ирландцы. Вопросы межкультурных и межнациональных отношений являются одними из наиболее актуальных в этой стране. Основная стратегия Канады в области межкультурных и межнациональных отношений заключается в формировании условий для равенства всех групп населения в обществе. Канада уделяет большое внимание мультикультурным инициативам,

направленным на поддержку и развитие культурного и языкового многообразия нации. Многие канадцы придерживаются принципа «многообразие в единстве», согласно которому культурные, национальные и религиозные различия не препятствуют формированию гармоничной общественной жизни в стране. Таким образом, пример Канады демонстрирует, как политика мультикультурализма может служить катализатором социальной интеграции и стабильности.

В Испании, согласно переписи населения 2021 года, представлены более 100 этнических групп, каждая со своими уникальными культурными и языковыми особенностями. В стране говорят на нескольких языках, включая каталонский, галисийский и баскский, которые имеют официальный статус наряду с испанским языком. Кроме того, в Испании живут значительные сообщества иммигрантов из Латинской Америки, Африки, Азии и других регионов мира. В Турции насчитывается около 80 национальностей и этнических групп, однако официальной статистики по этому вопросу нет, потому что турецкие органы власти проводят политику, в соответствии с которой вся страна — это единый народ. Бразилия, при общей численности населения более 190 млн. человек, состоит из более чем 200 этнических групп с европейскими, индейскими, африканскими, азиатскими корнями.

В России насчитывается более 190 этнических групп, со своими уникальными традициями, языками и обычаями. Помимо этого, общее количество иностран-

цев в России составляет около 9 млн. человек, что составляет значительный процент населения.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем межкультурную грамотность как один из базовых навыков личности, существующей в мультикультурном пространстве. Не случайно в последнее десятилетие актуальными становятся не просто знания и умения, а гибкие навыки, которые находятся в тесной взаимосвязи с личностными чертами и установками, такими как ответственность, самоорганизация, адаптивность, а также способность к эффективной коммуникации и командной работе в поликультурном пространстве. Единого определения и классификации гибких навыков на сегодняшний день еще не сложилось, тем не менее, выделяют четыре основные группы необходимых навыков, позволяющих человеку комфортно жить и работать в современном обществе.

Первая группа — это коммуникативные навыки, которые играют ключевую роль в налаживании межличностных отношений, поддержании диалога и успешном решении проблемных вопросов при взаимодействии с окружающими.

Вторая группа — это навыки самоорганизации, помогающие эффективно управлять своим временем, физическим и эмоциональным состоянием, что особенно важно в условиях динамичной жизни и ухода от готовых алгоритмов деятельности.

К третьей группе можно отнести навыки стратегического мышления. Эти навыки связаны с управлением внутрен-

ними процессами, и необходимы для организации и упорядочивания своей жизни и работы.

Управленческие навыки относятся к четвертой группе и охватывают способности к руководству и координации действий, что является важной частью успешного взаимодействия в любой коллективной деятельности.

Рассмотренные навыки являются универсальными, именно это качество и делает их гибкими, однако мы считаем, что во всех группах навыков ключевую роль играют навыки коммуникативные (англ. *coordinating with others*), навыки управления человеческими ресурсами (англ. *people management*), и эмоциональный интеллект (англ. *emotional intelligence*). Эти навыки играют особую роль для успешного сотрудничества в современном мультикультурном и многонациональном обществе и непосредственно связаны понятием межкультурной грамотности личности. Успешная коммуникация основывается на межличностном взаимодействии, включающем в себя умение слушать, задавать целенаправленные вопросы, умение донести до оппонента свою точку зрения, а также знание норм и коммуникативных традиций. Важной составляющей является и межкультурное общение, предполагающее способность к взаимодействию с представителями различных культур, что в условиях многонационального государства и глобальной коммуникации становится повседневной задачей.

Исходя из вышесказанного межкультурная грамотность нами определяется,

в том числе, и как способность распознавать чужие эмоции, намерения, мотивацию и желания, а также способность их правильно трактовать, и управлять этими эмоциями с целью решения практических задач.

В этом контексте, межкультурная грамотность является важным личностным новообразованием. При этом вопрос возрастания межкультурного взаимодействия с ростом миграции и глобализации рассматривается в различных странах исключительно в парадигме культуры. Однако обеспечение мировой безопасности в условиях геополитических изменений находится в непосредственной зависимости от способности к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию между различными странами. На основании этого можно говорить о важности формирования межкультурной грамотности личности на различных этапах ее развития.

В России существуют различные организации и программы, направленные на развитие межкультурной грамотности. Например, Федеральное агентство по делам национальностей организует различные мероприятия и программы, направленные на поддержку взаимопонимания между культурами и народами. Также создаются центры межкультурной коммуникации, ведущие активную работу среди представителей разных национальностей. Более того, важно понимать, что межкультурная грамотность не просто означает принятие и уважение других культур, но также и умение устанавливать диалог и находить

общие точки зрения. В России работа в этом направлении ведется в различных аспектах жизни — в бизнесе, научной сфере, в культуре, образовании и т.д. Межкультурная грамотность подразумевает когнитивную адаптивность, то есть способность воспринимать новую информацию, рассматривать несколько точек зрения и осознавать собственные подходы к интерпретации сообщений и контекстов, и адаптивность поведения. Под адаптивностью поведения, как проявлению межкультурной грамотности, мы рассматриваем не только способность интегрироваться в иную культуру, но и толерантность к новым культурным традициям. Необходимо отметить, что толерантность в данном контексте является проявлением не безразличия, а межкультурной эмпатии, как способности воспринимать ситуацию другого человека как с интеллектуальной, так и эмоциональной точки зрения.

Межкультурная грамотность предполагает глубокое понимание различий в культурных аспектах, разнообразии моделей поведения, а также знания культурной истории, этических норм и умения интерпретировать невербальные сигналы. Невербальная коммуникация служит инструментом для выявления и уточнения как очевидных, так и скрытых значений, а также помогает понять отношение говорящего к своим словам, что является важным для точного восприятия и интерпретации высказываний. Основу любой национальной культуры составляют фундаментальные знания, социально-психологические

установки и ценностные ориентиры, которые необходимы для успешного взаимодействия. Следовательно, межкультурная грамотность — это способность осмысленно воспринимать, оценивать, сравнивать и интерпретировать разнообразные культурные контексты. В частности, необходимо обратить внимание на то, как мигранты и члены местного сообщества взаимодействуют друг с другом, какие культурные и эмоциональные процессы происходят в результате этого взаимодействия, и как эти процессы влияют на формирование культурных традиций и образования новых культурных групп. Многие исследователи отмечают, что миграционные процессы могут влиять на глобальные процессы и изменения в культурных практиках, в том числе на изменение культурных стандартов и значений, а также на пересмотр традиций и образование новых культурных групп.

Заключение. В своей работе мы пришли к выводу, что межкультурную грамотность следует рассматривать в контексте гибких навыков. Межкультурная грамотность охватывает когнитивные и поведенческие способности, которые непосредственно влияют на процесс коммуникации и адаптации к изменяющейся окружающей среде и многообразию мультикультурного мира. Таким образом, развитие межкультурной коммуникации и межкультурной грамотности является ключевым фактором для создания устойчивого многонационального общества в России и других многонациональных государствах. Важно продолжать работать над формированием и развитием

межкультурной грамотности всеми доступными средствами, чтобы обеспечить мирное и гармоничное сосуществование всех этнических групп в России. Межкультурная грамотность обеспечивает понимание и уважение культурных различий между людьми из разных стран

и культур. Люди, обладающие межкультурной грамотностью, могут понимать и адаптироваться к культурным нормам других людей и стран, что помогает им налаживать эффективное взаимодействие и общение, не смотря на различные культурные взгляды и история.

ЛИТЕРАТУРА

1. Taylor Ch. The Politics of Recognition // Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition / Ed. by A. Gutman. Princeton (N.J.), 1994. P. 25–73.
2. Appadurai A. Modernity at Large. Cultural Demensions of Globalization. Minneanapolis, University of Minnesota, 1996.
3. Said Edward W. Culture and imperialism / Edward W. Said- 1st Vintage Book ed. P. em. Originally published: New York: Knopf, 1993. URL: https://monoskop.org/images/f/f9/Said_Edward_Culture_and_Imperialism.pdf
4. Multiculturalism and Integration_Tariq Modood. URL: <https://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/mars/source/resources/references/others/38%20-%20Multiculturalisme%20and%20Integration%20-%20Modood%202011.pdf>
5. Hall E.T. The Challenge of Multiculturalism // Hidden Differences: Studies in International Communication. Grunder&Jahr, 1983.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Куваева Лолита Владимировна — аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 81-139

В.В. ЛЕМАНН, А.М. СПОГРЕЕВА, А.В. ЯЦЕНКО

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания английского языка. Обозначаются ключевые методологические подходы, используемые в современном образовании — коммуникативный подход и грамматико-переводной метод, показывается их влияние на мотивацию учащихся. Обсуждаются методы диагностики уровня знаний, позволяющие учителям адаптировать учебный процесс к потребностям учащихся. Подчеркивается значимость квалифицированных педагогов и качественных учебных материалов, а также роль материально-технической базы в образовательном процессе. Уточняется, что в условиях глобализации особое внимание в рассмотрении языка и овладении им уделяется культурному контексту, акцентам и диалектам, что способствует формированию культурной компетенции у обучающихся. Интерактивные занятия и проектное обучение рассматриваются как эффективные инструменты для повышения вовлеченности учащихся. Акцентируется внимание на необходимости внедрения инновационных технологий в преподавание английского языка, что открывает новые горизонты для обучения и саморазвития учеников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

методология; коммуникативный подход; индивидуальные особенности учащихся; мотивация; самооценка; материально-техническая база; стереотипы; глобализация; интерактивные занятия.

V.V. LEMANN, A.M. SPOGREEVA, A.V. YATSENKO

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING ENGLISH IN MODERN EDUCATION

ABSTRACT.

The article discusses the current problems of teaching English. The key methodological approaches used in modern education — the communicative approach and the grammatical-translation method — are outlined, their influence on the motivation of students is shown. Methods for diagnosing the level of knowledge that allow teachers to adapt the learning process to the needs of students are discussed. The importance of qualified teachers and high-quality educational materials is emphasized, as well as

the role of the material and technical base in the educational process. It is clarified that in the context of globalization, special attention is paid to the cultural context, accents and dialects in considering the language and mastering it, which contributes to the formation of cultural competence among students. Interactive classes and project-based learning are seen as effective tools to increase student engagement. Attention is focused on the need to introduce innovative technologies into English language teaching, which opens up new horizons for learning and self-development of students.

KEYWORDS:

methodology; communicative approach; individual characteristics of students; motivation; self-esteem; material and technical base; stereotypes; globalization; interactive classes.

Введение. В современном мире английский язык занимает уникальное и значимое место как средство международного общения, бизнеса и культуры. Его влияние охватывает все сферы жизни: от науки и технологий до искусства и образования. Владение английским языком стало не только желательным, но и необходимым условием для успешной карьеры в глобализованном обществе. По данным различных исследований, более 1,5 миллиарда человек по всему миру говорят на английском.

В связи с этим преподавание английского языка становится одной из ключевых задач образовательных учреждений. Однако традиционные методы обучения, основанные на грамматике и переводе, часто оказываются недостаточными для достижения высоких результатов. Современные студенты требуют более интерактивных и практико-ориентированных подходов, которые позволят им не только овладеть языком, но и использовать его в реальных жизненных ситуациях.

Цель данной статьи заключается в анализе современных методов преподавания английского языка, их эф-

фективности и возможности адаптации к потребностям учащихся. Будут рассмотрены различные методологии, включая коммуникативный подход, грамматико-переводной метод и проектное обучение, а также их влияние на развитие языковых навыков. Важным аспектом исследования стала диагностика уровня знаний учащихся, которая позволяет определить их потребности и адаптировать учебный процесс.

Кроме того, мы уделим внимание роли педагога и учебных материалов в процессе обучения. Квалифицированный преподаватель способен не только передать знания, но и вдохновить учащихся на изучение языка. Актуальные и разнообразные учебные материалы играют решающую роль в поддержании интереса к обучению.

Не менее важным является культурный контекст изучаемого языка. Понимание культурных аспектов помогает учащимся глубже осознать язык как средство коммуникации и самовыражения. Интерактивные методы и проектное обучение становятся важными инструментами для повышения вовлеченности школьников и развития их критического мышления.

Таким образом, данная статья направлена на выявление эффективных методов преподавания английского языка в условиях современного образовательного процесса. Результаты исследования помогут педагогам адаптировать свои подходы к обучению, способствуя тем самым более качественному овладению английским языком учащимися.

Результаты исследования. Основой исследования стало преподавание английского языка, так как в современном мире оно сталкивается с множеством вызовов, которые требуют внимательного анализа и поиска эффективных решений. В условиях глобализации и стремительного развития технологий английский язык стал не только средством международного общения, но и важным инструментом для карьерного роста, доступа к информации и культурного обмена. Однако, несмотря на его значимость, процесс обучения английскому языку остается сложным и многогранным, что порождает ряд актуальных проблем.

Одной из ключевых проблем является отсутствие индивидуального подхода к учащимся. В учебной группе часто присутствуют студенты с разными уровнями подготовки, мотивацией и стилями обучения. Это создает сложности для преподавателя, который должен учитывать разнообразие потребностей каждого учащегося. Стандартные методы обучения не всегда подходят для всех, и это может привести к тому, что некоторые студенты отстают или теряют интерес. Важно внедрять дифференцированный подход в обучении, используя различные

методы и материалы, адаптируя их под уровень знаний и интересы обучающихся [2, С. 34]. Индивидуальные проекты, работа в малых группах и использование технологий для самостоятельного обучения могут помочь каждому учащемуся развиваться в своем темпе.

Система оценки знаний также вызывает много вопросов. Традиционные тесты и экзамены часто не отражают реального уровня владения языком, поскольку они фокусируются на грамматике и лексике, игнорируя навыки общения и понимания на слух. Это может привести к тому, что студенты хорошо сдают тесты, но не могут применять язык в реальных ситуациях. Поэтому важно разрабатывать более комплексные системы оценки, которые учитывают все аспекты языка: говорение, аудирование, чтение и письмо. Использование портфолио, проектных работ и устных презентаций может дать более полное представление о навыках учащихся. Также стоит обратить внимание на формирующее оценивание, которое позволяет отслеживать прогресс учащихся на протяжении всего курса.

Для многих учащихся изучение английского языка может быть связано с языковым барьером, особенно если они начинают учить язык с нуля. Страх перед ошибками и неуверенность в своих силах могут сильно повлиять на их мотивацию. Создание безопасной и поддерживающей атмосферы в группе может помочь преодолеть языковой барьер. Преподаватели должны поощрять студентов говорить и делать ошибки, рассматривая это как часть процесса обучения. Игровые

методики и ролевые игры могут снизить уровень стресса и повысить уверенность школьников.

Хотя технологии открывают новые горизонты в обучении, многие преподаватели сталкиваются с трудностями при их интеграции в учебный процесс. Отсутствие технической подготовки у педагогов и недостаток ресурсов могут стать серьезными преградами. Обучение педагогов использованию современных технологий является ключевым моментом. Регулярные тренинги и семинары могут помочь учителям освоить новые инструменты и методы. Также важно обеспечить доступ к необходимым ресурсам и оборудованию для студентов [4, С. 90–120].

Изучение языка невозможно без понимания культуры стран, где он используется. Однако многие учебные программы не уделяют должного внимания культурным аспектам, что ограничивает способность учащихся эффективно общаться. Интеграция культурных материалов в учебный процесс — это важный шаг к созданию более полноценного опыта обучения. Использование фильмов, музыки, литературы и кулинарии может сделать изучение языка более увлекательным и значимым. Также стоит организовывать культурные мероприятия, где учащиеся смогут погрузиться в языковую среду [3, С. 144–145].

Недостаток финансирования образовательных учреждений также влияет на качество преподавания английского языка. Ограниченные бюджеты часто приводят к нехватке ресурсов, устаревшим

учебникам и недостатку возможностей для повышения квалификации преподавателей. Необходимо повышать общественное внимание к проблеме финансирования образования. Государственные органы и частные организации должны сотрудничать для создания программ поддержки учебных заведений, направленных на улучшение качества преподавания языков.

Другой важной проблемой является недостаточная подготовка преподавателей. Многие преподаватели английского языка не имеют достаточной квалификации или актуальных знаний о современных методах обучения. Это может привести к тому, что обучающиеся получают неполное или устаревшее представление о языке. Обучение педагогов должно включать не только теорию, но и практические аспекты применения новых методов в классе.

Кроме того, важно учитывать мотивацию учащихся. Изучение английского языка часто воспринимается как обязанность, а не как возможность. Преподаватели должны находить способы заинтересовать учащихся, показывая им практическую ценность языка в их жизни. Это может быть достигнуто через использование актуальных тем, проектов и практических заданий, которые связаны с интересами обучающихся [1, С. 40–65].

Также стоит отметить проблему доступности обучения английскому языку. Во многих регионах мира качественное образование недоступно из-за географических или экономических факторов.

Это создает неравенство в возможностях изучения языка и ограничивает шансы на успешную карьеру для многих людей. Разработка онлайн-курсов и доступных ресурсов может помочь преодолеть эти барьеры и сделать обучение более доступным [5, С. 112–138].

Наконец, необходимо учитывать влияние последствий пандемии COVID-19. Переход на дистанционное обучение выявил множество проблем, связанных с техническим обеспечением, доступом к интернету и подготовкой преподавателей к новым условиям. Многие студенты столкнулись с трудностями в адаптации к онлайн-формату, что сказалось на их успеваемости и мотивации. Важно извлекать уроки из этого опыта и разрабатывать гибкие модели обучения, которые смогут адаптироваться к различным ситуациям.

Заключение. В ходе исследования были рассмотрены современные методы преподавания английского языка, их преимущества и недостатки, а также влияние на развитие языковых навыков учащихся. В условиях глобализации и стремительного изменения образовательных стандартов становится очевидным, что традиционные подходы к обучению уже не могут полностью удовлетворять потребности современного общества.

Коммуникативный подход, который акцентирует внимание на взаимодействии и практическом использовании языка, доказал свою эффективность в повышении уровня уверенности студентов и их способности применять язык в реальных ситуациях. Мы увидели, как важна роль

активного участия учащихся в процессе обучения — это способствует не только лучшему запоминанию материала, но и формированию критического мышления.

Важным аспектом является и роль педагога. Квалифицированный преподаватель становится не просто носителем знаний, но и наставником, который вдохновляет студентов на изучение языка. Его способность адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности учащихся, использовать разнообразные методы и подходы — ключ к успешному обучению. Учебные материалы, которые учитывают интересы и реалии современного мира, также играют важную роль в поддержании мотивации и вовлеченности студентов.

Важен культурный контекст изучаемого языка. Понимание культурных аспектов обогащает опыт учащихся, делает обучение более осмысленным и значимым. Интеграция культурных элементов в учебный процесс помогает студентам увидеть язык не только как набор правил и слов, но и как живую систему, отражающую мировосприятие носителей языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные методы преподавания английского языка должны быть многогранными и адаптивными. Успешное обучение требует от педагогов гибкости, креативности и готовности к постоянному саморазвитию. Важно учитывать разнообразие стилей обучения и индивидуальные потребности учащихся, создавая таким образом инклюзивную образовательную среду. В конечном итоге зна-

ние английского языка должно стать не просто инструментом коммуникации, но и ключом к новым возможностям и перспективам в жизни каждого учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2001. С. 40–65.
2. Ильина Т.А. Дифференцированный подход в обучении иностранным языкам. Москва: Академия, 2016. С. 34.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Высшая школа, 2001. С. 144–145.
4. Черняк В.Д. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам. Санкт-Петербург: КАРО, 2010. С. 90–120.
5. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Новый курс. Москва: Филоматис, 2019. С. 112–138.

REFERENCES

1. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya (Educational psychology)*. Moskva: Logos, 2001. S. 40–65.
2. Il'ina T.A. *Differentsirovannyi podkhod v obuchenii inostrannym yazykam (Differentiated approach in teaching foreign languages)*. Moskva: Akademiya, 2016. S. 34.
3. Passov E.I. *Kommunikativny`j metod obucheniya inoyazy`chnomu govoreniyu (The communicative method of teaching foreign language speaking)*. M.: Vy`sshaya shkola, 2001. P. 144–145.
4. Chernyak V.D. *Interaktivnye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam (Interactive technologies in teaching foreign languages)*. Sankt-Peterburg: KARO, 2010. S. 90–120.
5. Shchukin A.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Novyi kurs (Methods of teaching foreign languages: A new course)*. Moskva: Filomatis, 2019. S. 112–138.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Леманн Виолетта Владимировна — учитель иностранного языка МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя;

Спогреева Алина Михайловна — учитель иностранного языка МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя;

Яценко Анастасия Валерьевна — учитель иностранного языка МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя.

УДК 371.8

В.В. НОВИКОВА

СУЩНОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ, ЕГО СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена анализу ключевых сущностных характеристик детских общественных объединений и их роли в формировании у детей компетенций, необходимых для успешной адаптации и жизни в современном мире. Показано, что в современном образовательном пространстве детские общественные объединения занимают особое место, выступая в качестве уникальной среды для всестороннего развития личности ребенка. Обозначены ведущие характеристики отношений между детьми и взрослыми в общественном объединении, которые опосредуются общими проблемами в окружающей среде, являющимися источниками для развертывания деятельности, направленной на их решение, соответствующей практической целью и предметом для приложения совместных усилий, оптимальным разделением полномочий между всеми участниками для достижения результатов (выбор постоянных и временных органов управления общей деятельностью, их функционирование).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

самореализация, социализация, детская общественная организация, воспитательные возможности, деятельность детских общественных организаций, общественные объединения, детское общественное объединение, подростки, социальное воспитание подростков.

V.V. NOVIKOVA

THE ESSENTIAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATION, ITS SOCIALIZING AND DEVELOPING POTENTIAL

ABSTRACT.

The article is devoted to the analysis of the key essential characteristics of children's public associations and their role in the formation of children's competencies necessary for successful adaptation and life in the modern world. It is shown that in the modern educational space, children's public associations occupy a special place, acting as a unique environment for the comprehensive

development of a child's personality. The leading characteristics of relations between children and adults in a public association are identified, which are mediated by common problems in the environment, which are sources for the deployment of activities aimed at solving them, an appropriate practical goal and subject for joint efforts, an optimal division of powers between all participants to achieve results (selection of permanent and temporary management bodies of common activities, their functioning).

KEYWORDS:

self-realization, socialization, children's public organization, educational opportunities, activities of children's public organizations, public associations, children's public association, adolescents, social education of adolescents.

Введение. Детские общественные объединения представляют собой уникальный феномен в системе социализации и развития подрастающего поколения. Их потенциал как инструмента формирования личности ребенка, его социальных навыков и гражданской позиции трудно переоценить. Детское общественное объединение — это организованная социальная и педагогическая структура, имеющая свои цели, задачи и методы работы. Именно эта организованность создает уникальную среду для развития ребенка, отличную от школы или семьи.

Каковы же ключевые свойства, принципы устройства и функционирования детских общественных объединений, обеспечивающие успешную социализацию детей и подростков в таком объединении? Как и за счет чего общественное объединение влияет на его участников в аспекте их развития? Ответ на эти вопросы составляет цель настоящей статьи.

Результаты исследований. Резинкина Л.В. и Акимова Т.Н. называют семь ключевых принципов устройства и функционирования детских общественных

объединений: «Самореализация как смысл включенности личности в объединение. Самоорганизация как механизм, образующий общественное объединение детей и подростков. Самодеятельность как способ существования объединения. Самоуправление как средство, обеспечивающее функционирование объединения. Социальная реальность как содержательный источник организованной детской самодеятельности и сфера реализации детской активности. Участвующая и поддерживающая функция взрослых. Ответственность взрослых за педагогические последствия организованной детской самодеятельности. Возрастающая включенность детей в общественные отношения как способ становления личности в детском объединении» [8, С. 13].

Функционирование детского общественного объединения базируется на демократических принципах, что проявляется в ряде ключевых аспектов. Прежде всего, обеспечивается эффективное участие каждого члена в деятельности объединения, основанное на свободном выражении индивидуальных взглядов

и убеждений. Кроме того, при решении организационных вопросов применяется механизм равноправного голосования, что подразумевает эквивалентность голосов всех участников, независимо от их возраста или статуса.

Существенным элементом демократического устройства детского общественного объединения является построение совместной деятельности на основе полного, объективного и доступного информирования всех членов объединения о стратегических и тактических аспектах функционирования сообщества. Более того, участники не ограничиваются пассивным включением в деятельность, но и активно влияют на формирование «повестки дня», участвуя в разработке как тактических, так и стратегических целей объединения. Немаловажным фактором является наличие равных прав и свобод у всех членов объединения, что обеспечивает их полноценное включение в жизнедеятельность сообщества. Данный подход способствует формированию у детей навыков демократического участия и принятия решений, что имеет значительную ценность для их социализации и гражданского становления. Таким образом, детское общественное объединение представляет собой микро модель демократического общества, где дети имеют возможность на практике освоить принципы равноправия, самоуправления и коллективного принятия решений.

Интересным аспектом является роль современных технологий в функционировании детских общественных объединений. Социальные сети, мессенджеры,

онлайн-платформы для совместной работы становятся неотъемлемой частью жизни таких организаций, позволяя эффективно координировать деятельность и привлекать новых участников. Нельзя не отметить важность механизмов взаимодействия детского общественного объединения с другими социальными институтами — школами, органами власти, бизнес-структурами. Это взаимодействие позволяет расширить возможности объединения и сделать его деятельность более эффективной.

Особую роль в функционировании детского общественного объединения играют механизмы рефлексии и саморазвития. Регулярная оценка результатов деятельности, обсуждение успехов и неудач, планирование дальнейшего развития — все это позволяет объединению оставаться актуальным и отвечать на меняющиеся потребности его участников. Одной из важных характеристик детского общественного объединения является его добровольность. Ребенок сам выбирает, хочет ли он быть частью этого объединения, что создает высокую мотивацию к участию и развитию. Это принципиально отличает такие объединения от обязательных образовательных институтов и создает особую атмосферу заинтересованности и энтузиазма.

Детские общественные объединения предоставляют уникальную возможность для развития лидерских качеств. В отличие от школьной среды, где роли часто predetermined, в таких объединениях ребенок может попробовать себя в различных ролях — от рядового участника до ор-

ганизатора мероприятий или даже лидера группы. Это способствует формированию навыков принятия решений, ответственности и умения работать в команде.

Попогребская И.В., Лобанова Н.В. и Черкасских О.Т. обозначают значительную роль детских общественных объединений в формировании гражданской позиции. Многие такие организации имеют социально-значимую направленность, что позволяет детям с раннего возраста включаться в общественную жизнь, осознавать свою роль в обществе и развивать чувство социальной ответственности [7, С. 27].

Важным аспектом потенциала детских общественных объединений является их способность создавать среду для межвозрастного общения. В отличие от школы, где дети в основном общаются со сверстниками, в таких объединениях часто взаимодействуют дети разного возраста, что способствует обмену опытом и знаниями, развитию навыков коммуникации. Детские общественные объединения представляют собой многофункциональные платформы, способствующие всестороннему развитию личности ребенка. Одним из ключевых аспектов их деятельности является стимулирование творческого потенциала участников. Организация разнообразных творческих мероприятий, конкурсов и выставок создает благоприятную среду для самовыражения детей, лишенную формальных ограничений и оценочных суждений. Немаловажную роль играют детские общественные объединения в формировании здорового образа жизни. Интеграция

спортивных мероприятий и туристических походов в программу деятельности не только способствует укреплению физического здоровья, но и формирует устойчивую ценностную ориентацию на активный образ жизни.

Круглов В.В. отмечает, что многие организации предоставляют широкие возможности для творческого самовыражения — от участия в театральных постановках до создания социальной рекламы. Это способствует развитию креативности, которая становится все более востребованной в современном мире [3, С. 13]. Мы можем сделать вывод, что такой широкий спектр деятельности способствует формированию и развитию креативности, что является важным аспектом для успешной адаптации детей в современном обществе. В условиях быстро меняющегося мира, где креативные решения и инновационное мышление становятся все более востребованными, деятельность детских общественных объединений представляет собой ценный ресурс для формирования творческих навыков у подрастающего поколения. Поддержка и развитие таких организаций способствуют не только индивидуальному развитию детей, но и подготовке их к будущим профессиональным вызовам.

Существенным аспектом функционирования детских общественных объединений является их вклад в развитие эмпатии и социальной ответственности. Партиципация в волонтерских инициативах, оказание помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья и забота о пожилых людях содейству-

ют формированию у детей навыков сопереживания и активной гражданской позиции. Более того, эти организации играют значимую роль в формировании глобального мышления, предоставляя возможности для участия в международных проектах и обсуждения глобальных проблем.

Особого внимания заслуживает роль детских общественных объединений в развитии эмоционального интеллекта. Участие в волонтерских проектах, оказание помощи нуждающимся, работа в команде создают благоприятные условия для развития способности понимать и учитывать эмоциональные состояния других людей, что является критически важной компетенцией в современном социуме.

Особого внимания заслуживает вклад детских общественных объединений в развитие эмоционального интеллекта. Коллективная деятельность, необходимость учета интересов других участников и разрешения конфликтных ситуаций создают оптимальные условия для развития эмоциональной сферы ребенка, совершенствования навыков понимания и управления эмоциями [4, С. 175].

Следует отметить значительный образовательный потенциал детских общественных объединений. Несмотря на отсутствие формального образовательного статуса, они предоставляют широкие возможности для неформального обучения, включая освоение новых навыков и получение знаний в различных областях интересов участников. Интересным аспектом функционирования детских общественных объединений является их

роль в профессиональной ориентации. Участие в разнообразных видах деятельности способствует более глубокому пониманию детьми своих интересов и склонностей, что может оказать существенное влияние на будущий профессиональный выбор.

Потенциал детских общественных объединений многогранен и не ограничивается перечисленными аспектами. Каждое объединение, обладая уникальными характеристиками, может предоставлять специфические возможности для развития личности ребенка [6, С. 88].

Средой воспитания личности детское общественное объединение может стать лишь при наличии бескорыстной социально значимой деятельности и успешного формирования коллектива, в котором при поддержке методически грамотного педагога, будут определены ценностные ориентиры, созданы законы, заповеди, традиции, с внедрением воспитывающих элементов социокультурной среды через взаимодействие с родительской ответственностью.

Шубина М.А. раскрывает роль детских общественных объединений в развитии межкультурной компетенции. Многие организации проводят международные обмены, участвуют в глобальных проектах, что дает детям возможность познакомиться с представителями других культур, развить толерантность и открытость к разнообразию мира [9, С. 487]. Участие в международных обменах и глобальных проектах предоставляет детям уникальную возможность взаимодействовать с представителями различных культур.

Это способствует развитию толерантности и открытости к многообразию мира, что является важным аспектом современного образования и социального взаимодействия.

Исследователи М.Р. Мирошкина и С.В. Лобынцева отмечают возможности детских общественных объединений в развитии финансовой грамотности. Некоторые организации включают в свою деятельность проекты по социальному предпринимательству, фандрайзингу, что позволяет детям на практике освоить основы финансового планирования и управления ресурсами [5, С. 9]. Можем сделать вывод, что включение проектов по социальному предпринимательству и фандрайзингу в их деятельность способствует практическому освоению основ финансового планирования и управления ресурсами. Это не только развивает важные навыки, но и содействует подготовке детей к взрослой жизни в условиях динамично меняющейся экономической среды.

Вовлечение детей в позитивную, социально значимую деятельность является эффективным способом предотвращения правонарушений и формирования здоровых жизненных установок. Особую роль играют детские общественные объединения в развитии медиаграмотности. В современном информационном обществе важно уметь критически воспринимать информацию, создавать и распространять контент ответственно. Многие организации включают в свою деятельность медиапроекты, что позволяет детям развивать эти навыки на практике. Важно отметить и потенциал детских

общественных объединений в развитии эмоциональной устойчивости и стрессоустойчивости. Участие в различных мероприятиях, необходимость преодолевать трудности и решать проблемы в команде помогают детям развивать навыки управления стрессом и эмоциями.

Значимым социально ориентированным аспектом является роль детских общественных объединений в формировании гендерного равенства. Многие организации создают среду, где мальчики и девочки имеют равные возможности для участия и лидерства, что способствует формированию здоровых гендерных установок. Потенциал детских общественных объединений постоянно расширяется и адаптируется к меняющимся реалиям общества. Появляются новые формы организации, новые направления деятельности, отвечающие современным вызовам и потребностям детей. Детские общественные объединения представляют собой многогранный инструмент развития личности ребенка, охватывающий широкий спектр компетенций и навыков. Их потенциал не ограничивается рамками формального образования, создавая уникальную среду для всестороннего развития. Важно продолжать исследования в этой области, чтобы максимально эффективно использовать этот потенциал для воспитания активных, ответственных и творческих членов общества.

В контексте современных педагогических исследований особый интерес представляет анализ потенциала детских общественных объединений в развитии ключевых компетенций подрастающего

поколения. Одним из значимых аспектов данного потенциала является формирование навыков проектной деятельности. Многие организации имплементируют проектный подход, что позволяет участникам освоить полный цикл реализации идеи: от концептуализации и планирования до практического воплощения и оценки результатов. Это способствует не только развитию организаторских способностей, но и формированию критически важных навыков целеполагания, тайм-менеджмента и коллаборативной работы.

