



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№1 (184)**  
**2024**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№1(184)

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 г.

ОСНОВАН  
в 2002 г.

*Учредитель:*  
Федеральное  
государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет»

*Издатель:*  
ВГСПУ.  
Научное издательство  
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован  
Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624  
от 15 марта 2021 г.

Журнал  
признан действующим по списку  
Высшей аттестационной комиссии  
при Министерстве образования РФ  
с 7 июля 2005 г.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

НОВИКОВ С.Г. Воспитание советской идентичности у дошкольников (1921–1941 гг.)..... 4

УЛЬЯНИНА О.А., ТУКФЕЕВА Ю.В., СЕМЕНОВА К.Г., ТРОФИМОВА А.П. Основные направления развития психологической службы в системе образования Российской Федерации: региональный опыт планирования..... 10

ЧЕКАЛЕВА Н.В., ЛОРЕНЦ В.В. Аксиологические основы профессионального воспитания будущего педагога в современных социокультурных условиях..... 20

РУКАВИШНИКОВА Е.Е. Взросление обучающихся в пространстве осмысления их воспитания..... 24

НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА Е.В. Проективная визуально-вербальная методика диагностики стратегий личностного самоопределения: обоснование и представление..... 30

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАКАРОВА И.А., НОВИКОВА Е.С., ПЕТРУЧЕНЯ Н.В., САХАРЧУК Е.И. Проектирование модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза..... 45

АЛДАКИМОВА О.В., ВОЛОБУЕВА Е.В. Основные функции международных образовательно-гуманитарных проектов российских педагогических вузов в контексте новых направлений экспорта образования..... 56

*Главный редактор*  
Н.К. Сергеев,  
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

*Зам. главного редактора*  
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.  
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

*Редакционная коллегия*  
*Т.Н. Астафурова*  
*Д. Бергс-Винкельс (Германия)*  
*И.С. Бессарабова*  
*С.Г. Воркачѳ*  
*А.Х. Гольденберг*  
*Е.В. Данильчук*  
*О.А. Дмитриева*  
*Л.В. Жаравина*  
*А.Е. Жумабаева (Казахстан)*  
*В.В. Зайцев*  
*В.О. Зинченко*  
*М.В. Корепанова*  
*А.М. Коротков*  
*С.В. Куликова*  
*М.В. Николаева*  
*С.Г. Новиков*  
*Н.С. Пурьшева*  
*А.Н. Сергеев*  
*В.В. Сериков*  
*Т.К. Смыковская*  
*Г.П. Стефанова*  
*В.П. Тарантей (Беларусь)*  
*Н.Е. Тропкина*  
*А.П. Тряпицына*  
*Цзиньлин Ван (КНР)*  
*В.Г. Шукин (Польша)*

*Научно-редакционный совет*

*А.М. Коротков*  
*Н.К. Сергеев*  
*Е.И. Сахарчук*  
*Л.Н. Савина*  
*М.В. Великанов*

СЕРГЕЕВ А.Н., ОБОДОВА Ж.И. Формирование цифровой компетентности будущих учителей в решении проблем кибербуллинга в школе.....62

ЗИНЧЕНКО В.О., РУДЬ М.В., ТКАЧЕНКО Л.Н., МОСИЙЧУК Л.А. Взаимодействие педагогического вуза и школ: региональный аспект (на примере Луганской Народной Республики) .....71

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

АЛЕКСЕЕВА Е.Н. Социокультурные практики детства в системе оценки качества дошкольного образования .....80

БУЛАЕВ Д.Ю. Психологические особенности коммуникации и агрессивного поведения подростков в онлайн-пространстве .....85

КИСЕЛЕВА Т.Г. Оценка уровня социализации школьников с интеллектуальными нарушениями .....91

КИСЕЛЕВ А.В. Крепостные стены Троице-Сергиевой Лавры как исторический памятник: значение проектного метода в формировании культурной идентичности обучающихся .....97

АХМЕТОВА Д.З., МОРОЗОВА И.Г., ЖАРИНОВ А.В. Проблемы диагностики и коррекционной деятельности в системе инклюзивного образования..... 104

БАЙБАКОВ А.М., ЧУДИНА Е.Е. Педагогические средства профессионального самоопределения старшеклассников психолого-педагогического класса..... 114

КУЗЬ В.В., ЕРМОЛАЕВ А.А. Методические проблемы преподавания Новой истории Востока в основной общеобразовательной школе ..... 123

РЯБОВА Е.В. Актуальные задачи учителей Казахстана в общении младших школьников к учению-исследованию ..... 131

### **ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ**

АСТАФУРОВА Т.Н., ВИШНЕВЕЦКАЯ Н.А., РОМАНОВА О.Н. Формирование иноязычной профильной коммуникативной компетенции студентов строительного вуза посредством метода проектов ..... 136

МИЛОВИДОВА А.А. Технология CLIL как средство формирования метапредметных результатов обучающихся на уроках английского языка ..... 141

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
20.02.2024.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 19,3  
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27,  
ВГСПУ.

Великанову М.В.  
☎(8442)60-28-86  
E-mail: izvestia\_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии  
ИП Миллер Андрей Георгиевич  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ №20/02/1

Выход в свет  
11.03.2024.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2024

МИЛЮТИНСКАЯ Н.Ю., БРИМ Н.Е. Роль фонетической  
игры в процессе профессиональной иноязычной подго-  
товки бакалавров филологии ..... 148

ФАЙЗРАХМАНОВА Л.М., МУРОМЕЦ Б.О.,  
МОРДЯШОВА В.Н. Из опыта работы с оборудованием Тех-  
нопарка в процессе формирования фонологической ком-  
петенции будущих учителей английского языка ..... 155

ЛОГАЧЕВА М.И., РЯБКОВА Е.С. Закономерности и меха-  
низмы эффективного запоминания профессиональной  
лексики в обучении английскому языку в вузе ..... 161

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

БАСАНГОВА Т.Г. Легенды и предания о творении природ-  
ного ландшафта в фольклорной традиции калмыков ..... 168

КОСАРЕВА А.А. Байрон и английская пантомима ..... 174

## ХРОНИКА

КАЛАЧЕВ А.В. Патриотическая поэма (к 75-летию А.Н. Выр-  
щикова) ..... 180

Сведения об авторах ..... 185

Information about authors ..... 189

Состав редакционной коллегии ..... 193

Состав научно-редакционного совета ..... 194

# МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

С.Г. НОВИКОВ  
Волгоград

## ВОСПИТАНИЕ СОВЕТСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ (1921–1941 гг.)

*Представлено аналитическое описание процесса воспитания социокультурной идентичности детей дошкольного возраста в период между Гражданской и Великой Отечественной войнами. Показано, что на воспитание «советскости» у детей работала вся система формального и неформального образования, ориентировавшая дошкольников на такие ценности, как «социальная справедливость», «равенство», «антикапитализм», «пролетарский интернационализм», «советский патриотизм».*

Ключевые слова: *социокультурная идентификация, советский человек, образ мира, дети-дошкольники, дошкольное воспитание.*

Введение. Не секрет, что отнюдь не указание в документах на национальность делает нас членом той ли иной макросоциальной общности. Русским или украинцем, немцем или французом, малайцем или яванцем люди оказываются потому, что они *сами* считают себя представителями определенного социокультурного организма. Самоидентификация происходит не только под воздействием этнокультурного окружения (последнее может быть и полиэтничным). В значительной мере она осуществляется вследствие целенаправленного воспитательного влияния старших родственников, общества, государства. Более того, в переломные периоды истории отдельных стран воспитание социокультурной идентичности детей и молодежи оказывается непосредственно в фокусе внимания руководителей и организаторов системы образования. В частности, таким темпоральным отрезком в российском историческом процессе стало время между Гражданской и Великой Отечественной войнами. Именно тогда в нашей стране были выращены первые поколения людей, определявшие себя не по конфессиональному или этническому признаку, но по принадлежности к *надэтнической* социокультурной общности, связанной общей идеей реализации Глобального проекта (создания «земшарной Республики Советов» [3], «коммуны трудящихся», «без буржуев, /без пролетариев, /без рабов и господ» [8, с. 83]).

В современной социально-гуманитарной науке сложилось неоднозначное отношение к продукту советского воспитания названного периода. Одни ученые преимущественно негативно оценивают «*homo soveticus*» [6]. Другие – наоборот, подчеркивают его сильные качества [2]. Можно заметить, что полярное отношение к «советскому человеку» коррелирует с отношением к «советскому эксперименту» и в некоторых случаях явно вытекает из идеологических симпатий автора научной работы. В этой связи необходимо подняться над политическими предпочтениями и взглянуть на воспитание социокультурной идентичности российских детей 20-х – начала 40-х гг. XX в. непредвзято, освободившись (насколько это возможно в гуманитаристике) от ангажированности.

Цель статьи. Руководствуясь высказанным намерением, представим аналитическое описание процесса воспитания социокультурной идентичности у детей *дошкольного* возраста в исторически короткий отрезок мирного развития России-СССР (от окон-

чания социальных катаклизмов 1917–1920 гг. и до столкновения «Красного проекта» с «коричневой чумой» на просторах нашей Родины).

Методология исследования. Для реализации задуманного обратимся к помощи следующих инструментов: 1) концепций, раскрывающих взаимосвязь социокультурной идентичности и образа мира личности (Ю.А. Аксёнова, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Королева, С.Д. Смирнов, Е.В. Улыбина и др.); 2) концепций «советскости» как социокультурного типа (Л.А. Булавка, А.А. Зиновьев, С.Г. Кара-Мурза, М.Е. Попов, А.Ю. Рожков, В.А. Сомов и др.); 3) концепций, осмысляющих культуру детства (Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов, К. Келли, С.Г. Маслинская и др.). Конфигурирование названных теоретических конструкций позволяет ликвидировать ставшие уже привычными границы между социально-гуманитарными дисциплинами в интересах приобретения целостного взгляда на проблему воспитания социокультурной идентичности детей-дошкольников.

Результаты исследования. Представители самых разных научных специальностей – культурантропологи и историки, педагоги и психологи – единодушны во мнении, что становление личности невозможно без ее социокультурной самоидентификации. Человек по мере своего взросления все более определенно соотносит себя с определенной общностью, принимая сложившиеся у нее базовые ценности и идеалы. Идентифицируя себя с каким-то исторически сложившимся социокультурным организмом, растущий человек «дорисовывает» тем самым образ мира – ту форму знания, которая предшествует всякой его познавательной деятельности [7; 16]. В этом образе содержатся не изображения реальности, а *изображенное*, т. е. *представляемое* индивидом – то, что репрезентирует, структурирует и интерпретирует социальный универсум. В нем растущий человек фиксирует в том числе свое *понимание* места «родной» социокультурной общности в мировом историческом процессе. Последнее же не может, подобно многим другим элементам образа мира, формироваться стихийно, в ходе повседневной жизнедеятельности. Оно воспитывается *сознательно* различными социальными институтами и, прежде всего, образованием. Как показывает наш анализ исторического нарратива, в 1921–1941 гг. этим активно занимались в Советской России и СССР.