В эпоху ускоренной цифровизации особую актуальность приобретает роль детских общественных объединений в развитии цифровой грамотности. Современные организации интегрируют в свою деятельность IT-проекты и образовательные программы по основам программирования, что способствует не только приобретению технических компетенций, но и формированию этического подхода к использованию современных технологических решений.

Нельзя не обозначить и вопрос роли детских общественных объединений в развитии предпринимательских навыков и компетенций в сфере публичных выступлений. Доровских А.А. показал, что реализация мини-бизнес проектов и участие в дебатах способствуют развитию инициативности, креативного мышления и коммуникативных способностей. Особое внимание уделяется формированию культуры безопасности и развитию межпоколенческих связей, что создает уникальную среду для комплексного личностного роста [2, С. 11].

Одной из ключевых развивающих характеристик детских общественных объединений является их способность создавать условия для социализации и развития коммуникативных навыков. В рамках совместной деятельности дети осваивают навыки межличностного взаимодействия, разрешения конфликтов, артикуляции своих мыслей и идей. Это приобретает особую значимость в контексте современных тенденций к виртуализации общения. Другой значимой характеристикой детского общественного объединения выступает потенциал для самореализации и развития лидерских качеств. Его участникам предоставляется своим возможностям инициировать и реализовывать собственные проекты, принимать на себя ответственность за различные аспекты деятельности организации. Это способствует формированию инициативности, ответственности и уверенности в себе.

Важной характеристикой является способность детских общественных объединений формировать экологическое сознание и культуру устойчивого развития. Многие организации включают в свою деятельность экологические проекты, что способствует формированию ответственного отношения к окружающей среде и пониманию глобальных экологических проблем.

Особого внимания заслуживает роль детских общественных объединений в формировании активной гражданской позиции. Участие в общественно значимых проектах, обсуждение социальных проблем, знакомство с механизмами функционирования гражданского обще-

ства — все это способствует воспитанию активных и ответственных граждан.

Однако для реализации всей полноты возможностей детского общественного объединения с ним должны работать соответственно подготовленные взрослые — как участники объединения, так и педагоги. Этот вопрос заслуживающий отдельного рассмотрения. В частности, С.В. Бобрышов отмечает, что вопрос об обязательности или необязательности подготовки будущих педагогов к работе с детскими общественными объединениями традиционно является дискутируемым в повестке дня современного педагогического вуза. Данный аспект профессионального совершенствования конечно может быть и необязательным как этап подготовки. Однако практика показывает, что в нем заложены огромные потенциальные возможности расширения у студентов сферы их педагогических и личностных возможностей, развития важных личностных и профессиональных качеств. Кроме того, сами детские общественные объединения позволяют ввести в практику учебного процесса многие эффективные способы, формы учебно-педагогической деятельности студентов, обогатить их педагогический опыт [1, С. 18].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаскина Е.П. Теоретические основы патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения // Дни науки крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2018. С. 115–121.

2. Богатенкова Я.А. Патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Образование и воспитание. 2020. № 2(28). С. 20–22.

Заключение. Таким образом, детские общественные объединения представляют собой динамичные структуры, адаптирующиеся к меняющимся социальным условиям и создающие благоприятную среду для формирования «навыков будущего». Детские общественные объединения являются эффективной платформой для комплексного развития детей, обеспечивая их как межкультурной компетенцией, так и финансовыми знаниями, что способствует всестороннему развитию личности. Их потенциал выходит за рамки традиционного понимания образования и воспитания, охватывая широкий спектр компетенций — от конкретных навыков взаимодействия в коллективе и решения каких-то задач до формирования ценностных ориентаций и мировоззрения в целом.

Развивающие характеристики детских общественных объединений не ограничиваются перечисленными аспектами. Дальнейшие исследования в этой области могут открыть новые перспективы для использования потенциала детских общественных объединений в образовательном процессе и воспитании подрастающего поколения.

3. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие для вузов / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. 218 с.
4. Воронова Е.Н. Как воспитать патриота: программы, мероприятия, игры: метод. Пособие. М.: Гардарики, 2008. 153 с.
5. Горбунова Т.В. Патриотическое воспитание младших школьников // Воспитание и наставничество в цифровой образовательной среде. М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа». 2023. С. 120–124.
6. Глущенко О.П. Патриотизм как составляющая гражданской позиции личности // Проблемы современного педагогического образования, 2020. С. 149–152.
7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 3. М.: «Русский язык», 1980. 896 с.
8. Кемеров В.Е. Современный философский словарь. М.: Академический проспект, 2015. 823 с.
9. Кондратенко А.И. Патриотическое воспитание младших школьников во внеклассной работе // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога. Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2024. С. 111–116.
10. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания. Ростов/нД: Феникс, 2006. 508 с.
11. Мантыкова Н.Б. Понятие патриотизма и его оценка в среде современной студенческой молодежи. // Патриотическое воспитание детей и молодежи: Приложение к Вестнику Бурятского республиканского института образовательной политики. Улан-Удэ: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Бурятия «Бурятский республиканский институт образовательной политики». 2024. С. 50–59.
12. Михайлова М.М. Воспитание патриотических качеств младших школьников // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2022. С. 358–361.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с.
14. Попп И.А. «Патриотизм» VS «Гражданственность»? К вопросу национального восприятия дефиниций // Формирование общероссийской идентичности в поликультурном социуме: научно-теоретические подходы и образовательные практики. Екатеринбург, 2022. С. 137–141.
15. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. 2-е изд. М.: Просвещение, 1982. 206 с.
16. Сальникова О.В. Формирование патриотических ценностных ориентаций студенческой молодежи в институциональной среде высшего образования: Дис. канд. социолог. н: 5.4.4. Пенза. 2023. 233 с.

17. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373): [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (дата обращения: 20.09.2024).

18. Хорошунова Т.А. Патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Вестник научных конференций. 2023. № 3-3(91). С. 101–102.

19. Чикаева Т.А. Патриотическая идея и патриотическое воспитание в современном обществе. М.: Московский художественно-промышленный институт, 2024. 104 с.

REFERENCES

1. Babaskina E.P. Teoreticheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chteniya (*The theoretical foundations of patriotic education of younger schoolchildren in the lessons of literary reading*) // Dni nauki krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Simferopol': Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2018. P. 115–121.

2. Bogatenkova Ja.A. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chteniya (*Patriotic education of younger schoolchildren in literary reading lessons*) // Obrazovanie i vospitanie. 2020. No.2(28). P. 20–22.

3. Bolotina L.R. Doshkol'naja pedagogika: uchebnoe posobie dlja vuzov (*Preschool pedagogy: a textbook for universities*) / L. R. Bolotina, T. S. Komarova, S. P. Baranov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 218 p.

4. Voronova E.N. Kak vospitat' patriota: programmy, meroprijatija, igry: metod. Posobie. (*How to raise a patriot: programs, events, games: method. Stipend.*) M.: Gardariki, 2008. 153 p.

5. Gorbunova T.V. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov (*Patriotic education of primary school children*) // Vospitanie i nastavnichestvo v cifrovoj obrazovatel'noj srede. M.: Negosudarstvennoe obrazovatel'noe chastnoe uchrezhdenie vysshego obrazovanija «Moskovskij institut psihoanaliza». 2023. P. 120–124.

6. Glushhenko O.P. Patriotizm kak sostavljajushhaja grazhdanskoj pozicii lichnosti (*Patriotism as a component of a person's civic position*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. P. 149–152.

7. Dal' V. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka (*Explanatory Dictionary of the living Great Russian language*): T.3. M.: «Russkij jazyk», 1980. 896 p.

8. Kemerov V.E. Sovremennyj filosofskij slovar' (*Modern Philosophical Dictionary*). M.: Akademicheskij prospect, 2015. 823 p.

9. Kondratenko A.I. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov vo vneklassnoj rabote (*Patriotic education of younger students in extracurricular activities*) // Realizacija kompetentnostnogo podhoda v sisteme professional'nogo obrazovanija pedagoga. Simferopol': OOO «Izdatel'stvo Tipografija «Arial», 2024. P. 111–116.

10. Kukushin V.S. *Teorija i metodika vospitanija (Theory and methodology of education)*. Rostov/nD: Feniks, 2006. 508 p.

11. Mantykova N.B. *Ponjatie patriotizma i ego ocenka v srede sovremennoj studencheskoj molodezhi (The concept of patriotism and its assessment among modern students) // Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi: Prilozhenie k Vestniku Burjatskogo respublikanskogo instituta obrazovatel'noj politiki*. Ulan-Udje: Gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Respubliki Burjatija «Burjatskij respublikanskij institut obrazovatel'noj politiki». 2024. P. 50–59.

12. Mihajlova M.M. *Vospitanie patrioticheskikh kachestv mladshih shkol'nikov (Education of patriotic qualities of younger students) // Nachal'naja shkola: problemy i perspektivy, cennosti i innovacii*. Joshkar-Ola: Marijskij gosudarstvennyj universitet. 2022. P. 358–361.

13. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka (Explanatory dictionary of the Russian language)*. M.: Mir i obrazovanie, 2014. 1376 p.

14. Popp I.A. «Patriotizm» VS «Grazhdanstvennost'»? K voprosu nacional'nogo vospriyatija definicij («Patriotism» VS «Citizenship»? *On the issue of national perception of definitions) // Formirovanie obshherossijskoj identichnosti v polikul'turnom sociume: nauchno-teoreticheskie podhody i obrazovatel'nye praktiki*. Ekaterinburg. 2022. P. 137–141.

15. *Razgovor s molodym direktorom shkoly (A conversation with a young school principal) / V. A. Suhomlinskij*. 2-e izd. M.: Prosveshhenie, 1982. 206 p.

16. Sal'nikova O.V. *Formirovanie patrioticheskikh cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi v institucional'noj srede vysshego obrazovanija (Formation of patriotic value orientations of students in the institutional environment of higher education)*: Dis. kand. sociolog. n: 5.4.4. Penza. 2023. 233 p.

17. *Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija (Federal State Educational Standard of Primary general Education) (utv. Priказом Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 6 oktjabrja 2009 g. № 373) [sait]*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (accessed: 20.09.2024).

18. Horoshunova T.A. *Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chtenija (Patriotic education of younger schoolchildren in literary reading lessons) // Vestnik nauchnyh konferencij*. 2023. No. 3-3(91). P. 101–102.

19. Chikaeva T.A. *Patrioticheskaja ideja i patrioticheskoe vospitanie v sovremennom obshhestve (Patriotic idea and patriotic education in modern society)*. M.: Moskovskij hudozhestvenno-promyshlennyj institute, 2024. 104 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Новикова Виктория Владимировна — аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 378.147:004

Ю.В. ОХМАТ, А.А. ГРИГОРОВА, У.П. ЕЛМАНОВА

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается процесс патриотического воспитания младших школьников в условиях современной образовательной среды с использованием ресурсов уроков литературного чтения. Обращается внимание, что патриотическое воспитание занимает одно из ключевых мест в системе общего образования, включая начальную школу, и ориентирует на формирование у младших школьников чувства принадлежности к своей стране и её культуре. Анализируется природа и содержание патриотического воспитания, его цели и ключевые структурные компоненты. Раскрываются методы и формы работы в рамках уроков литературного чтения. Приводятся примеры того, как уроки литературного чтения становятся важным инструментом для развития патриотизма, способствуя эмоциональному и нравственному становлению детей. Делается вывод, что уроки литературного чтения в младшей школе играют ключевую роль в воспитании патриотизма, знакомя учеников с историей и моральными ценностями через образы литературных героев, что способствует формированию моральных принципов и любви к Родине, культуре и согражданам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

воспитание младших школьников, патриотическое воспитание, гражданственность, урок, литературное чтение, учебная деятельность.

YU.V. OKHMAT, A.A. GRIGOROVA, U.P. ELMANOVA

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS

ABSTRACT.

The article examines the process of patriotic education of younger schoolchildren in a modern educational environment using the resources of literary reading lessons. Attention is drawn to the fact that patriotic education occupies one of the key places in the general education system, including primary school, and focuses on the formation of a sense of belonging to their country and its culture among younger schoolchildren. The nature and content of patriotic education, its

goals and key structural components are analyzed. The methods and forms of work within the framework of literary reading lessons are revealed. Examples are given of how literary reading lessons become an important tool for the development of patriotism, contributing to the emotional and moral development of children. It is concluded that literary reading lessons in elementary school play a key role in fostering patriotism, introducing students to history and moral values through the images of literary heroes, which contributes to the formation of moral principles and love for the Motherland, culture and fellow citizens.

KEYWORDS:

education of primary school children, patriotic education, citizenship, lesson, literary reading, educational activity.

Введение. Патриотическое воспитание в отечественной педагогике имеет глубокие исторические корни. Сегодня, как и прежде, актуальной задачей школы является воспитание каждого представителя подрастающего поколения как активного гражданина, патриота, испытывающего привязанность к своей Родине, семье, чувствуящего гордость за свою страну и народ, уважающего её значительные достижения в истории.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования считает главной целью духовно-нравственное воспитание личности учеников. Наиболее важными личностными результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников, согласно ФГОС НОО, считаются развитие гражданской идентичности, сформированное чувство гордости за свою страну, уважение к культуре и традициям, знание значимых исторических событий [17], которые достигаются в процессе обучения и воспитания.

В данном контексте уроки литературного чтения представляют собой уникальную возможность для реализации вышеобозначенных задач. Отечественная литература, являясь отражением культуры и истории народа, служит мощным инструментом для формирования патриотических чувств у младших школьников.

Результаты исследования. Патриотизм — это многогранный и сложный феномен, ставший объектом изучения для многих мыслителей и исследователей в различных областях знания.

В словаре В.А. Даля патриотизм трактуется как «любовь к Родине» [7, С. 235]. Согласно словарю С.И. Ожегова под патриотизмом следует понимать «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [13, С. 751]. Данные значения патриотизма нашли своё отражение и в современном философском энциклопедическом словаре. Опираясь на соответствующую словарную статью можно заключить, что понятие «патриотизм» тесно связано с такими философскими категориями, как «преданность»,

«стремление служить Отечеству» и «любовь к Отечеству» [8, С. 633].

Приведём ряд пониманий патриотизма современными исследователями в аспекте его отражения в структуре личности.

По О.П. Глущенко патриотизм представляет собой «одну из главных этических норм личности, которая выражается в мировоззрении, нравственных идеалах и нормах поведения» [6, С. 149].

Е.Н. Воронова подчеркивает, что патриотизм представляет собой комплекс духовных, нравственных и гражданских качеств личности, патриотическими качествами личности, которые формируются в результате целенаправленного воспитания и обучения [4].

О.В. Сальникова и И.А. Попп отмечают, что патриотизм следует рассматривать как многогранную структуру, состоящую из неразрывно взаимосвязанных компонентов: «когнитивного, идентификационно-оценочного и деятельностного» [14, 16]. Когнитивный компонент включает знания о родной стране, что способствует осознанию её исторического наследия и ценностей. Идентификационно-оценочный компонент отражает эмоциональные переживания, связанные с принадлежностью к народу и культуре. Деятельностный компонент выражается в навыках и умениях, направленных на заботу о стране и её благополучии, что может проявляться в помощи соотечественникам и заботе о старшем поколении, а также в готовности выполнять различные задачи [14].

Каким же образом личность обретает патриотизм? Он не спонтанен, его надо

целенаправленно воспитывать. А.И. Кондратенко замечает, что формирование патриотизма, как целостной системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов, у младших школьников реализуется через патриотическое воспитание [9, С.114].

Относительно понятия «воспитание» известный педагог-гуманист В.А. Сухомлинский в книге «Разговор с молодым директором школы» утверждает: «Воспитание в широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления» [15, С. 12]. Соответственно Н.Б. Мантыкова определяет патриотическое воспитание как важный компонент общего воспитательного процесса, подчеркивая его значимость и неотъемлемость в системе формирования личности [11, С. 52].

В рамках изучения патриотического воспитания В.И. Лутовинов характеризует данный процесс как «систематическую и целенаправленную работу государственных органов и общественных организаций, направленную на формирование у граждан высоких патриотических ценностей, чувства преданности своей стране, а также готовности исполнять гражданский долг и конституционные обязанности по защите интересов Отечества» [19]. Таким образом, патриотизм и патриотическое воспитание тесно взаимосвязаны, так как первое является основой для второго, а второе — средством формирования и укрепления первого.

Патриотическое воспитание в младшем школьном возрасте направлено на

развитие социальной активности, гражданской ответственности и духовности. Его целью является формирование граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявлять их в созидательном процессе. В этом контексте литературное чтение выступает не только как средство передачи знаний о культуре и истории, но и как инструмент формирования эмоциональной привязанности к Родине.

По мнению Е.П. Бабаскиной одной из важнейших задач учебного курса литературного чтения в начальной школе является приобщение учащихся младшего школьного возраста к духовному наследию и творческому опыту, оставленному нашими предками. Таким образом, данный курс способствует формированию культурной идентичности и ценностного восприятия литературы у младших школьников [1].

Согласно мнению Я.А. Богатенковой, литературное чтение представляет собой важный инструмент с высоким воспитательным потенциалом. В связи с этим, для достижения максимальной эффективности в реализации данного потенциала педагогам следует интегрировать методы обучения и воспитания, способствующих созданию необходимых условий, для гармоничного развития личности младшего школьника [2, С. 20].

Т.А. Хорошунова обращает внимание на то, что уроки литературного чтения играют ключевую роль в формировании патриотических чувств у младших школьников. В процессе чтения произведений, отражающих историю и культуру

народа, дети не только знакомятся с литературными традициями, но и осознают ценности, которые лежат в основе национального самосознания [19, С. 101]. Таким образом, школьный курс литературного чтения выполняет ключевую функцию не только в трансляции знаний о культурных и исторических аспектах, но и в формировании эмоциональной привязанности к Родине.

Младший школьный возраст является уникальным периодом в жизни ребенка, когда формируются основные ценности и мировосприятие. Т.е. младший школьный возраст сензитивен для патриотического воспитания, в нём эмоциональная восприимчивость, стремление к познанию и социальная активность детей создают благоприятные условия для формирования их патриотических чувств и гражданской ответственности [5].

Исследователи Е.П. Бабаскина и Г.Р. Шпиталевская отмечают, что в контексте патриотического воспитания младших школьников на уроках «Литературное чтение», а также в рамках внеурочной деятельности, целесообразно интегрировать разнообразные педагогические формы работы [1]. К числу таких форм работы они относят [1]:

1. Посещение театральных представлений, художественных выставок и музеев. Эти посещения способствуют развитию эстетического восприятия всего, что связано с Родиной, углублению знаний о культурном наследии народа. На основе посещения взрослого театра эффективным является организация ученического театра и проведение конкур-

сов художественной самодеятельности, конкурсов чтецов, посвященных литературным произведениям.

2. Привлечение младших школьников к участию в работе школьных музеев, что позволяет учащимся активно участвовать в осмыслении культурных традиций своего региона.

3. Создание стенгазет, посвященных родному городу, краю или региону. Эта форма работы требует от детей проявления образности в восприятии местной культуры, способствует формированию у младших школьников чувства гордости за свою малую родину и осознанию исторической значимости всего, что с нею связано.

4. Проведение встреч с деятелями искусства и культуры, что создает благоприятные условия для формирования у младших школьников положительных образов людей своего Отечества, создает стимул для подражания, расширяет горизонты культурного восприятия.

5. Проведение воспитательных часов и вечеров, в рамках которых проходит обсуждение ключевых аспектов деятельности проявления патриотизма и гражданственности. Это способствует углублению понимания ценностей национальной идентичности и сплоченности.

6. Написание сочинений и обсуждение тематических фильмов, что помогает развитию критического мышления и способствует рефлексии на темы патриотизма, истории и культуры.

Патриотическое воспитание младших школьников представляет собой многоаспектный процесс, который можно

классифицировать по различным основаниям — количество участников, виды деятельности и содержание [12].

В зависимости от числа участников традиционно выделяются три основные формы работы: индивидуальные, групповые и массовые.

Индивидуальные формы предполагают активное участие ребенка в процессе воспитания с учетом его личностных особенностей, что способствует усвоению нравственных ценностей и формированию убеждений. Важным аспектом является взаимодействие с семьей, поскольку родительское вовлечение играет ключевую роль в патриотическом воспитании на разных возрастных этапах [10, С. 311].

Групповые формы патриотического воспитания, согласно классификации Болотиной Л.Р., включают взаимодействие с ветеранами, беседы, викторины, коллективные творческие проекты, выставки и экскурсии. Обозначенные Болотиной Л.Р. мероприятия, несомненно, способствуют формированию у младших школьников гражданской идентичности и осознанию историко-культурной значимости родного края, что является ключевым аспектом в процессе патриотического воспитания [3, С. 162].

Таким образом, разнообразие форм патриотического воспитания позволяет эффективно развивать гражданскую идентичность и патриотические чувства у младших школьников.

В процессе патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения целесообразно ис-

пользовать классификацию методов, предложенную Г.И. Щукиной, которая включает три основные группы: «1. Методы формирования сознания; методы организации деятельности и формирования поведения; методы стимулирования деятельности и поведения» [19].

Рассматривая беседу как метод патриотического воспитания младших школьников в контексте её применения на уроках литературного чтения, важно отметить, что беседа учителя с учениками способствует более глубокому осмыслению детьми сложных понятий, формированию устойчивых нравственных ориентиров и осознанию собственного опыта. В качестве диалоговой формы взаимодействия между учителем и учениками беседа опирается на эмоциональный и когнитивный фон учащихся, что создает условия для акцентирования внимания на патриотических ценностях. Таким образом, данный метод не только развивает критическое мышление, но и формирует осознанную гражданскую позицию у младших школьников.

На уроках литературного чтения в целях патриотического воспитания младших школьников беседа помогает формировать у детей представления о гражданственности, позволяет объяснить нормы социального поведения, отношений к семье и близким, дает стимул к анализу поступков литературных героев.

Стоит отметить, что, по мнению Болотиной Л.Р., эффективное проведение беседы требует от педагога умения наладить эмоциональный контакт с ученика-

ми и уважительно относиться к их переживаниям [3].

Эффективно применение на уроках литературного чтения и метода рассказа, который является средством передачи исторических событий и фактов, способствующих формированию эмоционального отклика у детей. Ключевым моментом в применении этого метода можно считать создание положительного восприятия героев рассказа, явлений, атмосферы, при этом учителю важно избегать излишнего морализаторства. Такой подход позволяет младшим школьникам осваивать социальные нормы и ценности.

На уроках литературного чтения у младших школьников, особенно в контексте анализа художественных произведений, рассказ становится одним из основных инструментов, так как его применение не только углубляет знания у учащихся, но и способствует развитию их эмоциональной и гражданской осознанности. Тем самым использование метода рассказа в образовательном процессе может значительно повысить действенность патриотического воспитания.

Дискуссии на уроках литературного чтения также могут служить эффективным инструментом патриотического воспитания младших школьников. Так, в процессе активного диалога на заданную тематику учащиеся не только высказывают свои мнения, но и стремятся к совместному пониманию и формулировке выводов по проблеме, отраженной в произведении, что не только развивает критическое мышление, но и формирует

у младших школьников чувство патриотизма, прививая им важные моральные и культурные ценности.

Стоит дополнительно отметить, что в ходе применения метода дискуссии важно использовать ролевые модели, с которыми ученики могут себя ассоциировать. Такие ролевые модели могут формулироваться с помощью анализа литературных героев, их поступков и характеристик. Так в ходе дискуссии учащимся удастся глубже понять ценности, которые олицетворяют герои.

Нельзя не упомянуть и о методе разъяснения, который строится на основе уже имеющихся морально-ценностных ориентиров младших школьников. На уроках литературного чтения метод разъяснения реализуется через чтение и обсуждение текстов, анализ исторических событий и работу с вопросами, направленными на размышление о значении патриотизма. Использование произведений, в которых поднимаются темы любви к родине, позволяет младшим школьникам увидеть примеры патриотизма через художественное слово, а сравнительный анализ культур помогает осознать уникальность своей страны.

Упомянем и методы организации деятельности, которые хорошо проявляют себя в рамках патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения. Метод упражнения предполагает систематическое повторение действий с акцентом на их ведущие цели и последствия. При этом педагог должен не только демонстрировать основные способы решения задач,

но и объяснять ценности и моральную сторону, стоящую за их решением.

Формирование патриотического поведения у младших школьников достигается и через регулярное выполнение определенных действий, которые становятся для них привычными. На это работает метод приучения, включающий в себя демонстрацию и закрепление знаний с помощью повторения. На уроках литературного чтения учитель может применять проблемные ситуации в игровой форме, что позволяет учащимся менять роли и глубже понимать суть событий, тем самым повышая их мотивацию.

Метод создания и анализа ситуационных задач также играет значительную роль в формировании патриотических чувств на уроках литературного чтения. Путем конструирования проблемных ситуаций педагог активизирует воображение у младших школьников, что в свою очередь способствует развитию их самосознания и внутреннего «Я», основанного на морально-нравственных принципах. Таким образом, данный метод позволяет не только углубить понимание литературных произведений, но и формирует у детей осознание своей гражданской ответственности и патриотизма.

Важно отметить, что педагог, реализуя методы стимуляции патриотического поведения, должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Это требует от учителя не только профессиональных знаний, но и психологической чуткости, позволяющей адаптировать подходы к обучению в зависимости от личностных характеристик детей.

Таким образом, интеграция патриотического воспитания в учебный процесс требует комплексного подхода, сочетая педагогические методы с психологическими аспектами развития личности.

Заключение. Патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения представляет собой значимую задачу, способствующую формированию гражданской идентичности и социальной ответственности у детей. Литературные произведения, включенные в учебную программу, обладают выраженным потенциалом для формирования чувства патриотизма и гражданской ответственности, что подчеркивает важность

их грамотного использования в образовательном процессе.

Эффективное патриотическое воспитание требует внимательного подбора методов, которые можно классифицировать на три основные группы: методы формирования сознания, методы организации деятельности и формирования поведения, а также методы стимулирования деятельности и поведения. Такой системный подход позволяет создать условия для всестороннего развития личности младшего школьника, способствуя не только его интеллектуальному, но и нравственному становлению как гражданина своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаскина Е.П. Теоретические основы патриотического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения // Дни науки крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2018. С. 115–121.
2. Богатенкова Я.А. Патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Образование и воспитание. 2020. № 2(28). С. 20–22.
3. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие для вузов / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024. 218 с.
4. Воронова Е.Н. Как воспитать патриота: программы, мероприятия, игры: метод. Пособие. М.: Гардарики, 2008. 153 с.
5. Горбунова Т.В. Патриотическое воспитание младших школьников // Воспитание и наставничество в цифровой образовательной среде. М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа». 2023. С. 120–124.
6. Глущенко О.П. Патриотизм как составляющая гражданской позиции личности // Проблемы современного педагогического образования, 2020. С. 149–152.
7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т.3. М.: «Русский язык», 1980. 896 с.
8. Кемеров В.Е. Современный философский словарь. М.: Академический проспект, 2015. 823 с.

9. Кондратенко А.И. Патриотическое воспитание младших школьников во внеклассной работе // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога. Симферополь: ООО «Издательство Типография «Ариал», 2024. С. 111–116.

10. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания. Ростов/нД: Феникс, 2006. 508 с.

11. Мантыкова Н.Б. Понятие патриотизма и его оценка в среде современной студенческой молодежи. // Патриотическое воспитание детей и молодежи: Приложение к Вестнику Бурятского республиканского института образовательной политики. Улан-Удэ: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Республики Бурятия «Бурятский республиканский институт образовательной политики». 2024. С. 50–59.

12. Михайлова М.М. Воспитание патриотических качеств младших школьников // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2022. С. 358–361.

13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с.

14. Попп И.А. «Патриотизм» VS «Гражданственность»? К вопросу национального восприятия дефиниций // Формирование общероссийской идентичности в поликультурном социуме: научно-теоретические подходы и образовательные практики. Екатеринбург, 2022. С. 137–141.

15. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. 2-е изд. М.: Просвещение, 1982. 206 с.

16. Сальникова О.В. Формирование патриотических ценностных ориентаций студенческой молодежи в институциональной среде высшего образования: Дис. канд. социолог. н: 5.4.4. Пенза. 2023. 233 с.

17. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373): [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (дата обращения: 20.09.2024).

18. Хорошунова Т.А. Патриотическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Вестник научных конференций. 2023. № 3-3(91). С. 101–102.

19. Чикаева Т.А. Патриотическая идея и патриотическое воспитание в современном обществе. М.: Московский художественно-промышленный институт, 2024. 104 с.

REFERENCES

1. Babaskina E.P. Teoreticheskie osnovy patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chteniya (*The theoretical foundations of patriotic education of younger schoolchildren in the lessons of literary reading*) // Dni nauki krymskogo federal'nogo

universiteta im. V.I. Vernadskogo. Simferopol': Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo, 2018. P. 115–121.

2. Bogatenkova Ja.A. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chtenija (*Patriotic education of younger schoolchildren in literary reading lessons*) // *Obrazovanie i vospitanie*. 2020. No.2(28). P. 20–22.

3. Bolotina L.R. Doshkol'naja pedagogika: uchebnoe posobie dlja vuzov (*Preschool pedagogy: a textbook for universities*) / L. R. Bolotina, T. S. Komarova, S. P. Baranov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 218 p.

4. Voronova E.N. Kak vospitat' patriota: programmy, meroprijatija, igry: metod. Posobie. (*How to raise a patriot: programs, events, games: method. Stipend.*) M.: Gardariki, 2008. 153 p.

5. Gorbunova T.V. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov (*Patriotic education of primary school children*) // *Vospitanie i nastavnichestvo v cifrovoj obrazovatel'noj srede*. M.: Negosudarstvennoe obrazovatel'noe chastnoe uchrezhdenie vysshego obrazovanija «Moskovskij institut psihoanaliza». 2023. P. 120–124.

6. Glushhenko O.P. Patriotizm kak sostavljajushhaja grazhdanskoj pozicii lichnosti (*Patriotism as a component of a person's civic position*) // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2020. P. 149–152.

7. Dal' V. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka (*Explanatory Dictionary of the living Great Russian language*): T. 3. M.: «Russkij jazyk», 1980. 896 p.

8. Kemerov V.E. Sovremennyj filosofskij slovar' (*Modern Philosophical Dictionary*). M.: Akademicheskij prospect, 2015. 823 p.

9. Kondratenko A.I. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov vo vneklassnoj rabote (*Patriotic education of younger students in extracurricular activities*) // *Realizacija kompetentnostnogo podhoda v sisteme professional'nogo obrazovanija pedagoga*. Simferopol': OOO «Izdatel'stvo Tipografija «Arial», 2024. P. 111–116.

10. Kukushin V.S. Teorija i metodika vospitanija (*Theory and methodology of education*). Rostov/nD: Feniks, 2006. 508 p.

11. Mantykova N.B. Ponjatie patriotizma i ego ocenka v srede sovremennoj studencheskoj molodezhi (*The concept of patriotism and its assessment among modern students*) // *Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi: Prilozhenie k Vestniku Burjatskogo respublikanskogo instituta obrazovatel'noj politiki*. Ulan-Udje: Gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija Respubliki Burjatija «Burjatskij respublikanskij institut obrazovatel'noj politiki». 2024. P. 50–59.

12. Mihajlova M.M. Vospitanie patrioticheskikh kachestv mladshih shkol'nikov (*Education of patriotic qualities of younger students*) // *Nachal'naja shkola: problemy i perspektivy, cennosti i innovacii*. Joshkar-Ola: Marijskij gosudarstvennyj universitet. 2022. P. 358–361.

13. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka (*Explanatory dictionary of the Russian language*). M.: Mir i obrazovanie, 2014. 1376 p.

14. Popp I.A. «Patriotizm» VS «Grazhdanstvennost'»? K voprosu nacional'nogo vosprijatija definicij («Patriotism» VS «Citizenship»? *On the issue of national perception of definitions*) // Formirovanie obshherossijskoj identichnosti v polikul'turnom sociume: nauchno-teoreticheskie podhody i obrazovatel'nye praktiki. Ekaterinburg, 2022. P. 137–141.
15. Razgovor s molodym direktorom shkoly (*A conversation with a young school principal*) / V. A. Suhomlinskij. 2-e izd. M.: Prosveshhenie, 1982. 206 p.
16. Sal'nikova O.V. Formirovanie patrioticheskikh cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi v institucional'noj srede vysshego obrazovanija (*Formation of patriotic value orientations of students in the institutional environment of higher education*): Dis. kand. sociolog. n: 5.4.4. Penza. 2023. 233 p.
17. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija (*Federal State Educational Standard of Primary general Education*) (utv. Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 6 oktjabrja 2009 g. № 373) [sait]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (accessed: 20.09.2024).
18. Horoshunova T.A. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chtenija (*Patriotic education of younger schoolchildren in literary reading lessons*) // Vestnik nauchnyh konferencij. 2023. No. 3-3(91). P. 101–102.
19. Chikaeva T.A. Patrioticheskaja ideja i patrioticheskoe vospitanie v sovremennom obshhestve (*Patriotic idea and patriotic education in modern society*). M.: Moskovskij hudozhestvenno-promyshlennyj institute, 2024. 104 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Григорова Алла Андреевна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя;

Елманова Ульяна Павловна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя;

Охмат Юлия Витальевна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 18 г. Ставрополя.

УДК 371.214.46:004.8

О.В. ПЕЛИХ, М.В. МИГАЧЕВА

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена анализу перспектив технологий искусственного интеллекта и инструментов нейросети генерации изображений для создания визуального контента как одного из ведущих трендов современного образования. В статье рассматриваются возможности применения искусственного интеллекта для эффективного развития воображения у обучающихся. Акцентируется внимание на применение нейросетей генерации изображений в образовании с целью формированию креативного мышления у обучающихся и подготовке их к вызовам современного мира. Представлены конкретные примеры использования данных технологий в учебном процессе, а также их влияние на развитие воображения у обучающихся. Планируются дальнейшие исследования в области методологии применения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

нейросеть, искусственный интеллект, когнитивные навыки, критическое мышление, воображение, генерация изображений.

O.V. PELIKH, M.V. MIGACHEVA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR DEVELOPING IMAGINATION

ABSTRACT.

The article is devoted to the analysis of the prospects of artificial intelligence technologies and image generation neural network tools for creating visual content as one of the leading trends in modern education. The article considers the possibilities of using artificial intelligence for the effective development of imagination in students. The focus is on the use of image generation neural networks in education in order to develop creative thinking in students and prepare them for the challenges of the modern world. Specific examples of the use of these technologies in the educational process are presented as well as their impact on the development of imagination in students. Further research in the field of application methodology is planned.

KEYWORDS:

neural network; artificial intelligence; cognitive skills; critical thinking; imagination; image generation.

Введение. Современное образование сталкивается с новыми вызовами, связанными с необходимостью подготовки обучающихся к быстро меняющемуся миру, в котором креативность и инновационное мышление становятся важнейшими навыками. В этом контексте искусственный интеллект, и в частности нейросети генерации изображений, открывают новые горизонты для образовательного процесса. Эти технологии не только трансформируют подходы к обучению, но и предоставляют уникальные возможности для развития воображения и креативности у обучающихся.

Нейросети генерации изображений, такие как DALL-E, Midjourney, Kandinsky и другие используют алгоритмы глубокого обучения для создания визуального контента на основе текстовых описаний или заданных параметров. Перечисленные инструменты позволяют не только создавать уникальные изображения, но и визуализировать абстрактные идеи, что значительно обогащает учебный процесс. Визуальные элементы играют ключевую роль в восприятии информации, и их интеграция в обучение может повысить мотивацию обучающихся и углубить понимание сложных тем. В этом контексте нейросети могут стать мощным инструментом для стимулирования творческого мышления и воображения.

Цель данной статьи заключается в анализе роли нейросетей генерации изображений в развитии воображения обучающихся. Для достижения этой цели необходимо рассмотреть несколько ключевых аспектов: определить понятие

воображения и его значение в образовательном контексте, изучить принципы работы нейросетей генерации изображений, проанализировать примеры их успешного применения в образовательных практиках, а также выявить перспективы и ограничения использования этих технологий.

Таким образом, исследование применения нейросетей генерации изображений в образовании представляет собой актуальную задачу, способствующую формированию креативного мышления у обучающихся и подготовке их к вызовам современного мира. В дальнейшем мы рассмотрим конкретные примеры использования этих технологий в учебном процессе и их влияние на развитие воображения обучающихся.

Результаты исследования. Воображение можно определить как способность ума к созданию ментальных образов на основе имеющегося опыта и восприятия. Эта способность не только помогает в процессе обучения, но и является основой для творческой деятельности. По мнению психологов, воображение включает в себя как воссоздающее, так и творческое воображение. Воссоздающее воображение позволяет обучающимся представлять уже известные объекты и явления, что особенно важно при изучении художественной литературы или исторических событий. Творческое же воображение связано с созданием новых идей и концепций, что открывает возможности для инновационного мышления. Воображение — это один из высших познавательных процессов, который

играет ключевую роль в обучении и развитии личности. Оно позволяет человеку создавать образы, идеи и концепции, которые не существуют в данный момент, а также предвосхищать результаты своих действий. В образовательном контексте воображение выполняет несколько важных функций, способствующих усвоению знаний и развитию креативного мышления.

Воображение играет важную роль в образовательном процессе, так как оно способствует более глубокому усвоению материала. Воображение является предпосылкой для усвоения знаний, требующих умения представить себе конкретные ситуации, которые ребенок не может воспринять непосредственно. Например, при изучении географии или истории обучающиеся могут использовать свое воображение для визуализации событий или мест, что помогает им лучше понять контекст изучаемого материала.

Работа с информацией, включающая ее сбор, обработку, анализ, преобразование и хранение требует затраты большого количества сил и времени от обучающихся и учителя. Визуализация в данном случае, являясь одним из ведущих трендов в образовании, позволяет минимизировать временные затраты на обучение. Процесс визуализации можно представить как свёртывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. Отметим, что именно визуально представленная информация чаще всего

выглядит «необычно», что еще больше раскрывает образовательный потенциал созданных визуальных форм.

Однозначно можно утверждать, что возросшая роль визуализации информационного пространства неразрывно связана, в первую очередь, с активным использованием цифровых средств получения информации, социальными сетями, мессенджерами, в которых информация представляется часто в емкой графической форме: символы в пользовательских интерфейсах, метки, различные графические объекты. То есть, современный обучающийся уже с раннего возраста привык воспринимать информацию в графически — изобразительном виде, через образные и ассоциативные формы [2].

Визуализация, таким образом, выполняет роль и инструмента сворачивания учебной информации, и собственно учебного материала, как такового. Самостоятельно созданный визуальный образ, предназначенный для выражения свойств объекта-оригинала, является уникальным артефактом в копилке учебного контента школьника. Потенциал использования таких работ обширен не только в предметной, но и в межпредметной области.

Мотивация на осознанное применение обучающимися методов и приемов визуализации при работе с учебной информацией возможна при активном включении широкого спектра инструментария в работе педагога. Систематичное использование, акцентирование внимания на разных аспектах визуального контента,

алгоритмизация работы с возможностью творческого проявления и демонстрация потенциала использования и применения результатов работы неотъемлемые составляющие деятельности учителя.

Развитие воображения является важным направлением в педагогической деятельности. Учителя должны поощрять склонность обучающихся к фантазированию и творчеству, особенно на начальных этапах обучения. Любовь детей к сказкам и фантастическим историям свидетельствует о ведущей роли воображения в их развитии. Важно отметить, что хорошо развитое творческое воображение у подростков может свидетельствовать о высоком уровне их личностного развития.

Однако необходимо учитывать, что у разных детей уровень развития воображения может значительно варьироваться. Исследования показывают, что лишь небольшая часть школьников обладает достаточно развитым воображением без специального обучения. Это подчеркивает необходимость внедрения методов, направленных на развитие воссоздающего и творческого воображения у обучающихся. Важно активно развивать эту способность у обучающихся через различные методы и подходы в обучении, что поможет им стать более успешными и адаптивными в современном мире.

До появления фотографии не существовало быстрых методов создания качественных визуализаций. Процесс создания изображений претерпел значительную трансформацию с появлением, прогрессом и широким распространени-

ем фотокамеры. Она позволила создавать высокоточные визуальные изображения реальности без сложного мастерства и художественных приемов. Однако, поскольку мысли, идеи и фантазии не обязательно могут быть запечатлены камерой, необходимы навыки рисования и иллюстрации. Может ли развитие и распространение генеративного искусственного интеллекта, преобразующего текст в изображение, изменить потребность в компетенциях для визуализации идей так же, как камера изменила потребность в рисунках и картинах как в подражательных визуальных представлениях?

Развитие технологий искусственного интеллекта, в частности нейронных сетей, открывает новые возможности для создания визуальных материалов. Нейросетевые модели, обученные на обширных наборах данных, способны генерировать высококачественные изображения практически на любую тематику. Кроме того, современные нейросетевые модели способны не только генерировать изображения с нуля, но и редактировать, дополнять и трансформировать существующие визуальные материалы.

Генеративный искусственный интеллект относится к подмножеству методов искусственного интеллекта, которые включают создание и генерацию нового контента, такого как изображения, текст или даже музыка, путем обучения моделей на больших наборах данных. В отличие от традиционного искусственного интеллекта, который в первую очередь анализирует или классифицирует инфор-

мацию, генеративный искусственный интеллект может производить оригинальные результаты, которые имитируют человеческое творчество. Концепция генеративного искусственного интеллекта имеет богатую историю, которую можно проследить до ранних дней искусственный интеллект.

Начало цифровому или компьютерному искусству было положено в 1960 годах. В 1967 году немецкий математик Фридер Наке (1938 г.р.) разработал первый алгоритм построения матрицы (Matrix Multiplications), состоящей из 12 простых изображений в виде квадратов. В 1973 году художник британского происхождения Гарольд Коэн (1928–2016 гг.) написал на процедурном языке программирования C, а позднее переписал на функциональном языке программирования LISP первую компьютерную программу под названием AARON для создания тривиальных абстрактных картин. Первые синтезированные картины были черно-белыми, Коэн масштабировал и раскрашивал эти картины вручную специальной краской для тканей. В дальнейшем художник задействовал цветной струйный принтер для печати картин на холсте. В 2015 году научный сотрудник компании Google Research в Цюрихе Александр Мордвинцев (выпускник ИТМО 2010 года) запустил в интернете первую программу компьютерного зрения DeepDream, которая была создана на основе сверточной нейросети [5]. На протяжении многих лет генеративный искусственный интеллект продолжал развиваться, его прогрессу способствовали

достижения в области глубокого обучения, обучения с подкреплением и обработки естественного языка.

Современные нейросети генерации изображений Generative Adversarial Networks (GAN) основаны на взаимодействии двух основных компонентов: генератора и дискриминатора. Генератор создает новые изображения, используя случайные входные данные, которые представляют собой векторы из нормального распределения. Его задача заключается в том, чтобы генерировать изображения, которые выглядят как реальные, постепенно улучшая их качество в процессе обучения. Дискриминатор, в свою очередь, получает на вход как реальные изображения из обучающего набора данных, так и сгенерированные изображения от генератора. Его цель — правильно классифицировать эти изображения, определяя, какие из них являются подлинными, а какие — фальшивыми. Обучение происходит через состязательную игру: генератор пытается обмануть дискриминатор, создавая всё более реалистичные изображения, а дискриминатор старается повысить свою точность в распознавании фальшивок. Этот процесс включает в себя итеративное обновление параметров обеих нейросетей через метод обратного распространения ошибки. В результате, по мере обучения, генератор начинает создавать изображения, которые дискриминатор не может отличить от реальных.

Таким образом, нейросети генерации изображений работают на основе взаимодействия и конкуренции между двумя

моделями, что позволяет им достигать высокого уровня качества создаваемого контента. Использование нейросетей в образовании представляет собой активно развивающуюся научную область, которая предоставляет уникальные возможности для повышения качества обучения и использования инновационных образовательных методик [4].

Главным элементом привлекательности нейросетей генерации изображений является их способность интерпретировать текстовые подсказки как источник художественного вдохновения. Генератор изображений как будто выступает в качестве моста между красноречием слов и красноречием изображений, и позволяет быстро создавать захватывающий визуальный контент, освобождая людей-создателей для сосредоточения на более сложных творческих задачах.

Кроме того, генератор изображений позволяет пользователям легко объединять художественные стили. Это означает, что создатели могут не только создавать изображения из текстовых подсказок, но и наделять эти изображения эстетическими качествами известных художников, графических дизайнеров или любого желаемого ими визуального стиля. Благодаря своим мощным алгоритмам и возможностям обработки данных нейросети генерации изображений способны создавать множество уникальных произведений искусства. Вместе с тем, разнообразие и креативность вдохновляют обучающихся на исследование и понимание искусства, помогая им выходить за рамки традиционного искус-

ства и расширять свои собственные художественные концепции и эстетические идеи. В своей творческой деятельности обучающиеся могут использовать художественные материалы и дизайнерские концепции, созданные нейросетью. Этот новый способ творчества не только расширяет творческие идеи обучающихся, но и развивает их творческое сознание, делая их более смелыми и расширяя их творческие горизонты. Расширяя художественное мышление обучающихся, искусственный интеллект закладывает прочную основу для их будущего художественного творчества и развития, предоставляет новые, зачастую неожиданные идеи.

Использование нейросетей для генерации изображений делает образовательный процесс более увлекательным и интерактивным. Обучающиеся чаще вовлекаются в учебный процесс, когда они могут взаимодействовать с визуальными элементами. Искусственный интеллект повышает мотивацию обучающихся, помогает лучше воспринимать информацию и связывать ее с уже имеющимися знаниями. ИИ помогает создавать для занятий изображения: иллюстрации, логотипы, флеш-карты, интеллект-карты [3]. Применение нейросетей позволяет выйти за рамки укоренившихся шаблонов мышления; обеспечить быструю обратную связь, включить любопытство, воображение, желание экспериментировать и творить.

Создание визуализаций с использованием генераторов текста в изображение — это циклический, итеративный

процесс, который состоит из нескольких этапов. На этапе идеи обучающийся формулирует задание, уточняет и корректирует предыдущие идеи, или описывает удивительную новую идею, возникшую в предыдущем процессе. На втором этапе визуальную идею или концепцию нужно сформулировать словами. После подачи подсказки в письменной форме (этап 3) процесс черного ящика дает результаты (этап 4). Результаты могут быть реализованы (использованы) или отменены (оставлены неиспользованными), а также их можно усовершенствовать, адаптировать или использовать для начала новых идей в циклическом процессе.

Технология искусственного интеллекта «текст-изображение» предоставляет пользователю мощный инструмент для создания визуализаций без особых усилий. Такой способ доступа к визуализации позволяет создавать изображения в игровой форме. Создание изображений может, особенно в начале использования технологии, заключаться в проверке пределов и наблюдении за тем, что возможно. Используя эту технологию, обучающиеся, возможно, смогут расширить границы собственного воображения. Простота доступа вызывает готовность пробовать и экспериментировать с созданием изображений. Для непрофессионального создателя изображений генерация текста в изображение может стать полезной тренировочной площадкой и инструментом для визуализации, как умственной, так и физической. Особенно это актуально для тех, кто не решается приступить к творческим процессам

создания изображений. Генерация текста в изображение с помощью искусственного интеллекта может быть увлекательной игрой, дающей удивительные результаты.

Нейросети генерации изображений становятся все более популярными в образовательной среде, предоставляя новые возможности для обучения и развития креативности у обучающихся. Перечислим несколько способов их применения в различных аспектах образовательного процесса.

1. *Визуализация учебного материала.* Одним из основных применений нейросетей генерации изображений является создание преподавателем визуальных материалов. Это могут быть создание иллюстраций к историческим событиям, генерация ситуаций и общественных явлений, варианты облика исторических персонажей или представителей какой-либо исторической эпохи. Все это помогает сделать уроки более наглядными и запоминающимися для обучающихся.

2. *Интерактивные проекты обучающихся.* Нейросети могут быть использованы для создания интерактивных проектов, в которых обучающиеся могут задавать параметры и генерировать уникальные изображения. Возможность свободно экспериментировать со множеством характеристик в изображениях позволяет подросткам развивать свой собственный стиль и выражать свою индивидуальность, что способно удовлетворить их интересам и повысить мотивацию. Например, можно использовать нейросети для создания собственных картин или коллажей, иллюстраций

и плакатов. Обучающиеся могут генерировать обложки для своих книг или визуализировать сцены из рассказов с помощью нейросетей. Это не только развивает их воображение, но и помогает лучше понять связь между текстом и визуальным искусством.

3. *Обучение языкам.* Нейросети генерации изображений также могут быть полезны в изучении иностранных языков. Обучающиеся могут создавать визуальные ассоциации для новых слов и фраз, что помогает улучшить запоминание лексики, генерировать изображения на основе описаний слов, что делает процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Поскольку результат работы нейросети непредсказуем, а создаваемые картинки случайны и могут содержать ошибки, то одним из видов работы может быть обсуждение полученных результатов, подготовка вопросов к изображению. Работа с нейросетью предоставляет богатый материал для развития коммуникативных навыков, позволяет тренировать все типы речи: описание, повествование, рассуждение. Например, в качестве темы для дискуссии могут послужить две иллюстрации, созданные нейросетью по ключевым словам: детские игры, XIX век и детские игры, XXI век соответственно [1].

4. *Обучение изобразительному искусству.* Возможность с помощью нейросетей создавать изображения с детальной настройкой их параметров и последующими корректировками позволяет использовать их в качестве «тренажёра». Формулируя запрос, обучающийся пред-

ставляет у себя в голове изображение, которое он хочет получить, благодаря чему развивается его навык визуализировать идею до её реализации. Так, абстрактные концепции преобразовываются в конкретные изображения, которые можно анализировать и изменять подобно конструктору. Скорость создания изображений искусственным интеллектом позволяет работать с большим количеством материалов за небольшие промежутки времени, активно развивая необходимые навыки. Таким образом, нейросети могут дополнить процесс развития творческих способностей у обучающихся на практическом этапе, делая его более динамичным и глубоким, позволяя закрепить знания при непосредственной работе с изображениями [6].

Работа с изображениями, созданными нейросетями, может стать отличным инструментом для развития критического мышления у обучающихся. Когда обучающиеся анализируют сгенерированные изображения, они учатся выявлять закономерности и делать выводы на основе представленных данных. Это требует от них активного участия в учебном процессе и умения задавать вопросы о том, что они видят. Преподаватели могут использовать эти визуализации для обсуждения тем, связанных с авторством, культурным контекстом, а также с этическими и технологическими аспектами использования искусственного интеллекта. Все это позволит развить у обучающихся навыки анализа и оценки информации.

Заключение. Будущее применения нейросетей генерации изображений

в образовании выглядит многообещающе. Технология преобразования текста в изображение с помощью искусственного интеллекта может представлять собой полезный инструмент для развития творческих навыков обучающихся, их воображения, умения формулировать свои мысли для визуализации воображаемого. Важно отметить, что успешная интеграция искусственного интеллекта

в образование требует не только технологической базы, но и педагогического подхода, который будет учитывать особенности восприятия информации каждым учеником. Таким образом, искусственный интеллект не только обогащает образовательный процесс, но и способствует созданию условий для полноценного развития обучающегося в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатъева Н.Д. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 01–02 июня 2023 года / Под общей редакцией Е.А. Хамраевой. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 182–188.
2. Корягин А.И. Искусственный интеллект в контексте визуализированного обучения // Научный аспект. 2024. Т. 18, № 2. С. 2234–2242.
3. Максименко О.А. Искусственный интеллект: новые подходы в образовании // Информационные технологии в образовании. 2023. № 6. С. 213–217.
4. Осипова Л.Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2024. № 1. С. 60–73. DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5.
5. Петренко А.С. О применении искусственного интеллекта в цифровом искусстве // Дистанционные образовательные технологии: Сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции, Ялта, 19–21 сентября 2023 года. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2023. С. 349–352.
6. Тимофеев И.С. Использование искусственного интеллекта для развития творческих способностей подростков при изучении изобразительного искусства в дополнительном образовании // Научный аспект. 2024. Т. 50, № 5. С. 6701–6710.

REFERENCES

1. Ignat'eva N.D. *Vozmozhnosti nejroseti dlja realizacii principa nagljadnosti v obuchenii russkomu jazyku kak inostrannomu (Possibilities of a neural network for implementing the principle of visualization in teaching Russian as a foreign language)* // *Sovremennyj vzgljad na obuchenie RKI: nejroaspekty: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy*

конференции, Москва, 01–02 июня 2023 года / Pod obshhej redakciej E.A. Hamraevoj. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2023. P. 182–188.

2. Korygin A.I. Iskusstvennyj intellekt v kontekste vizualizirovannogo obuchenija (*Artificial intelligence in the context of visualized learning*) // Nauchnyj aspekt. 2024. T. 18, № 2. P. 2234–2242.

3. Maksimenko O.A. Iskusstvennyj intellekt: novye podhody v obrazovanii (*Artificial intelligence: new approaches in education*) // Informacionnye tehnologii v obrazovanii. 2023. № 6. P. 213–217.

4. Osipova L.B. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: real'nye vozmozhnosti i perspektivy (*Artificial intelligence in education: real possibilities and prospects*) // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki. 2024. № 1. P. 60–73. DOI 10.15593/2224-9354/2024.1.5.

5. Petrenko A.S. O primenении iskusstvennogo intellekta v cifrovom iskusstve (*About the use of artificial intelligence in digital art*) // Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: Sbornik trudov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Jalta, 19–21 sentjabrja 2023 goda. Simferopol': Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Izdatel'stvo Tipografija «Arial», 2023. P. 349–352.

6. Timofeev I.S. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta dlja razvitija tvorcheskih sposobnostej podrostkov pri izuchenii izobrazitel'nogo iskusstva v dopolnitel'nom obrazovanii (*Using artificial intelligence to develop the creative abilities of adolescents when studying fine arts in additional education*) // Nauchnyj aspekt. 2024. T. 50, № 5. P. 6701–6710.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Пелих Ольга Валерьевна — старший преподаватель кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Мигачева Марина Васильевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 373

В.А. ФИЛИППОВА

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: СУЩНОСТНЫЙ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена анализу сущности взаимодействия субъектов в образовании как социального феномена (социальное взаимодействие) и как способа и средства решения педагогических задач (педагогическое взаимодействие), прояснению его психолого-педагогических параметров, определяющих его продуктивность. На примерах сотрудничества и соперничества показано, что социальному взаимодействию присущ ряд особенностей, проявляющихся в его целеполагании, формах реализации, проявляемых в ходе взаимодействия качеств субъектов. Раскрываются отличительные черты педагогического и социально-педагогического взаимодействия. Представлена характеристика типов субъектоориентированного педагогического взаимодействия педагогов и родителей как участников образовательного процесса, приводятся принципы, обеспечивающие его успешность. Делается вывод, что педагогическое взаимодействие включает в себя наиболее значимые связи и зависимости, которые характерны для социальных контактов как таковых, но находит свое собственное преломление в силу особенностей самих субъектов взаимодействия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

социальное взаимодействие, педагогическое взаимодействие, сотрудничество, педагогические отношения, семья, педагог, воспитательный потенциал, принципы, субъект.

V.A. FILIPPOVA

INTERACTION OF A TEACHER WITH A FAMILY OF STUDENTS: ESSENTIAL, MEANINGFUL AND FUNCTIONAL ASPECTS

ABSTRACT.

The article is devoted to the analysis of the essence of the interaction of subjects in education as a social phenomenon (social interaction) and as a way and means of solving pedagogical problems (pedagogical interaction), clarifying its psychological and pedagogical parameters that determine

its productivity. Using examples of cooperation and rivalry, it is shown that social interaction has a number of features that manifest themselves in its goal-setting, forms of implementation, and qualities of subjects manifested during interaction. The distinctive features of pedagogical and socio-pedagogical interaction are revealed. The article describes the types of subject-oriented pedagogical interaction between teachers and parents as participants in the educational process, and provides principles that ensure its success. It is concluded that pedagogical interaction includes the most significant connections and dependencies that are characteristic of social contacts as such, but finds its own refraction due to the characteristics of the subjects of interaction themselves.

KEYWORDS:

social interaction, pedagogical interaction, cooperation, pedagogical relations, family, teacher, educational potential, principles, subject.

Введение. Семья, родители выступают одними из ключевых субъектов, оптимизирующих, затрудняющих или останавливающих своим отношением к ребенку и его окружению процесс его социализации, процессы обучения и воспитания. Практика показывает, что без сопроводительной помощи со стороны специалистов многим родителям, особенно молодым и неопытным, а также тем, кто столкнулся в период собственного личностного становления в детстве с проблемами выстраивания отношений со своими родителями, сложно реализовать продуктивный, педагогически обоснованный контакт со своими детьми, обеспечивающий их благоприятное когнитивное, физическое, нравственное развитие, развитие способностей, реализацию заданных природой и социумом различных потенциалов, коррекцию каких-то проблем со здоровьем или поведением. Это обуславливает востребованность обращения родителей за профессиональной помощью к педагогам, психологам, дефектологам и иным

специалистам, востребует разноплановое взаимодействие с этими специалистами, принимающее разные формы, реализуемое различными способами, имеющее различное содержание и те или иные акценты в зависимости от возникающих вопросов, трудностей и проблем. При этом эффективность взаимодействия не гарантируется просто самим фактом обращения за помощью. Взаимодействию, если оно предполагает не просто «встретиться и поболтать», а решение каких-то задач, надо учиться. Надо знать и понимать сущность взаимодействия как социального феномена, психологические и педагогические принципы его осуществления и поддержания в режиме продуктивности, правила содержательного наполнения, средства развития по мере решения задач, специфику разрешения возможных недопониманий и несогласий и т.д. И этому должны учиться все, кто вступает во взаимодействие — и родители, и специалисты, работающие с родителями. И особенно важно им всем понимать то, что является прева-

лирующим предметом взаимодействия, какие могут быть варианты его развития, сделанные той или иной стороной допущения и ограничения. Отметим в этом плане, что когда специалист и родители вступают во взаимодействие друг с другом, то приоритетом является *развитие ребенка*, повышение *эффективности жизни семьи* (в том числе, воспитание ребенка) и, наконец, *профессиональное развитие самого специалиста*. Такое взаимодействие является и продуктивным, и взаимовыгодным для всех его участников.

Данная статья как раз и посвящена прояснению сущности взаимодействия как социального феномена (социальное взаимодействие) и как способа и средства решения педагогических задач (педагогическое взаимодействие), прояснению его психолого-педагогических параметров, определяющих его продуктивность.

Результаты исследования. Взаимодействие — одна из ключевых категорий, фиксирующих процессы воздействия объектов или субъектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним другого. Учитывая распространенность, многозадачность и многоплановость взаимодействий людей друг с другом одного какого-то понимания и определения этого феномена не существует. Т.Ф. Ефремова [3] под взаимодействием понимает воздействие людей друг на друга, обуславливающее изменения в них. В то же время взаимодействие предполагает взаимную связь поведения одного субъекта другим, сти-

мулирование действий друг друга. Иными словами, отличительной чертой взаимодействия является активность действий участников взаимодействия и изменения каждого под проявлением действий другого. Эта отличительная черта положена нами в понимание задач взаимодействия педагогов и семьи, в которой воспитывается обучающийся (воспитанник).

С точки зрения психологического знания, взаимодействие — процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, создающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает как фактор интеграции субъектов, фактор образования различных структур [15]. Тогда во взаимодействии педагогов и семьи обучающегося становятся частями относительно устойчивой структуры, в которой наступает некое равновесие: семья продуктивна и эффективна до тех пор, пока она получает помощь специалистов, а специалисты востребованы, пока семья в них нуждается. С другой стороны, такая интегрированная структура постоянно меняет, развивает свои подструктуры, а, значит, накапливаемые изменения могут привести к отсутствию нужды друг в друге.

В других интерпретациях взаимодействие поясняется как взаимное влияние, создающее «двойную причину — двойное следствие» [8]. Э. Гартман, У. Джемс, О. Кюльпе, Э. Бехер, А. Вентцель во взаимодействии видели не только действие друг на друга, но и механизм проявления внутренних свойств. Взаимодействие в научной литературе чаще всего пред-

стает в следующих контекстах: социальное взаимодействие, педагогическое взаимодействие, психолого-педагогическое взаимодействие. Социальное взаимодействие трактуется по-разному, в частности, смысл понятия социального взаимодействия может зависеть от избранного предмета исследования.

С точки зрения философии взаимодействие отражает всеобщую сущностную связь всего живого. Соответственно взаимодействие объясняется как «взаимные отношения между кем-нибудь или чем-нибудь», а также как «взаимная связь явлений» [13, С. 112]. То есть взаимодействие относится к отношениям «субъектно-субъектным», а значит социальных.

В.П. Кохановский трактует взаимодействие в единстве *воздействия* друг на друга, *взаимной обусловленности, изменений* состояния, *взаимоперехода, порождения* одного другим. Взаимодействие приобретает объективный и универсальный характер, в нем одновременно обнаруживается причина, следствие, связь, развитие, противоречие и др. [18, С. 54.]. И.И. Жбанкова понятие взаимодействие объясняет как «тип состояний» изучаемых объектов [4, С. 34–35.]. Тогда изменение состояний в процессе взаимодействия может рассматриваться как результат, прямое следствие взаимодействия.

Социальному взаимодействию присущ ряд особенностей. Ю.Г. Волков, В.И. Добреньков, В.Н. Нечипуренко, А.В. Попов видят в социальном взаимодействии «процесс воздействия индивидов, социальных групп или общностей

друг на друга в ходе реализации интересов». В этой связи любое взаимодействие носит социальный характер, а соответственно может быть желательным или нежелательным, допустимым или недопустимым и т.д. При нежелательных и недопустимых воздействиях возникает противодействие, стремление воздействовать на нежелательное поведение, поиск способа действия, который был бы выгоден обоим субъектам или не приносил вреда.

В социальном взаимодействии всегда просматриваются противоречия в силу различий каких-либо интересов отдельных людей, социальных групп и общностей. В результате социального управления достигаются согласование интересов, удовлетворение потребностей, развитие социальных качеств [16]. Г.В. Осипов видит социальное взаимодействие в качестве формы социальной коммуникации (общения). С этой точки зрения социальное взаимодействие предстает как максимально широкое явление в общественной жизни. Важно, что главным результатом социального взаимодействия должна стать солидарность, согласие.

С.С. Фролов выделяет формы социального взаимодействия на основе статуса, социального положения, меры власти, социальных ролей между партнерами этого взаимодействия. В социальном взаимодействии формируются и проявляются специфические системы ценностей, норм и других регулятивов. На этом основании, если рассматривать взаимодействие педагогов и семьи ребенка,

можно утверждать, что характер этого взаимодействия определен социальным и педагогическим статусом ребенка, его семьи и профессиональными обязанностями специалистов, взаимодействующими с семьей.

Согласно Радионовой С.А., социальное взаимодействие характеризуется интегрированностью действий, функциональной координацией, сложной подвижной сетью социальных отношений. Оно возникает на основе совместного участия в деятельности. Дж. Г. Мид и Г. Блумер в качестве важнейших характеристик социального взаимодействия обозначают обратную связь, обусловленность каждого последующего действия предыдущим и ожидаемым результатом обмена действиями [7, С. 281–287].

Двумя основными принципиально отличающимися друг от друга типами социального взаимодействия принято считать сотрудничество и соперничество.

Сотрудничество детерминировано общими целями субъектов социального взаимодействия, которые реализуются в таких взаимоотношениях как деловое партнерство, союз, альянс и т.д. Сотрудничество строится на взаимоподдержке, взаимопомощи, уважения, признательности, учете интересов партнера. Одна из форм сотрудничества — кооперация (социальный обмен услугами).

Соперничество определено наличием неделимого объекта притязаний субъектов (авторитет, территория, властные полномочия и т.д.). В таком взаимодействии преобладает стремление подчинить, опередить, отстранить и др. Со-

перничество порой принимает форму конкуренции (соперничество, с целью опережения другого) и конфликта (прямое столкновение соперников).

Поэтому следует определить, какой характер должно принимать взаимодействие специалиста и семьи обучающегося/воспитанника, под влиянием чего возникают его деструктивные формы. Если сотрудничество направлено на создание благоприятных условий развития ребенка, то соперничество вызвано наличием разнонаправленных целей и стремлением получить разные результаты и социально-психологические компенсации в ходе такого взаимодействия.

Социальным отношениям свойственны продолжительность, систематичность, самовозобновление. Если все взаимодействия между людьми или социальными группами признавать социальными, то для институтов образования, правохранения, социального обслуживания, здравоохранения будет важным длительно работать со своими клиентами, работать планомерно и последовательно, достигать поставленных целей, осуществлять рефлексию результатов работы.

Наконец, особые социальные отношения — отношения зависимости, возникающие на основе обладания одними из субъектов социально-значимыми ресурсами, которые отсутствуют у других субъектов: ресурсы власти, материальные ресурсы, финансовые, технические и др. [2].

Обратим теперь внимание на следующий вид взаимодействия — педагогическое взаимодействие. Это довольно рас-

пространенное понятие в педагогической литературе, акцент в котором ставится на «педагогическое». Именно предметное поле такого взаимодействия — социализация, обучение и воспитание — является определяющим для выдвижения целей, содержания, форм взаимодействия, оценки его результатов.

Педагогическое взаимодействие включает в себя множество контактов, сложную взаимосвязь внутри образовательной системы, общества, социального заказа. Педагогическое взаимодействие аккумулирует все аспекты воспитания, школьной адаптации, обучения, развития личности, педагогической коррекции др. Будучи частным случаем социального взаимодействия, педагогическое взаимодействие включает влияние и воздействия субъектов друг на друга, изменением поступков и поведения детей, педагогов, родителей.