Воспитание социокультурной идентичности у детей начиналось уже в дошкольном возрасте. Оно осуществлялось, прежде всего, в соответствующих образовательных учреждениях. Еще декретом 1918 г. «О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» предполагалось учесть всех детей 6–8 лет и обеспечить для них возможность посещать детские сады. Однако охват детей такими учреждениями на протяжении первой половины 1920-х гг. сокращался. Если в 1921 г. в РСФСР функционировало 4723 дошкольных учреждений, в которых воспитывалось 245 527 ребенка, то в 1925 г. – только 1135 учреждений с 60 176 воспитанниками [10, с. 4]. И лишь во второй половине 20-х гг. XX в., с восстановлением народного хозяйства страны, по мере роста числа дошкольных учреждений возможности последних в воспитании советской идентичности расширяются (в 1928 г. было уже 4300 детских садов /186 тыс. детей/, в 1932 г. – 36 703 /1067 тыс. детей/, в 1940 г. – 46 031 /1953 тыс. детей/ [11, с. 128]).

Еще в 1921 г. на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию было принято решение выращивать в детских садах субъектов строительства общества социальной справедливости, что в условиях «задержки» мировой революции и «временной стабилизации капитализма» означало ориентацию на формирование человека, ассоциировавшего себя с *единственным* на планете «государством рабочих и крестьян» [12]. Соответственно, организаторами и теоретиками воспитания «советское» определялось через дихотомию «мы – они» («наши – чужие»). Ребенку предлагался двухполюсный образ социального мира: «наше (советское)» связывалось с *будущим всего человечества* («светлую дорогу» к которому прокладывал Советский Союз), а «чужое» – со «старым миром» (уходившим в небытие *прошлым*, с его несправедливостью и насилием). При

таким мировидением «советский человек» оказывался не рядовым сторонником сил Добра, но активным борцом за их торжество.

В дошкольных образовательных учреждениях на воспитание «советскости» у детей были нацелены, прежде всего, праздничные мероприятия, приуроченные к датам «красного календаря». Педагог с большим «дореволюционным стажем» оставила нам следующее их описание: «Стремясь приобщить детей к современности и зная, что дети мыслят образами и легко проникаются настроениями, мы даем им и образы и настроения *желаемого направления*, которые в детских садах, как и школах, доносились до ребят посредством их участия в «*празднествах, имеющих политический характер*, в шествиях с флагами и определенными лозунгами, в пении интернационала, похоронных маршей и других революционных песен» (Курсив наш. – С.Н.) [14, с. 205–206]. Иными словами, праздники, к которым дети готовились, не были простым воспроизводством советской праздничной обрядности. Они выступали инструментами формирования в сознании дошкольников образа мира, сакральным центром которого выступала Страна Советов. Дабы сделать этот образ запоминающимся, педагоги в 1920-е гг. привлекали детей к участию в октябрьских демонстрациях под присмотром взрослых [5, с. 175]. В 1930-е гг. от такой практики отказались, отдав ключевую роль в воспитании «советскости» у дошкольников «утренникам», посвященным: а) событию, *породившему советскую государственность* (День Октябрьской революции); б) основанию института, стоящего на *защите* Советской власти (День Красной Армии); в) феноменам, связанным с *природой* Советской власти (международной солидарностью трудящихся – 1 мая, борьбой работниц за свои права – 8 марта). Методисты, обобщая педагогический опыт, рекомендовали коллегам: «Хорошо, когда воспитатель, желая подготовить детей к переживанию памятного дня, предварительно проводит с ними экскурсию, показывает им художественную картину, игрушку, читает интересную книжку, стихи, рассказывает. Этим он обогащает детские переживания, вызывает у ребенка новые представления. После такой подготовки дети с интересом ждут дня праздника» [17, с. 25]. После данных мероприятий воспитатели обычно беседовали с дошкольниками, закрепляя своими вопросами информацию, полученную ими на «утреннике». О содержании бесед мы можем судить из материалов объединения по развитию речи ребенка при дошкольном кабинете Мосгороно: «Воспитатель: – А кто скажет, ребятки, как раньше жилось рабочим и крестьянам? Зина: – Плохо жилось. Они на буржуев работали день и ночь. Толя: – Они в плохих домах жили, а буржуи в хороших» [Там же, с. 34]. Соглашаясь с детьми, педагог подытоживал: «Да, ребятки, теперь всем трудящимся хорошо живется в нашей стране». А дошкольники, в свою очередь, уточняли, подчеркивая достижения Советской власти: «Толя: – Теперь построили разные фабрики, заводы, новые дома для рабочих. Витя: – Дома отдыха, метро. <...> Коля: – Ясли, школы. Слава: – Детские сады. Зоя: – Лесные школы. Витя: – Лагеря» [Там же, с. 34–35].

Анализ и обобщение воспитательного опыта 1920-х гг. позволил педагогам разрабатывать в 1930-е гг. модель организации празднования в детском саду «революционных дат». Последняя включала в себя четыре этапа: 1) подготовка детей к празднованию памятного события и планирование праздничного мероприятия; 2) отбор его основного содержания; 3) проведение «утренника»; 4) подведение итогов и корректировка сценария на будущее по результатам обсуждения в педагогическом коллективе [15, с. 89].

Наряду с названными средствами воспитания чувства «советскости» – «утренниками» и беседами – в работе с детьми из старших групп детских садов воспитатели использовали также чтение и обсуждение сообщений из газет о важнейших достижениях СССР («например о героях-летчиках, о завоевании Северного полюса, о новом строительстве» [17, с. 27]). С этой же целью проводились беседы об актуальных «общественно-политических событиях, героических фактах», которыми, по замечанию методиста 1930-х гг., была «полна наша советская жизнь» [Там же, с. 84].

Для воспитания советской идентичности у дошкольников педагоги прибегали к помощи произведений детской художественной литературы. Так, в 1920-е гг. увидели свет сказки, которые, образно отображая политические события, подводили детей к мысли о том, что Советской властью осуществляются многовековые чаяния трудового народа. Например, в сказке Т. Морозовой «Октябрьская революция» последняя аллегорически представлялась в облике маленькой девочки (слабой и болезненной), выросшей в прекрасную девушку, а в сказке А. Кравченко «Про высокую гору и малые ручейки» гора символизировала капитализм, на борьбу с которым каждое 1 мая из глубин земли вырывались «ручейки» – отряды героического пролетариата [4, с. 40]. Кроме сказок, у старших дошкольников интерес вызывали книги революционно-приключенческого жанра (П. Бляхина «Красные дьяволята», Л. Остроумова «Макар-следопыт»), возбуждавшие яркие эмоции, чувство сопереживания юным «красным героям» и желание участвовать в борьбе «за Советскую власть». Гордость за Советскую Родину порождали у детей и некоторые поэтические тексты. Такие, например, как стихотворение А. Барто «Китайчонок Ван Ли». Его герой, мечтавший о справедливой жизни, попадает в СССР и реализует там свои чаяния. Подобного рода поэтические тексты учили детей, что быть советским человеком не только почетно, но и ответственно.

К воспитанию чувства «советскости» у дошкольников был привлечен и журнал «Мурзилка». На его страницах детям 4–7 лет (а таков был возраст адресатов издания по мнению его авторов) рисовались картины счастливого советского настоящего и ужасного отечественного дореволюционного прошлого (или идентичного ему по своей природе зарубежного капитализма 1920–1940-х гг.). Соответственно, Страна Советов представлялась в качестве социума, с которым связывают надежды трудящиеся всего мира и который выступает для них образцом для подражания.

На страницах детского журнала репрезентировались и те социальные группы, на которые следует непосредственно ориентироваться дошкольникам. В качестве них выступали октябрята и пионеры. Они изображались членами объединений детей, которые борются по мере своих сил за «счастье трудового народа», воплощая в жизнь мечты «рабочих и крестьян» всех национальностей. К примеру, в стихотворении «Китайчонок – октябрятам» содержалось такое обращение к советским детям: «В стране моей / Уж много дней / Буржуи царствуют над нами; / Мы подрастем, / И их побьем, / И будем жить в союзе с вами. / Своей рукой / Китай родной / Спасти сумеют китайчата, / Но просим вас / Чтоб вы о нас / Не забывали, – октябрята!» [9, 1925, № 3, с. 4]. Советские дошкольники также получали в журнале следующий поведенческий эталон: «Пионер – / хоть самый малый / в семье трудовой / отбивает шаг бравый / как воин молодой» (Курсив наш. – С.Н.) [9, 1924, № 5, с. 2].

Герой журнала, давший ему имя, – Мурзилка – так рассказывал дошкольникам о своей встрече с октябрятами и пионерами: «...повидал *подлинных* ребят, которым сам черт не страшен, и которые *много сделают в будущем для страны*» (Курсив наш. – С.Н.) [9, 1924, № 5, с. 23]. Из номера в номер в этом журнале прокламировалась идея преемственности поколений борцов за «советское дело». В частности, автор детских стихов изображал такую сцену: «Вот Ваня шестилетний / Обиженно надут: / “Хочу быть октябреньком, / Как эти, что идут”» [9, 1925, № 11, с. 9].

Любопытно, что и первый визуальный образ Мурзилки (1924 г.) имел все черты юного борца за строительство «нового мира». В иллюстрации был изображен маленький мальчик, храбро бросающийся на врага, – паука. Согласимся с интерпретацией этого рисунка, данной современным исследователем: «Ребенок в тельняшке и коротких штанишках сражается с огромным пауком (враг в советском плакате, в особенности “буржуй”, часто изображается в виде паука), он не просто “работает”, а кует (кузнец – один из основных положительных образов, символизирующих рабочего, пролетария)...» [1, с. 245].

Свою роль в воспитании «советскости» у дошкольников играл и кинематограф. Художественные фильмы «Цирк», «Вратарь», вполне доступные для понимания детьми, рисовали счастливое советское общество, основанное на социальной справедливости и равенстве, чуждое национализму и расизму. А музыка к ним («Песня о Родине» / «Широка страна моя родная» / «Спортивный марш») вызывала мощный эмоциональный отклик. Как и произведения литературы, детский кинематограф ориентировал дошкольников на то, чтобы, сохраняя верность интернациональным интересам трудящихся, крепить мощь Советской Страны как Отечества мирового пролетариата [13].

Заключение. Подытоживая, зафиксируем следующее. Первое. Дети-дошкольники периода 1921–1941 гг. составили самые первые поколения наших соотечественников, вступавших в сознательную жизнь в принципиально новых социально-экономических и политических условиях – после Октября 1917 г. Второе. Их социокультурная идентичность воспитывалась в советском воспитательном пространстве, чьими идейно-мировоззренческими основами были «социальная справедливость» и «равенство», «антикапитализм», «пролетарский интернационализм» и «советский патриотизм». Третье. «Советскость» детей-дошкольников вызревала по мере того, как у них формировался образ мира, отвечающий интересам становящейся социокультурной реальности. Четвертое. На воспитание советской идентичности у детей-дошкольников работала вся система как формального, так и неформального образования. Пятое. Результат воспитания советской идентичности у дошкольников 1920–1930-х гг. стал очевиден в период Великой Отечественной войны, когда ее героями стали представители поколений, сформировавшихся в СССР.