Отличительной чертой педагогических взаимодействий является *многозначность*. Первоначально исследователями акцент был сделан на взаимодействии в обучении (разработки С.П. Баранова, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, В. Оконя, М.Н. Скаткина и др.), и педагогическое взаимодействие в смысловом плане использовалось по отношению к рассмотрению принципов обучения, применению методов обучения, выбору форм учебно-воспитательной работы. Далее акцент смещается в сферу организации воспитания, и педагогическое взаимодействие представляется уже механизмом объединения воспитательных усилий школы, семьи и всего микро-

социума (В.А. Каракровский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова и др.). В этом аспекте назовем и социально-педагогическое взаимодействие, выходящее за рамки образовательной организации (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, Ю.С. Бродский, В. Д. Семенов и др.).

Таким образом, при обсуждении задач и механизмов педагогического взаимодействия теории и практики образования вышли на понимание того, что взаимодействие различных социальных институтов, направленное на благополучие ребенка, выходит на более широкое использование всех социальных ресурсов (не только образовательных).

Действительно, Ф.Г. Зиятдинова показывает, что *социально-педагогический комплекс* — это «объединенное воспитательное взаимодействие трудовых, учебно-воспитательных коллективов, семьи, предприятий и учреждений всех ведомств, ... с целью создания оптимальных условий для воспитательного воздействия на детей и взрослых; усиления социального контроля за поведением в бытовой и досуговой сфере различных групп населения, семей путем организации интересных и полезных форм общения, повышения педагогического уровня всей окружающей социальной среды, утверждения коллективистских основ социалистического образа жизни в непроизводственной сфере жизнедеятельности» [5, С. 144]. Тем самым замечание Ф.Г. Зиятдиновой указывает на цели и задачи, содержание социально-педагогического взаимодействия, ко-

торые имеют наибольшее значение в работе с семьей. Ю.К. Бабанский видел во взаимодействии взаимную активность, сотрудничество педагогов и учащихся [14, С. 29]. С позиций взаимной активности педагогов, родителей, детей существует необходимость строить взаимодействие с семьей ребенка ОВЗ, которая в наибольшей степени нуждается в активизации социально-педагогических ресурсов.

Таким образом, взаимодействие нуждается в его описании и представлении с позиции субъектности, т.е. готовности и способности проявлять активность, самостоятельность, продуктивность. С этих позиций И.В. Вачков [1] определяет несколько типов субъектоориентированного взаимодействия участников образовательного процесса:

— «дело случая» — связь между участниками не предполагается, они не выступают в качестве субъектов по отношению друг к другу, не осознают себя и других в качестве *субъектов взаимодействия*, взаимодействие случайное. Каждый из участников взаимоотношений не предаёт значения другому и не наделяет другого ценностью для взаимодействия. Проявляется субъектно-отчужденное или, как их называет автор, *предсубъектное взаимодействие*;

— «в собственных целях» — всякий другой выступает для каждого участника объектом, носителем специфических особенностей; каждый участник рассматривает себя

как субъекта, присваивая ценность исключительно себе (*субъект — объектное взаимодействие*);

— «симметричная взаимосвязь» — взаимодействие, в котором каждый видит другого человеке в качестве субъекта; принимает ценность и себя и другого. Здесь присутствуют сотрудничество, субъект-субъектные взаимоотношения, которые не всегда является однородными. Внутри этих взаимоотношений два типа взаимодействия со специфическими особенностями:

1) ценность партнера опосредуется совместной деятельностью;

2) ценность каждого участника взаимодействия каждому, то есть самоценность.

Это означает, что организация и осуществление взаимодействия с семьей ребенка предстает в значительном диапазоне возможных взаимодействий субъектов образования. В частности, взаимодействие в первом случае становится деятельно-ценностным, то есть включает систему взаимосвязей в группах высокого уровня развития, которые не являются полисубъектами. Второй случай взаимодействия является полисубъектным, где каждый его участник «возвращает» другому его отраженную субъектность (В.А. Петровский) и получает возможность на новом витке взаимодействия выступить в качестве субъекта по отношению к собственной субъектности в ее отраженной форме (И.В. Вачков) [1].

Взаимодействие предполагает контакт, обмен разного рода действиями двух

и более субъектов. А.А. Леонтьев рассматривает взаимодействие как *совместную* деятельность субъектов, направленную на достижение общих целей, выполнения важных для всех субъектов задач и разрешения некой проблемы [12].

Питирим Сорокин делил социальные взаимодействия в зависимости от количества субъектов он определял взаимодействие одного субъекта с другим, взаимодействие одного со многими, взаимодействие многих со многими. В зависимости от продолжительности взаимодействия могут быть кратковременные и долговременные; по характеру — односторонние и многосторонние; по организации — организованное и неорганизованное; по осознанности — стихийным или осознаваемым; по природе обмениваемых действий — интеллектуальные, чувственно-эмоциональные и волевые взаимодействия. Это многообразие видов взаимодействия в работе с конкретной семьей должно быть экстраполировано на цели, задачи, содержание, формы взаимодействия.

В рамках стратегических целей реализуется долговременное, многостороннее, организованное, осознаваемое, интеллектуальное взаимодействие, направленное на формирование готовности семьи к самостоятельному решению различных задач своей жизнедеятельности. В то же время решение частных задач неизбежно будет сталкиваться со стихийными взаимодействиями — как интеллектуальными, так и чувственно-эмоциональными, не всегда осознаваемыми и управляемыми. Кроме того, автор идеи полагал, что

социальное взаимодействие может быть как опосредованным, так и непосредственным. Эти аспекты взаимодействия педагогов и семьи могут быть выражены следующим образом: непосредственное взаимодействие предполагает установление межличностных контактов между всеми участниками педагогического процесса, а опосредованное связано с совместным участием субъектов в сложных педагогических процессах [11].

Взаимодействие семьи и педагога во многом определяется принципами педагогического взаимодействия, которые в литературе представлены в следующих аспектах:

- принципы корректности, тактичности, милосердия и сензитивности;
- принципы признания целостности семейной системы и приоритетности диадического взаимодействия в системе отношений и развивающего взаимодействия «ребенок — близкий взрослый» как источника развития в детском возрасте;
- принципы целенаправленности, диагностико-прогностической направленности, повторяемости, согласованности действий, «минимакси», целостности и разносторонности, адресности, конфиденциальности и др.

В первой группе принципы преимущественно предъявляют требования к психологическому аспекту общения субъектов. Во второй группе просматривается направленность на защиту интересов ребенка и создания для него благоприятных условий развития. В тре-

тью группе — целей и содержания взаимодействия с семьей. В то же время очевидно, что эти принципы авторами выделяются на основе акцентов работы с семьей, которые важны в том или ином исследовании, проектировании результатов работы.

М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин определяют взаимодействие как взаимный контакт, возникающий между субъектами деятельности, проявляющийся в различных формах [10]. Такой контакт направлен на совершение определенных действий, достижение целей, что в последующем приводит к активизации умственной активности, совершенствованию поведения, мировоззрения, структуры взаимных отношений.

А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев и др. признают, что благодаря взаимодействию достигается приспособление действий одного человека к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла работы и солидарности между ними. Взаимодействие как форма контактов и взаимовлияния людей в процессе совместной работы может быть преходящим и устойчивым, личным и общественным [6]. Это подчеркивает значение содержания, целей, качества, модальности, общения участников социально-педагогического взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ.

Специфика педагогического взаимодействия и отличие от других социальных контактов проявляется, прежде всего, в преобладании элемента обогащения и личностного роста участников над элементом обмена информацией или дей-

ствием [17]. Возникает не просто обмен «информацией, действиями, эмоциями», но «обмен с приращением», «обмен с профицитом». Иными словами, педагогическое взаимодействие — это целенаправленное развитие субъектов, совершенствование их функций, компетенций и потенциалов. Обогащаются внутренние потенциалы и многообразный практический опыт каждой из сторон, изменяется степень их общности и характер их взаимоотношений. В педагогическом взаимодействии целенаправленно и систематически осуществляется взаимообогащающий обмен внутренними потенциалами [9].

Заключение. Таким образом, взаимодействие педагогов и семьи не может сводиться к формальным контактам или передаче информации, выявлению лишь точечного образовательного запроса. Содержание, характер, интенсивность педагогического взаимодействия педагога и семьи детерминировано социальными условиями жизни семьи, сложившимися отношениями между педагогом и близкими ребенка, уровнем развития сообщества, отношением каждого его члена к проявлениям ограниченности возможностей здоровья. Педагогическое взаимодействие включает в себя наиболее значимые связи и зависимости, которые характерны для социальных контактов как таковых, но находит свое собственное преломление в силу особенностей самих субъектов взаимодействия.

Следовательно, можно утверждать, что педагогическое взаимодействие педагогом и семьи может быть представлено

в качестве организованной, реализуемой по определенному плану деятельности педагога и семьи, в результате чего реализуются совместные цели. В данном случае совместная деятельность выступает условием, во-первых, оптимизации

внутрисемейных отношений в семье, во-вторых, развитию воспитательного потенциала семьи, в-третьих, решению образовательных задач в отношении ребенка, в-четвертых, личностного и профессионального роста специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков И.В. Типы взаимодействия психолога с клиентом // Школьный психолог. 2003. № 7. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200300706>
2. Врублевская О.А. О сущности понятия «социальное взаимодействие» в научных исследованиях // Сибирский аэрокосмический журнал. 2006. № 5 (12). С. 60–65.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
4. Жбанкова И.И. Проблема взаимодействия (философский очерк). Минск: Звезда, 1971.
5. Зиятдинова Ф.Г. Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочения коллективизма по месту жительства : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Акад. обществ. наук. М., 1986.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.
7. Касьянов В.В. Социология. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2002.
8. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. М.: Аспект Пресс, 1996.
9. Клинг В.И. Специфика педагогического взаимодействия преподавателя и студента в лингвистической среде // Вестник Оренбургского государственного университета. 2002. № 8. С. 19–22.
10. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 130–137.
11. Корытова Г.С., Черкасова О.А. Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися // Вестник ВИ МВД России. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podhodov-k-issledovaniyu-problemy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-prepodavatelya-s-uchaschimisy>
12. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999.
14. Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин [и др.]; под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988.
15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология (Словарь; 2-е изд., испр. и доп.). М.: Политиздат, 1990.
16. Социология: Краткий тематический словарь / под общ. ред. Ю.Г. Волкова. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2001.

17. Федотов Е.Л. Педагогические основы взаимодействия учителя и учащихся. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003.

18. Философия. Краткий тематический словарь. Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2001.

REFERENCES

1. Vachkov I.V. Tipy vzaimodeistviya psikhologa s klientom (*The type of interaction between a psychologist and a client*) // Shkol'nyi psikholog. 2003. № 7. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200300706>

2. Vrublevskaya O.A. O sushchnosti ponyatiya «sotsial'noe vzaimodeistvie» v nauchnykh issledovaniyakh (*On the essence of the concepts of “social interaction” in scientific research*) // Sibirskii aerokosmicheskii zhurnal. 2006. № 5 (12). S. 60–65.

3. Efremova T.F. Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi (*New dictionary of the Russian language. Explanatory and word-formation*). M.: Russkii yazyk, 2000.

4. Zhbankova I.I. Problema vzaimodeistviya (filosofskii ocherk) (*The problem of interaction (philosophical essay)*). Minsk: Zvezda, 1971.

5. Ziyatdinova F.G. Vospitatel'noe vzaimodeistvie sotsial'nykh institutov kak faktor formirovaniya i uprocheniya kollektivizma po mestu zhitel'stva (*The emerging interaction of social institutions as a factor in the formation and strengthening of collectivism in the place of residence*): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01; Akad. obshchestv. nauk. M., 1986.

6. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii (*Teacher about the pedagogical society*). M.: Prosveshchenie, 1987.

7. Kas'yanov V.V. Sotsiologiya (*Sociology*). Rostov n/D.: Izd-vo «Feniks», 2002.

8. Kemerov V.E. Vvedenie v sotsial'nuyu filosofiyu (*Introduction to social philosophy*). M.: Aspekt Press, 1996.

9. Kling V.I. Spetsifika pedagogicheskogo vzaimodeistviya prepodavatelya i studenta v lingvisticheskoi srede (*The specifics of pedagogical interaction between a teacher and a student in a linguistic environment*) // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2002. № 8. P. 19–22.

10. Kondrat'ev S.V. Tipicheskoe osobennosti pedagogicheskogo vzaimodeistviya (*Typical features of pedagogical interaction*) // Voprosy psikhologii. 2004. № 4. S. 130–137.

11. Korytova G.S., Cherkasova O.A. Analiz podkhodov k issledovaniyu problemy pedagogicheskogo vzaimodeistviya prepodavatelya s uchashchimisya (*Analysis of approaches to solving the problem of teacher-teacher pedagogical interaction*) // Vestnik VI MVD Rossii. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podkhodov-k-issledovaniyu-problemy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-prepodavatelya-s-uchaschimisya>

12. Leont'ev A.A. Psikhologiya obshcheniya (*Psychology of society*). M.: Smysl, 1997.

13. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka (*Explanatory dictionary of the Russian language*). M.: Azbukovnik, 1999.

14. Pedagogika (*Pedagogy*) / Yu.K. Babanskii, V.A. Slastenin, N.A. Sorokin [i dr.]; pod red. Yu. K. Babanskogo. M.: Prosveshchenie, 1988.
15. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G. Psikhologiya (*Psychology*) (Slovar'; 2-e izd., ispr. i dop.). M.: Politizdat, 1990.
16. Sotsiologiya: Kratkii tematicheskii slovar' (*Sociology: A short thematic dictionary*) / pod obshch. red. Yu.G. Volkova. Rostov n/D.: Izd-vo «Feniks», 2001.
17. Fedotov E.L. Pedagogicheskie osnovy vzaimodeistviya uchitelya i uchaschikhhsya (*Pedagogical foundations of interaction between teachers and students*). Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 2003.
18. Filosofiya. Kratkii tematicheskii slovar' (*A short thematic dictionary*). Rostov n/D: Izd-vo Feniks, 2001.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Филиппова Вероника Анатольевна — педагог-психолог, аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378:37

А.А. ГЛУЗМАН

ОБЗОР КОНЦЕПЦИЙ И ПОДХОДОВ ПОНИМАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ, ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

АННОТАЦИЯ.

В статье с позиций различных наук — социологии, философии, психологии и педагогики — рассматривается феномен креативности на понятийном, компонентном, процессуальном, критериальном, функциональном и факторном уровнях. Анализируются взгляды на понимание и трактовки креативности различных отечественных и зарубежных ученых. Выделены и в персоналистическом плане рассматриваются четыре ведущих направления исследований креативности: креативность как продукт, как процесс, как способность и как черта личности. Обозначаются особенности сущности, структуры и функций креативности в процессе подготовки будущих специалистов в области иностранной филологии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

креативность, творчество, инновация, сущность, структура и функции креативности, будущие преподаватели иностранного языка.

A.A. GLUZMAN

REVIEW OF CONCEPTS AND APPROACHES TO UNDERSTANDING CREATIVITY, ITS FUNCTIONING AND DEVELOPMENT IN THE RESEARCH OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS

ABSTRACT.

The article examines the phenomenon of creativity at the conceptual, component, procedural, criteria, functional and factor levels from the standpoint of various sciences — sociology, philosophy, psychology and pedagogy. The views on the understanding and interpretation of creativity of various domestic and foreign scientists are analyzed. Four leading areas of creativity research are highlighted and considered in personalistic terms: creativity as a product, as a process, as an ability and as a personality trait. The features of the essence, structure and functions of creativity in the process of training future specialists in the field of foreign philology are outlined.

KEYWORDS:

creativity, innovation, essence, structure and functions of creativity, future foreign language teachers.

Введение. Исследуя проблему креативности, подчеркнем, что в современной научной литературе пока нет однозначного определения этого феномена. В социологии, философии, психологии, педагогике существует много формулировок понятия «креативность», которые в различных модификациях используются отечественными и зарубежными учеными.

Социологические теории, касающиеся в той или иной мере феномена креативности, появились в 1960-х. Первое определение дал Джон Као: «Креативность — это целостный процесс генерирования идей, их развития и превращения в ценности. Этот процесс включает в себя то, что люди обычно подразумевают под

новаторством и предпринимательством. Он означает одновременно искусство порождения новых идей и науку оттачивания этих идей до стадии воплощения в ценности» [19]. В 2002 году Р. Флорида сформулировал ряд культурных принципов и дал определение креативному классу: «Ядро креативного класса — это не только те люди, которые изобрели новую мышеловку, это те люди, которые понимают, что такая мышеловка зачем-то нужна» [19]. Ч. Лэндри рассуждал о том, что есть много импульсов, которые могут инициировать творческий процесс. Люди и организации, определившие успех развития преуспевающих городов, все обладают определенным набором качеств, к числу которых относятся: широкий кругозор

и готовность к риску; сосредоточенность на долговременных целях и четкое понимание стратегии; способность работать, опираясь на местную специфику и находить сильные стороны в очевидных недостатках; желание слушать и учиться. Эти черты обеспечивают креативный характер людям, проектам, организациям и, наконец, городам.

То есть можно утверждать, что понятие креативность в социологическом плане базируется на ряде черт, которые могут принадлежать как отдельной личности, так и целым классам, группам, институтам. И прежде всего это — исключительная гибкость мышления, широкий кругозор, готовность к риску, независимость, воображение.

По мнению *философов*, креативность — это сущность, принадлежащая одновременно как самому субъекту, так и внешнему миру. Отмечается, что «креативное созидание осуществляется не без участия “сверхсозидательной субъективности” и только при “интимной глубокой сопричастности” творческой личности, на основе “вселенской, беспредельной объективной диалектики вечного совершенствования, космогепеза”» [1]. Креативность с позиции системного подхода представляет собой интегративную способность, вбирающую в себя целые системы взаимосвязанных способностей-элементов, таких как воображение, ассоциативность, фантазия, мечтательность [2].

В *психологии* понятие «креативность» вошло в оборот в 50-х гг. XX столетия и обрело свое значение в нескольких

направлениях изучения данного феномена: начиная от изучения черт и мотивов креативных личностей (Т. Амабайл, Р. Кеттеллу, М. Коллинз, Д. МакКиннон, К. Мартиндэйл, М. Чикжентмихалий) и так называемого «Я» в связи с креативностью (Ф. Бэррон, Х. Гоу, Р. Кеттелл,) и заканчивая исследованием креативности как самоактуализации (А. Адлер, М. Боден, А. Маслоу и К. Роджерс) и ее соотношения с психиатрией (Г. Айзенк, А. Людвиг, Ф. Пост). Однако общая связующая черта, которая присуща основной массе исследований, предполагает существование в феномене «креативная личность» достаточно полярных тенденций. Как психологический феномен, креативность раскрывает творческие способности и возможности человека, которые проявляются в мышлении, чувствах, общении, деятельности и отражаются в индивидуально-личностных качествах, направленных на создание качественно новых продуктов деятельности. Креативность рассматривается как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который отражается в академических и творческих достижениях. Креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивость к новым идеям. В конкретном *педагогическом* или *бытовом* случае креативность рассматривается как способность человека сделать или каким-либо иным образом осуществить нечто новое в процессе решения проблемы, разработки и обоснования метода или технологии.

Таким образом, *креативность* — это феномен, связанный с активным началом процесса реализации собственных способностей и возможностей личности и предполагает: достаточно высокий уровень интеллекта; большой объем информации; сформированный комплекс способов умственной деятельности, направленной на решение теоретических и прикладных задач, освоение новых областей и знаний, совершенствование этих знаний в ходе приобретения нового индивидуального опыта. Формирование креативности и творческой способности личности, изучение психических закономерностей и механизмов творческого процесса на всех этапах развития общества являлось *актуальной проблемой*.

Результаты исследования. Отметим, что к 60-х гг. XX века было сформулировано более 60 определений креативности, которые были классифицированы на шесть типов [28]: 1) гештальтистские, описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего; 2) инновационные, ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта; 3) эстетические, или экспрессивные, делающие упор на самовыражение творца; 4) психоаналитические, или динамические, описывающие креативность в терминах взаимоотношений (Оно, Я и Сверх-Я); 5) проблемные, определяющие креативность через ряд процессов решения задач, к этому типу относится и определение Дж. Гилфордом креативности как дивергентного мышления; 6) определения, не попавшие ни в один

из вышеперечисленных типов, в том числе и весьма расплывчатые.

На протяжении следующих десятилетий в зарубежных и отечественных научных исследованиях креативность личности стало понимается как: тип интеллектуальной способности (Дж. Гилфорд, Н. Марш, С. Берт); творческий стиль деятельности (Ф. Хеддон, Г. Миттон); результат творческих достижений личности (Е.П. Торренс, Е.Г. Олгетри, Ю. Фостер, Ф. Юлак, А.И. Савенков); свойство или комплексная характеристика личности (М.С. Берштейн, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, К.Р. Роджерс, Р.Е. Тафель); особенность интеллекта или высший уровень интеллектуальной активности мышления (Д.Б. Богоявленская, О.К. Тихомиров и др.) [4, С. 16].

Отметим, что в наших исследованиях, посвященных осмыслению процесса формирования основ самосовершенствования у будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания, выделены четыре направления исследований креативности, в которых *креативность предстает*: 1) как продукт; 2) как процесс; 3) как способность; 4) как черта личности.

В первом направлении креативность изучается по качеству, количеству и значимости продукта деятельности на основе анализа результатов тестов. В отечественной литературе креативность чаще всего определяется как «деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [3, т. 42, с. 54]. Как отмечает Е.Е. Туник,

среди большого числа выделяемых оценок творческого продукта лишь немногие имеют непосредственное отношение к креативности, а остальные характеризуют общую продуктивность работы испытуемых [18].

В научной литературе выделяется ряд критериев продуктов креативности в системе иноязычного образования: *нестандартность*, которая отражающая продукты креативности как «комбинацию элементов, которые не комбинировались ранее» (Р. Лири); *осмысленность*, представляющая комплекс новых слов, мыслей и идей, дающих креативный результат, позволяющие разграничить продуктивные творческие и непродуктивные девиантные формы креативности (С. Медник). Среди критериев для оценки продуктов творческой деятельности в исследованиях выделяется «конденсация», отражающая достижения, которые проявляют устойчивость во времени, раскрывая все новые и новые свои стороны, сочетают в себе простоту и сложность (Ф. Джаксон, С. Мессик), а также комплекс таких показателей, как юмор, фантазия, цвет и движение, литературное и метафорическое чувство, которые, возможно, точнее описывают научную креативность, чем все прочие (Е.П. Торранс) [17, С. 124].

Во **втором направлении** *креативность рассматривается как процесс*: выделяются различные стадии, уровни и типы креативности. Начиная с первой половины XX века проблема творчества и креативности являлась предметом исследований отечественных (Б.А. Лезин,

П.К. Энгельмейер, М. А. Блох, Б. Гиселин) и зарубежных психологов (Т. Рибо, Г. Уоллес). Учеными по-разному интерпретировались стадии творческого процесса — труд, бессознательная работа и вдохновение (Б.А. Лезин). Выделялись три акта, необходимые и достаточные для осуществления творческого процесса по всех его проявлениях: 1) акт интуиции и желания; 2) акт знания и рассуждения, 3) акт умения (П. К. Энгельмейер). Аналогичные стадии выделялись Грахамом Уоллесом, который разграничил четыре «стадии творческого мышления»: подготовка, инкубация (вынашивание проблемы), просветление (вдохновение, открытие, инсайт) и проверка (образ облекается в слова, мысли выстраиваются в логической последовательности, открытие и обоснование истинности) [25].

Эту традицию продолжают зарубежные современные исследователи, например, Дэвид Генри Фельдман, Михай Чиксентмихайи и Говард Гарднер, которые описали модель креативного процесса, имеющую три связанные составляющие: 1) рефлексивность как основной процесс, отличающий человека от животных, позволяющий формировать самосознание, самооценку, посредством языка планировать, отражать и анализировать мир; 2) целенаправленность, или интенциональность, позволяющую организовать переживаемый опыт «внутри и снаружи организма»; 3) овладение способами трансформации и реорганизации, которые предлагаются культурой и обуславливают индивидуальные различия [29]. Пытаясь проанализировать

все разнообразие точек зрения, Р. Стернберг и Т. Либарт [27] выделяли два наиболее общих подхода к креативности: как к процессу, протекающему в отдельной личности в отдельный момент времени, или как к процессу, зависящему от системы социальных связей, проблемных сфер, критериев оценок креативного продукта, т.е. в широком социальном и историческом контексте. При этом процесс креативности не теряет своей связи с индивидуальностью творца, но требует иного подхода к анализу процесса и его созреванию.

В отечественной психологической науке сформировались несколько точек зрения по поводу этапов креативности. Так, Я.А. Пономарев выделил следующие фазы креативности 1) сознательная работа, подготовка (особое длительное состояние как предпосылка интуитивного проблеска новой идеи); 2) бессознательная работа, созревание (работа над проблемой, инкубация направляющей идеи); 3) переход бессознательного в сознание, вдохновение (в сферу сознания поступает идея решения, первоначально в гипотетическом виде, в виде принципа, замысла); 4) сознательная работа (рождение идеи, ее окончательное оформление и проверка) [12]. П.М. Якобсона процесс творческой работы описал через семь стадий: 1) период интеллектуальной готовности; 2) усмотрение проблемы; 3) зарождение идеи (формулировка задачи); 4) поиск решения; 5) получение принципа изобретения; 6) превращение принципа в схему; 7) техническое оформление и развертывание изобретения [21].

Альтернативную психологическую структуру процесса креативности предложил А.Н. Лук, в которую включил: 1) накопление знаний и навыков, необходимых для четкого уяснения и формулирования идеи и задачи; 2) сосредоточение усилий на поиски дополнительной информации; 3) кажущийся уход от проблемы, переключение на другие занятия; 4) озарение, или инсайт; 5) проверку результатов [10]. Подобную структуру творческого процесса рассматривал А.М. Матюшкин, включая в его состав: 1) формулирование проблемы, 2) формулирование и реализация гипотез (исследование), 3) инсайт — понимание принципа решения, 4) выражением найденного решения, 5) обоснование или реализация решения [11]. А.Л. Галин выделил основные элементы творческого процесса, такие как ознакомление с явлением, осмысление, кристаллизация идеи на уровне подсознания, ее выражение вовне или осознание, проверка идеи [5].

Таким образом, большинством исследователей выделяются последовательно сменяющиеся друг друга фазы: 1) осознание проблемы, 2) ее разрешение, 3) проверка. В контексте этих наиболее общих и основных фаз намечаются различные, имеющие известную самостоятельность этапы: 1) *осознание проблемы* — происходит осознание проблемы и подчеркивается момент возникновения проблемной ситуации; 2) *разрешение проблемы* — начинается с выработки гипотезы и перехода от того, что очевидно, к тому, что должно быть исследовано; 3) *выдвижение пути решения* — выра-

ботанная гипотеза принимается как действующая идея, как возможный, хотя еще и сомнительный, способ толкования проблемы; 4) *проверка решения* — является логическим доказательством истинности данного суждения и проверка решения средствами практики.

В **третьем направлении** креативность рассматривается как *способность*. Большой вклад в изучение креативных способностей был сделан представителями американской психологической школы. Подчеркнем, что ведущим исследователем в данной области являются Дж. Гилфорд, в основе концепции которого лежит кубообразная модель структуры интеллекта (SOI — structure of the intellect), в которой сконцентрирована идея креативности как универсальной познавательной творческой способности, включающей два типа мыслительных операций: конвергенции и дивергенции. По мнению ученого, среди всех интеллектуальных способностей наиболее непосредственное отношение к творчеству имеет способность к «конвергентному мышлению» человека, решающего задачу на основе множества условий в ходе поиска единственно верного решения и «дивергентному» мышлению», которое допускает существование нескольких правильных решений на одну и ту же проблему, а также «оценивающее» мышление, от которого зависит. Он рассматривал креативность как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления и выделил 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность.

Среди них такие: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность мысли (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотезы, логическая независимость реакции от стимула; фантастичность мысли (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Позднее он объединил эти факторы под общим названием «дивергентное мышление» и формулировал шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию большого количества идей; 3) гибкость — способность продуцировать разнообразные идеи; 4) оригинальность — способность отвечать на раздражители нестандартно; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность решать нестандартные проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу. В ходе проведенных исследований ученый показал зависимость оценок креативности от прошлого опыта, характера усвоенных знаний и навыков, особенностей окружающей среды. Отметил, что зависимость креативности от окружающей среды позволяет, воздействуя на последнюю, формировать креативность, развивать ее. Таким образом, Дж Гилфорд отождествил способность к конвергентному мышлению с тестовым интеллектом, то

есть интеллектом, измеряемым высокоскоростными тестами IQ [26].

Четвертое направление охватывает исследования *креативности личности*, или *креативных личностей*. Условно выделяются *четыре области исследований креативных личностей*. Первая область включает *исследования черт и мотивов креативной личности*.

В исследованиях личностных особенностей творчески проявивших себя лиц описывается несколько подходов. Исследования Терезы Амабайл посвящены чертам креативности, которые включают не только индивидуальные способности, но и условия среды, в которой трудятся люди. Она **разработала компонентную модель креативности (1983 г.)**, которая предполагает, что креативность является функцией трех ключевых компонентов: а) навыков, относящихся к области (опыт в соответствующей области или областях); б) процессов, относящихся к творчеству (когнитивные и личностные процессы); в) внутренней мотивации к выполнению задач, в частности, внутренней мотивации к выполнению задачи из интереса, удовольствия или личного чувства вызова. Далее, в 1988 году Т. Амабайл **разработала и обосновала компонентную теорию креативности в организации, согласно которой** инновации зависят от: а) ресурсов в области задач, аналогично навыкам, относящимся к области на индивидуальном уровне; б) навыков управления инновациями, аналогичных креативным процессам; в) мотивации к инновациям (аналог индивидуальной мотивации к решению задач)

[22, С. 393–399]. Впоследствии в 2013 г. ученый описала **компонентную теорию креативности** как комплексную модель социальных и психологических компонентов. Согласно этой теории для любого творческого действия и результата необходимы четыре компонента: а) навыки, относящиеся к области деятельности; б) процессы, связанные с творчеством; в) внутренняя мотивация к выполнению задачи; г) социальная среда, в которой работает человек. Эта версия теории охватывает организационное творчество и инновации, что влечет за собой последствия для рабочей среды, создаваемой менеджерами. Продолжая исследования в данной области, в 2016 году Т. Амабайл опубликовала в соавторстве Michael G. Pratt **динамическую компонентную модель креативности**, в которой, сохраняя компонентную структуру оригинальной модели, добавила четыре новых динамических элемента в виде петель обратной связи: а) ощущение прогресса в развитии творческой идеи; б) смысл работы для ее исполнителей; в) эмоции; г) синергетическая внешняя мотивация. Все психологические факторы взаимосвязаны, поэтому изменения в одном из них, скорее всего, повлекут за собой изменения в других [23, С. 157–183].

В целом, все результаты исследований и практические выводы Т. Амабайл получили широкую известность в процессе проведения тренингов с различными группами в бизнесе, правительстве, образовании и отразились в реализации методики (KEYS to Creativity and Innovation) для оценки индивидуальных различий во

внутренних и внешних мотивационных ориентациях и измерения предпочтений людей к различным видам работы

М. Коллинз приводит несколько иной перечень черт креативных личностей. В набор их характеристик включены: самодисциплина в части работы, способность отсрочить удовольствие, персеверативность в ситуациях фрустрации, независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, отсутствие половых стереотипов, интернальный локус контроля, склонность к риску, высокий уровень самоинициации и стремление выполнять задания наилучшим образом [13, С. 142–144].

М. Чикжентмихалий отмечает, что креативные личности содержат в себе одновременно, на первый взгляд, взаимоисключающие особенности: 1) креативные личности обладают большой физической энергией, но в то же время часто находятся в состоянии покоя и отдыха; 2) в одно и то же время они суровы и наивны; 3) в их личности сочетаются игривость и дисциплина, ответственность и безответственность; 4) перемежаются представления, фантазии, чувство реальности; 5) проявляются особенности, как экстравертов, так и интровертов; 6) скромность и гордость одновременно; 7) они избегают стереотипов в области половых ролей; 8) они проявляют одновременно бунтарский дух и консерватизм; 9) открытость и чувствительность часто приводит к переживанию ими страдания и боли [20].

По мнению Я.А. Пономарева креативная личность получает удовольствие не только от получения значимых результа-

тов деятельности, но и самого процесса творчества. И в этой связи он выделял такие качества креативной личности, как: *перцептивные*, включающие напряженность внимания, огромную впечатлительность, восприимчивость ко всему новому; *интеллектуальные*, отражающиеся в интуиции, могучей фантазии, выдумке, даре предвидения, обширность знаний в различных областях науки; *характерологические*, для которых характерно уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность [12]:

Некоторые особенности креативных личностей описывал А.Н. Лук: чувство юмора; готовность к интеллектуальному риску; высокий интеллект; импульсивность и отсутствие конформности; склонность к «игре»; оригинальность; упорство; настойчивость; целенаправленность [10]. Как отмечал Н.С. Лейтес, креативным личностям свойственны необычайная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, проявляющееся, в частности, в творческих играх; неустанная любознательность [15]. Л.Б. Ермолаева-Томина выделяла следующие перцептивные особенности, наиболее часто коррелирующие с креативностью: высокая чувствительность к субсенсорным раздражителям, способность воспринимать неточности, отклонения, необычность и уникальность свойств объекта, способность подмечать связь между признаками, формально ее не имеющими. При восприятии креативных личностей наибольшей привлека-

тельностью обладают неопределенные, беспорядочно-сложные объекты, из которых самостоятельно отбирается нужное и значимое [6].