### Список литературы

1. Вдовенко И.В. Мурзилка на фабрике советского (модели присвоения и переозначивания «чужого» в советской детской литературе // Детские чтения. 2016. Т. 10. № 2. С. 237–269.
2. Кара-Мурза С.Г. «Советский человек». Радио «Эхо Москвы», 6 ноября 2003 года, программа «Чужой монастырь» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kara-murza.ru/referat/sociology/Nepoladki007.html> (дата обращения: 14.02.2021).
3. Коган П. Письмо. Жоре Лепскому [Электронный ресурс]. URL: <https://poezia.ru/memory/users/28> (дата обращения: 14.02.2021).
4. Кон Л.Ф. Советская детская литература восстановительного периода (1921–1925). М., 1955.
5. Костюхина М.С. Октябрьский сценарий в детском саду // Детские чтения. 2017. № 2(012). С. 173–183.
6. Лебина Н.Б. Энциклопедия банальностей: Советская повседневность: Контуры, символы, знаки. СПб., 2006.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира // Мир психологии. 2003. № 4. С. 11–18.
8. Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: в 13 т. М., 1958. Т. 8.
9. Мурзилка: журнал для детей младшего возраста. 1924–1941 гг.
10. Народное образование в СССР по данным текущих обследований на 1 января 1922, 1923 и 1924 гг. и краткий свод статистических данных за пятилетие 1921–1925 гг. М., 1926.
11. Народное образование, наука и культура в СССР. Статистический сборник. М., 1971.
12. Новиков С.Г. «Новый человек» 1920–1930-х годов: проект и его реализация // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 4(157). С. 4–10.
13. Новиков С.Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 3(76). С. 106–119.
14. Свентицкая М. Наш детский сад (Из опыта дошкольной работы Детского Городка имени III Интернационала при Наркомпросе в Москве). М., 1924.

15. Сидорчук О.Н., Сидорчук С.Д. «Этот праздник мы справляем...»: становление методики организации советских праздников в детском саду в 20–30-е гг. // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 85–94.
16. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. 2003. № 4. С. 18–31.
17. Флёрина Е.А., Шабад Е.Ю. Живое слово в дошкольных учреждениях. М., 1939.

\* \* \*

1. Vdovenko I.V. Murzilka na fabrike sovetskogo (modeli prisvoeniya i pereoznachivaniya «chuzhogo» v sovetskoj detskoj literature // Detskie chteniya. 2016. T. 10. № 2. S. 237–269.
2. Kara-Murza S.G. «Sovetskij chelovek». Radio «Ekho Moskvy», 6 noyabrya 2003 goda, programma «Chuzhoj monastyr'» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kara-murza.ru/referat/sociology/Nepoladki007.html> (data obrashcheniya: 14.02.2021).
3. Kogan P. Pis'mo. Zhore Lepskomu [Elektronnyj resurs]. URL: <https://poezia.ru/memory/users/28> (data obrashcheniya: 14.02.2021).
4. Kon L.F. Sovetskaya detskaya literatura vosstanovitel'nogo perioda (1921–1925). M., 1955.
5. Kostyuhina M.S. Oktyabr'skij scenarij v detskom sadu // Detskie chteniya. 2017. № 2(012). С. 173–183.
6. Leбина N.B. Enciklopediya banal'nostej: Sovetskaya povsednevnost': Kontury, simvol'y, znaki. SPb., 2006.
7. Leont'ev A.N. Obraz mira // Mir psihologii. 2003. № 4. S. 11–18.
8. Mayakovskij V.V. Poln. sobr. soch.: v 13 t. M., 1958. T. 8.
9. Murzilka: zhurnal dlya detej mladshego vozrasta. 1924–1941 gg.
10. Narodnoe obrazovanie v SSSR po dannym tekushchih obsledovanij na 1 yanvarya 1922, 1923 i 1924 gg. i kratkij svod statisticheskikh dannyh za pyatiletie 1921–1925 gg. M., 1926.
11. Narodnoe obrazovanie, nauka i kul'tura v SSSR. Statisticheskij sbornik. M., 1971.
12. Novikov S.G. «Novyj chelovek» 1920–1930-h godov: proekt i ego realizaciya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 4(157). S. 4–10.
13. Novikov S.G. Vospitanie v strane «sistemnogo antikapitalizma» (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. № 3(76). S. 106–119.
14. Sventickaya M. Nash detskij sad (Iz opyta doshkol'noj raboty Detskogo Gorodka imeni III Internatsionala pri Narkomprose v Moskve). M., 1924.
15. Sidorchuk O.N., Sidorchuk S.D. «Этот праздник мы справляем...»: становление методики организации советских праздников в детском саду в 20–30-е гг. // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 85–94.
16. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. 2003. № 4. С. 18–31.
17. Флорина Е.А., Шабад Е.Ю. Живое слово в дошкольных учреждениях. М., 1939.



### ***Upbringing of the Soviet identity of the preschool children (1921-1941s)***

*The article deals with the analytical treatment of the educational process of the sociocultural identity of the preschool children between the Civil War and the Great Patriotic War. It is demonstrated that the whole system of formal and informal education, that oriented the preschool children towards such values as “social fairness”, “equality”, “anticapitalism”, “proletarian internationalism” and “Soviet patriotism”, worked for the education of “the Sovietness” of the children.*

**Key words:** *sociocultural identification, the Soviet people, world's image, preschool children, preschool education.*

(Статья поступила в редакцию 14.11.2023)

**О.А. УЛЬЯНИНА,  
Ю.В. ТУКФЕЕВА,  
К.Г. СЕМЕНОВА,  
А.П. ТРОФИМОВА**  
Москва

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ПЛАНИРОВАНИЯ**

*Проанализированы основные направления развития психологической службы в системе образования. Описана процедура анализа региональных планов субъектов Российской Федерации. На основании анализа 65 региональных планов субъектов Российской Федерации, проведенного в мае 2023 г. Федеральным координационным центром по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), описаны особенности реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. как на общем уровне страны, так и в каждом субъекте Российской Федерации с учетом их специфики, потребностей и возможностей.*



**Ключевые слова:** *концепция развития психологической службы, психологическая служба, психолого-педагогическое сопровождение, кадровое обеспечение, участники образовательных отношений.*

**Введение.** В настоящее время большое внимание уделяется развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации (далее – психологическая служба) и вопросам защиты детства. Данная тенденция связана с социально-экономическими изменениями, которые обуславливают необходимость пересмотра нормативно-правового обеспечения, содержания и особенностей организации деятельности педагогов-психологов (психологов в сфере образования) (далее – педагогов-психологов) [7].

Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, В.В. Рубцов отмечают, что модернизация психологической службы должна рассматриваться как инструмент социального развития, затрагивающий все аспекты функционирования российской системы образования [3].

Перспективными направлениями совершенствования деятельности психологической службы, по мнению отечественных исследователей, являются: обеспечение соответствия предписанных нормативными правовыми актами протоколов деятельности и реальной практической деятельности педагога-психолога [5]; обеспечение психологической службы высококвалифицированными кадрами, имеющими методическую поддержку и возможность для непрерывного образования [11]; наличие развитой системы межведомственного взаимодействия и т. п. [1]. И.В. Дубровина рассматривает основной целью психологической службы в системе образования создание благоприятных условий для формирования гармонично развитой личности [2].

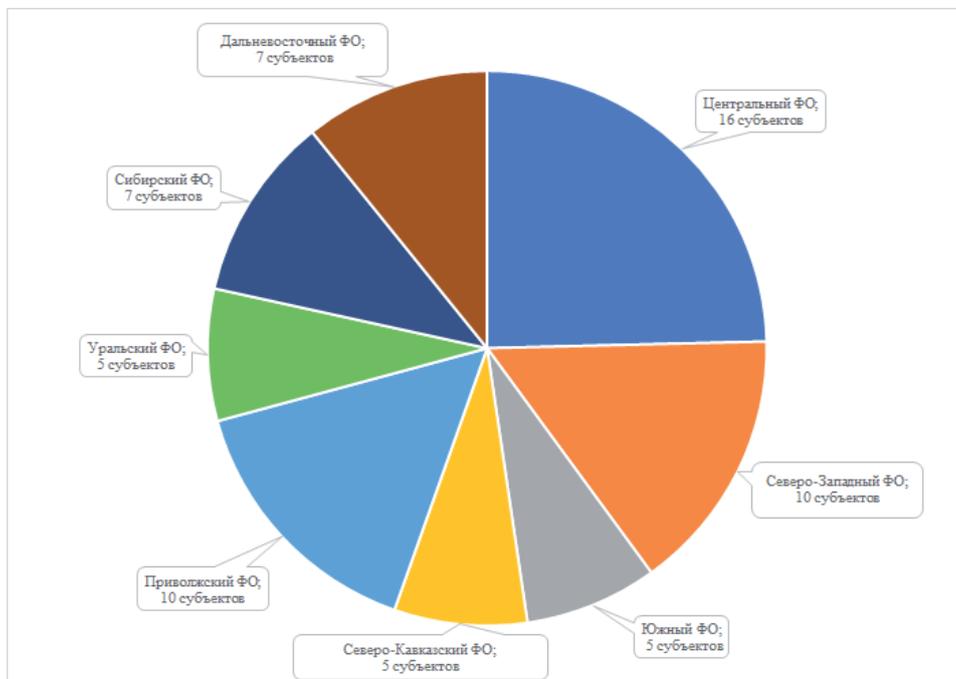
В зарубежных исследованиях акцент делается на совершенствовании законодательной базы [12], непрерывном профессиональном развитии педагогов-психологов, обеспечении возможностей для обмена опытом как внутри профессионального сообщества, так и с представителями смежных профессий [14]. Важным аспектом является ориентация на содержание запросов на психологическую помощь, многоуровневая структура психологической службы [15]. Отмечается также необходимость разработки

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

комплексной системы поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями [13].

Основными документами, закрепляющими положения, направленные на сохранение и развитие психологического благополучия участников образовательных отношений, доступность и качество психологической помощи, являются Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [10], Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (далее – Концепция) [4], План мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства [8], Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 г. [9].

Для эффективного развития психологической службы необходимо определение целевых ориентиров и актуальных направлений деятельности психологической службы, нуждающихся в совершенствовании, что отражено в Плане мероприятий на 2022–2025 гг. по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (далее – План). Необходимость разработки региональных планов по развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования (далее – Региональные планы) закреплена в п. 4 «Разработка (актуализация) в субъектах Российской Федерации региональных планов (комплексов мер) по развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования» [4].



**Рис.** Распределение субъектов Российской Федерации, предоставивших Региональные планы, по Федеральным округам

Разработка и реализация Региональных планов позволит обеспечить единство подходов к организации психологического сопровождения участников образовательных отношений с учетом региональной специфики субъектов Российской Федерации.

Цель исследования. Анализ региональных планов, их основных направлений и региональной специфики планирования развития психологической службы субъектов Российской Федерации.

Методы исследования. Для проведения исследования была разработана матрица для анализа массива предоставленной информации, в которой были соотнесены разделы Плана с мероприятиями, запланированными к реализации в субъектах Российской Федерации.

Программа исследования. Федеральным координационным центром по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ) в мае 2023 г. были проанализированы предоставленные субъектами Российской Федерации Региональные планы.

В рамках исследования было проанализировано 65 Региональных планов из 8 Федеральных округов Российской Федерации. Подробное распределение субъектов Российской Федерации, предоставивших Региональные планы, по Федеральным округам представлено на рис. на с. 11.

Для проведения анализа были определены качественные и количественные показатели в соответствии с приоритетными направлениями Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. [4].

Количественные показатели представлены в процентном соотношении и отражают наличие мероприятий Плана и их соответствие срокам реализации в Региональных планах. Качественные показатели отражают наполненность пунктов Регионального плана и характер содержания мероприятий, подчеркивающих специфику и уникальность деятельности психологической службы субъектов Российской Федерации.

Также в результате анализа были выделены часто встречающиеся мероприятия в Региональных планах субъектов Российской Федерации, которые не отражены в Плане. В результате анализа данные пункты были объединены в группы:

1. Разработка Концепции на уровне субъекта Российской Федерации.
2. Организация работы педагогов-психологов в пунктах временного размещения.
3. Профессиональная подготовка педагогов-психологов для реализации профессиональной деятельности региональной психологической службы.
4. Организация взаимодействия образовательных организаций общего образования и среднего профессионального образования (далее – образовательных организаций) с вузами, осуществляющими деятельность на территории субъекта Российской Федерации.
5. Организация деятельности региональных методических объединений педагогов-психологов психологической службы.
6. Разработка единых форм документации педагога-психолога, представленных в электронном виде.
7. Оснащение (материально-техническое обеспечение) кабинетов педагога-психолога в образовательных организациях субъекта Российской Федерации.
8. Материально-техническое обеспечение педагога-психолога в условиях цифровой образовательной среды.

Результаты исследования. Количественный анализ Региональных планов проводился на основании включенности основных и дополнительных мероприятий в Региональные планы. Результаты данного анализа (табл. 1) позволили выделить мероприя-

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

тия, наиболее актуальные для субъектов Российской Федерации в рамках развития психологической службы. За 100% принималось полное соответствие мероприятий Регионального плана пунктам Плана. Анализ проводился на основании Плана с использованием специально разработанной матрицы.

*Таблица 1*

**Оценка включенности мероприятий в Региональные планы субъектов  
Российской Федерации в соответствии с Планом**

Общий процент включенности мероприятий	Процент включенности мероприятий с соблюдением сроков реализации	Процент включенности мероприятий с несоответствием сроков реализации
I раздел. Совершенствование управления психологической службой		
67%	50%	17%
II раздел. Совершенствование нормативного регулирования организации психолого-педагогической помощи всем участникам образовательных отношений		
54%	48%	6%
III раздел. Кадровое обеспечение психологической службы		
<b>76%</b>	68%	8%
IV раздел. Методическое обеспечение деятельности психологической службы		
51%	35%	<b>16%</b>
V раздел. Научное обеспечение психологической службы		
58%	44%	14%
VI раздел. Информационное обеспечение психологической службы		
64%	50%	14%
VII раздел. Материально-техническое обеспечение деятельности психологической службы		
38%	23%	15%

Исходя из данных, представленных в табл. 1, соответствие Региональных планов Плану в большей степени отражено в III разделе (76%), направленном на кадровое обеспечение психологической службы. Менее отражены мероприятия VII раздела (38%), связанные с материально-техническим обеспечением деятельности психологической службы.

На основании проведенного качественного анализа были выделены дополнительные группы мероприятий, включенных в Региональные планы. В табл. 2 представлена частота встречаемости дополнительных мероприятий в Региональных планах субъектов Российской Федерации.

**Количество включенных дополнительных мероприятий в Региональные планы по Федеральным округам**

Федеральный округ Российской Федерации	Номер группы дополнительных, часто встречающихся мероприятий							
	п. 1	п. 2	п. 3	п. 4	п. 5	п. 6	п. 7	п. 8
Центральный федеральный округ	4	1	4	5	9	1	5	0
Северо-Западный федеральный округ	2	0	3	2	4	7	5	0
Южный федеральный округ	1	0	3	2	2	1	4	1
Северо-Кавказский федеральный округ	1	0	0	0	1	2	2	0
Приволжский федеральный округ	3	0	3	1	6	5	5	2
Уральский федеральный округ	2	0	1	1	0	2	2	1
Сибирский федеральный округ	1	0	4	3	2	2	2	2
Дальневосточный федеральный округ	2	0	3	1	2	1	2	0

Чаще субъекты Российской Федерации дополнительно включают в Региональный план пункты, связанные с оснащением (материально-техническим обеспечением) кабинетов педагога-психолога (п. 7) и организацией деятельности региональных методических объединений педагогов-психологов (п. 5). Также актуальными являются вопросы профессиональной подготовки педагогов-психологов (п. 3) и разработки единых форм документации педагога-психолога, представленных в электронном виде (п. 6).

В ходе исследования проанализированы основные и дополнительные пункты Региональных планов, выделены уникальные для субъекта Российской Федерации мероприятия. На основании этого были определены приоритетные направления развития психологической службы, отраженные в Региональных планах каждого субъекта по Федеральным округам.

*Центральный федеральный округ.* В Региональных планах субъектов Центрального федерального округа в большей мере отражены мероприятия по совершенствованию управления психологической службой, а также связанные с кадровым, научным и информационным обеспечением ее деятельности. В рамках подготовки профессионального кадрового состава региональной психологической службы запланированы мероприятия по организации курсов повышения квалификации, в том числе с применением дистанционных технологий (Курская, Тамбовская, Тверская, Тульская области), а также реализация системы наставничества и стажировок (Курская, Рязанская, Липецкая, Тульская области).

Дополнительно в Центральном федеральном округе в Региональные планы включены мероприятия по анализу потребности в кадровом обеспечении психологической службы (Белгородская, Липецкая области), увеличению штатной численности

педагогов-психологов и нормированию соотношения численности обучающихся на одного педагога-психолога (Белгородская, Ивановская, Курская, Рязанская, Смоленская области). Стоит обратить внимание, что при планировании мероприятий, связанных с материально-техническим, методическим, кадровым обеспечением, ряд субъектов Центрального федерального округа уделяет внимание вопросу психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (Ивановская, Калужская, Липецкая, Тамбовская, Орловская области).

Также в субъектах Центрального федерального округа запланирована организация работы педагогов-психологов в пунктах временного размещения граждан Украины и лиц без гражданства, постоянно проживавших на территории Украины, прибывших на территорию Российской Федерации в экстренном массовом порядке (Липецкая область).

*Северо-Западный федеральный округ.* Исполнительными органами субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования Северо-Западного федерального округа, в Региональных планах в большей степени отражены мероприятия, связанные с кадровым обеспечением психологической службы. Большое внимание уделяется планированию проведения конкурсов профессионального мастерства, в том числе с возможностями грантовой поддержки (Республика Коми, Архангельская, Вологодская области, г. Санкт-Петербург).

Дополнительно в Региональные планы Северо-Западного федерального округа включены пункты по увеличению штатной численности педагогов-психологов (Вологодская область) и анализу кадрового обеспечения психологической службы (Новгородская область). В Региональных планах Северо-Западного федерального округа отражены мероприятия по организации площадок для стажировки молодых специалистов, реализации системы наставничества (Ненецкий автономный округ, Вологодская область), оказания супервизорской поддержки (Ненецкий автономный округ). Также включены пункты по материально-техническому оснащению деятельности психологической службы и проектированию безопасной образовательной среды (Ненецкий автономный округ, Ленинградская область).

Субъектами Северо-Западного федерального округа планируется организация межведомственного и внутриведомственного взаимодействия с учреждениями здравоохранения, Министерством образования и науки, Российской Академией образования, высшими учебными заведениями (Ненецкий автономный округ, Республика Коми, Архангельская, Ленинградская, Новгородская области и пр.). В Региональные планы Республики Коми, Ленинградской, Новгородской областей, г. Санкт-Петербург включено проведение конференций, семинаров и иных мероприятий по вопросам деятельности психологической службы.

*Южный федеральный округ.* В Региональных планах субъектов Южного федерального округа в большей степени отражены мероприятия, связанные с кадровым обеспечением психологической службы. Так, в Региональные планы включены пункты по организации работы со студентами психолого-педагогических направлений и молодыми специалистами (г. Севастополь), а также запланировано участие в разработке и внедрении системы оценки квалификации педагогов-психологов на первую и высшую квалификационную категории (Республика Калмыкия).

Исполнительными органами субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования Южного федерального округа, планируется организация межведомственного взаимодействия с территориальными органами Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Севастополь, Астраханская область). Также включены поддержка и организация методических объединений (г. Севастополь, Ростовская область).

*Северо-Кавказский федеральный округ.* Исполнительными органами субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования Северо-Кавказского федерального округа, в Региональных планах в большей мере отражены мероприятия по совершенствованию нормативного регулирования организации психолого-педагогической помощи всем участникам образовательных отношений, а также мероприятия, связанные с кадровым обеспечением психологической службы.

В Региональном плане Ставропольского края запланировано проведение широкого спектра мониторинговых исследований. В Республике Ингушетия, Кабардино-Балкарской Республике, Чеченской Республике планируется организация деятельности антикризисных подразделений. В рамках материально-технического оснащения в Региональных планах Северо-Кавказского федерального округа планируется разработка типовых моделей оснащения психологической службы через развитие сети ППМС-центров (Республика Ингушетия).

*Приволжский федеральный округ.* В Региональные планы Приволжского федерального округа включен пункт об организации деятельности главных внештатных педагогов-психологов (Саратовская область, Чувашская Республика). Пункт по увеличению штатной численности педагогов-психологов и нормированию соотношения численности обучающихся на одного педагога-психолога включен в Региональные планы Оренбургской, Ульяновской областей, Пермского края.

Исполнительными органами субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования Приволжского федерального округа, в рамках профессиональной подготовки кадров планируется проведение обучающих семинаров для педагогов-психологов, направленных на повышение профессиональной компетенции в области формирования гражданской идентичности, чувства патриотизма у современных детей, подростков, молодежи и профилактику экстремизма (Республика Татарстан). Также запланирована разработка программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации с целью подготовки педагогов-психологов к работе с иностранными студентами, прибывшими из стран с повышенной террористической опасностью (Республика Татарстан).