Подводя итоги исследований в области креативности, Ф. Баррон и Д. Харрингтон сделали следующие обобщения известного о креативности.

1. Креативность — это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

2. Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации.

3. Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности являются их оригинальность, состоятельность, валидность, адекватность задаче и еще одно свойство, которое может быть названо пригодностью, — эстетической, экологической, оптимальной формой, правильной и оригинальной на данный момент.

4. Креативные продукты могут быть очень различны по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса, создание музыки, картины или поэмы, новой философской или религиозной системы, инновация в юриспруденции, свежее решение социальных проблем и др. [24].

В контексте исследования проблемы самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания представляют ин-

терес концепции, в которых осмысливается природа и роль креативности в связи с вопросами иноязычного образования и изучением различных механизмов его воспроизводства. Одной из таких фундаментальных концепций, соединяющих рассмотрение креативности с сетевыми механизмами преемственности и трансформации, является теория интеллектуального изменения Р. Коллинза. В его фундаментальном труде представлена сетевая теория интеллектуальных изменений, или социология интеллектуальных сетей [13]. Он отмечал, что «Именно в сетях идет накопление интеллектуального капитала, а постоянно воспроизводимые интерактивные ритуалы между участниками сети являются почвой, питающей эмоциональную энергию творчества. Особой формой данной эмоциональной энергии является то, что мы называем творчеством, или творческой способностью (creativity)» [13, С. 66].

Несомненно, большой вклад в развитие теории креативности внесли А. Адлер, А. Маслоу и К. Роджерс. Одним из направлений концепции А. Адлера, является креативное Я в свободе выбора между альтернативными жизненными стилями и финальными целями. Он отмечал, что, хотя цели могут инициироваться наследственностью и культурными факторами, в конечном итоге цель возникает все же благодаря креативной силе индивидуальности. В этом проявляется самодетерминация и уникальность индивидуальности.

По А. Маслоу, в самоактуализации личность проявляет интегрированность

и преодолевает расщепленность. Благодаря эпизодам самоактуализации личность становится более открытой опыту, совершенной и спонтанной, юмористичной, трансцендентной и независимой от низших потребностей. Благодаря эпизодам самоактуализации человек раскрывает свои возможности, близкие к сущности его бытия. Креативность является одной из важных характеристик самоактуализации. В этой связи А. Маслоу опирается на опыт «особенно креативных людей». При этом, однако, он понимает креативность широко. Креативность есть качество, которое может быть применено к любой задаче в жизни [14]. И далее он отмечал, что «Креативность в русле самоактуализации (последняя не отождествляется только с достижениями гуманистической психологии) следует понимать, как малую, или личностную, креативность. Креативность здесь есть естественная тенденция к личностному балансу, психическому здоровью и самоактуализации. Общая особенность подходов в русле этого направления состоит в развитии идей холизма по отношению к человеку, в опоре на его позитивные (в оппозиции к негативным) возможности» [14, С. 178–180]. Изучению личностных предпосылок креативности, психологических особенностей творческих личностей посвящены исследования Л.Б. Ермолаевой-Томиной [6, С. 54–

61] и В.Н. Козленко [8, С. 131–149]. В научных позициях обнаружены положительные корреляционные связи между творческими способностями и личностными образованиями, интегрирующими в себе влияние внутренних и внешних факторов (креативные черты характера, особенности волевой, мотивационной сферы личности, особенности психофизиологических процессов).

Заключение. Таким образом, анализ концепций отечественных и зарубежных ученых, посвященных проблеме развития креативности позволяет сделать вывод о том, что данный феномен рассматривается, во-первых, как деятельность людей, направленная на создание нечто нового, никогда ранее не имеющегося в обществе и природе, а, во-вторых, как способность человека из известного, имеющегося в действительности объекта, создавать в процессе труда новую реальность, отвечающую многообразным общественным потребностям.

Креативность в структуре личности выступает как общественно значимая составляющая, как ценность. И, одновременно, общественная ценность обретает индивидуальную значимость. В этой связи можно говорить, что креативность представляет собой высшую форму проявления человеческой жизни, «освобождение и преодоление» (Н.А. Бердяев).

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.Г. Основы философских знаний. М.: Мысль, 1968. 351 с.
2. Блауберг И.Г. Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.

3. Большая советская энциклопедия / гл. ред. О.Ю. Шмидт. Москва: Советская энциклопедия, 1925–1947. Т. 42. С. 54.
4. Васючкова Э.С. Креативность личности: индивидуальный феномен или общественный // Вестник, 2013. № 4. Ч.1. С. 15–18.
5. Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды. СПб.: Новосибирск, 1989. 128 с.
6. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей // Вопросы психологии. 1977. № 4. С. 54–61.
7. Као Дж.Дж. Джемминг. Искусство и дисциплина делового творчества. Лондон: HarperCollins, 1997. 228 с.
8. Козленко В.Н. Проблема креативности личности // Психология творчества. Общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 131–149.
9. Лэндри Ч. Креативный город: Пер. с англ. М.: Классика — XXI, 2006. 399 с.
10. Лук А.Н. Психология творчества. Москва: Наука, 1978. 127 с.
11. Матюшкин А.М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие // Психология сегодня. 1996. Т. 2. Вып. 1. С. 46–52.
12. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР проф. А.Н. Леонтьева. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 352 с.
13. Коллинз Р. Социология философий: Глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1280 с.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
15. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
16. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
17. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 123–133.
18. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
19. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика — XXI, 2005. 421 с.
20. Чиксентмихайи М. Креативность: поток и психология открытий и изобретений [пер. с англ. И. Ющенко]. Москва: Карьера Пресс, 2013. 516 с.
21. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 316 с.
22. Amabile T.M. Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (2). 1985. P. 393–399.

23. Amabile T. M., Pratt M. G. The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36. 2016. P. 157–183.

24. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // *Annual review of psychology*, 1981. № 32 (1). P. 439–476.

25. Graham Wallas *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and co, 1926. 314 p.

26. Guilford J. P. Creativity // *American Psychologist*. 1950. 5(9). P. 444–454.

27. Sternberg R.J., Lubart T.I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. N.Y.: Free Press, 1995. 326 p.

28. Taylor C. W. Cultivating multiple creative talents in students // *Journal for the Education of the Gifted*. 1985. V. 8. P. 187–198.

29. Feldman D.H., Csikszentmihalyi M., Gardner H. *Changing the world: A framework of the study of creativity*. Westport (CT): Praeger, 1994. 180 p.

REFERENCES

1. Afanas`ev V.G. *Osnovy` filosofskix znaniy (Fundamentals of Philosophical Knowledge)*. M.: My`sl`, 1968. 351 p.

2. Blauberg I.G. *Problema celostnosti i sistemny`j podxod (The Problem of Integrity and the Systems Approach)*. Moskva: E`ditorial URSS, 1997. 448 p.

3. Bol`shaya sovetskaya e`nciklopediya (*The Great Soviet Encyclopedia*). gl. red. O. Yu. Shmidt. Moskva: Sovetskaya e`nciklopediya, 1925–1947. T. 42. P. 54.

4. Vasyuchkova E`.S. Kreativnost` lichnosti: individual`ny`j fenomen ili obshhestvenny`j (*Personal Creativity: An Individual Phenomenon or a Social One*) // *Vestnik*, 2013. № 4. Ch.1. P. 15–18.

5. Galin A.L. Lichnost` i tvorchestvo. Psixologicheskie e`tyudy` (*Personality and creativity. Psychological studies*). SPb.: Novosibirsk, 1989. 128 p.

6. Ermolaeva-Tomina L.B. Opy`t e`ksperimental`nogo izucheniya tvorcheskix sposobnostej (*Experience of experimental study of creative abilities*) // *Voprosy` psixologii*. 1977. № 4. P. 54–61.

7. Kao Dzh.Dzh. Dzhemming. *Iskusstvo i disciplina delovogo tvorchestva. (Jamming: the art and discipline of business creativity)*. London: HarperCollins. 1997. 228 p.

8. Kozlenko V.N. Problema kreativnosti lichnosti (*The problem of personality creativity*) // *Psixologiya tvorchestva. Obshhaya, differencial`naya, prikladnaya*. M., 1990. P. 131–149.

9. Le`ndri Ch. *Kreativny`j gorod (The Creative City)*. Per. s angl. M.: Klassika — XXI. 2006. 399 p.

10. Luk A.N. *Psixologiya tvorchestva (Psychology of creativity)*. Moskva: Nauka, 1978. 127 p.

11. Matyushkin A.M. Tvorcheskij potencial odarennosti: struktura i razvitie. (Creative potential of giftedness: structure and development) // *Psixologiya segodnya*. 1996. T. 2. Vy`p. 1. P. 46–52.

12. Ponomarev Ya.A. Psixologiya tvorcheskogo my`shleniya (*Psychology of creative thinking*) / Pod red. dejstv. chl. APN RSFSR prof. A. N. Leont`eva. Moskva: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1960. 352 p.
13. Kollinz R. Sociologiya filosofij: Global`naya teoriya intellektual`nogo izmeneniya (*Sociology of Philosophies: Global Theory of Intellectual Change*). Novosibirsk: Sibirskij xronograf, 2002. 1280 p.
14. Maslou A. Motivaciya i lichnost` (*Motivation and Personality*). 3-e izd. Per. s angl. SPb.: Piter, 2019. 400 p.
15. Psixologiya odarennosti detej i podrostkov (*Psychology of Giftedness in Children and Adolescents*) / Pod red. N.S. Lejtesa. M.: Izdatel`skij centr «Akademiya», 1996. 416 p.
16. Rodzhers K.R. Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka (*A Look at Psychotherapy. The Formation of Man*). M.: Izdatel`skaya gruppa «Progress», «Univers», 1994. 480 p.
17. Torshina K.A. Sovremenny`e issledovaniya problemy` kreativnosti v zarubezhnoj psixologii (*Modern research of the problem of creativity in foreign psychology*) // Voprosy` psixologii. 1998. № 4. P. 123–133.
18. Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa (*Diagnostics of creativity. Test of E. Torrance.*). Adaptirovanny`j variant. SPb, 2006. 176 p.
19. Florida R. Kreativny`j klass: lyudi, kotory`e menyayut budushhee (*Creative class: people who change the future*). M.: Klassika — XXI, 2005. 421 p.
20. Chiksentsmixaji M. Kreativnost` : potok i psixologiya otkry`tij i izobretenij (*Creativity: the flow and psychology of discoveries and inventions*). [per. s angl. I. Yushhenko]. Moskva: Kar`era Press, 2013. 516 p.
21. Jakobson P.M. Psixologicheskie problemy` motivacii povedeniya cheloveka (*Psychological problems of human behavior motivation*). Moskva: Prosveshhenie, 1969. 316 p.
22. Amabile T.M. Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 1985. P. 393–399.
23. Amabile T.M., Pratt M.G. The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 2016. P. 157–183.
24. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // *Annual review of psychology*, 1981. No. 32 (1). P. 439–476.
25. Graham W. *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and co, 1926. 314 P.
26. Guilford J. P. Creativity // *American Psychologist*. 1950. 5(9). P. 444–454.
27. Sternberg R.J., Lubart T.I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. N.Y.: Free Press, 1995. 326 p.

28. Taylor C. W. Cultivating multiple creative talents in students // Journal for the Education of the Gifted. 1985. V. 8. P. 187–198.

29. Feldman D.H., Csikszentmihalyi M., Gardner H. Changing the world: A framework of the study of creativity. Westport (CT): Praeger, 1994. 180 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Глузман Алина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского.

УДК 371

Л.В. ЛИДАК, А.А. КАЛИНИЧЕВ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.М. БЕХТЕРЕВА

АННОТАЦИЯ.

В статье подробно проанализированы идеи Владимира Михайловича Бехтерева, относящиеся к области психолого-педагогической науки с использованием историко-рефлексивного подхода к оценке событий конца XIX - начала XX века. В условиях нарастающего социального протеста и политической неопределенности, характерных для данного времени, Бехтерев стал одним из первых, кто акцентировал внимание на глубокой взаимосвязи между коллективом и личностью. Его работы позволили заложить основы для дальнейшего изучения динамики взаимодействия между личностью и группой, что стало предпосылками дальнейшего построения о теории коллектива и остается актуальным для объяснения социально — психологических процессов в современном обществе. В статье анализируются идеи использования «биопсихологического метода» для совершенствования процессов воспитания и образования, выявлены возможности применения этого метода для описания целостной системы «личность-коллектив». В.М. Бехтеревым была обоснована важность исторических событий, влияющих на формирование новых коллективных объединений и общественных отношений. Им выделены индикаторы, обеспечивающие устойчивость коллективных объединений. К их числу ученый относил: коллективную рефлексологию внушение и воспитание, влияние коллектива на личность. Анализ научных работ В.М. Бехтерева, связанных с процессом влияния социальной среды на обучение и воспитание, продолжают оставаться актуальными и востребованными в современной научной и образовательной практике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

коллективная рефлексология, биопсихологический метод, индивидуальность, личность, коллектив, общественные отношения, научная рефлексия, наследие, воспитание, толпа, группа, среда.

L.V. LIDAK, A.A. KALINICHEV

SCIENTIFIC AND THEORETICAL REFLECTION ON THE STUDY OF THE COLLECTIVE AND PERSONALITY IN THE CREATIVE HERITAGE OF V.M. BEKHTEREV

ABSTRACT.

This article provides a detailed analysis of the ideas of Vladimir Mikhailovich Bekhterev related to the field of psychological and pedagogical cycles through the lens of theoretical and reflexive analysis. In the context of increasing social protests and political uncertainty characteristic of his time, Bekhterev was one of the first to emphasize the deep interconnection between the collective and the individual. His works laid the groundwork for further exploration of the dynamics of interaction between the individual and the group, which is particularly relevant in the constantly changing modern society. The article examines the ideas of applying the biopsychological method and its implementation in the personality-collective system within the processes of education and upbringing. Bekhterev highlighted the importance of historical events in the formation of new collective associations and how these changes influenced social relations. Indicators demonstrating the resilience of collective associations were identified. The scientific works of V.M. Bekhterev related to the learning process in social environments continue to be relevant and in demand in contemporary scientific and educational practice. Their application in pedagogical psychology, sociology, and pedagogy allows for a deeper understanding of the mechanisms of interaction between the individual and society, which, in turn, contributes to the development of more effective methods of teaching and upbringing.

KEYWORDS:

collective reflexology, biopsychological method, individuality, personality, collective, social relations, scientific reflection, heritage, upbringing, crowd, group, environment.

Введение. Период конца XIX — начала XX веков ознаменовался революционными движениями, социальными изменениями и политическими кризисами в Российском государстве. Нарастающие социальные протесты создавали атмосферу неопределенности в обществе и способствовали поиску новых путей развития общественных отношений. Несмотря на возникающие общественные

противоречия и деструкцию в обществе, в этот период интенсивно развивалась научная жизнь, которая способствовала установлению преемственности между естественно-научным и гуманитарным знанием.

Историко-рефлексивный анализ конкретного исторического периода свидетельствует о том, что именно на рубеже XIX–XX веков ученые стали задумывать-

ся над проблемами социального и индивидуального, вопросами автономности и «обобщественности», концепциями психологического пространства человека и коллективных границах личности. Одним из ярких представителей научного сообщества, обратившимся к перечисленным проблемам, являлся физиолог, невролог, психолог, врач, организатор науки Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927).

В научном наследии В.М. Бехтерева значительное место занимают такие психолого-педагогические труды, как «Объективная психология» [2], «Основы учения о функциях мозга» [3], «Коллективная рефлексология» [8] «Внушение и его роль в общественной жизни» [5], «Влияние коллектива на личность» [4], «Общие основы рефлексологии человека» [6], «Избранные труды по психологии личности» [7] и др.

Ученый, анализируя процесс развития человека, выдвинул концепцию «индивидуально-личностного» «опосредования» развития психики. На протяжении более ста лет данная концепция имеет непреходящее методологическое значение для исследований в области психологии и для других наук о человеке. Именно В.М. Бехтереву представители психологической науки и практики обязаны обоснованием значимости психологии как науки, имеющей собственный концептуальный аппарат исследования: объект, предмет, методы и философско-методологическую базу. Доказательством этого тезиса является тот факт, что на протяжении всего периода научного творчества

ученый разрабатывал «биопсихологический метод» исследования человека.

Результаты исследования. Факты из истории науки психологии свидетельствуют о том, что именно В.М. Бехтерев обосновал идею «целостного подхода» к изучению «сознания целостного человека». Это позволило самому ученому исследовать не только «функциональные локализации и топографию мозга», но и описать нервно-психическую организацию человека, выявить место рефлексов головного мозга в развитии психики человека. Особое значение, по мнению В.М. Бехтерева, имеет «сочетательный рефлекс», обеспечивающий развитие и социализацию личности, взаимодействие человека с другими людьми.

Изучение строения мозга, описание различных рефлексов, выявление взаимодействия между психикой и поведением человека позволило ученому обратиться к проблемам образования, социализации и воспитания человека в онтогенезе. Раскрывая вопросы воспитания, В.М. Бехтерев опирался на идеи таких прогрессивных отечественных педагогов, как Н.И. Пирогов [15], К.Д. Ушинский [16] и др. Основываясь на глубоком понимании особенностей нервно-психического развития мозга, а также разных аспектов деятельности коры головного мозга человека, он освещал ключевые вопросы психолого-педагогической науки, включая проблемы раннего детства, вопросы семейного, нравственного и социально-трудового воспитания.

Анализ публицистики и психолого-педагогических источников свидетель-

ствуется о том, что в трудах В.М. Бехтерева заложены предпосылки исследования общественных отношений и роли общества в развитии «общественного» человека. Это было крайне актуальное направление в науке, так как революционные события способствовали тому, что в государстве стали формироваться новые формы общественных объединений и проявлений: демонстрации, митинги, народные собрания. Благодаря периодическому посещению митингов и общественных собраний В.М. Бехтерев одним из первых выделил и описал предпосылки общественных объединений, которые впоследствии определили «признаки существования коллектива», а также стихийного влияния толпы на личность.

Работа над фундаментальным трудом «Коллективная рефлексология» позволила ученому выделить системообразующие признаки коллектива, индикаторами которых были определены: общность интересов и задач, побуждающих коллектив к единству действий; «механика и динамика» межличностного взаимодействия; появление наиболее энергичных представителей коллектива — лидеров. Изучение личности, включенной в общественные отношения и конкретную человеческую общность, привело В.М. Бехтерева к пониманию коллектива как «собирающей личности».

В связи с тем, что идеи Бехтерева об общности в человеческом взаимодействии возникли в контексте исторических изменений, происходивших в России на рубеже XIX–XX столетий, его работы стали важным вкладом в понима-

ние социальной динамики и коллективного поведения для нескольких поколений психологов XX–XXI веков. Данные идеи имеют методологическое значение и остаются актуальными и в настоящее время. В условиях современного общества, где сотрудничество и взаимодействие становятся необходимыми факторами обеспечения решения сложных социальных и психологических проблем, представленные идеи Бехтерева продолжают вызывать интерес и служат основой исследований в области психологии коллективного взаимодействия.

Обратимся к обоснованию В.М. Бехтеревым проблемы коллектива, раскрывающей совершенствование воспитательного процесса и социальной среды, оказывающей влияние на развитие человека.

Будучи частью интеллектуальной элиты своего времени, ученый стал одним из первых, кто рассматривал коллектив как единый организм, в котором участники не просто существуют, но активно взаимодействуют друг с другом. Представляется, что наиболее важным положением в его понимании коллектива является тезис о том, что коллектив, как целостное единство, представляет собой развивающееся социальное новообразование. С точки зрения В.М. Бехтерева объединяющими параметрами в коллективе являются такие факторы, как взаимовнушение, взаимоподражание, взаимоиндукция. Выявленные ученым объединяющие факторы возникают благодаря различным символам и, прежде всего, языку. Коды языка, переработанные в условиях межличностного взаимодействия, позволяют обобщать

сложный общечеловеческий опыт, передавать его дальше и транслировать субъектам коллективного взаимодействия. Несомненно, что такая преемственность между культурным опытом многих поколений, опосредованная языком, является средством формирования конкретной личности. Не случайно Бехтерев постоянно обращался к регулярно цитируемой им мысли Сократа — «Человек животное общественное».

Для данного исследования важно, что В.М. Бехтерев еще в начале XX века выдвинул концепцию «коллективного разума», утверждая, что группа людей может обладать своими эмоциональными характеристиками, отличающимися от индивидуальных характеристик конкретного человека. Данная концепция, воспринимаемая как один из ключевых элементов научного подхода ученого, к середине XX века стала основой для последующих исследований отечественных психологов в области социальной психологии, педагогической психологии, психологии личности, педагогики коллективного взаимодействия. В дальнейшем это послужило значимой платформой для понимания механизмов совместной деятельности и коллективного взаимодействия в образовательной, производственной, межличностной практике.

Выше отмечено, что идеи В.М. Бехтерева о коллективе возникли в контексте социальных и исторических изменений, происходивших в России в конце XIX — начале XX веков. Однако и сегодня они остаются важным вкладом в понимание социальной динамики коллективного

поведения в условиях современного общества, где сотрудничество и взаимодействие становятся необходимыми для решения сложных социальных и экономических проблем. Идеи Бехтерева продолжают вызывать интерес и служат основой для дальнейших исследований в области социальной подготовки молодого поколения к эффективному коллективному взаимодействию. Трансформация идей В.М. Бехтерева представлена в современных концепциях И.П. Иванова [10], М.Г. Казакиной [11], А.Н. Моргаевской [14], А.Л. Мондрус [13], А.И. Донцова [9] и др.

Рассматривая проблемы коллективной рефлексологии, В.М. Бехтерев, исследовал различные проявления индивидуальной и коллективной психики людей, широко опираясь на известные к тому времени данные физиологии. В работе «Коллективная рефлексология» он представил весьма подробную картину влияния социальной психики на поведение конкретных людей и установления отношения между ними. Он полагал, что общество представляет собой обобщенную личность, живущую по «единым принципам мирового процесса». Ученый понимал, что предметом коллективной рефлексологии как науки является «изучение возникновения, развития и деятельности собраний и сборищ, проявляющих свою соборную соотносительную деятельность, как целое, благодаря взаимному общению друг с другом входящих в них индивидов» [8, С. 13].

С его точки зрения деятельность человека представляет собой сумму реф-

лексов, различающихся по сложности, характеру, особенностям организации, влияющей на психику, сознание и их внешние проявления. С точки зрения Бехтерева, психика и сознание человека, формируясь под влиянием общества, следуют конкретным законам. К их числу, по его мнению, относятся: закон сохранения энергии, закон тяготения, законы отталкивания, инерции, энтропии, изменчивости, непрерывного движения и др. Соответственно не случайно, что, следуя собственному пониманию естественно-научной картины мира, ученый пытался дать объяснение социальным явлениям и процессам с точки зрения физики и математики. Несмотря на некоторую наивность в использовании математических моделей объяснения сложных социальных процессов, он был прав, рассматривая динамику культурных традиций, общественных взглядов и настроений как базовых факторов развития личности.

Следует согласиться с отстаиваемой Бехтеревым мыслью, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетной является именно личность с ее задатками, способностями, мотивами и др. Исследуя коллективную соотносительную деятельность, объединяющую людей в группы, он выделил типы людей, склонных к «коллективной» или «индивидуальной» «соотносительной» деятельности. Изучая динамику развития личности, ставшей членом коллектива, он одним из первых доказал, что развитие личности невозможно без коллектива.

Вместе с тем, Бехтерев подчеркивал, что влияние коллектива на человека

«не всегда благотворно», ибо «любой коллектив нивелирует личность, стараясь сделать ее шаблонным выразителем своей среды. Обычай и общественные стереотипы ограничивают личность и ее деятельность, лишая ее возможности свободно проявлять свои потребности» [8, С. 270]. Данная цитата позволяет подчеркнуть, что в концепции Бехтерева еще нет упоминания о великой миссии воспитательного коллектива. Лишь спустя десятилетие концепция воспитательного коллектива получит свое обоснование и развитие в трудах великого А.С. Макаренко [12].

Таким образом, заслугой В.М. Бехтерева как одного из основоположников отечественной социальной и педагогической психологии, является разработка учения о коллективе. Он ставит смелую задачу выделения общих законов, лежащих в основе деятельности коллектива, который рассматривается им как нечто целое, как «собираемая личность», имеющая свою индивидуальность, зависящую от особенностей рассматриваемой личности [8, С. 271]. Важную роль в процессе развития личности он отводил социальной среде и воспитательному процессу с обязательным учетом наследственности, которая, по его мнению, создает предпосылки для дальнейшего развития человека.

В.М. Бехтерев обосновал «биосоциальный подход» к развитию личности, который позволил ему рассматривать личность как взаимосвязь внутренних побуждений и активного отношения к окружающей действительности на основе

индивидуальной переработки человеком внешних воздействий. Это позволило ему выдвинуть положение о воспитании как решающем факторе формирования личности. Не случайно свой труд «Внушение и воспитание» ученый начинает словами: «Вряд ли нужно доказывать, что развитие человеческой личности нуждается в самом старательном воспитании, а, между тем, как мало внимания в жизни уделяется этому делу. Мы воспитываем всякое домашнее животное, и в то же время мало заботимся о воспитании будущего потомства, и, что еще хуже, при незнании основ воспитания нередко уродуем будущую личность человека, воображая, что делам нечто особо полезное. Нечего говорить, что воспитание играет огромную роль не только в развитии характера, но и в охране здоровья, и, притом, как физического, так и умственного... Для всех должно быть ясно, что правильно поставленное воспитание, выработка характера и создание столь важных в жизни идеалов не могут не быть признаны важным пособием в охране душевного здоровья» [1, С. 11].

Важное место в трудах В.М. Бехтерева занимает идея организации социальной среды, которая также рассматривалась им в рефлексологическом контексте. Ученый экспериментально доказал, что элементарные потребности и мотивы, определяющие поведение ребенка, на определенной стадии удовлетворения его потребностей подкрепляются социальными стимулами извне. К их числу относятся признание, успех, поощрение, приводящие к переходу личности на более высокий уровень

развития, влияющие на поведение ученика и его отношение к «средовым» воздействиям. Он полагал, что воспитание, «организуя и упорядочивая внешние стимулы», может оказывать большое влияние на мотивы поведения трудного ученика, «исправляя, таким образом, его недостатки и умножая достоинства».

С точки зрения В.М. Бехтерева, организация окружающей среды для ребенка может достигаться двумя путями. Первый путь заключается в создании педагогических ситуаций, в которых ребенку «...было бы приятно и выгодно» идти за взрослым, а не против него. Размышляя об этом, ученый отмечал, что «раз за разом, упражняя воспитанника в определенных поведенческих навыках, вырабатывая новые формы реакций на стимулы из внешней среды», педагог может добиться того, что старые, «контрастные» способы реагирования, «оставаясь невосребованными, постепенно угаснут».

Второй путь влияния среды на личность состоит в использовании личностных качеств педагога, выполняющего миссию проводника между средой и воспитанником. При этом, главными условиями педагогического влияния учителя являются его направленные действия: подражание, утверждение, повторение и др. Он отмечал, что «дитя принимает слова учителя в большинстве случаев за безусловную истину», а «если они будут достаточно часто повторяться», то в эффективности такого воздействия «не может быть никакого сомнения».

Рассматривая педагогическое значение социальной среды, В.М. Бехтерев под-

черкивал, что в результате организованного влияния внешних стимулов должны сформироваться положительные привычки человека, автоматизированные поведенческие акты, в основе которых лежат комплексы сочетательных рефлексов. Формирование социально-полезных привычек уменьшает «нервность ребенка», укрепляет его волю, улучшает навыки самоконтроля, способствует появлению новых интересов и взглядов. Анализируя роль привычки в жизни ребенка и в процессе воспитания общественных качеств, ученый писал, что «созданные под влиянием дурной среды дурные привычки и понятия благодаря применению и улучшению среды исчезают и сменяются лучшими» [1, С. 40].

Для данного исследования ключевой цитатой является суждение В.М. Бехтерева, высказанное в 1928 году в работе «Влияние коллектива на личность». Он писал: «...вспоминая известные слова великого философа древности: “человек, познай самого себя”, можно было бы сказать, что нарождающееся учреждение имеет своей задачей “познать человека”. “Познать человека!”, — какой это высокий девиз, скажем мы, — девиз, который может наполнить сердце любовью там, где стыла кровь в жилах, может оживить человеческую мысль и пробудить надежду там, где она гложла, может зажечь священный огонь в груди и увлечь на подвиги там, где была одна пассивность и равнодушие. Познать человека, признать в нем личность, возвышающуюся над другими существами в виде бессловесных тварей, признать в нем стрем-

ления к высшему идеалу, к прогрессу и знанию, — это значит его полюбить, это значит его уважать» [4, С. 15–16].

Проблема влияния коллектива на развитие общественных отношений является одной из центральных тем в научном наследии В.М. Бехтерева. Данная проблема подчеркивает значимость коллективного взаимодействия и его роль в формировании социальных связей, норм и межличностных отношений. Процесс познания человека через призму его взаимодействия с коллективом позволяет выявить как сильные стороны индивида, так и его внутренний потенциал. Это, в свою очередь, способствует более эффективному взаимодействию, улучшает качество межличностных отношений и повышает продуктивность совместной деятельности.

Выводы. Идеи В.М. Бехтерева о формировании коллектива, о необходимости уважения к индивидуальности и личности человека в системе общественных отношений остаются актуальными и в нашем современном обществе. Они напоминают об уникальности открытого ученым биопсихологического подхода в образовательной и социальной практике. Это особенно важно в условиях постоянной динамики социальных изменений в системе общественных отношений. Признание индивидуальности становится необходимым условием для построения сплоченного общества, в котором каждый может внести свой вклад в общее благо.

Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов о том, что:

- анализ социально-психологических аспектов взаимодействия личности и коллектива, представленный в рефлексологической концепции В.М. Бехтерева, является актуальным и ценным для современности; его достижения в области психологии, педагогики и общественной деятельности продолжают оставаться значимыми, вдохновляя новые поколения исследователей и практиков;
- в научном наследии В.М. Бехтерева особо актуализированы вопросы развития коллектива, которые является ключевой проблемой, отражающей: во-первых, динамику развития общественных отношений; во-вторых, динамику развития группового взаимодействия; в-третьих, динамику развития личности, ее связей и отношений;
- предложенная ученым рефлексологическая концепция познания человека в контексте его группового взаимодействия позволяет выявить его сильные стороны и внутренний потенциал, что, в свою очередь, укрепляет волю, улучшает навыки самоконтроля, способствует появлению новых интересов и взглядов личности;

— чрезвычайное значение для развития коллективного взаимодействия имеют идеи Бехтерева о создании развивающей социальной среды, обеспечивающей формирование уважения к личности человека и его индивидуальности; история показывает, что спустя столетие, в современной социальной практике они остаются важными, напоминая о значимости биопсихологического и антропологического подходов к человеку, о его роли в общественной и образовательной практике.

Таким образом, в творческом наследии великого отечественного физиолога, врача, общественного деятеля В.М. Бехтерева раскрыт глубокий уровень понимания психологических проблем личности и коллектива. Теоретико-методологическая проработка антропологических вопросов развития личности и коллектива в творчестве ученого послужила основанием для исследования актуальных проблем возрастной, педагогической и социальной психологии, где ключевыми являются описание соотношения социального и индивидуального, личностного и общественного, антропологического и биопсихологического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. Петроград: Время, 1923. 40 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология / Изд. подгот. В.А. Кольцова; АН СССР, Ин-т психологии. Москва: Наука, 1991. 475 с.
3. Бехтерев В.М. Основы учения о функциях мозга / В. Бехтерева, проф. Имп. Воен.-мед. акад., дир. Клиники душев. и нерв. болезней. Санкт-Петербург: Брокгауз и Ефрон, 1903–1907. 7 т.

4. Бехтерев В.М., Ланге М.В. Влияние коллектива на личность // Педология и воспитание. М., 1928.

5. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни // Бехтерев В.М. Мозг: структура, функции, патология, психика. Избранные труды в 2-х томах М.: Поматур, 1994.

6. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека: руководство к объективному изучению личности / Под ред. и со вступ. ст. А. В. Гервера. 4-е посмертное изд. Москва: Гос. изд-во; Ленинград, 1928. 544 с.

7. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности: В 2 т. / Отв. ред.: Г.С. Никифоров, Л.А. Коростылева. СПб.: Алетейя: С.-Петербург. ун-т. Фак. психологии, 1999.

8. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. Петроград: Колос, 1921. 432 с.

9. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М.: МГУ, 2022. 178 с.

10. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. Москва: Педагогика, 1989. 206 с.

11. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе: учеб. пособие к спецкурсу. Ленинград: ЛГПИ, 1989. 83с.

12. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. Москва: Педагогика, 1972. 334 с.

13. Мондрус А.Л. Социально-психологические особенности сплоченности малой группы и неформальных подгрупп: Автореферат дис. к. п.н. Ростов-на-Дону, 2008. 23 с.

14. Моргаевская А.Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: Автореферат дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2009. 22 с.

15. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 493 с.

16. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва: Фаир-Пресс, 2004. 574 с.