*Уральский федеральный округ.* В Региональных планах субъектов Уральского федерального округа в большей мере отражены мероприятия, связанные с кадровым обеспечением психологической службы. В рамках пунктов по информационному обеспечению психологической службы субъектами Уральского федерального округа планируются внедрение цифровой платформы, представление услуг онлайн-консультирования, создание информационного веб-портала психологической службы для специалистов (Ямало-Ненецкая автономная область, Челябинская область). Также при планировании реализации мероприятий Плана в субъектах Уральского федерального округа уделено внимание вопросу организации инклюзивного общего и профессионального образования (Свердловская, Тюменская области).

*Сибирский федеральный округ.* Исполнительными органами субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования Сибирского федерального округа, в Региональных планах в большей мере отражены мероприятия, направленные на совершенствование управления психологической службой, а также связанные с кадровым и научным обеспечением психологической службы.

В рамках подготовки профессионального кадрового состава в Сибирском федеральном округе предполагается проведение мониторинга потребности образовательных организаций в педагогах-психологах и разработка программ и учебно-методических материалов дополнительного и профессионального образования в соответствии с Профессиональным стандартом (Республика Хакасия). В Региональные планы Сибирского фе-

дерального округа включены мероприятия по реализации системы наставничества для поддержки молодых специалистов (Красноярский край, Томская область). Также запланировано создание дистанционных площадок и методических объединений для обмена опытом. В Региональный план Алтайского края включены пункты по применению региональных финансовых механизмов в целях кадрового обеспечения психологической службы.

*Дальневосточный федеральный округ.* Исполнительными органами субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования Дальневосточного федерального округа, в Региональных планах в большей степени отражены мероприятия, связанные с кадровым обеспечением психологической службы. В Региональный план Чукотского автономного округа включены пункты по применению региональных финансовых механизмов в виде ежегодных выплат денежных средств и предоставления субсидий по компенсации затрат на наем жилых помещений специалистам психологической службы, а также выделения субсидии на формирование жилищного фонда для специалистов образовательных организаций. Забайкальским краем запланировано введение ставок педагога-психолога в образовательных организациях, в Еврейской автономной области планируются ведение базы педагогов-психологов и разработка мер по привлечению педагогов-психологов в государственные и муниципальные образовательные организации.

**Выводы.** Таким образом, проведенный анализ позволяет получить информацию об особенностях реализации Концепции по развитию службы как на общем уровне страны, так и относительно каждого субъекта Российской Федерации с учетом их специфики, потребностей и возможностей.

По результатам проведенного анализа определено, что в большей мере в Региональных планах субъектов Российской Федерации отражены мероприятия, направленные на совершенствование управления психологической службой, кадровое и научное обеспечение психологической службы. В меньшей мере запланированы мероприятия по нормативному правовому регулированию, материально-техническому обеспечению деятельности психологической службы.

На основании обобщенного анализа Региональных планов по Федеральным округам можно определить, что перечисленные направления являются более приоритетными для развития психологической службы.

## Список литературы

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 116–128. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017\\_n3/Alekhina\\_Falkovskaya](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017_n3/Alekhina_Falkovskaya) (дата обращения: 18.08.2023).
2. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3. № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Dubrovina.shtml> (дата обращения: 29.09.2023).
3. Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 3. С. 1–15. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016\\_n3/zabrodin\\_metelkova\\_rubtsov](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n3/zabrodin_metelkova_rubtsov) (дата обращения: 11.09.2023).
4. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: [http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya\\_razvitiya\\_ps\\_do\\_2025\\_goda.pdf](http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya_razvitiya_ps_do_2025_goda.pdf) (дата обращения: 14.04.2023).
5. Курденко А.Н. Психология образования: современное состояние, перспективы развития [Электронный ресурс] // Наука и образование: проблемы и тенденции развития. 2015. № 1(3). С. 32–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25664256> (дата обращения: 28.09.2023).

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/psynews/77328.shtml> (дата обращения: 18.05.2023).
7. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. М., 2020.
8. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 21.07.2023).
9. Указ Президента РФ от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/71148> (дата обращения: 21.07.2023).
10. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.07.2023).
11. Федорева Е.В., Сафонова М.В. Ресурсы и перспективы развития психологической службы в системе образования Красноярского края (по данным муниципальных органов управления образованием) [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3(61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-i-perspektivy-razvitiya-psihologicheskoy-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-krasnoyarskogo-kraya-po-dannym-munitsipalnyh> (дата обращения: 28.09.2023).
12. Boyle J., MacKay T., Lauchlan F., Kelly B., Woolfson L.M., Boyle J., eds. Legislative context and shared practice models [Electronic resource] // Frameworks for Practice in Educational Psychology. 2016. P. 44–60. URL: <https://core.ac.uk/reader/195294930> (дата обращения: 07.09.2023).
13. Boyle J., MacKay T., T.A.W.N. Evidence for the Efficacy of Systemic Models of Practice from a Cross-sectional Survey of Schools’ Satisfaction with their Educational Psychologists [Electronic resource] // Educational Psychology in Practice. 2007. № 23(1). P. 19–31. URL: <https://strathprints.strath.ac.uk/10205/> (дата обращения: 11.09.2023).
14. Stobie I., Gemmell M., Moran E., Randall L. Challenges for Educational Psychologists and Their Services: A Qualitative Analysis. School Psychology International [Electronic resource] // School Psychology International. 2002. № 23. URL: [https://www.researchgate.net/publication/247718428\\_Challenges\\_for\\_Educational\\_Psychologists\\_and\\_Their\\_Services\\_A\\_Qualitative\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/247718428_Challenges_for_Educational_Psychologists_and_Their_Services_A_Qualitative_Analysis) (дата обращения: 21.09.2023).
15. The Evaluation of Educational Psychology Services in the Light of Outcomes for Children. A report from a Joint Working group of: The Association of Educational Psychologists, The Division of Educational and Child Psychology, The National Association of Principal Educational Psychologists. 2022. [Electronic resource]. URL: <https://www.aep.org.uk/resources/evaluation-educational-psychology-services-light-outcomes-children> (дата обращения: 21.07.2023).

\* \* \*

1. Alekhina S.V., Fal'kovskaya L.P. Mezhdedomstvennoe vzaimodejstvie kak mekhanizm razvitiya psihologicheskoy sluzhby v obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2017. T. 9. № 3. S. 116–128. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017\\_n3/Alekhina\\_Falkovskaya](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017_n3/Alekhina_Falkovskaya) (дата обращения: 18.08.2023).
2. Dubrovina I.V. Psihologicheskaya sluzhba obrazovaniya: nauchnye osnovaniya, celi i sredstva [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. T. 3. № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Dubrovina.shtml> (дата обращения: 29.09.2023).
3. Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Rubcov V.V. Konceptsiya i organizacionno-strukturnye modeli psihologicheskoy sluzhby obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. T. 8. № 3. S. 1–15. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016\\_n3/zabrodin\\_metelkova\\_rubtsov](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2016_n3/zabrodin_metelkova_rubtsov) (дата обращения: 11.09.2023).
4. Konceptsiya razvitiya psihologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: [http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya\\_razvitiya\\_ps\\_do\\_2025\\_goda.pdf](http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya_razvitiya_ps_do_2025_goda.pdf) (дата обращения: 14.04.2023).

5. Kurdenko A.N. Psihologiya obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya [Elektronnyj resurs] // Nauka i obrazovanie: problemy i tendencii razvitiya. 2015. № 1(3). S. 32–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25664256> (data obrashcheniya: 28.09.2023).
6. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 24 iyulya 2015 g. № 514n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog-psiholog (Psiholog v sfere obrazovaniya)”» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psyjournals.ru/psynews/77328.shtml> (data obrashcheniya: 18.05.2023).
7. Sistema funkcionirovaniya psihologicheskikh sluzhzb v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii / Avt. kollektiv. M., 2020.
8. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.05.2017 № 240 «Ob ob»yavlenii v Rossijskoj Federacii Desyatiletija detstva» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (data obrashcheniya: 21.07.2023).
9. Ukaz Prezidenta RF ot 17.05.2023 № 358 «O Strategii kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/71148> (data obrashcheniya: 21.07.2023).
10. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 21.07.2023).
11. Fedoreeva E.V., Safonova M.V. Resursy i perspektivy razvitiya psihologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya Krasnoyarskogo kraja (po dannym municipal'nyh organov upravleniya obrazovaniem) [Elektronnyj resurs] // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2022. № 3(61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-i-perspektivy-razvitiya-psihologicheskoy-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-krasnoyarskogo-kraja-po-dannym-munitsipalnyh> (data obrashcheniya: 28.09.2023).



***The basic directions of the development of the psychological service  
in the educational system of the Russian Federation:  
regional experience of planning***

*The article deals with the analysis of the basic directions of the development of the psychological service in the educational system. There is described the procedure of the analysis of the regional planning of the subjects of the Russian Federation. On the basis of the analysis of 65 regional planning of the subjects of the Russian Federation, conducted in May 2023 by the Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation in Moscow State University of Psychology and Education there are described the peculiarities of the realization of the Development Concept of Psychological Service in the educational system in the Russian Federation until 2025 both at the general level of the country and in each subject of the Russian Federation with the consideration of their specific features, requirements and potential.*

**Key words:** *development concept of psychological service, psychological service, psychological and pedagogical support, staffing, participants of educational relations.*

(Статья поступила в редакцию 27.11.2023)

**Н.В. ЧЕКАЛЕВА, В.В. ЛОРЕНЦ**  
*Омск*

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

*На основе диагностических данных о формировании профессионально значимых ценностей будущих педагогов рассматривается модель воспитательной среды педагогического вуза с учетом современных социокультурных условий.*



*Ключевые слова: аксиологические основы, профессионально-значимые ценности, профессиональное воспитание, воспитательная среда, социокультурные условия.*

Векторы современных трансформационных процессов в сфере высшего педагогического образования обусловлены социокультурными условиями. Современный этап развития информационного общества предъявляет требования к конкурентоспособному специалисту, который должен повышать квалификацию и владеть актуальной информацией. Молодой специалист должен быть существенным ресурсом повышения профессионального и культурного потенциала страны, обладать социально-профессиональной компетентностью и профессиональной культурой. При этом особая роль в системе профессий «человек-человек» отводится педагогу, который выполняет свою главную миссию – готовит обучающихся к жизни в обществе, способствует разностороннему развитию детей, создает условия для развития их талантов и способностей.

В Профессиональном стандарте педагога отражены требования к выполнению трудовых функций учителя, к которым относится не только обучение как передача знаний, накопленных человечеством, но и развивающая функция, а также воспитательная [4]. В связи с этим трансформации высшего педагогического образования направлены сегодня в том числе и на формирование профессиональной культуры педагога, который оказывает воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Изменения трансформационного характера отражаются как на содержании, так и на организации учебного процесса: внедряется новый ФГОС – Ядро педагогического образования, трансформируется информационная образовательная среда за счет создания единой информационной системы высшего педагогического образования, создается единое образовательное пространство. На основе развития информационного общества создается новая трудовая реальность – в школах и вузах открываются кванториумы и технопарки, инновационная деятельность носит практико-ориентированный характер.