REFERENCES

1. Bekhterev V.M. Vnushenie i vospitanie (*Suggestion and education*). Petrograd: Vremya, 1923. 40 p.

2. Bekhterev V.M. Ob"ektivnaya psikhologiya (*Objective Psychology*) / Izd. podgot. V.A. Kol'tsova; AN SSSR, In-t psikhologii. Moskva: Nauka, 1991. 475 p.

3. Bekhterev V.M. Osnovy ucheniya o funktsiyakh mozga (*Fundamentals of the doctrine of brain functions*) / V. Bekhtereva, prof. Imp. Voen.-med. akad., dir. Kliniki dushev. i nerv. boleznei. Sankt-Peterburg: Brokgauz i Efron, 1903–1907. 7 t.

4. Bekhterev V.M., Lange M.V. Vliyanie kollektiva na lichnost' (*The influence of the collective on the personality*) // Pedologiya i vospitanie. M., 1928.

5. Bekhterev V.M. Vnushenie i ego rol' v obshchestvennoi zhizni (*Suggestion and its role in public life*) // Bekhterev V.M. Mozg: struktura, funktsii, patologiya, psikhika. Izbrannye trudy v 2-kh tomakh M.: Pomatur, 1994.

6. Bekhterev V.M. *Obshchie osnovy refleksologii cheloveka: rukovodstvo k ob"ektivnomu izucheniyu lichnosti (General principles of human reflexology: a guide to the objective study of personality)* / Pod red. i so vstup. st. A.V. Gervera. 4-e posmertnoe izd. Moskva: Gos. izd-vo; Leningrad, 1928. 544 p.
7. Bekhterev V.M. *Izbrannye trudy po psikhologii lichnosti (Selected works on personality psychology): V 2 t. / Otv. red.: G. S. Nikiforov, L. A. Korostyleva. SPb.: Aleteiya: S.-Peterb. un-t. Fak. psikhologii, 1999.*
8. Bekhterev V.M. *Kollektivnaya refleksologiya (Collective reflexology)*. Petrograd: Kolos, 1921. 432 p.
9. Dontsov A.I. *Problemy gruppovoi splochnosti (Problems of group cohesion)*. M.: MGU, 2022. 178 p.
10. Ivanov I.P. *Entsiklopediya kollektivnykh tvorcheskikh del (Encyclopedia of collective creative affairs)*. Moskva: Pedagogika, 1989. 206 p.
11. Kazakina M.G. *Tsennostnye orientatsii shkol'nikov i ikh formirovanie v kollektive: ucheb. posobie k spetskursu (Value orientations of schoolchildren and their formation in the team: studies. the manual for the special course)*. Leningrad: LGPI, 1989. 83 p.
12. Makarenko A.S. *Kollektiv i vospitanie lichnosti (Collective and personality education)*. Moskva: Pedagogika, 1972. 334 p.
13. Mondrus A.L. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti splochnosti maloi gruppy i neformal'nykh podgrupp (Socio-psychological features of the cohesion of a small group and informal subgroups): Avtoreferat dis. k. p.n. Rostov-na-Donu, 2008. 23 p.*
14. Morgaevskaya A.N. *Razvitie teorii kollektiva v otechestvennoi pedagogike (The development of the theory of the collective in Russian pedagogy): Avtoreferat dis.kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2009. 22 p.*
15. Pirogov N.I. *Voprosy zhizni (Questions of life) // Pirogov N.I. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M.: Pedagogika, 1985. 493 p.*
16. Ushinskii K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoi antropologii (Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology)*. Moskva: Fair-Press, 2004. 574 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Лидак Людмила Валентиновна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»;

Калиничев Артур Андреевич — аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

УДК 377

А.Г. СУЛЕЙМАНОВ, М.А. СУЛЕЙМАНОВА

ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается проблема профессионального выгорания педагогов и роль жизнестойкости в профилактике этого явления. Приводятся понятийные трактовки и структурно-содержательное наполнение жизнестойкости, даваемые отечественными и зарубежными исследователями. Раскрывается содержание исследования корреляционной связи между жизнестойкостью и эмоциональным истощением у педагогов общеобразовательной школы. Приводимые результаты корреляционного анализа показывают значимую отрицательную связь между общей жизнестойкостью и эмоциональным истощением. Делается вывод, что педагоги с высоким уровнем общей жизнестойкости имеют более низкий уровень профессионального выгорания, а педагоги с низким уровнем общей жизнестойкости имеют более высокий уровень профессионального выгорания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

жизнестойкость, профессиональное выгорание, педагоги, эмоциональное истощение.

A.G. SULEYMANOV, M.A. SULEYMANOVA

THE IMPACT OF RESILIENCE ON THE LEVEL OF PROFESSIONAL BURNOUT OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT.

The article deals with the problem of professional burnout of teachers and the role of resilience in the prevention of this phenomenon. The conceptual interpretations and structural and substantive content of resilience, given by domestic and foreign researchers, are given. The article reveals the content of the study of the correlation between resilience and emotional exhaustion among teachers of secondary schools. The results of the correlation analysis show a significant negative relationship between general resilience and emotional exhaustion. It is concluded that teachers with a high level of general resilience have a lower level of professional burnout, and teachers with a low level of general resilience have a higher level of professional burnout

KEYWORDS: resilience, professional burnout, teachers, emotional exhaustion.

Введение. Современные условия ставят человека перед множеством вызовов и ситуаций неопределенности, что требует от него гибкости, адаптивности и умения справляться со стрессами и трудностями. В сфере профессиональной деятельности педагогов эти вызовы становятся особенно значимыми, поскольку система образования претерпевает интенсивные реформы. Это, в свою очередь, создает высокие требования к ресурсам специалиста со стороны общества и работодателей. Вызовы и ожидания, которые предъявляются к педагогам, могут существенно влиять на их профессиональное выгорание.

Способность человека эффективно справляться с неблагоприятными условиями окружающей среды и демонстрировать высокую устойчивость к стрессовым факторам принято называть жизнестойкостью. В условиях современного мира наличие этой характеристики стало особенно актуальным и необходимым. Поэтому современная психология проявляет усиленный интерес к исследованиям данного феномена и его значению для поддержания психологического здоровья.

Все это ведет к тому, что реализация профессиональной педагогической деятельности требует от специалиста высокого уровня жизнестойкости. В частности, жизнестойкость педагога можно рассматривать как важную переменную, влияющую на результативность профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Понятие жизнестойкость в научный тезаурус

было введено зарубежными психологами С. Мадди и С. Кобасом как «hardiness», причем относительно недавно, лишь в конце 80-х годов XX столетия. Ученые рассматривали данный феномен в качестве способности личности воспринимать жизнь как осмысленную и целеустремленную деятельность даже в нестабильное для индивида время [6].

В современной отечественной психологической науке термин «hardiness» имеет наиболее устойчивое проявление именно как «жизнестойкость», (предложено Д.А. Леонтьевым). По мнению отечественных исследователей, жизнестойкость понимается как способность человека справляться с трудными ситуациями, адаптироваться к ним и восстанавливаться после пережитого стресса [5].

По мнению С. Мадди, жизнестойкость является одной из ключевых составляющих человеческой жизни, способствующей активному саморазвитию, увеличению жизненной активности, принятию стресса вместо его отрицания, более легкому восприятию стрессовых ситуаций, укреплению воли, психологической устойчивости и психическому здоровью. Она также помогает формировать установку на выживание и успешно справляться с дистрессом, что в свою очередь приводит к накоплению опыта и личностному росту [6]. Из приведенного определения можно сделать вывод, что жизнестойкость предоставляет педагогу возможность адекватно анализировать проблемы, возникающие в ходе его профессиональной деятельности. Она также позволяет извлекать ценный опыт из

этих ситуаций, который впоследствии может стать основой для разработки новых стратегий поведения в аналогичных проблемных обстоятельствах [3].

Так, например, Р.Т. Vartone в своих исследованиях утверждает, что люди с высоким уровнем жизнестойкости склонны видеть жизнь как осмысленную и целеустремленную, даже в трудные времена, а, следовательно, воспринимают стрессовые ситуации как интересные и значимые, рассматривая их как возможность для контроля и роста [11].

Следует также отметить, что «жизнестойкость» включает в себя три ключевых компонента — контроль, приверженность и вызов:

- *контроль* связан с убеждением, что человек способен управлять, манипулировать или оказывать влияние на события, и основывается на концепции локуса контроля, предложенной J.B. Rotter;
- *приверженность* отражает веру людей в свою вовлеченность в нечто значимое. Основное преимущество развития приверженности заключается в обретении внутреннего равновесия и уверенности;
- *вызов* вытекает из концепции «идеальной идентичности» и разнообразия жизненного опыта. Люди с высоким уровнем жизнестойкости успешно справляются с новыми ситуациями и воспринимают их как возможности для личностного роста [10].

Затронем теперь вопрос понимания профессионального выгорания.

Согласно современным исследованиям, «психическое выгорание» представляет собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое наблюдается в профессиях, связанных с эмоциональным взаимодействием. Это является реакцией на стрессовые факторы.

В.В. Бойко утверждает, что выгорание — это выработанный личностью механизм психологической защиты, проявляющийся в полном или частичном подавлении эмоций в ответ на определенные психотравмирующие воздействия. В настоящее время этот синдром получил статус диагностического состояния [1].

Следует подчеркнуть, что авторы исследований и публикаций по проблеме эмоционального выгорания педагогов высказываются о нем неоднозначно. В одном контексте это рассматривается как профессиональная деформация, оказывающая негативное влияние на деятельность педагогов, в то время как в другом — как механизм психологической защиты, способствующий регулированию психического состояния и защите от негативных эмоциональных воздействий. Кроме того, существует мнение, что у педагогов с высоким уровнем творческого потенциала реже наблюдаются ухудшения психологического и физического здоровья [2].

Одной из причин возникновения «выгорания» является высокая степень ответственности за жизнь и здоровье учащихся. Риск усугубляется такими факторами, как высокий уровень эмоциональной нестабильности, сильный самоконтроль при подавлении негативных

эмоций, мотивация своего поведения, повышенная тревожность и депрессивные реакции, а также завышенная или заниженная самооценка, неясность своей роли в обществе и недостаточные навыки управления своими переживаниями.

Синдром профессионального выгорания включает в себя три основные составляющие — эмоциональное истощение, снижение личных достижений и иеперсонализация, что отображено на рисунке 1.



РИСУНОК 1 — Составляющие эмоционального выгорания

Но в каких отношениях находятся между собой феномены профессионального выгорания и жизнестойкости? Отметим, что показатель влияния жизнестойкости личности педагога на профессиональное выгорание пока изучен недостаточно. Предполагаем, что жизнестойкость может быть фактором, защищающим от профессионального выгорания. Данную гипотезу следовало проверить экспериментально.

На основе результатов теоретического анализа исследуемой проблемы мы осуществили первичную диагностику уровня жизнестойкости и профессионального выгорания педагогов общеобразовательных школ, а также выявили и обосновали факторы взаимовлияния этих двух явлений.

В качестве диагностического инструментария был определен следующий ряд методик: методика диагностики жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева); методика «Диагностика профессионального «выгорания» К. Маслач, С.С. Джексона (в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

В исследовании приняли участие 10 учителей общеобразовательной школы с педагогическим стажем от 5 лет.

По результатам диагностического исследования по Методике диагностики жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева) [5] были получены следующие данные об уровне жизнестойкости педагогов (таблица 1).

ТАБЛИЦА 1.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПО
МЕТОДИКЕ ДИАГНОСТИКИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ С. МАДДИ
(В АДАПТАЦИИ Д.А. ЛЕОНТЬЕВА)

№ п/п	Показатели жизнестойкости	Результаты	
		Уровень сформированности	Процентное соотношение
1.	Вовлеченность	Высокий уровень	40%
		Средний уровень	30%
		Низкий уровень	30%
2.	Контроль	Высокий уровень	40%
		Средний уровень	30%
		Низкий уровень	30%
3.	Принятие риска	Высокий уровень	30%
		Средний уровень	40%
		Низкий уровень	30%
4.	Общая жизнестойкость	Высокий уровень	30%
		Средний уровень	40%
		Низкий уровень	30%

Анализ приведенных в таблице данных позволяет сделать следующие выводы. По шкале «Вовлеченность» у 40% (4 человека) педагогов отмечен высокий уровень вовлеченности, они активно участвуют в образовательном процессе, принимают активное участие в разработке и реализации учебных программ, а также в решении проблем, связанных с обучением. У 30% (3 человека) респондентов отмечен средний уровень. Такой показатель свидетельствует, о том, что педагоги проявляют чаще всего нейтральное отношение к своей работе и ученикам. Низкий уровень отмечен у 30% (3 человека) педагогов — данный показатель свидетельствует о том, что специалисты не заинтересованы в своей

деятельности, относятся скорее попустительски к ней.

Результаты по шкале «Контроль» свидетельствуют о том, что высокий уровень контроля наблюдается у 40% (4 человека) педагогов, они демонстрируют сильную склонность к структурированности и организации в своей работе, предпочитают четкие планы и расписания, четко определяют цели и ожидания для своих учеников и стремятся поддерживать порядок и дисциплину в классе. Средний уровень отмечен у 30% (3 человека) опрошенных. Педагоги данной группы открыты для новых идей и способны адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, но при этом сохраняют определенный уровень организации и пла-

нирования. Такие преподаватели могут быть более склонны к сотрудничеству с учениками и коллегами, создавая более демократичную и интерактивную среду обучения. Педагоги с низким уровнем — 30% (3 человека) предпочитают более гибкий и свободный подход к преподаванию. Они могут быть более ориентированы на индивидуальные потребности и интересы учеников, создавая более личностно-ориентированную и гибкую среду обучения.

По показателю «Принятие риска» получены данные о том, что 30% (3 человека) педагогов с высоким уровнем принятия риска демонстрируют готовность к экспериментам и инновациям в образовательном процессе. Они верят, что опыт, приобретенный через пробу и ошибку, является ценным источником знаний и роста. 40% (4 человека) педагогов со средним уровнем принятия риска балансируют между желанием инноваций и необходимостью сохранять стабильность в образовательном процессе. Они могут быть готовы к небольшим экспериментам и изменениям, но также будут учитывать потенциальные риски и последствия. У 30% (3 человека) педагогов наблюдается низкий уровень принятия стресса. Респонденты данной группы могут быть более осторожны в своих решениях и склонны к избеганию рисков, что может ограничивать их способность к адаптации и развитию в быстро меняющейся образовательной среде. Это может привести к консервативному подходу к преподаванию и ограничить возможности для иннова-

ций и улучшения образовательного процесса.

Высокий уровень по показателю «Общая жизнестойкость» демонстрируют 30% (3 человека) опрошенных. Педагоги с высоким уровнем общей жизнестойкости демонстрируют способность эффективно справляться со стрессами и проблемами в своей личной и профессиональной жизни. Они, вероятно, обладают хорошим эмоциональным интеллектом, могут управлять своими эмоциями и поведением, и имеют сильную мотивацию к достижению своих целей. Такие преподаватели способны быть более устойчивы к изменениям и неожиданным ситуациям, склонны к саморазвитию и могут быть эффективными в своей работе. Из числа опрошенных 40% (4 человека) — педагоги со средним уровнем общей жизнестойкости. Они могут иметь некоторые проблемы с управлением стрессами и эмоциями, но также имеют определенные ресурсы и стратегии для их преодоления. Учителя могут быть склонны к колебаниям в своей мотивации и нуждаться в поддержке и развитии своих навыков жизнестойкости. Эти участники более уязвимы к влиянию внешних факторов, но также могут быть более открыты для обучения и саморазвития. Специалисты с низким уровнем — 30% (3 человека) могут быть склонны к эмоциональному выгоранию, депрессии и другим проблемам со здоровьем. Так же они могут нуждаться в интенсивной поддержке и развитии своих навыков жизнестойкости, чтобы улучшить свою способность справляться

со стрессами и проблемами. Это может включать в себя обучение техникам управления стрессами, развитие эмоционального интеллекта и поиск поддержки у коллег и руководства

В целом результаты диагностики показывают, что у педагогов общеобразовательной школы есть потенциал для роста и развития в аспектах жизнестойкости, особенно в плане принятия риска и общей жизнестойкости.

Анализируя результаты, полученные по методике «Диагностика эмоционального выгорания» К. Маслач и С. Джексон, адаптированной Н.Е. Водопьяновой, можно определить степень профессионального выгорания по трем основным шкалам: «психоэмоциональное истощение», «деперсонализация» (личностное отчуждение) и «редукция личных достижений» (профессиональная мотивация).

В итоге выявлено, что по шкале «*Эмоциональное истощение*» высокий уровень продемонстрировал 1 педагог (10%). У него зафиксировано снижение эмоционального тонуса, увеличение психической усталости, потеря интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущение «пресыщенности» работой и неудовлетворенностью жизнью в целом. 7 человек (70%), то есть большая часть испытуемых, показали средний уровень эмоционального истощения: у них также понижен эмоциональный тонус, снижена работоспособность и жизненная активность. Однако следует помнить, что определенный уровень эмоционального истощения является нормальной особенностью возраста. Низкий

уровень профессионального истощения был отмечен у 2 исследуемых (20%). Педагоги данной категории не испытывают негативных эмоций, их работа и коллектив, к которому они принадлежат, вдохновляют их, они чувствуют в себе заряд энергии и силы.

По шкале «*Деперсонализация*» высокий уровень имеет 1 человек (10%). Это проявляется в некоторой деформации отношений с окружающими, которая бывает двух видов: повышенная зависимость от других либо повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к окружающим. Средний уровень деперсонализации имеют 60% исследуемых (6 человек). Возможно, педагогам иногда бывает трудно наладить контакт с учениками и родителями. И даже если контакт установлен, часто ощущается напряжение, и они стремятся выполнять свои обязанности формально, без активного участия в учебном процессе. У 30% (3 человека) выявлен низкий уровень деперсонализации. Педагоги успешно устанавливают эмоциональные связи с окружающими, активно участвуют в работе и инновационной деятельности.

По шкале «*Редукция личных достижений*» высокий уровень зафиксирован у 2 человек (20%). У этих педагогов могут проявляться две тенденции: негативное оценивание себя, своих профессиональных достижений и успехов, а также снижение собственного достоинства, ограничение своих возможностей и обязанностей. Средний уровень эмоционального выгорания по шкале «*Редукция личных достижений*» зафиксирован

у 4 человек (40%). Этот показатель характеризуется недооценкой значимости достигнутых результатов и снижением производительности из-за изменения

отношения к работе. Низкий уровень отмечается у 4 педагогов (40%) педагогов. Приведенные выше данные наглядно представлены на рисунке 2.

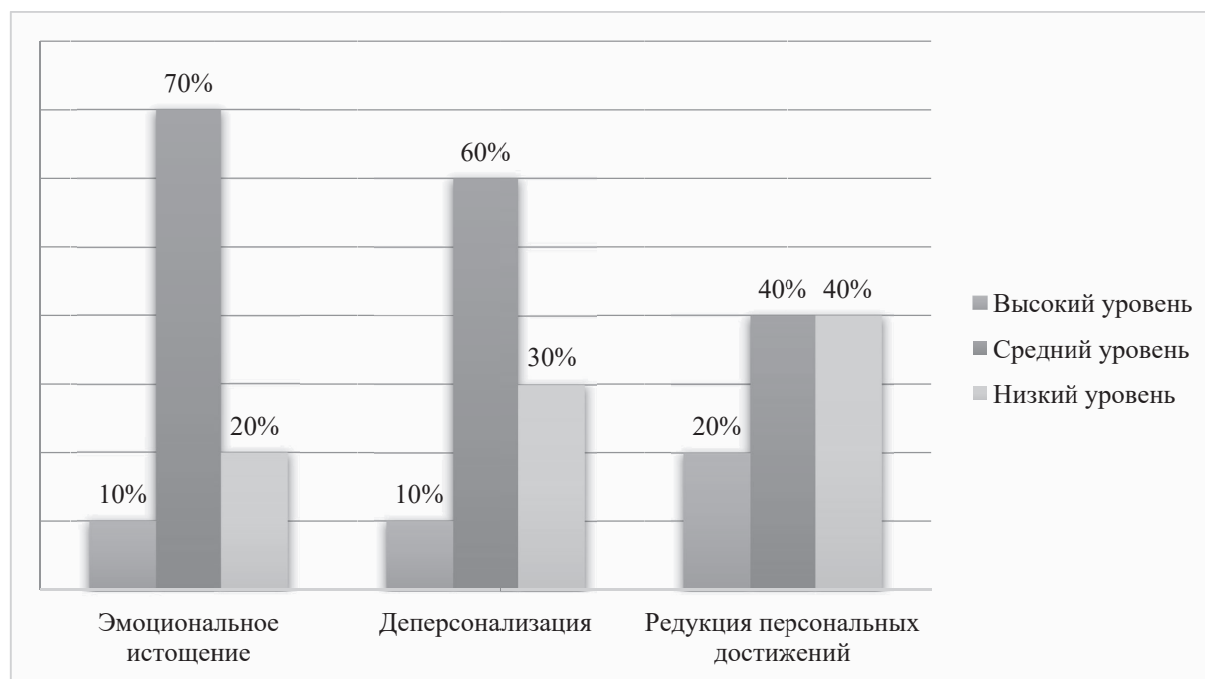


РИСУНОК 2 — Результаты диагностического исследования педагогов общеобразовательной школы по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой

Таким образом, общий уровень профессионального выгорания находится на среднем уровне, что указывает на наличие основных признаков выгорания определенной выраженности. Большинство испытуемых отличаются средней степенью выраженности эмоционального истощения; личностного отдаления («деперсонализации»); редукции персональных достижений, что указывает на необходимость проведения коррекционной и профилактической работы в данном направлении.

Следующий этап нашей работы заключался в выявлении корреляционной связи между профессиональным выгорани-

ем и жизнестойкостью. Для получения корреляционной связи был использован тест ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ Спирмена показал, что между уровнем жизнестойкости педагогов и их профессиональным выгоранием существует значимая отрицательная корреляция ($r = -0,75$, $p < 0,01$). Это означает, что чем выше уровень жизнестойкости у педагогов, тем ниже их профессиональное выгорание.

Результаты корреляционного анализа подтверждают гипотезу, что жизнестойкость играет значительную роль в помощи педагогам в преодолении стрессов и нагрузок, связанных с их профессио-

нальной деятельностью, а также в предотвращении профессионального выгорания. Тем не менее, следует учитывать, что выборка испытуемых была сравнительно небольшой (10 учителей), поэтому результаты требуют осторожной интерпретации. Необходимо провести и дополнительные исследования для их подтверждения.

Заключение. Таким образом, исследование показало, что между общей жизнестойкостью и эмоциональным истощением существует значимая отрицательная корреляция. Результаты подчеркивают важность развития жизнестойкости у педагогов как одного из способов профилактики профессионального выгорания

и повышения качества их профессиональной деятельности. Данные исследования также показали, что у педагогов общеобразовательной школы есть потенциал для роста и развития в аспектах жизнестойкости, особенно в плане принятия риска и общей жизнестойкости. Результаты могут быть использованы для разработки программ поддержки и развития педагогов, направленных на повышение их жизнестойкости и эффективности в работе. В целом исследование подчеркивает важность развития жизнестойкости у педагогов как одного из способов профилактики профессионального выгорания и повышения качества их профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2014. 105 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
3. Володина Т.В. Взаимосвязь жизнестойкости и эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6.
4. Гончарова Е.В., Воронцова Е.В. Профессиональное выгорание и самоактуализация педагога в условиях профессиональной деятельности // Проблемы высшего образования. 2016 № 1. С. 197–199.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 85–112.
7. Макаренко Н.Н. Изучение синдрома «burnout» у педагогических работников // Право.Экономика. Психология. 2018 № 2 (10). С. 74–80.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2001. 475 с.
9. Погорелов Д.Н. Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018 № 2(35). С. 78–85.

10. Maddi S. R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*. 2007. Pp. 61–70.

11. Bartone P.T., Kelly D.R., Matthews M.D. Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 21. Pp. 200–210. DOI: 10.1111/ijsa.12029.

REFERENCES

1. Bojko V.V. Sindrom «e`mocional`nogo vy`goraniya» v professional`nom obshhenii (*The syndrome of «emotional burnout» in professional communication*). SPb.: Piter, 2014. 105 p.

2. Vodop`yanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vy`goraniya (*Burnout syndrome*). SPb.: Piter, 2013. 336 p.

3. Volodina T.V. Vzaimosvyaz` zhiznestojkosti i e`mocional`nogo vy`goraniya u pedagogov obshheobrazovatel`ny`x shkol (*The relationship of resilience and emotional burnout among teachers of secondary schools*) // *Sovremennyye problemy` nauki i obrazovaniya*. 2011. № 6.

4. Goncharova E.V., Voronczova E.V. Professional`noe vy`goranie i samoaktualizaciya pedagoga v usloviyax professional`noj deyatel`nosti (*Professional burnout and self-actualization of a teacher in the context of professional activity*) // *Problemy` vy`shego obrazovaniya*. 2016 № 1. P. 197–199.

5. Leont`ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti (*Test of resilience.*). M.: Smy`sl, 2006. 63 p.

6. Maddi S. Smy`sloobrazovanie v processax prinyatiya resheniya (*Semantic formation in decision-making processes*) // *Psixologicheskij zhurnal*. 2005. T. 26. № 6. p. 85–112.

7. Makarenko N.N. Izuchenie sindroma «burnout» u pedagogicheskix rabotnikov (*The study of the «burnout» syndrome in teaching staff*). // *Pravo.E`konomika. Psixologiya*. 2018 №2 (10). P. 74–80.

8. Maslou A. Motivaciya i lichnost`. (*Motivation and personality*). SPb.: Evraziya, 2001. 475 s.

9. Pogorelov D.N. Faktory`, obuslavlivayushhie professional`noe vy`goranie pedagogov v usloviyax vvedeniya federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov obshhego obrazovaniya (*Factors causing professional burnout of teachers in the context of the introduction of federal state educational standards of general education*). // *Nauchnoe obespechenie sistemy` povy`sheniya kvalifikacii kadrov*. 2018 №2(35). P. 78–85.

10. Maddi S.R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology*. 2007. P. 61–70.

11. Bartone P.T., Kelly D.R., Matthews M.D. Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*. vol. 21. pp. 200–210. DOI: 10.1111/ijsa.12029

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Сулейманов Александр Георгиевич — старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии, педагог-психолог государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Сулейманова Марина Ашотовна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 50 г. Ставрополя.

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 94 (4+7)

Л.Э. МИРЗОЯН

РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ДВИЖЕНИЯ ВО ФРАНЦИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

АННОТАЦИЯ.

В статье проанализировано развитие женского движения во Франции после Великой Французской революции 1789 г. до второй половины XIX в., когда оно уже приобретает координированный характер. Данный период мало изучен в исторической науке и несправедливо находится в тени др. этапов развития движения. Однако, именно в к. XVIII — первой половине XIX вв. активное развитие получают провозглашенные в период революции 1789 г. идеи женской эмансипации, проблемы семейно-брачных отношений, женского образования и т.д. В статье произведен анализ ценного источника периода — Гражданского Кодекса Наполеона, наиболее точно характеризующего разнополюсность мнений на ряд вопросов, касающихся женщин. Также в статье проанализирована специфика феминистского движения этого периода, выражавшаяся в хаотичности, непоследовательности, явлениях «газетного феминизма», «литературного феминизма», «газет-однодневок». Был проведен анализ двух фаз подъема женского движения во Франции, связанный с двумя революциями 1830 и 1848 гг. Немалая часть статьи посвящена рассмотрению «Парижских писем» П.В. Анненкова, позволившим наиболее целостно представить историческую обстановку в период революции 1848 г. и роль женщины в ней.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

феминизм, женское движение, женский вопрос, феминистское движение, равноправие, гендер, гендерная история.

L.E. MIRZOYAN

DEVELOPMENT OF THE WOMEN'S MOVEMENT IN FRANCE IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

ABSTRACT.

The article analyzes the development of the women's movement in France after the Great French Revolution of 1789 until the second half of the 19th century, when it was already becoming coordinated. This period has been little studied in historical science and is unfairly overshadowed by other stages in the development of the movement. However, it was in the XVIII — first half of the XIX centuries. The ideas of women's emancipation, problems of family and marriage relations, women's education, etc., proclaimed during the revolution of 1789, are actively developing. The article analyzes a valuable source of the period — Napoleon's Civil Code, which most accurately characterizes the diversity of opinions on a number of issues relating to women. The article also analyzes the specifics of the feminist movement of this period, expressed in chaos, inconsistency, and the phenomena of “newspaper feminism”, “literary feminism”, and “fly-by-night newspapers”. An analysis was made of two phases of the rise of the women's movement in France, associated with the two revolutions of 1830 and 1848. A considerable part of the article is devoted to the consideration of “Paris Letters” by P.V. Annenkov, which made it possible to most holistically present the historical situation during the revolution of 1848 and the role of women in it.

KEYWORDS:

feminism, women's movement, women's issue, feminist movement, equality, gender, gender history.

Введение. Женское движение первой половины XIX века все еще не имело координированный характер: оно возникло стихийно под влиянием революционных настроений во Франции. В первой половине XIX века эти настроения возникали в 1830 и 1848 году [8, С. 4]. Большинство историков склоняется к мнению, что женское движение этого периода стоит относить к категории «общих движений» (согласно классификации Г. Блумера [2, С. 232]), т.к. его развитие характеризуется цикличностью, в каком-то смысле даже хаотичностью.

В целом данный период, даже несмотря на свою непоследовательность, многое дал для будущего разрешения женского вопроса: был получен немалый социальный опыт организации, женщины продолжали учиться формулировать свои требования, вести полемику, отстаивать свое мнение и интересы. Что касается центральных вопросов, вокруг которых велась эта борьба, ими по-прежнему оставались следующие: вопрос женской эмансипации, положение женщины в семье, женское образование, возможность свободно высказывать свое мнение,

политические права. В целом, женщины-феминистки оставались верны намеренному еще Олимпией де Гуж в ее Декларации женщины и гражданки тезису «Женщина имеет право взойти на эшафот, ей следовало бы и обладать правом взойти на трибуну» [10].

После каждой революции, как известно, наступает период реакции, женский вопрос не остался в стороне: вскоре после революции 1789 г. начался процесс «прямого подавления» [2, С. 1] женского движения, женские общества подверглись жесткой критике и были запрещены. Однако, несмотря на все сложности, женское движение, пусть в хаотичной форме, пусть не согласовано, но все же продолжало существовать, формируя общественное мнение, влияя на него, привлекая внимание общественности к женскому вопросу, подготавливая социум к изменениям, которые неизбежно должны были возникнуть в будущем.

Результаты исследования. Есть знаменитая история о том, как известная французская писательница мадам де Сталь в разговоре с Наполеоном кокетливо спросила его, кого он считает самой выдающейся женщиной в мире. Конечно, понятно, какого ответа писательница ожидала. Она была не хороша собой, но необычайно умна: она писала романы, которые пользовались большим успехом; она умела философствовать; мадам де Сталь была яркой, остроумной женщиной. На вопрос де Сталь Наполеон, желая задеть самолюбие писательницы, ответил ей следующим образом: «Ту, которая больше всех народила детей сво-

ему мужу, мадам» [5, С. 231]. В данном разговоре прослеживаются два прямо противоположных взгляда на женщину, выраженные в мнениях личностей начала XIX века: мадам де Сталь, воплощавшая в начале XIX века женщину, которая старается жить независимо, оценивает себя независимо от своей семейной жизни, сама себя реализует, и, с другой стороны, Наполеон, всегда придерживавшийся очень традиционных взглядов на семью и на женщину. Судьбы женщин XIX века во многом определяются как раз тем, что эти два полюса мнений все время сталкиваются.

В XIX веке женщин, искренне, осознанно желающих быть независимыми, становится все больше: процесс был запущен, и его уже было не остановить. Женщины начинают все более ясно воспринимать себя как отдельную личность, которая вполне может в будущем, при условии ведения борьбы за свои права, обходиться без мужской протекции, быть независимой единицей. Однако, это совершенно не означает, что жизнь женщин XIX века, их борьба за свои права, становятся легче.

Как одно из проявлений противоречия мнений по вопросу женского положения можно рассматривать знаменитый Гражданский кодекс Наполеона [4], изданный во Французской империи в 1804 году, т.н. кодекс Наполеона — выдающееся достижение юридической мысли, крайне передовой для того времени свод законов. Сам Наполеон на острове Святой Елены говорил: «Моя истинная слава — не в том, что я выиграл 40 сражений: одно

Ватерлоо зачеркнуло их все. То, что будет жить вечно, — это мой Гражданский Кодекс; мой Кодекс — якорь спасения для Франции; за него благословит меня потомство» [9, С. 372]. Это был действительно серьезный рывок, но не только в юридическом смысле: Наполеоновский Гражданский кодекс закрепил очень многие достижения Французской революции (равенство людей перед законом независимо от сословий, множество законов, определяющих нерушимость собственности, охраняющей ее — все то, чего не было до Революции). Это был свод законов капиталистического общества, существенно способствующий дальнейшему развитию Империи. Однако, все, что касалось семейных отношений, в Кодексе было невероятно традиционным. Подтверждение данному тезису находим в отношении Кодекса к незаконно-рожденным детям. Одно из достижений Революции — незаконно-рожденные дети уравнивались в правах с законными (отметим немаловажную роль в реализации этого закона Олимпии де Гуж, которая сама являлась незаконной дочерью известного в Монтане аристократа, от чего не мало страдала в детстве, это определило в будущем одно из основных направлений ее борьбы — сфера семейно-брачных отношений) — было упразднено, теперь мужчина освобождался от обязанности содержать своих незаконно-рожденных детей.

Единственная т.н. «уступка» новому времени, которую позволил Наполеон — его Кодекс признавал Гражданский брак законным [4], при этом тут же оговари-

валось, «брак — это священный союз» [4]. В этом противоречии как раз четко прослеживается разнополюсность общественного мнения на вопрос положения женщины, вместе с тем, в нем же наблюдаем реальное достижение женщин-первых феминисток в вопросе семейных отношений. Оно еще очень хрупкое, где-то даже сомнительное, но оно есть. Из этой статьи следует, что вопрос о разводе оставался открытым. Тут же сразу отметим, после падения Наполеона, в 1816 году, король Людовик XVIII вообще запретит разводы.

Как становится ясно и из небольшого анализа статей Наполеоновского кодекса, вопросы брачного союза, отношений между мужчиной и женщиной в рамках семьи стояли наиболее остро, подвергались бурным обсуждениям в обществе.

Что касается вопроса развода, в том же Гражданском кодексе прослеживаем неравенство положения женщин в этом вопросе: основание для развода с женой — достаточно доказать супружескую измену, тогда как для женщины это условие не считается достаточным: помимо измены должен быть доказан факт рукоприкладства со стороны мужа, и только тогда представится возможным обсуждение вопроса развода [4]. Таким образом, несмотря на всю ту тяжелую борьбу, которые вели женщины за разрешение развода в конце XIX века, данное право в 1804 году было юридически закреплено лишь частично, а вскоре и вовсе отчуждено.

Помимо Гражданского Кодекса Наполеона история оставила после себя ряд

других источников, позволяющих анализировать положение женщин. Как уже было сказано, женское движение изначально развивалось хаотично, под влиянием революционных потрясений. Так, в период июльской революции во Франции (1830 г.), в ходе которой была окончательно свергнута королевская династия Бурбонов, женское движение будто получает «глоток свежего воздуха». Вновь революционные идеи за права и свободы подталкивают феминисток на активную борьбу за свои права. Возрождается идея женской эмансипации, влекущая за собой все большее число последователей. Начинается новая фаза женского движения.

Однако, запрет на существование каких-либо женских организаций никто не отменил, отсюда «вытекает» основная специфика женского движения периода Июльской революции 1830 г.: активная борьба женщин за свои права и свободы разворачивается на страницах периодических изданий. Возникают новые газеты, большинство из которых составлялись лишь на основе писем, статей мужчин и женщин, требовавших равноправия полов в различных сферах общественной жизни. Стоит отметить, газеты эти стремительно набирают популярность, что свидетельствует о росте социального интереса французов, готовности общества к изменениям в женском вопросе.

В историографии данная специфика женского движения 1830-х гг. вошла под названием «газетный феминизм» [8, С. 2] Также данный период ряд историков соотносят с бурным развитием т.н.

«литературного феминизма» [11, С. 76]. Труды представительниц литературного феминизма написаны феминистками и несут в себе идеи феминизма. Одна из ярких представительниц литературного феминизма — уже упомянутая собеседница Наполеона, писательница, Мадам де Сталь, а также не менее знаменитая французская писательница Жорж Санд [11, С. 78].

Справедливости ради отметим, что идеи «женской революции», которая шла параллельно с событиями Великой Французской революции 1789 г., не были наглухо забыты вплоть до 1830 года, их обсуждение велось подпольно и иногда даже женщинам удавалось проливать свет на проблемы женского положения для общественности публично. Так, например, можно отметить факт существования газеты «Дамский Атенеи» (*L'Athénée des Dames*, 1809). На странице газеты звучали призывы к читательницам вести борьбу за свои права [12]. И хотя газета была закрыта почти сразу же после выхода в печать первого номера, ее существование говорит о том, что проблема неравноправия полов не была забыта, о ней говорили, ее обсуждали как в устной речи, так и в письменной.

Как уже было отмечено ранее, ставшая запретной после Великой революции 1789 г. идея женской эмансипации, вновь возрождается с новой силой. К этому же времени относится и появление самого термина — «*émancipation de la femme*» [12].

Среди феминистских изданий, печатавшихся в эпоху Июльской монархии, стоит отметить брошюру «Свободная

женщина» (*La Femme libre*, 1832–1834), главными редакторами которой стали М.-Р. Гандорфэ и Д. Верэ, юные сенсимонистки из рабочего класса [12]. «Свободная женщина» была первым феминистским изданием, выпускаемым исключительно женщинами. Гандорфэ и Верэ выступали против любого проявления мужской власти, против существующей формы семейных отношений, уравнивая ее с женским рабством [12].

Итак, с 1830 по 1838 гг. выпускалось бесчисленное множество женских периодических изданий: газеты, журналы, брошюры. На их страницах обсуждались, подвергались активной, острой критике разнообразные вопросы, касающиеся положения женщин во Франции.

Настоящей революцией в газетной среде стало появление либеральной газеты «*Gazette des Femmes*» («Женской газеты») [8, С. 5] под редакцией известной в анализируемый период феминистки Путре де Мошамп. «Газета женщин» стала трибуной для официальных заявлений феминисток. На страницах издания можно было встретить различные требования женщин: от разрешения на развод, отмены наказаний за супружескую измену до всеобщего избирательного права. Данная газета стремительно приобрела статус наиболее влиятельной и крупнейшей газеты, полностью посвященной социально-политическим проблемам женского положения. Газета была ориентирована на женщин средних слоев населения и составлялась на основе женских и мужских писем. Далее автор предлагает рассмотреть и проанализировать интересный случай, связанный с «Женской газетой», интересный с точки зрения анализа женского положения во Франции 1830-х гг., который поможет в более глубоком разрезе посмотреть на реальную картину в сфере женского образования, отношения правящих кругов к данной проблеме.

В 1836 г. одна женщина-акушерка, к сожалению, точное имя ее неизвестно, задалась целью расширить свои знания в области медицины и стать дипломированным врачом. Тут представляется важным сделать отступление, которое поможет более детально разобраться в сути — отношении современников событий к женщине-врачу. Французам, как и, впрочем, подавляющему большинству европейцев, мысль о том, что женщина может стать дипломированным врачом, казалась невозможной, служила предметом ряда шуток, сколько-нибудь серьезно не воспринималась. Итак, вернемся к истории. Девушка обратилась в высшие школы Парижа и Монпелье с просьбой получить разрешение на посещение медицинских курсов. Неудивительно, что в обоих местах ей сразу же отказали. Тогда акушерка обратилась с этой просьбой напрямую к министру просвещения. Не сложно догадаться, что и тут девушку ждал отказ. Узнав об этой истории, мадам де Мошамп, предварительно изучив Университетский устав, правила которого прямо не исключали получение женщинами высшего образования [7, С. 4–5] от своего лица в «Женской газете» опубликовала петицию, начав таким образом целую кампанию за доступ женщин

к высшему образованию. Основываясь на формулировке «для всех французов» из Университетского устава, Перте де Мошамп потребовала у Луи Филиппа предоставить женщинам право посещать курсы и слушать лекции на различных факультетах. Также в своей петиции редактор попыталась убедить родителей разрешить своим дочерям посещать те самые университетские курсы *College de France* и *Jardin des Plantes* [13, С. 81].

Первого января 1837 г. «*Gazette des Femmes*» подала ходатайство Университетскому совету. В данном документе интересна следующая формулировка: «Мы хотим, чтобы женщины так же и на тех же условиях, что и мужчины, становились членами пяти академий Университета» [14, С. 142].

Прямого отказа на это ходатайство не последовало, однако, оно все же осталось без ответа со стороны государства. Университеты отреагировали на петицию по-разному: подавляющим большинством было проигнорировано желание женщин получать высшее образование, но были и исключения. Так, например, Лионский университет разрешил женщинам слушать курсы по истории и зарубежной литературе. Однако, в целом, это требование не получило существенного общественного отклика, все-таки общество еще не было готово к мысли, что женщина может получить высшее образование и стать дипломированным специалистом.

Даже большинство сторонников женского высшего образования имели в виду лишь «свободное посещение женщина-

ми публичных курсов, не требуя для них права на сдачу экзаменов и возможности получать ученые степени» [7, С. 5].

Вскоре «*Gazette des Femmes*» разделила участь «*L'Athénée des Dames*»: в 1838 г. издание было запрещено, а М. Путрэ де Мошан и ее гражданский муж были осуждены за оскорбление нравственности [12].

Таким образом, период «газетного феминизма», вызванный революцией 1830 г. принес свои плоды. Женщины получили социальный опыт борьбы за свои права, научились высказывать свое мнение в письменной форме, основываясь на четких требованиях. Был очерчен четкий круг проблем, детализирован ряд женских вопросов: вопрос эмансипации женщины, становления ее самостоятельной единицей, брачно-семейные отношения, вопрос женского высшего образования и образования женщины в целом, установление равноправия полов. Женское движение 1830-х гг. имело важное значение, и хотя оно было стихийным, носило чисто публицистический характер, оно дало бесценный опыт, который будет в дальнейшем использован женщинами-феминистками в период революции 1848 года, а также последующими поколениями феминисток.

Далее революционные настроения идут на спад и вместе с ними вопросы женской эмансипации. Наступает закономерный период реакции, т.н. процесс «закручивания гаек» сопровождается закрытием феминистских изданий, введением жесткой цензуры, наблюдается серьезное ограничение свободы слова французов.

Однако вскоре разгорается новая революция (1848 год), в результате которой во Франции устанавливается Вторая республика. Женское движение активизируется. Теперь уже женщины принимают прямое участие в революции. Интересными для изучения женского движения в Революции 1848 года представляются «Парижские письма» российского литературного критика и историка — современника событий 1848 года Павла Васильевича Анненкова. Во время революции 1848 года Анненков находился во Франции и стал свидетелем событий в Париже. Изучая данный исторический источник, автор пришел к выводу, что критик мало интересовался женским положением во Франции, специфически относился к участию женщин в революционных событиях. Все же какие-то записки из «Парижских писем» дают ценный материал для исследования места женщины в Революции 1848 года. Далее рассмотрим наиболее интересные из них.

«В три часа я был перед Палатой и еще видел карету герцогини и маленькую лошадку с великолепным седлом, приготовленную для графа Парижского, и около кареты довольно красивую женщину, верхом по-мужски. Она изображала реформу, махала саблей и кричала, что есть мочи: “Guizot a la mort” (Смерть Гизо — франц.) при громких аплодисментах народа. После я видел ее мертвецки пьяной на набережной» [1, С. 283]. Данный отрывок из записок свидетельствует об активном участии женщины в революционных событиях 1848 года, при этом здесь также транслируется выражение

женщинами своей политической воли в отрыве от проблем чисто феминистского движения. Пьянство тут, конечно, бросает тень на образ активистки, но не стоит забывать специфики как периода, так и национального фактора: французы — свободный народ, алкоголь в данном случае стоит воспринимать больше как проявление свободного духа, нежели как чисто отрицательный момент».

«... Между работниками в саду уже были люди в ливреях, перевезях, шляпах, даже церковных ризах, найденных в Тюльери. Одна толпа возила по саду ту женщину, которую мы потом видели около Палаты депутатов» [1, С. 283–284]. Здесь мы также прослеживаем активное участие женщины в событиях Революции. Женщины выходили на улицы, наравне с мужчинами отстаивали изменение общественного порядка».

«... К числу сентиментальных нелепостей должно отнести еще листок, издаваемый г-жею Нибойе (Niboyet) с семейством: “la voix des femmes”. Она сделалась заступницей оскорбленных прав женщин, о которых декрет о выборах не сделал никакого упоминания, в фантастически-сладком тоне призывает женщину обрабатывать на первых порах мужей, отцов и братьев, а там, что бог даст: «Eclairiez-vous assez pour fixer leur choix et l’inspiration vous guidera bien! Point de tièdes accents, de complaisantes paroles, le moment est solennel: les independants du ciel regardent les independants de la terre; ils nous voient a travers les etoiles qui ne s’eteignent ni ne palissent jamais» [1, С. 333] (Присмотритесь хорошенько,

чтобы сделать их выбор, и вдохновение поведет вас по правильному пути. Никаких задушевных интонаций, любезных слов – момент сейчас ответственный: независимые неба смотрят на независимых земли, они видят нас сквозь звезды, которые никогда не гаснут и не меркнут — франц.). Данный отрывок явно иллюстрирует скептическое отношение автора записок Анненкова к женскому французскому движению, в то же время из письма видим, как женщины, помимо выражения общей политической воли, параллельно отстаивают свои права.

Таким образом, несмотря на всю скептическую, с которой П.В. Анненков отзывается о девушках-феминистках, «Парижские письма» историка являются ценным историческим источником как для понимания исторической обстановки в Париже периода революции 1848 года, так и для изучения роли женщины в данной революции.

Отметим, что девушка, упомянутая в последней указанной цитате из записок Анненкова — известная личность своего времени: Ё. Нибуае требовала у правительства подтвердить статус женщины как гражданки наравне с мужчинами. Для осуществления этой цели Нибуае совместно с Д. Гэ (Верэ) и Ж. Дёруан основали первую ежедневную феминистскую газету «*La Voix des Femmes*» [12] («Голос женщин», 1848–1852 гг.). Редакция этого издания стала своего рода политическим клубом, объединяющим писателей, журналистов и читательниц, собиравшихся для обсуждения форм и методов борьбы за осуществление социальных и поли-

тических прав женщин. 6 апреля 1848 г. «Голос женщин» выдвинул кандидатуру писательницы Жорж Санд в качестве члена Учредительного собрания. И хотя сама Ж. Санд не одобрила эту инициативу, дело получило сенсационную огласку и обернулось против активисток: правительство запретило организацию женских клубов. А вскоре Ё. Нибуае прекратила выпуск газеты.

Таким образом, исходя из анализа женского движения, вызванного революционными настроениями 1848 г., видим, что, несмотря на свой все еще стихийный характер (как мы уже выяснили, данная специфика была присуща всему женскому движению до второй половины XIX века), оно уже приобретает черты движения активного: женщины открыто выступают, заявляют о своих правах, требуют равноправия полов, параллельно прослеживается их вовлеченность в общеполитические вопросы. Борьба женщин на этом этапе велась в большей степени за их социальное положение, однако, прослеживаются и отдельные выступления в поддержку идей, выдвинутых в предшествующий период (так, например, в «*Opinion des femmes*» («Женское мнение») была опубликована петиция с требованием открыть для женщин университеты и дать им возможность получать свободные профессии [3, С. 302]. Исходя из анализа женского движения второй половины 1840-х гг. видно, что опыт предшествующих поколений феминисток был усвоен, движение женщин в данный период как-бы сгенерировало его, объединив в себе ак-

тивную борьбу и публицистическое дело под общим для всех поколений французских феминисток девизом «Свобода, равенство, братство».

Заключение. Несмотря на то, что женское движение не имело такого размаха, как в период Великой Французской революции 1789 г., все же оно подарило будущим поколениям бесценный опыт, к тому же в нем прослеживается и усвоение феминистского исторического опыта. Дальнейшее развитие событий подчинилось уже известной нам исторической закономерности: после провозглашения режима 2-ой Империи наступила реакция. Во Франции была введена строжайшая цензура, на уровне высших учебных заведений были упразднены кафедры истории и философии [6, С. 6–8].

Женское движение первой половины XIX века совершенно несправедливо обходится стороной в исторической науке.

Менее ярко выраженное, стихийное, оно все-таки изменило общество. Феминистками данного периода были заложены основы либеральной концепции. Кроме того, были вновь подняты острые социально-политические темы в вопросе положения женщин во Франции, также были выявлены новые проблемы общества в женском вопросе. Да, этот период не может «похвастаться» существенными достижениями, но, как-бы дополняя результаты Революции 1789 г., он подготовил почву, завершил «строительство фундамента», на котором до сих пор зиждется женское движение во всем мире. Все в истории закономерно, имеет свои причины и следствия: если бы не было движения феминисток конца XVIII — первой половины XIX вв., не пришлось бы даже и говорить о выдающихся достижениях последующих поколений феминисток.



ЛИТЕРАТУРА

1. Анненков П.В. Парижские письма. М.: Наука, 1983. 283 с.
2. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Издательство Московского университета. 1984. 346 с.
3. Вилье М. де. Женские клубы и легионы амазонок. М., 1912. 428 с.
4. Гражданский кодекс Наполеона. Пер. И.С. Перетерского // Гражданский кодекс: [сайт]. <https://Uhl.edu/W86OxqZG2MV5d1vYLzaoKR2JiZqgeL>.
5. Кирхейзен Г. Женщины вокруг Наполеона. М., 1912. 400 с.
6. Королева Т.В. Высшее женское образование и женское движение во Франции в начале XX в. // Женщина в российском обществе. 2004. № 1-2. С. 4–11.
7. Королева Т.В. Высшее женское образование и женское движение во Франции в XIX — начале XX в. // Женщина в российском обществе. 2005. № 3-4. С. 3–15.
8. Королева Т.В. Особенности развития женского либерального движения в сфере образования в 60-х гг. XIX — начале XX вв. // Вестник ИГЭУ. 2010. № 1. С. 4–12.
9. Мережковский Д.С. Наполеон. М.: Вира, 1993. 374 с.

10. О. де Гуж. Декларация прав женщины и гражданки. Пер. Н.А. Тимохиной, О.Б. Сомовой, Э.В. Пашковского, А.Н. Алексеевой // ЛивЖурнал: [сайт]. URL: <https://caffe-junot.livejournal.com/34483.html>.

11. Пахсарьян Н.Т. «Второй пол» Симоны де Бовуар и судьбы феминизма в современной французской литературе // Гендерная проблематика в современной литературе. 2010. № 2010. С. 75–81.

12. Теребилина М.В. Французская пресса для женщин: два века истории // Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskaya-pressa-dlya-zhenschin-dva-veka-istorii>.

13. Abensour L. *Le feminisme sous le regne Louis-Philippe en 1848*. Paris, 1920. 84 p.

14. Charrier E. *L'évolution intellectuel feminine*. Paris, 1931. 142 p.

REFERENCES

1. Annenkov P.V. *Parizhskie pis'ma (Paris letters)*. М.: Nauka, 1983. 283 s.

2. Blumer G. *Obshhestvo kak simvolicheskaja interakcija (Society as symbolic interaction)* // Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 1984. 346 p.

3. Vil'e M. de. *Zhenskie kluby i legiony amazonok (Women's clubs and legions of Amazons)*. М., 1912. 428 p.

4. Grazhdanskij kodeks Napoleona. Per. I.S. Pereterskogo (*Napoleon's Civil Code*). URL: <https://Uhl.edu/W86OxqZG2MV5d1vYLzaoKR2JiZqgeL8>.

5. Kirhejzen G. *Zhenshhiny vokrug Napoleona (Women around Napoleon)*. М., 1912. 400 p.

6. Koroleva T. V. *Vysshee zhenskoe obrazovanie i zhenskoe dvizhenie vo Francii v nachale XX v. (Higher education for women and the women's movement in France at the beginning of the 20th century)* // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2004. № 1-2. P. 4–11.

7. Koroleva T. V. *Vysshee zhenskoe obrazovanie i zhenskoe dvizhenie vo Francii v XIX — nachale XX v. (Higher female education and the women's movement in France in the 19th — early 20th centuries)* // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2005. № 3-4. P. 3–15.

8. Koroleva T.V. *Osobennosti razvitija zhenskogo liberal'nogo dvizhenija v sfere obrazovaniya v 60-h gg. XIX — nachale XX vv. (Features of the development of the women's liberal movement in the field of education in the 60s of the 19th and early 20th centuries)* // Vestnik IGJeU. 2010. № 1. P. 4–12.

9. Merezhkovskij D.S. *Napoleon (Napoleon)*. М.: Vira, 1993. 374 p.

10. О. де Гуж. Декларация прав женщин и гражданки (*Declaration of the Rights of Women and Citizens*). Пер. Н.А. Тимохиной, О.Б. Сомовой, Э.В. Пашковского, А.Н. Алексеевой. URL: <https://caffe-junot.livejournal.com/34483.html>.

11. Pahsar'jan N.T. «Vtoroj pol» Simony de Bovuar i sud'by feminizma v sovremennoj francuzskoj literature («*The Second Sex*» by Simone de Beauvoir and the fate of feminism

in modern French literature) // *Gendernaja problematika v sovremennoj literature*. 2010. № 2010. P. 75–81.

12. Terebilina M.V. Francuzskaja pressa dlja zhenshhin: dva veka istorii (*French press for women: two centuries of history*) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskaya-pressa-dlya-zhenschin-dva-veka-istorii>.

13. Abensour L. *Le feminisme sous le regne Louis-Philippe en 1848*. Paris, 1920. 84 p.

14. Charrier E. *L'evolution intellectuel feminine*. Paris, 1931. 142 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Мирзоян Лина Эмильевна — экскурсовод государственного бюджетного учреждения Ставропольского края «Музейно-выставочный комплекс «Моя страна. Моя история», г. Ставрополь.

УДК 930.24

Е.В. НОГИНА, А.А. ШТАНЬКО, Н.В. ПУСЕВА

НАЛОГОВАЯ ПОЛИТИКА И МЕТОДЫ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА ПО ВЫТЕСНЕНИЮ ЧАСТНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА С РЫНКА В 1920-ЫХ ГОДАХ

АННОТАЦИЯ.

В статье приводятся результаты исследования, рассматривающего и анализирующего налоговую политику советского государства и реализуемые методы административного давления на частных предпринимателей в 1920-х годах. Целью исследования стала демонстрация того, какие меры в совокупности с политическим давлением на частных предпринимателей применялись в советской стране, будучи инструментом их вытеснения из сектора частного рынка. В исследовании представлен многослойный портрет экономической атмосферы того времени. Приводятся архивные данные, в том числе по Ставропольскому округу, иллюстрирующие динамику выдавливания частного предпринимательства с рынка в 1920-ых годах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

частный капитал, недоимка, нэпман, торговцы, налоги, репрессии.

E.V. NOGINA, A.A. SHTANKO, N.V. PUSEVA

TAX POLICY AND SOVIET STATE METHODS OF DRIVING PRIVATE ENTREPRENEURS FROM THE MARKET IN THE 1920S

ABSTRACT.

The article presents the results of a study examining and analyzing the tax policy of the Soviet state and the implemented methods of administrative pressure on private entrepreneurs in the 1920s. The purpose of the study was to demonstrate what measures, combined with political pressure on private entrepreneurs, were used in the Soviet country, being an instrument of their displacement from the private market sector. The study presents a multi-layered portrait of the economic atmosphere of that time. Archival data are provided, including for the Stavropol Region, illustrating the dynamics of squeezing private entrepreneurship out of the market in the 1920s.

KEY WORDS:

Private capital, arrears, NEPman, traders, taxes, repression.

Введение. К середине 1920-х годов удалось восстановить основные показатели народного хозяйства страны и приблизить их к довоенным. Согласно официальной статистике Госплана на 1928 г. валовая продукция промышленности, сельского хозяйства и товарооборота составила 88% довоенного уровня. Между тем, руководством страны на вторую половину 1920-х годов была поставлена новая задача: обеспечить дальнейший экономический рост на базе реконструкции народного хозяйства. Речь шла не только о создании новых отраслей промышленности, но и переводе экономики в целом на «социалистические рельсы». Это означало расширение государственного сектора за счет вытеснения других секторов экономики.

Результаты исследования. Не будучи в состоянии победить «классового врага» на основе рыночной конкуренции, правящая партия (ВКПб) приступила к вытеснению частного предпринимателя с рынка методами административного нажима. С 1926 г. прекращалось банковское кредитование частной торговли, устанавливались конвенционные цены для заготовок, закрывались частные мельницы, регулировались перевозки частных грузов, повышались налоги на торговцев. Административные меры применялись в комплексе с политическим давлением на частных предпринимателей. В 1925–26 г. из Ростова-на-Дону

и других городов было выслано несколько тысяч торговцев. Из г. Ессентуки в декабре 1926 г. за пределы Северо-Кавказского края были высланы 369 (5,25%) торговцев 1–5 разряда [1].

Но самым эффективным средством по вытеснению частника с рынка стала налоговая политика государства. Практика пристрастного обложения предпринимательского сектора выражалась в преувеличении фининспекторами реальных оборотов частных магазинов и лавок. Так, в г. Сочи в 1927 г. в налоговые инспекции были поданы заявления от торговцев, в которых указывалось, что наложенная на них сумма уравнильного сбора в 15 раз превышает действительный размер оборота их предприятий. Например, торговцы мороженым и папиросами были обложены уравнисбором в 8000 руб., в то время как их месячная выручка составляла всего 540 руб.

Перекачка средств из частного сектора в государственный осуществлялась не только с помощью увеличения налогового обложения, но и более жестким взысканием недоимок с предпринимателей. По данным краевого финансового управления на 1928–29 г. общий рост недоимок государственных и местных налогов по Северо-Кавказскому краю составил 81,9%. В городах Черноморского округа общая сумма недоимок по прямым налогам составила 213 826 руб. (20,1%), из них 15,6% предприятий недоимщиков

были маломощными. Резкое возрастание числа актов о несостоятельности недоимщиков финансовые органы связывали со слабым применением судебных репрессий в отношении предпринимателей. В отчетах Окрфо указывалось, что по Ставропольскому округу за 10 месяцев 1928 г. было возбуждено всего 6 судебных дел, по Черноморскому округу — 11, в то время как в Шахтинском, Сальском и Кубанском округах возбуждено 147 дел за неуплату недоимок. К 1929 г. сумма недоимок по городам Черноморского побережья выросла почти в 3 раза: по Анапе на 6734 руб. (44,4%), г. Сочи — 7700 руб. (270,8%), г. Туапсе — 5342 руб. (41,8%), Геленджик — 1392 руб. (320%). Аналогичный процесс наметился по Ставропольскому и Кубанскому округу. За 10 месяцев 1928–29 г. на долю реального взыскания недоимок падало 654 000 руб. (56,7%), в то время как общая сумма недоимок составляла 932 000 руб. (80,7%) [2]. Рост недоимочности объяснялся, прежде всего, сокращением сроков платежей подоходного налога и уравнибора, а также изменением платы за аренду помещений, которая возросла к 1929 г. на 200–300%. В связи с чем, выплата всех налоговых наложений оказалась для торговцев непосильной.

С апреля 1929 г. местные власти в соответствии с циркуляром наркомата юстиции и Верховного суда РСФСР «по борьбе с недоимочностью» перешли к открытому применению репрессивных мер к частникам, «скрывающим размеры своих доходов». К сбору недоимок подключались не только правоохранитель-

ные органы и финансовые работники, но и рабочие бригады, которые производили обыски на квартирах недоимщиков. Только за апрель 1929 г. по г. Ставрополю рабочие бригады обследовали 254 недоимщика, из них у 110 частных были произведены описи имущества и изъятия недоимок в размере 112 192 рублей. По Кубанскому округу в ходе ударника по сбору недоимок окружной тройкой и рабочими бригадами было составлено 3130 актов описей имущества недоимщиков на сумму 245 249 руб., произведено 664 публичных торгов. Описывали и изымали дома, мебель, продовольственные продукты, одежду, векселя, драгоценные вещи.

При изъятии недоимок рабочими бригадами применялись принудительные меры взыскания денег, ценностей и имущества частных. Причем силовое воздействие нередко оказывалось на бывших торговцев и владельцев предприятий, прекративших свою деятельность несколько лет тому назад и уплативших все причитающиеся с них налоги. Например, на бывшего владельца чернильных мастерских г. Пятигорска при пересмотре обложения за 1926–1927 г. была начислена дополнительная сумма подоходного налога, превышавшая стоимость описанного у него имущества и дома на 20 тыс. рублей. Аресту и изъятию подвергалось все имущество так называемых недоимщиков. При сумме недоимки в 5 тыс. рублей описывалось имущество в 25 тыс. рублей. При сумме недоимки в 408 руб. изымали сберкнижки и облигации госзаймов на 38 000 руб. За недо-

имку налогов в 8 тыс. руб. была описана и национализирована частная ватная фабрика предпринимателей Бирдуса и Админа с оборотом в 107 тыс. рублей. Нередко обложение налогами бывших предпринимателей осуществлялось «по образу жизни», который определялся по наличию у них каракулевого сака, крепдешинового пальто, ботинок «джимми», считавшимися атрибутами «мелкобуржуазной, нэпманской» моды.

Широко применялись рабочими бригадами при взимании недоимок повторные обыски домов предпринимателей, а также аресты на вклады, сданные на хранения в кредитные учреждения. Рабочими бригадами совместно с Окрфо был наложен арест на суммы 145 предпринимателей, хранящихся в кредитных учреждениях и банках, выявлено 118 крупных недоимщиков подоходного, промыслового налогов и налога на сверхприбыль. За 11 месяцев 1929 г. было составлено по Ставропольскому округу 851 протокол с требованием уплаты промыслового налога и штрафа на сумму 58 771 руб. Общая стоимость изъятого рабочими бригадами имущества, включая наличные деньги, облигации, валюты, а также домов и квартир превышала в 1929 г. 50 млн. рублей [3].

За 1928–29 г. было осуждено народными судами Северо-Кавказского края свыше 500 частных предпринимателей, за которыми числились недоимки по промысловому налогу и уравнибору. Среди осужденных за данный «вид преступления» было немало торговцев 2–3 разряда, арендаторов мельниц, скупщиков скота

и зернопродуктов, ликвидировавших свои торговые предприятия еще в конце 1926–27 года. Тем не менее, большинство из них «за нежелание уплатить причитающиеся налоги» были подвергнуты по решению нарсудов к «принудительным работам неквалифицированного физического труда сроком от 6 месяцев до 1 года». Среди приговоренных к физическому труду было немало торговцев преклонного возраста.

К действиям рабочих бригад присоединялись и правоохранительные органы. ОГПУ в борьбе с предпринимателями применяли аресты и внесудебные расправы. По словам торговца Слащева Шахтинско-Донецкого округа «Жить в настоящее время стало страшно, каждую ночь ждешь, что придут и арестуют. А если мимо проходит ГПУ, то со страху внутри все обрывается» [4]. В государственных магазинах в связи с массовыми «операциями» против частных систематически организовывались облавы на мелких торговцев, которые приезжали из села в город за товарами, чтобы продать их в своих лавках. Показательным в этом плане является воспоминание современника тех лет, в котором описывается подобный случай. «Зашел я как-то в Краснодаре в большой магазин. Там, оказывается, была засада. НКВД высматривало мелких торговцев, и когда они, расплатившись в кассе, подходили с большим пакетом к выходным дверям, «гороховое пальто» преграждало им путь и направляло к задним дверям вместе с покупками. Среди задержанных таким путем я увидел одного своего знакомого.

Подойдя к нему, я прошептал: “Скажи, что украл”. Потом он мне рассказал следующее: Всех задержанных привезли на грузовых машинах в НКВД. Набралось человек сто. Меня спросили: Торгуешь? Нет! — Виноват, гражданин начальник, польстился, украл, пока продавец отвернулся. — А черт бы тебя взял, бытовик — у нас кампания, а ты вертишься тут под ногами! Начальник позвонил и приказал выгнать меня в шею. Тогда я понял: лучше воровать, чем торговать» [5]. С 1928 г. за осуществление торговой деятельности стали применять высылку в административном порядке с запрещением в течение 5 лет проживать в десяти городах, перечисленных в «волчьем билете».

Третьим отделением ОГПУ систематически проводились ночные обыски домовладений торговцев. Обнаруженные на чердаках и в подвалах товары: мануфактура, шерсть, кожа, обувь изымались в пользу государства. Согласно инструкции НК РКИ СССР конфискованное имущество у частных недоимщиков распределялось в следующем порядке. Вся недорогая мебель (столы, стулья, буфеты, зеркала) реализовывались через ЕПО и исключительно среди рабочих. Экспортные высокохудожественные и ценные изделия (картины, ковры, скульптура, меха) подлежали сдаче органам НК торга по соответствующим ценам. Меховая одежда реализовывалась через комиссионные магазины. Музыкальные инструменты передавались культотделам и школам. Оставшиеся товары, описанные у недоимщиков: мануфактура, гвозди, стекло, железо и т.д. реализовывались

на аукционных торгах. Шквал репрессий, обрушившийся на предпринимателей летом-осенью 1926 г., позволил власти вытеснить частников с торговых рынков и приступить к ликвидации частного капитала на заготовительных рынках.

В 1926–1927 г. государство установило твердые заготовительные цены на хлеб для всех организаций, частные мельницы, вырабатывавшие муку высокого качества, закрывались. За работой остальных был установлен строгий контроль через аппарат хлебной инспекции, райисполкомов и милиции. За спекуляцию хлебом частных хлеботорговцев привлекали к уголовной ответственности по ст. 107 У.К. На дорогах выставлялись продотряды, отбирающие хлебные грузы [6]. В результате с конца 1927 г. частные предприниматели были почти полностью вытеснены с хлебного рынка.