Антропологический поворот педагогического образования в сторону персонификации профессиональной подготовки позволяет персонализировать процесс обучения и воспитания. К условиям успешного профессионального становления будущего педагога относятся сегодня профессиональное самоопределение, интериоризация профессионально значимых ценностей, осознание профессиональных целей в процессе профессионально ориентированной подготовки в педагогическом вузе.

Условия социокультурных изменений российского общества стали основой для усиления аксиологических контекстов профессиональной подготовки в области осуществления профессионального воспитания.

Термин «профессиональное воспитание» вошел в профессиональную терминологию в конце XX в. и рассматривается как целенаправленный процесс, способствующий успешной социализации, гибкой адаптации обучающихся, соотнесение возмож-

ностей своего «Я» с требованиями современного общества и профессионального сообщества [3].

Профессиональное воспитание является основой для дальнейшего развития всех процессов «самости» будущего учителя – самовоспитания, самопознания, саморазвития, самообучения, самообразования, самореализации в профессии. Все эти процессы будут успешными, если будущий педагог идентифицирует себя с будущей профессией, ее деятельностными формами, анализирует формирование своих профессионально значимых ценностей, соотносит их с общественными и личностными смыслами.

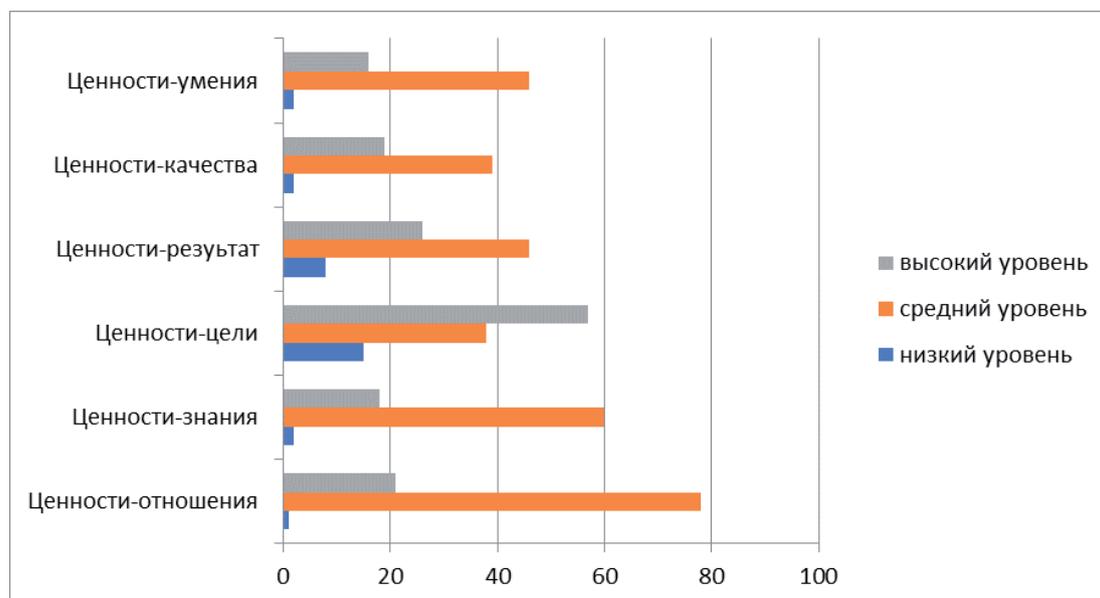
С целью усиления практико-ориентированной подготовки студентов педагогического вуза, а также совершенствования системы профессионального воспитания, в Омском государственном педагогическом университете была проведена в 2021–2022 гг. комплексная диагностика ценностно-смысловых ориентиров студентов-бакалавров.

В качестве эмпирических методов исследования применялись метод анкетирования, включенного педагогического наблюдения. В исследовании приняли участие 730 студентов-бакалавров, обучающихся в ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», очной формы обучения по 37 профилям подготовки.

С целью исследования уровня выраженности профессионально-ценностных ориентаций обучающихся ОмГПУ была проведена диагностика по методике Н.А. Самойлик по определению шести шкал в соответствии с выраженностью того или иного компонента ценностно-смыслового поля личности.

Уровневая характеристика определялась из расчета количества баллов по каждой шкале, результаты представлены на рис. ниже.

Анализ данных проходил по усредненному показателю каждого направления. Самый высокий усредненный показатель по развитию и осознанию ценностей был зафик-



**Рис.** Уровень выраженности профессионально-ценностных ориентаций личности студентов-бакалавров ОмГПУ

сирован в ценностях-отношениях – 79% (средний уровень). Это говорит об осознанном выборе профиля обучения и будущей профессии. Студенты осознают важность и социальную значимость педагогической деятельности. Но ценности-отношения не во всех ответах респондентов были связаны с целевой ориентацией на педагогическую профессию. Лишь 57% (на высоком уровне) ответили утвердительно и убеждены, что будут работать в сфере образования (ценности-цели) [6].

Респонденты отмечают, что ценности-знания (60% на среднем уровне) развиваются в их структуре личности в результате практического профессионального опыта, который появляется в результате прохождения педагогической практики, а также благодаря профессиональному опыту, на который указывают работающие студенты. В ответах отмечается повышение интереса к профессии после прохождения практики и проведения уроков, внеклассных мероприятий, научно-исследовательских проектов на базе школ.

Ценности качества осознаются лишь 39% (средний уровень) респондентов, готовых назвать профессионально-значимые качества и проанализировать их в структуре своего личностного развития. Ценности-результат и ценности-умения находятся на одном уровне – 46% (средний уровень). Данное проблемное поле связано с недостаточным уровнем самопознания и самооценки обучающимся. Не все студенты могут сформулировать перспективы своей будущей профессиональной деятельности и определить, какие умения и навыки у них сформированы для осуществления трудовых функций [6].

Ценности-умения и ценности-результат вызывают также затруднения, т. к. в период практической подготовки недостаточно времени, чтобы проанализировать уровень развития профессиональных умений, как отмечают в ответах респонденты.

В качестве вывода по итогам исследования следует отметить, что у студентов преобладает нечеткое представление о трудовой реальности и профессиональной сфере, личные и профессиональные цели не всегда осознаны. При этом высокие процентные данные показали работающие студенты, у которых сформировано четкое представление о педагогической деятельности, они стремятся к личному и профессиональному саморазвитию.

Важно подчеркнуть, что атмосфера педагогического университета способствует формированию чувства сопричастности к педагогической профессии, которая проявляется в стремлении освоить профессиональные знания, приобрести необходимые навыки, развить качества (универсальные компетенции), способствующие в дальнейшем успешной профессиональной деятельности.

Полученные выводы подтверждают необходимость усиления практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе и соотносятся с указанными в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г.) следующими недостатками, непосредственно связанными с содержанием педагогического образования:

- разрыв между темпом обновления содержания педагогической подготовки и темпом обновления школьного образования;
- несоответствие содержания подготовки выпускника (молодого учителя) актуальным запросам отрасли, общества и государства;
- недостаток опережающих научных исследований в сфере образования, недостаточная поддержка педагогических исследований.

В условиях нелинейности и неопределенности социально-экономических процессов происходят изменения на рынке труда, обуславливающие появление новой трудовой реальности, в которой педагогическая профессия становится трансфессией, что предполагает переформатирование всей системы профессионального педагогического образования с позиций готовности личности к изменениям.

Знание школы, трудовой реальности и трудовых функций способствует формированию ценностно-смысловой позиции студента как будущего профессионала. На основе данной позиции рассмотрим направления профессионального воспитания в педа-

гогическом вузе с целью создания условий для успешной социализации и эффективной профессиональной самореализации обучающихся, формирования у них профессиональных и личностных качеств будущего педагога.

В рамках научного взаимодействия ОмНЦ РАО и Базовых школ складываются следующие направления:

1. Научно-методическое сопровождение реализации программ, проектов развития школ, что позволяет педагогическому коллективу повысить свою квалификацию на современных научных знаниях, выявить собственные профессиональные дефициты, определить способы их устранения и рост профессионального мастерства. Студенты педагогического вуза активно вовлекаются в сопровождение реализации программ и проектов школ.

2. Организация коллективных исследований на основе взаимодействия педагогического вуза со школами. Написание выпускных квалификационных работ бакалавров и магистрантов по заказам школ.

3. Научно-педагогическое просвещение педагогов, обучающихся, родителей. Вовлечение студентов в проведение круглых столов, мастер-классов, гостиных на базе школ.

4. Сопровождение проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Студенты и магистранты оказывают консультационную помощь, сопровождают обучающихся.

5. Совместная научная событийная деятельность, которая помогает педагогам-практиками, ученым-преподавателям, студентам и магистрантам в реальной практике «взрачивать» новые формы деятельности, новый опыт, ценностно наполнять педагогическую деятельность, участвовать в рефлексивном обсуждении инновационных проектов.

Таким образом, основной ориентир сотрудничества школы и педагогического вуза – это совместный поиск условий профессионального становления студента как будущего профессионала.

### Список литературы

1. Белов В.И. Профессиональное воспитание в открытом социально-профессиональном пространстве // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. 2016. № 20(3). С. 68–71.
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учебно-методическое пособие / науч. ред. Н.К. Сергеев. М., 2005.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие. М., 2002.
4. Распоряжение Правительства России от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 09.09.2023).
5. Селиверстова М.В. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях [Электронный ресурс] / М.В. Селиверстова, Д.А. Беляева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 3-2. URL: [cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-vsovremennyh-usloviyah](http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-vsovremennyh-usloviyah) (дата обращения: 09.09.2023).
6. Чекалева Н.В. Влияние ценностных ориентаций личности на профессиональное становление магистрантов и бакалавров педагогического вуза / Н.В. Чекалева, С.Н. Ширококов, В.В. Лоренц // Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: Монография / Под общей ред. Н.В. Чекалевой. Омск, 2022. С. 233–248.

\* \* \*

1. Belov V.I. Professional'noe vospitaniye v otkrytom social'no-professional'nom prostranstve // Vestnik obrazovaniya i razvitiya nauki Rossijskoj akademii estestvennyh nauk. 2016. № 20(3). S. 68–71.

2. Borytko N.M. Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze: uchebno-metodicheskoe posobie / nauch. red. N.K. Sergeev. M., 2005.

3. Malenkova L.I. Teoriya i metodika vospitaniya: uchebnoe posobie. M., 2002.

4. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossii ot 29 maya 2015 g. № 996-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (data obrashcheniya: 09.09.2023).

5. Seliverstova M.V. Sravnitel'nyj analiz modelej nastavnichestva v sovremennyh usloviyah [Elektronnyj resurs] / M.V. Seliverstova, D.A. Belyaeva // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2019. № 3-2. URL: [cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-v-sovremennyh-usloviyah](http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-v-sovremennyh-usloviyah) (data obrashcheniya: 09.09.2023).

6. Chekaleva N.V. Vliyanie cennostnyh orientacij lichnosti na professional'noe stanovlenie magistrantov i bakalavrov pedagogicheskogo vuza / N.V. Chekaleva, S.N. Shirobokov, V.V. Lorenc // Cennostno-smyslovye orientiry deyatel'nosti pedagoga v usloviyah cifrovogo obshchestva: Monografiya / Pod obshchej red. N.V. Chekalevoj. Omsk, 2022. S. 233–248.



***The axiological basis of professional education of future teachers  
in modern sociocultural conditions***

*On the basis of the diagnostic data of the development of the professionally significant values of the future teachers there is considered the model of the educational environment of the pedagogical university with the consideration of the modern sociocultural conditions.*

Key words: *axiological basis, professionally significant values, professional education, educational environment, sociocultural conditions.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2023)

**Е.Е. РУКАВИШНИКОВА**

*Ставрополь*

**ВЗРОСЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОСМЫСЛЕНИЯ  
ИХ ВОСПИТАНИЯ**

*Рассматривается процесс взросления обучающегося в современной социальной ситуации его развития. На основании теоретического анализа, педагогической рефлексии и интерпретации актуализируется запрос педагогов на знания о закономерностях и механизмах развития и взросления. Обосновываются условия для взросления обучающегося в развивающей среде современной школы.*



Ключевые слова: *взросление, социальная ситуация развития, субъект-субъектное взаимодействие, развитие.*

Введение. Общественная и научная актуальность проблемы воспитания в современном мире очевидна. В настоящее время идет активный поиск ориентиров в создании новой системы воспитания, соответствующей, с одной стороны, исторической и социокультурной ситуации, а с другой – имеющей в своей основе модель воспитания, по-

строенную на внутренне присущих ребенку закономерностях его развития, становления и взросления.

Основная часть. Вопросы и проблемы взросления рассматриваются в разных аспектах гуманитарного знания. В возрастной психологии изучаются закономерности взросления и их проявления на разных этапах онтогенеза. При этом освоение, присвоение и реализация взрослости рассматриваются как приоритетная задача периода детства и предпосылка процесса взросления на последующих возрастных этапах. Объектами исследовательского интереса педагогики и образовательной практики являются определение условий, благоприятных для взросления, разработка и обоснование воспитательных практик, соответствующих психологической природе взрослеющего ребенка. Проблема «ребенок в мире» представляет научный интерес для истории и социологии, культурологии и антропологии.

Д.И. Фельдштейн, изучая закономерности развития, определил категорию «взросления» как «процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих взрослость (социальную, психологическую взрослость)» [15, с. 7] посредством формирования «тех отношений и связей, которые уже имеются во взрослом мире и, освоив, присвоив которые растущий человек приобретает взрослую целостность» [13, с. 97].

По Л.В. Выготскому, специфика восхождения к взрослению определяется социальной ситуацией развития. Социальная ситуация развития – это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [4, с. 258]. В этой связи чрезвычайно важно изучить и раскрыть не только специфические особенности социокультурной среды развития и воспитания современного ребенка, но и те условия среды, которые активно воздействуют на него и его взросление и в которые он непосредственно и/или опосредованно включен.

Следуя за Л.С. Выготским, мы *должны понять и принять*, что «воспитание – это не приспособление ребенка к среде, а процесс формирования личности, смотрящей вперед – за границы этой среды. Ведь только личная деятельность ребенка может стать основой воспитания, но никак не навязанная извне» [3, с. 181].

Профессор В.И. Слободчиков с позиции антропологического подхода размышляет о развитии и взрослении ребенка: «Чтобы обеспечить ребенку условия здоровой и полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая сегодня доказательства. Можно сказать, что “собственно человеческое в человеке” – это всегда другой человек. Детству естественно присущи стремление к дополнению, потребность и способность обретения полноты человеческого бытия. Старшие создают особую, располагающую среду, в которой младшим легче раскрываться и осваивать глубины и потенции внутреннего мира, обогащать ими свою жизнь и жизнь других людей. Иными словами, взрослые (в норме!) обеспечивают ребенку презумпцию человечности – право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным автором собственного развития, говоря словами Г. Гессе, наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную» [12, с. 97].

Итак, взросление можно рассматривать как взаимодействие в диаде «Взрослый – Ребенок». И это объективный и закономерный процесс с позиции культурно-исторической теории: взрослые определяют «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [3, с. 258].

Профессор В.М. Борытко отмечает, что «взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся внутренние потенциалы, но

и восполнять их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане <...> Активное субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника, их ценностно-смысловые обмены и связанные с ними сотрансформации приводят к идее со-стояния педагога и воспитанника в культуре, в едином ценностно-смысловом поле, пространстве диалогического взаимодействия. «Существовать значит со-существовать». Только познав другого, сам можешь определить собственную принадлежность. Это пространство воспитательного взаимодействия есть пространство педагогической культуры, поскольку его конструктами являются ценности и способы деятельности, а содержанием – происходящие в субъектах взаимодействия изменения» [2, с. 13, 15; 8, с. 8]. В таком контексте может и/или должна быть принята позиция педагога как в воспитательном процессе, так и процессе взросления.

Безусловно, эти положения позволяют педагогу создавать условия для развития и взросления в том традиционном формате и теми инструментами, которые обеспечивали результативность воспитания ранее, но сегодня они не всегда являются «работающими» инструментами.

Современный ребенок изменился. При этом оправданной и обоснованной позицией учителя будет позиция «современный ребенок стал не хуже, не лучше своих предшественников-ровесников, он стал другим» [14, с. 23]. Изменились социокультурная и историческая ситуации его развития и взросления.

Результаты российских (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик и др.) и зарубежных исследователей (Stopfer, Vazire; Sherman, Michikyan, Greenfield и др.) фиксируют реальные изменения, происходящие у современного взрослеющего ребенка. продемонстрировать эти изменения более наглядно можно в их сравнении с проявлениями ровесников, растущих в 20 в. Отличительной особенностью современных детей является выраженный рефлекс свободы, проявляющийся в том, что они открыты в выражении собственных чувств, мыслей, действий, а ровесников 20 в. характеризовал подражательный рефлекс. Ведущим вопросом современного ребенка, обращенным к миру и взрослому, стал вопрос «Зачем?», в отличие от вопроса «Почему?», задаваемого его ровесниками в 20 в. В основе формируемых отношений ребенка с миром и к миру – взаимодействие со взрослым. И если в 20 в. эти отношения строились по «вертикали»: взрослый сказал и показал, что и как надо сделать и/или выполнить, то для современного ребенка эмоционально и социально значимо, чтобы отношения со взрослым были «горизонтальными», т. е. в их основе были доверие и диалог. Это является определяющим для проявления активности со стороны ребенка в его отношениях со взрослым.

Итак, «взрослеющие в условиях новой реальности современные дети обозначают свои основные потребности и ожидания, которые при всем их разнообразии можно свести к запросу на принятие их индивидуальности, уникальности, запрос на персонализацию во всем» [9, с. 310]. Для осмысления педагогами особенностей воспитательной работы в современной социокультурной ситуации обращение к научным представлениям о категории «взросление» будет оправданным. Не менее значимым становится и определение факторов, влияющих на взросление современного ребенка, и какими из них в динамичной социокультурной и образовательной ситуации можно и нужно управлять, чтобы воспитать человека и гражданина.

В этой связи возникает вопрос, какими ресурсами располагает школа как социальный институт, чтобы в ситуации неопределенности и изменений научиться взаимодействовать с новой социокультурной средой, не вступая в конфликт с ней, а используя ее потенциал для развития и воспитания современных школьников?

Итак, своеобразие воспитания в образовательной организации будет определяться расстановкой акцентов в содержательном наполнении этого процесса. Приоритетом в содержательном наполнении воспитания будет анализ образовательной среды с точ-

ки зрения тех возможностей, которые предоставляются обучающимся для самореализации в таких важных сферах их жизнедеятельности как общение, познание и учение.

В то же время, независимо от содержательного наполнения, процесс воспитания традиционно осуществляется в формате субъект-субъектного взаимодействия. При этом в современной образовательной ситуации роль учителя заключается не столько в том, чтобы создать наиболее разнообразную среду и услышать «голос ученика», сколько обеспечить обучающимся возможность для реализации их собственных целей, замыслов, переживаний.

Т.И. Чиркова отмечает, что «позиция педагога по отношению к субъектам взаимодействия в процессе сопровождения и основные принципы его работы – это, прежде всего, осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство взрослых в развитие обучающегося и педагогический процесс; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия» [17, с. 41].

Что могут предложить реальная школа и педагоги в ответ на запрос о сопровождении процесса взросления обучающихся? На основании проведенного теоретического анализа [1; 2; 5; 6; 7; 12; 13; 15] можно сделать вывод, что это образовательная политика, культура, практики.

Образовательная политика в школе, безусловно, определяется нормативно-правовыми документами федерального, ведомственного, регионального, муниципального и институционального уровней, которые регламентируют функционирование школы в контексте тенденций развития общества и системы образования. С другой стороны, в контексте отдельно взятой образовательной организации образовательная политика школы может рассматриваться как система нормативно-правовой базы, принципов, правил поведения, потребностей, ожиданий, дидактическо-воспитательных решений, которые создают по своей сути внутренние связи и отношения, традиции и оформляют идентичность образовательной организации.

Современный обучающийся и социальная ситуация его развития и взросления становится тест-драйвом для школы на ее идентичность. Для школы идентичность рассматривается как точка роста, определяющая стратегию ее развития как системы, так и развития всех ее субъектов. Идентичность «...вырастает из избирательного отказа от одних и взаимной ассимиляции других идентификаций и их объединения в новую конфигурацию, которая, в свою очередь, определяется процессом, посредством которого общество (часто через субкультуры) идентифицирует индивида с тем, кем... он должен стать» [18, с. 170]. В этом случае основу идентичности школы будут определять выбор, избирательность, рефлексивность, конструирование и осознание себя. Такая образовательная политика реализуется в логике: приоритеты → проблемы → решения.

*Культура*, по П. Флоренскому, «это среда, растящая и питающая личность» [16]. Суть культуры – это связь людей, которые отличаются друг от друга, но благодаря культуре они вместе: единство в разнообразии. Школа, ориентированная на становление личности и ее гражданскую идентичность, в первую очередь определяет свою цель как посвящение в человека через ответы на вопросы «Кто я?», «Какой я?», «Зачем я?». Здесь формируется осознанное отношение к миру и с миром, ценностно-смысловая установка на Другого. Такая школа становится местом поиска и нахождения смыслов для последующего личностного выбора и смыслодействия, а культура – источником развития взрослеющего человека.

Ключевым вопросом школы взросления и воспитания станет вопрос «Зачем?» или «Для чего?», а ответ на вопрос «Как?» будет реализовываться в *практиках*, основу которых будут составлять доверие и понимание, диалог и рефлексия как заложенные в онтогенезе и экзистенции личности психологические потребности.