Частная торговля на яичном и мясном рынке развивалась во многом аналогично. Пик активности предпринимателей в этой сфере пришелся на 1924–1926 г. Яично-птичий рынок Ставропольского и Терского округа обслуживался исключительно частными предпринимателями, осуществлявшими вывоз птицы и яиц на внутренние рынки страны. За апрель-май 1925 г. общее количество заготовленных яиц Ставропольским Окрсоюзом и сельскохозяйственным товариществом выразилось в количестве 1056 ящиков. Частники за этот же период времени заготовили 2565 ящиков яиц [7] и 20 млн. штук живой птицы, что составило 50% экспорта Северного Кавказа [8].

Вся заготовленная частными предпринимателями яично-птичья продукция, была отправлена на экспорт в Грецию. В конце 1927 г. местные власти констатировали, что яично-птичий рынок полностью остается во власти частных предпринимателей. С 1927 г. по всему краю развернулись массовые репрессии против частных предпринимателей на заготовительных рынках. В целом по стране за время карательных акций против «спекулятивных элементов» по всем заготовительным рынкам было арестовано 6.794 частников. По данным крайпрокуратуры и суда всего по Северо-Кавказскому краю за время кампании 1928 г. было осуждено 4.225 человек, в том числе торговцев — 778 чел., арендаторов мельниц и кожевенных заводов — 1.186 чел., частных заготовителей 978 человек [9].

Не меньший ажиотаж происходил на кожевенном сырьевом рынке. В докладной записке ОГПУ в СНК СССР от 29 октября 1927 г. указывалось, что частники на рынке кожсырья превышают синдицированные цены в размере от 50 до 100%, ставя под угрозу выполнение программы заготовок Всероссийским кожевенным синдикатом. Недобор синдиката по заготовке мелкого кожсырья в 1927 г. составил 32,8%. В связи с чем, ОГПУ поручалось «применение быстрых репрессий» на кожевенно-сырьевом рынке «для ликвидации активности частников, срывающих заготовку сырья». Причем, речь шла не только о выявлении и привлечении к уголовной ответственности владельцев сырьевых фирм, спекулянтов-пере-

купщиков, заводовладельцев, мясников и владельцев торговых предприятий, но и кустарей, и кооперативных служащих по отношению к которым предлагалось провести проверку и усилить чистку низовой заготовительной и торговой сети. «Массовые операции» на кожевенном рынке послужили отправным толчком для начала с января 1928 г. не менее массовых «ударных» мероприятий на «хлебном фронте». Поводом к началу кампании по открытой ликвидации частного капитала на Северном Кавказе, как и по всей стране, стали трудности, связанные с хлебозаготовками 1927–28 г. Несмотря на все мероприятия местных властей, план по выполнению хлебозаготовок по Северо-Кавказскому краю выполнен не был. С января по май 1928 г. заготовка хлеба дала прирост всего на 9,2 млн. пудов (с 63,79 млн. пудов до 73 млн. пудов). По мере ухудшения сбора хлебов усиливался и административный нажим на частника и хлебодержателей. Кубанский окружком ВКП (б) продолжал вытеснять частника с рынка силой, повышая ставки индивидуального налогообложения до 175% от законных норм. Частным торговцам запрещалось продавать зерно государственным и кооперативным органам, арендовать мельницы и маслобойни. Вводилась досрочная система авансов: при уплате налога по доходам текущего года часть его бралась вперед в размере 75% оклада предыдущего года.

4 января 1928 г. местным органам ОГПУ была спущена директива, подписанная Г.Г. Ягодой, в которой предписывалось: «немедленно произвести аресты

наиболее крупных частных хлебозаготовителей и наиболее злостных хлеботорговцев, срывающих конвенционные заготовительные и сбытовые цены, как и вообще нарушающих правила транспортировки и торговли». Задание носило боевой характер: «Следствие провести быстро, доказательно. Результаты влияния арестов на рынок сообщите незамедлительно» [10]. Справки с мест о ходе «массовых операций» ОГПУ систематически стали поступать с 4 февраля 1928 г. По приблизительным подсчетам в крупнейших хлебозаготовительных районах за месяц было арестовано 3000 частных хлебников и 1833 кожевника. На Ставрополье, Кубани и Ростове-на-Дону с 15 марта по 4 апреля по линии карательных органов при хлебозаготовках было арестовано кожевников — 164 человека, хлебников — 2.638 чел., муко-торговцев — 84 чел., комиссионеров — 32 чел. Дела арестованных кожевников направлялись в Особое совещание [11]. Обнаруженный хлеб у частных заготовителей конфисковывался и сдавался государственным организациям. В сводках ЭКУ ОГПУ отмечалось, что проведенные аресты среди частных хлеботорговцев в Кубанском округе дали значительное количество конфискованных хлебопродуктов, «в некоторых случаях было обнаружено в тайных хлебных складах до 10 тыс. п. муки». Всего по Северо-Кавказскому краю в ходе «операций» ОГПУ на заготовительных рынках было изъято у частных и передано кооперативным организациям около 47 тыс. штук кожи, свыше 350 тыс. пудов зерна, за-

держано мануфактуры на сумму не менее 100 тыс. рублей. В апреле 1928 г. местные органы ОГПУ сообщали Ягоде: «частник в округах, где проведены операции, с хлебозаготовительного рынка снят». Одновременно ЭКУ предоставило и первые сведения «о ходе противокулацкой операции»: в Северо-Кавказском крае арестовано 1.303 кулаков, 1.319 середняков и 308 бедняков, вставших на путь сговора с частником-спекулянтом [12].

Заключение. В ходе исследования было установлено, что добиться решительного перелома в хлебозаготовительной кампании путем репрессивных мер не удалось. За первую половину августа 1928 г. по краю было заготовлено 5 628 000 п. хлебозерна, что составило всего 31% месячного плана. Особенно слабо хлебозаготовки развернулись в Донском, Таганрогском, Шахтинско-Донецком, Армавирском, Терском округах. 13 августа 1928 г. от имени тройки Кубанского округа было сигнализировано в центр о катастрофическом падении хлебозаготовок и угрозе срыва хлебной кампании. На следующий день Бюро Окружкома ВКП (б) направило всем райкомам партии края особо-секретную телеграмму, в которой предлагалось принять незамедлительно срочные меры на хлебном фронте и добиться перелома хлебозаготовок в сторону их увеличения. По данным крайпрокуратуры и суда всего по Северо-Кавказскому краю за время кампании 1928 г. было осуждено 4225 человек, в том числе торговцев-спекулянтов — 778 чел., арендаторов мельниц и кожевенных заводов — 1186 чел., тор-

говцев хлеба и частных заготовителей — 676 чел [13].

Осуществляемое форсированными темпами вытеснение частного ка-

питала из экономики привело к концу 1920-х годов к практически полному прекращению его легальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марьяхин Г. Очерки истории налогов с населения в СССР. М., 1964. С. 94.
2. Архипов В.А., Морозов Л.Ф. Борьба против капиталистических элементов в промышленности и торговле 1920 — начало 1930-х годов. М., 1978. С. 36.
3. ГАСК. Ф. Р 462. Оп. 1. Д. 27. Л. 3., АОАГС. Ф Р 38. Оп. 1. Д. 39. Л. 31, 50., 3. ЦДНИКК. Ф. 8. Оп. 1. Д. 371. Л. 4.
4. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. Документы и материалы в 5 Т. Т. 1. 1927–1939. М., 1999. Док. № 9. С. 89.
5. Записки адвоката. М., 1994. С. 56.
6. ГАСК. Ф. Р 592. Оп. 1. Д. 726. Л. 48, 55, 63.
7. ГАСК. Ф. Р 258. Оп. 1. Д. 91. Л. 152.
8. ГАСК. Ф. Р 592. Оп. 1. Д. 378. Л. 112.
9. Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. Документы и материалы в 5 Т. Т. 1. 1927–1939. М., 1999. Док. № 61. С. 125.
10. Там же. Док. № 7. С. 86., док. № 14. С. 100.
11. ГАКК. Ф. Р. 226. Оп. 1. Д. 239. Л. 53., ЦДНИКК. Ф. 2816. Оп. 1. Д. 302. Л. 2., Трагедия деревни... Указ. Соч. Док. № 92. С. 235.
12. ГАКК. Ф. Р. 226. Оп. 1. Д. 239. Л. 53., ЦДНИКК. Ф. 2816. Оп. 1. Д. 302. Л. 2. Трагедия деревни. Указ. Соч. Док. № 92. С. 235.
13. ЦДНИКК. Ф. 8. Оп. 1. Д. 371. Л. 4. Трагедия деревни. Указ. Соч. док. № 63. С. 91. АОАГС. Ф. Р. 25. Оп. 1. Д. 353. Л. 373.

REFERENCES

1. Mar'yaxin G. Oчерki istorii nalogov s naseleniya v SSSR (*Essays on the history of taxes on the population in the USSR*). М., 1964. P. 94.
2. Arxipov V.A., Morozov L.F. Bor'ba protiv kapitalisticheskix e'lementov v promy'shlennosti i trgovle 1920 — nachalo 1930-x godov (*The fight against capitalist elements in industry and trade in the 1920s — early 1930s.*). М., 1978. P. 36.
3. GASK. F. R 462. Op. 1. D. 27. L. 3., AOAGS. F R 38. Op. 1. D. 39. L. 31, 50., 3. CzDNIKK. F. 8. Op. 1. D. 371. L. 4.
4. Tragediya sovetskoj derevni. Kollektivizaciya i raskulachivanie. Dokumenty` i materialy` v 5 T. (*The tragedy of the Soviet village. Collectivization and dispossession. Documents and materials in 5 vols.*). Т. 1. 1927–1939. М., 1999. Dok. № 9. P. 89.
5. Zapiski advokata (*Notes of a lawyer*). М., 1994. P. 56.



6. GASK. F. R 592. Op. 1. D. 726. L. 48, 55, 63.
7. GASK. F. R 258. Op. 1. D. 91. L. 152.
8. GASK. F. R 592. Op. 1. D. 378. L. 112.
9. Tragediya sovetskoj derevni. Kollektivizaciya i raskulachivanie. Dokumenty` i materialy` v 5 T. (*The tragedy of the Soviet village. Collectivization and dispossession. Documents and materials in 5 vols.*). T. 1. 1927–1939. M., 1999. Dok. № 61. P. 125.
10. Tam zhe. Dok. № 7 (*Ibid. Doc. No. 7*). P. 86., dok. № 14 (*Doc. No. 14*). P. 100.
11. GAKK. F. R. 226. Op. 1. D. 239. L. 53., CzDNIKK. F. 2816. Op. 1. D. 302. L. 2., Tragediya derevni... Ukaz. Soch. Dok. № 92 (*The tragedy of the village... Decree. Op. Doc. No. 92*). P. 235.
12. GAKK. F. R. 226. Op. 1. D. 239. L. 53., CzDNIKK. F. 2816. Op. 1. D. 302. L. 2. Tragediya derevni. Ukaz. Soch. Dok. № 92 (*The tragedy of the village... Decree. Op. Doc. No. 92*). P. 235.
13. CzDNIKK. F. 8. Op. 1. D. 371. L. 4. Tragediya derevni. Ukaz. Soch. dok. № 63 (*The tragedy of the village. Ibid. Comp. doc. No. 63.*). P. 91. AOAGS. F. R. 25. Op. 1. D. 353. L. 373.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ногина Елена Владимировна — кандидат исторических наук, преподаватель истории и обществознания, МАОУ гимназия № 24 имени генерал-лейтенанта юстиции М.Г. Ядрова, г. Ставрополь;

Штанько Андрей Андреевич — исполняющий обязанности директора МБОУ гимназия № 12 имени Белокопя Владимира Эдуардовича, г. Ставрополь;

Пусева Наталия Васильевна — учитель истории и обществознания МБОУ гимназия № 12 имени Белокопя Владимира Эдуардовича, г. Ставрополь.

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.161.1'42

Д.А. МУЗЫЧЕНКО

РЕЧЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ КАК ЗОНА ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОГО РИСКА

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена актуальным вопросам языковой безопасности в контексте лингвоэкологии, которая является современной междисциплинарной наукой, занимающейся проблемами сохранения языка. Рассматривается влияние социальных изменений на состояние русского языка. Показано, что молодёжный жаргон (сленг) характеризуется иноязычными заимствованиями, а также выразительными наименованиями и переименованиями, связанными с такими аспектами жизни, как спорт, учёба, хобби, развлечения и др. Раскрываются основные причины употребления жаргонизмов современной молодежью. Приводится вариант анкеты, позволяющей выявлять жаргонизмы в речи молодёжи и отношение молодежи к жаргонам. Подчеркивается необходимость исследования речевых особенностей молодежи как элемента языковой безопасности, что обосновывает значимость данной темы как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

языковая безопасность, лингвоэкология, речь современной молодёжи, жаргонизация.

D.A. MUZICHENKO

THE SPEECH OF MODERN YOUTH AS A LINGUOECOLOGICAL RISK ZONE

ABSTRACT.

The article is devoted to topical issues of language security in the context of linguoecology, which is a modern interdisciplinary science dealing with the problems of language preservation. The influence of social changes on the state of the Russian language is considered. It is shown that

youth jargon (slang) is characterized by foreign-language borrowings, as well as expressive names and renaming associated with such aspects of life as sports, studies, hobbies, entertainment, etc. The main reasons for the use of jargon by modern youth are revealed. A variant of the questionnaire is given, which allows to identify jargonisms in the speech of young people and the attitude of young people to jargons. The need to study the speech characteristics of young people as an element of language safety is emphasized, which justifies the importance of this topic both in theoretical and practical aspects.

KEYWORDS:

language safety, linguoecology, speech of modern youth, jargonization.

Введение. Постоянная трансформация российского общества оказывает влияние на различные стороны русского языка и, в свою очередь, испытывает обратное воздействие от его состояния. Данный процесс актуализирует острую необходимость обеспечения языковой безопасности.

Понятие «языковая безопасность» непосредственно связано с лингвоэкологией — современной междисциплинарной наукой, занимающейся проблемами сохранения языка. В трудах известного исследователя А.П. Сквородникова под лингвоэкологией понимается «исследование проблематики языковой и речевой деградации (исследование факторов, негативно влияющих на развитие языка и его речевую реализацию) и проблематики языковой и речевой реабилитации (исследование путей и способов обогащения языка и совершенствование системы этических и прагматических постулатов речевого общения)» [3, С. 109].

Лингвоэкология как научная дисциплина, исследующая язык в контексте его взаимодействия с окружающей средой, играет ключевую роль в формировании

защитных механизмов, обеспечивающих его жизнеспособность, толерантность и адаптивность. Это обуславливает актуальность изучения лингвоэкологии не только в теоретическом, но и в прикладном аспекте. В этом свете актуальным становится рассмотрение особенностей речи современной молодёжи, составляющих зону лингвоэкологического риска.

Результаты исследования. Анализируя речевые особенности молодёжи, в первую очередь мы обращаем внимание на лексические ошибки, которые наблюдаются как в устной, так и в письменной речи. В устной речи ярче всего проявляется жаргонизация.

Л.И. Скворцов в своем труде «Экология слова, или поговорим о культуре русской речи» определяет, что основу молодёжного сленга составляет студенческий жаргон, который взаимобновляется и пополняется преимущественно за счет других жаргонов, например, школьного или клубного и др. Молодёжный жаргон (сленг) характеризуют иноязычные заимствования, а также выразительные наименования и переименования, связанные с такими аспектами жизни, как

спорт, учёба, хобби, развлечения и др. «Эмоции молодых ищут выход — и находят его в мерзком, грязном слове, тем более и взрослые вокруг легко роняют всю эту лексику, не заботясь об окружающих» [2, С. 53]. Молодежь во все времена старалась противопоставить себя миру взрослых («протест как реакция на общественные невзгоды: на ложный пафос, на враньё, на оскорбление личности») и соперничающим молодёжным группам («желание сразиться, здоровая конкуренция») [1, С. 101].

Границы распространения сленга расширяются при активном участии средств массовой информации. Жаргонизмы и жаргонные выражения проникают во все сферы общественной жизни: в речь журналистов, политиков, артистов эстрады, публики — что и формирует речевое сознание нашего общества под давлением жаргона во всех его разновидностях.

Ориентация на западную современную систему ценностей (эталоны культуры, стандарты жизненного уровня, привлекательные технические и информационные новшества, эстетические представления, манеры, вкусы и др.) послужила серьезным стимулом, который и обусловил активизацию употребления иноязычной лексики.

С целью выявления жаргонизмов в речи современной молодёжи нами были выбраны студенты 1 курсов факультета среднего профессионального образования ГБОУ ВО СГПИ, обучающиеся на базе основного общего образования.

Предложенная нами анкета ставила следующие задачи:

- определить круг наиболее употребляемых жаргонизмов в речи современно молодёжи;
- выявить мотивы употребления жаргонизмов в речи;
- определить отношение к жаргонным словам, употребляемым в речи;
- выявить наличие/отсутствие стремления обойтись без жаргонизмов в речи.

Использованный нами метод анкетирования предполагал несколько фаз. Каждая фаза состоит из более конкретных этапов:

— *фаза конкретизации цели исследования* содержит следующие этапы:

- 1) формулировка задач, для решения которых требуется информация;
- 2) формулировка статистических показателей, которые должны быть рассчитаны;
- 3) формулировка характеристик, которые должны быть оценены по результатам анкетирования;

— *подготовительная фаза* состоит из следующих этапов:

- 1) разработка вопросов;
- 2) составление анкеты;

— *фаза сбора информации* — собственно анкетирование — включает в себя следующие этапы:

- 1) распространение анкет среди студентов;
- 2) заполнение анкет;
- 3) сбор анкет;

— *фаза сводки полученных данных* состоит из следующих этапов:

- 1) первичная обработка — исключаются непригодные анкеты и ответы;

2) обобщение и анализ информации — проводятся систематизация и группировка полученных данных.

Анкетный опрос был осуществлен в письменной форме (метод саморегистрации), т.е. когда респондент собственноручно заполняет анкету (корреспондентский способ). Анкета содержит открытые (когда ответ дается в свободной форме, без ограничений), закрытые (когда предлагается перечень вариантов ответов, из которых выбирается один или несколько) и полужакрытые (когда помимо готовых ответов, предусматривается позиция, позволяющая респонденту сформулировать свой вариант ответа самостоятельно) вопросы. Составленная нами анкета представлена ниже:

1) Как часто вы используете сленговые и жаргонные слова в собственной речи?

- а) часто использую;
- б) редко использую;
- в) никогда не использую.

2) Как часто вы слышите сленговые и жаргонные слова в речи знакомых вам людей?

- а) часто слышу;
- б) редко слышу;
- в) никогда не слышу.

3) Понятно ли вам значение жаргонных слов и выражений, которые встречаются в речи знакомых?

- а) всегда понятно;
- б) иногда не понятно;
- в) часто не понятно.

4) Напишите жаргонизмы, которые вы часто употребляете.

5) По каким причинам вы их употребляете?

- а) это модно, современно;
- б) все так говорят;
- в) так проще и удобнее общаться;
- г) делают речь понятнее для друзей;
- д) что-то другое (напиши свой вариант).

6) Могли бы вы обойтись без них?

- а) да;
- б) нет.

7) Стараетесь ли вы обойтись без них?

- а) да;
- б) нет.

8) Как вы считаете, нужны ли жаргонизмы в речи?

- а) да;
- б) нет;
- в) иногда, в разных случаях.

9) Засоряют ли жаргонизмы нашу речь?

- а) да;
- б) нет.

По результатам анкетирования из 45 опрошенных ни один не ответил, что не употребляет в своей речи жаргонизмы. Большинство (а именно — 30 человек) признались, что часто используют сленговые и жаргонные слова в собственной речи, 15 человек — используют их редко.

Основными причинами употребления жаргонизмов называют следующие:

- это модно, современно — 20%;
- все так говорят — 10%;
- так проще и удобнее общаться — 50%;
- делают речь понятнее для друзей — 20%.

В анкетах мы попросили указать жаргонные слова, которые респонденты

употребляют наиболее часто. Анализ исследовательской работы и наших наблюдений позволили выделить в речи современной молодёжи следующие семантические группы сленга:

- слова, относящиеся к сфере досуга: *чилить* — отдыхать, ничего не делать; *забив* — изначально: заранее согласованная драка; в последнее время появилось новое значение этого слова: прогулка с какой-либо целью;
- слова, выражающие какие-либо чувства и эмоции: *рофлить* — громко смеяться и его появившийся ранее синоним — *лол*; *кринж* — чувство стыда, неловкости; *кайф* — удовольствие;
- слова, обозначающие людей по их качеству характера и статусу: *краш* — объект тайной или безответной влюблённости, а иногда просто про того, кто нравится; *ЛП* — лучшая подруга; *мамонт* — человек, имеющий весьма устаревший взгляд на какие-нибудь вещи или мировоззрение в целом;
- слова, связанные с пищей: *хавчик* — еда; *хавать* — употреблять пищу; *дошик* — «Доширак» — вермишель быстрого приготовления; *шавуха* — шаурма; *рестик* — ресторан.

В общем жаргоне мы попытались выделить и группы лексем, объединённых общностью морфологической структуры:

Имена существительные: *вайб*, *душила*, *лайф*, *косметос*, *трабл*, *дноклы*, *френдзона*, *варик*, *кайф*, *бумер*, *мани*,

фейк, *домашка*, *чувак*, *нуб*, *боты*, *хавчик*, *пиплы*, *облом*, *косяк*, *ноут* и др.

Имена прилагательные: **клевый**, **беспонтовый**, **криповый**, **ламповый**, **прикольный**, **угарный**, **офигенный**, **кайфовый**, **забитый**, **стремный**, **зачётный**, **няшный** и др.

Глаголы: *чилить*, *офигеть*, *байтить*, *обалдеть*, *достать*, *хейтить*, *задолбать*, *войсить*, *отвянь*, *задрать*, *бомбить*, *чекать*, *гасить*, *хавать*, *рофлить*, *шмалять* и др.

Слова, близкие к наречию: *заиквар*, *треш*, *прикольно*, *классно*, *стремно*, *мрак*, *жесть*, *по-любому*, *изи*, *фигово*, *круто*, *супер*, *гуд*, *ништяк*, *ваще*, *четко*, *зашибись* и др.

Междометия: *блин*, *лол*, *капец*, *пофиг*, *лойс*, *лайк*, *е-мое*, *хай*, *бай*, *йоу*, *вау* и др.

Устойчивые выражения: *инфа сотка*, *вери клёво*, *капитан очевидность*, *ноу проблем*, *взрыв мозга*, *без понятия*, *кто есть ху*, *шевелить булками*, *от балды*, *изи катка*, *базара нет*, *полный безандестенд* и др.

В рамках исследования 80% опрошенных отметили, что часто слышат сленговые и жаргонные слова в речи знакомых им людей, остальные 20% слышат их только иногда.

Выяснилось, что не всем понятно значение жаргонизмов, которые встречаются в речи знакомых: почти половина (44%) иногда не понимает смысла услышанных ими сленговых слов и выражений.

В ответе на следующие вопросы испытуемые должны были выразить свое отношение к использованию жаргонизмов в речи в виде однозначных ответов «да» или «нет».

На вопрос анкеты: «Могли бы вы обойтись без них?» половина респондентов выбрали вариант «да» (21 человек — «да», 24 человека — «нет»). Однако следует отметить, что только 31% опрошенных старается обойтись без них в своей речи.

Треть всех опрошенных (31%) считает, что жаргонизмы засоряют нашу речь. Но, несмотря на это, 41 из 45 придерживаются мнения, что такие слова в речи им необходимы.

В результате исследования было выявлено, что все опрошенные используют в своей речи сленговые, жаргонные слова и выражения. Большую часть устраивает их собственная речь и речь окружающих сверстников. Студенты воспринимают молодёжный жаргон как нечто само собой разумеющееся и позитивное. Использование нелитературной лексики чаще всего наблюдается при общении друг с другом и при выражении какого-либо чувства. Большая часть обучающихся ничего плохого в употреблении жаргонизмов не видит, т.е. для них это общеупотребительные слова. Все это свидетельствует о снижении нравственности, духовности,

о переосмыслении и потере культурных ценностей. Частое употребление сленга и жаргонизмов искажает речь, делает её невыразительной, непонятной для большинства взрослых людей.

Как пример речевых ошибок в письменной речи нами были проанализированы сочинения-рассуждения на патриотическую тематику, написанные студентами группы 1К-9-24, в которых мы выявили следующие лексические ошибки и указали их процентное соотношение в виде диаграммы:

- использование разговорных слов (*нытик, ржать, бедлам*);
- плеоназмы (*народный фольклор, лидировать первым*);
- тавтология (*писатель описывает героя*);
- употребление слов в несвойственном ему значении (*костер все больше распялся, благодаря пожару люди лишились крыши над головой*);
- нарушение лексической сочетаемости (*потерпеть победу, автор использует художественные особенности*).

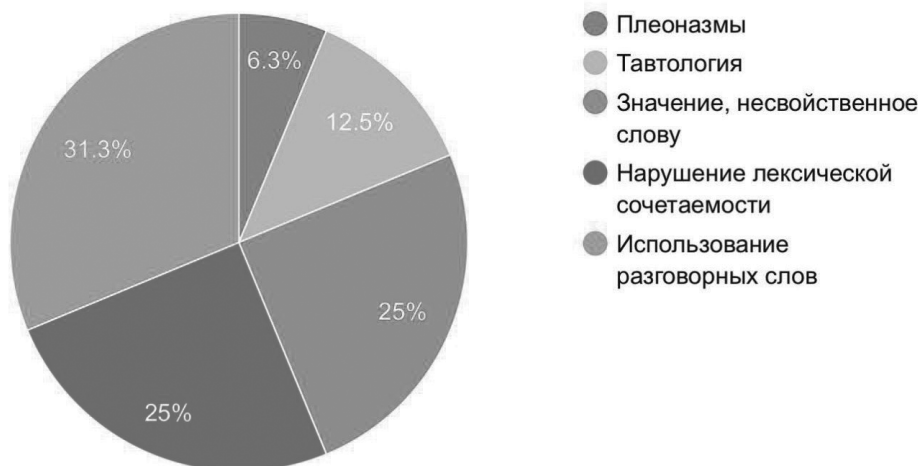


РИСУНОК 1 — Процентное соотношение речевых ошибок

Заключение. В результате проведенного исследования мы смогли определить, что жаргонные слова и выражения активно используются молодежью не только как средство самоидентификации, но и как способ выражения эмоций и отношения к окружающему миру. Молодые люди проявляют значительное творчество в формировании новых языковых единиц, что свидетельствует о живости и динамичности русского языка. Однако, это также поднимает вопросы о возможных последствиях для языковой среды и культурной идентичности.

Кроме того, выявленные мотивы использования сленга показывают влияние как внутренней среды (коммуника-

ция в кругу сверстников), так и внешних факторов (массовая культура, СМИ). Чувство дистанции от «взрослого» языка и стремление к оригинальности подтверждают необходимость более глубокого понимания речевых процессов, происходящих в обществе.

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают важность защиты языковой безопасности, что требует разработки комплексных мер и программ, направленных на сохранение и обогащение русского языка в условиях постоянных изменений. Учитывая роль молодежи в будущем общества, возникает необходимость активно работать над формированием грамотной и культурной языковой среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернацкая А.А. Исторические корни лингвоэкологии в истории философии // Филологическое образование в российско-европейском образовательном пространстве: сборник статей Межвузовской научной интернет-конференции, проходившей в рамках года науки и культуры Россия — ЕС, 10–12 апреля 2014 г. Сургут: RIO Сур ГПУ, 2014. С. 98–102.
2. Скворцов Л.И. Экология слова, или поговорим о культуре русской речи. М., 1996. 158 с.
3. Сковородников А.П. Об экологии русского языка // Филологические науки. 1992. № 2. С. 104–111.

REFERENCES

1. Bernackaya A.A. Istoricheskie korni lingvoekologii v istorii filosofii (*The historical roots of linguoecology in the history of philosophy*) // Filologicheskoe obrazovanie v rossijsko-evropejskom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik statej Mezhvuzovskoj nauchnoj internet-konferencii, prohodivshej v ramkah goda nauki i kul'tury Rossiya — ES, 10–12 aprelya 2014 g. Surgut: RIO Sur GPU, 2014. P. 98–102.
2. Skvorcov L.I. Ekologiya slova, ili pogovorim o kul'ture russkoj rechi (*Ecology of the word, or let's talk about the culture of Russian speech*). M., 1996. 158 p.

3. Skovorodnikov A.P. Ob ekologii russkogo yazyka (*About the ecology of the Russian language*) // Filologicheskie nauki. 1992. № 2. P. 104–111.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Музыченко Дмитрий Александрович — аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал публикует научные статьи с результатами исследования по актуальным проблемам социальных и гуманитарных наук (педагогические науки, психологические науки, исторические науки, филологические науки, философские науки).

Требования к оформлению статей (тезисов):

Объем статьи: **от 8 до 12 страниц** (без учета аннотации и ключевых слов). Требования к компьютерному набору: формат А4; кегль 14; шрифт Times New Roman; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 2 см; отступы между абзацами: перед абзацем — 0, после абзаца — 0; абзацный отступ 1,25 см. Необходимо различать в тексте **дефис** (-) (например, черно-белый, бизнес-план) и **тире** (—). Электронный вариант рукописи принимается в текстовом редакторе Word (название файла: «ФИО_статья») (пересылка по электронной почте). Список литературы оформляется по ГОСТ 7.0.5-2008, приводится в алфавитном порядке в конце текста. Сноски на источники, указанные в списке литературы, оформляются в квадратных скобках (например, [1, с. 256]).

Требования к структуре текста статьи:

- а) **индекс УДК**;
- б) **информация об авторе(ах)** — фамилия полностью, имя и отчество — инициалы. Имена авторов должны быть приведены по степени вклада в исследование. Количество авторов — не более трёх.;
- в) **название**;
- г) **аннотация**, в своей структуре предполагающая тезисное раскрытие: общего контекста проведенного исследования с позиций его актуальности для соответствующей отрасли науки и практики; проблемного поля и цели исследования; масштаба исследования (масштаб — для статей, приводящих результаты эмпирического исследования); наиболее значимых положений, отражающих результаты исследования в аспекте их оригинальности, значимости и новизны для науки и/или практики (общий размер — 120–150 слов);
- д) **список ключевых слов или словосочетаний**, связанных с содержанием статьи (5–7). Между ключевыми словами и словосочетаниями использовать точку с запятой;
- е) **Ф.И.О. авторов, название, аннотация (Abstract), список ключевых слов или словосочетаний (Keywords)**, переведенные на английский язык. Информация аннотации на английском языке должна быть понятна англоязычному читателю, который

мог бы без обращения к тексту статьи получить наиболее полное представление о проблематике исследования;

- ж) **введение** (раскрытие актуальности исследования для соответствующей отрасли науки и практики; раскрытие ведущей проблемы, решению которой посвящена статья (0,5–1,5 стр.)). В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словом «**Введение**»;
- з) **результаты исследования**, отражающие ход постановки и решение исследовательских задач по рассмотрению и решению проблемы, раскрывающие оригинальность, значимость и новизну представляемого материала. В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словосочетанием «**Результаты исследования**»;
- и) **заключение** (выводы и рекомендации по проведенному исследованию) (0,5–1,5 стр.). В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словом «**Заключение**»;
- к) **литература** (приводится в двух частях):
- 1) **Литература** (на **русском и иностранном (при наличии) языках** с полным библиографическим аппаратом описания издания в соответствии с ГОСТР 7.0.5-2008);
 - 2) **References** (с применением **транслитерации** — т. е. кириллическое полное описание источника транслитерируются на латиницу. **При этом название статьи, книги, документа, автореферата, диссертации и др. дополнительно переводится на английский язык и помещается в скобки**). Оригинальные статьи, написанные на иностранном языке, не транслитерируются. Для транслитерации рекомендуется использовать сайт <http://www.translit.ru/>. В списке предлагаемых вариантов транслитерации следует выбирать «BSI». Пример транслитерации в прикрепленном образце оформления статьи (Приложение 1). Источники, приведенные на иностранном языке, транслитерации не подвергаются, приводятся на языке оригинала.
- В списке литературы обязательно перечисляются **все источники**, на которые **ссылается** автор. Если в тексте отсутствует ссылка на источник, он в список не включается. Если в тексте приводится цитата, в списке литературы обязательно должен быть указан источник, из которого цитата взята; в сноске на источник должно содержаться указание на страницу(цы), на которой находится цитируемый фрагмент текста. Литература размещается в конце статьи в **алфавитном** порядке.
- л) **сведения об авторе (-ах)** (фамилия, имя, отчество; ученая степень и ученое звание (при наличии); должность с указанием подразделения в структуре организации; наименование организации).

Статьи проверяются программой «Антиплагиат». Оригинальность текста должна составлять не менее 70%.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются!

По техническим вопросам обращаться по тел. (8652) 56-08-26 (попросить соединить с научно-исследовательским управлением), внутр. 127. e-mail: naukasspi@mail.ru

ВЕСТНИК
Ставропольского государственного
педагогического института

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2024, № 4 (24)

Вестник Ставропольского государственного педагогического института /
гл. ред. С.В. Бобрышов. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2024. —
Вып. 4 (24). — 198 с.

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет 19.11.2024.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 32,32. Уч.-изд. л. 14,43.
Тираж 50 экз. Заказ № 987.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в научно-издательском центре «Логос»