В практиках взросления, реализуемых в школе, «перед современным педагогом стоит задача более высокого порядка, чем научить, передать, развить, задача – сформировать отношение обучающегося» [10, с. 16]. Отношения, по В.Н. Мясищеву, представляют собой систему временных связей человека как личности – субъекта – со всей действительностью (с миром) либо ее отдельными сторонами (с частями мира, с самим собой как частью мира). Категория «отношение» показывает зависимость личности и ее формирования от внешних условий и в то же время отражает ее обращенность на себя и одновременно выход за пределы себя [7].

Итак, такими практиками являются, прежде всего, коммуникативные практики. Они требуют гибкого и сбалансированного подхода, позволяющего из круга проблем, естественных и закономерных при развитии и взрослении обучающегося, осуществить переход в круг влияния. В самом абстрактном смысле всякое взаимодействие сводится к триаде «Я↔Ты↔Мы». Первое и второе во взаимодействии легко реализовать. Но существенной характеристикой процесса развития и взросления является «Мы»: понимание – это общая картина мира; понимание – разделение общей картины мира. Формирование «Мы» будет находиться в зоне ближайшего развития субъектов школы. При этом будем учитывать то, на что обращал свой научный и педагогический интерес В.А. Караковский: «Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы, – это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя. Отношения – это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми» [5, с. 67]. Позицию профессора В.А. Караковского разделяет и практикующий психолог Л.В. Петрановская, которая убеждена в том, что «Не развивающие методики, а отношения – лучший старт в жизни <...> Благополучие ребенка зависит не от условий, в которых он живет, а от отношений, в которых он находится» [11].

Таким образом, изменение характера человеческих отношений в школе напрямую связано с изменением методов и практик развития и взросления, воспитания и обучения.

**Заключение.** Фокусом современной образовательной реальности является человек, который находится в определенной ситуации или контексте, в нашем случае человек: обучающийся, педагог или другой взрослый, участвующий в образовательном взаимодействии и отношениях, создающий доверие и смыслы. Взрослеющему младшему школьнику, подростку, юноше необходим только развивающийся взрослый: и ученики, и учителя проходят свой путь развития от познания к рефлексии, от рефлексии к действию в условиях событийной детско-взрослой общности.

Таким образом, осмысление и интерпретация педагогами целей, механизмов, результатов воспитания обучающихся объективно обусловлено изменениями в мире и обществе. В современной исторической и социокультурной ситуации, в которой происходит развитие и взросление ребенка, открытым для научного и педагогического сообщества становится вопрос как об интеграции в образовательное пространство школы традиционных практик, так и конструировании воспитательных практик нового поколения.

### Список литературы

1. Барышников Е.Н. О воспитании и воспитательных системах. СПб., 2006.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Волгоград, 2001.
3. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. М., 2017.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1984. Т. 4.
5. Караковский В.А. Воспитание для всех. М., 2008.
6. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2009.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 2011.
8. Педагогические аспекты социального воспитания молодежи: монография / С.Х. Ахмедова, Н.М. Боротко, Л.М. Миляева и др.; под ред. Г.В. Палаткиной. Астрахань, 2009.
9. Рукавишникова Е.Е. Изменение нормативной ситуации в онтогенезе современного ребенка // Kant. 2022. № 3(44). С. 307–312.
10. Рукавишникова Е.Е. Школа понимания: учебное пособие. Ставрополь, 2021.
11. Сайт психолога Людмилы Петрановской [Электронный ресурс]. URL: <https://petranovskayaonline.ru> (дата обращения: 08.08.2023).
12. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.
13. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 2004.
14. Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20–29.
15. Фиофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учебное пособие. М., 2012.
16. Флоренский А.П. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
17. Чиркова Т.И. Практическая психология в системе дошкольного образования. М., 2013.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

\* \* \*

1. Baryshnikov E.N. O vospitanii i vospitatel'nyh sistemah. SPb., 2006.
2. Borytko N.M. V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti: monografiya. Volgograd, 2001.
3. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya. Izbrannye raboty. M., 2017.
4. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: v 6 t. M., 1984. T. 4.
5. Karakovskij V.A. Vospitanie dlya vsekh. M., 2008.
6. Kulikov L.V. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. SPb., 2009.
7. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij. M., 2011.
8. Pedagogicheskie aspekty social'nogo vospitaniya molodezhi: monografiya / S.H. Ahmedova, N.M. Borytko, L.M. Milyaeva I dr.; pod red. G.V. Palatkinoy. Astrahan', 2009.
9. Rukavishnikova E.E. Izmenenie normativnoj situacii v ontogeneze sovremennogo rebenka // Kant. 2022. № 3(44). S. 307–312.
10. Rukavishnikova E.E. Shkola ponimaniya: uchebnoe posobie. Stavropol', 2021.
11. Sajt psihologa Lyudmily Petranovskoj [Elektronnyj resurs]. URL: <https://petranovskayaonline.ru> (data obrashcheniya: 08.08.2023).
12. Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V. Antropologicheskij podhod k resheniyu problemy psihologicheskogo zdorov'ya detej // Voprosy psihologii. 2001. № 4. S. 91–105.
13. Fel'dshtejn D.I. Psihologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki razvitiya lichnosti. M., 2004.
14. Fel'dshtejn D.I. Sovremennoe detstvo kak sociokul'turnyj i psihologicheskij fenomen // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2012. № 1. S. 20–29.
15. Fiofanova O.A. Psihologiya vzrosleniya i vospitatel'nye praktiki novogo pokoleniya: uchebnoe posobie. M., 2012.
16. Florenskij A.P. Analiz prostranstvennosti i vremeni v hudozhestvenno-izobrazitel'nyh proizvedeniyah. M., 1993.
17. Chirkova T.I. Prakticheskaya psihologiya v sisteme doskol'nogo obrazovaniya. M., 2013.
18. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.

***The students' growing-up in the environment of the comprehension of their education***

*The article deals with the growing-up process of the student in the modern social situation of his development. Based on the theoretical analysis, the pedagogical reflection and interpretation there is actualized the request of the teachers for the knowledge of the regularities and mechanisms of development and growing-up. There are substantiated the conditions for the students' growing-up in the developing environment.*

Key words: *growing-up, social situation of development, subject-subject cooperation, development.*

(Статья поступила в редакцию 27.11.2023)

**Е.В. НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА**  
*Тюмень*

**ПРОЕКТИВНАЯ ВИЗУАЛЬНО-ВЕРБАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ: ОБОСНОВАНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ**

*В контексте научных представлений о жизненном пути личности обосновываются ключевые свойства стратегий самоопределения. Освещается опыт опробования авторской проективной визуально-вербальной методики, результаты которого подтверждают теоретически обоснованные свойства стратегий самоопределения: континуальность – дискретность, пролонгированность – локальность, рефлексивность – импульсивность, интернальность – экстернальность, прогрессивность – регрессивность, эволюционность – революционность.*

Ключевые слова: *жизненный путь, жизненная стратегия, развитие личности, личностное самоопределение, содержательный аспект личностного самоопределения, динамический аспект личностного самоопределения, стратегия личностного самоопределения.*

Проблема личностного самоопределения в отечественной психологии рассматривается в широком контексте развития и саморазвития личности, ее целостного *жизненного пути*, понимаемого как история формирования и развития личности в определенных социально-культурных, исторических условиях [2], и *жизненных стратегий*, рассматриваемых как способы самоосуществления личности [1].

*Содержательный аспект личностного самоопределения относительно изучен и традиционно рассматривается через такие категории, как ценности и смыслы [5; 10], отношения и деятельность (жизнедеятельность) [13], позиция личности [1].* Отношения формируются на основе ценностей в деятельности, взаимодействии, поведении и через них же проявляются и познаются. «...Поэтому деятельность – это не внешнее делание, а позиция – по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает» [21, с. 9]. Отношения личности к объективной действительности и к себе становятся своего рода «системой координат», относительно которых формируется позиция личности. Иначе говоря, позиция раскрывает сложную диалектическую связь между объективным и субъективным аспектами самоопределения.

*Динамический аспект личностного самоопределения менее изучен.* Его исследование предполагает ответы на такие вопросы, как «*К чему устремлен процесс личностного самоопределения?*», «*В чем заключен источник его активности и как осуществляется этот процесс?*». Предполагаем, что ответ на эти вопросы возможен при обращении к категории «*стратегия личностного самоопределения*», выступающей как *интегративная характеристика динамического аспекта личностного самоопределения.*

Относительно способа жизни С.Л. Рубинштейн отмечал *фрагментарное и целостное* отношение к ней и, соответственно, к решению жизненных задач [22]. В первом случае человек не «видит» свой жизненный путь как целостную историю развития, реальность для него представляют лишь актуальные ситуативные жизненные задачи. Во втором случае жизненный путь открыт человеку во всей его целостности и связях. Относительно стратегий личностного самоопределения можно говорить об их *континуальном* или *дискретном, пролонгированном* или *локальном характере.*

*Континуальный характер личностного самоопределения* предполагает целостное восприятие своей жизни как в *пространственно-временном*, так и в *экзистенциально-смысловом аспектах* [5; 10]. Понимание самоопределения как базового процесса развития, «инициирующего» и сопровождающего этот процесс, неразрывно связано со всей «историей» развития личности: в пространственно-временном континууме – это связь с прошлым, настоящим и будущим субъекта; в экзистенциально-смысловом континууме – это смысловая связь и взаимообусловленность значимых событий, поступков, опыта человека.

Как отмечает Т.М. Буякас, анализ многочисленных факторов, условий, предпосылок, предшествующих самоопределению, «отсылает» нас к прошлому субъекта и настраивает на каузальную логику рассуждений, погружение в эмпирику, «хождение по кругу» бесконечных причинно-следственных связей и зависимостей [7]. Обращение к будущему позволяет рассматривать самоопределение как готовность человека осознанно, самостоятельно планировать и реализовывать перспективы своего развития [5; 10; 19]. В русле «возможностного» подхода к человеку (Д.А. Леонтьев) наибольший интерес представляет именно «перспективная» линия рассмотрения самоопределения, предполагающая относительную независимость от внешних обстоятельств, т. к. перспективы, как и потенциал личности, – многоплановы и вариативны. На значимость идеи детерминации развития личности сферой потенциального обращает внимание С.А. Минюрова: потенциал личности – основа для воплощения в реальности идей человека по преобразованию самого себя [18]. Итак, в перспективе своего жизненного пути человек свободен от причинных зависимостей, а значит – может занять позицию автора, творца, преобразователя самого себя. «*Путь самоопределения* есть, таким образом, путь “спасения” от эмпирической зависимости. Действия человека, вставшего на этот путь, характеризуются тем, что они совершаются каждый раз, заново внутри некоей полноты и целостности. Этой “полнотой” является *смысловая сфера* субъекта, которая начинает звучать для него как *голос внутренней необходимости* и в пределе оказывается устремлена

к корневым смыслам экзистенции» [7, с. 33]. Иначе говоря, самоопределение – смысловой процесс; верный и необходимый путь обретения субъектности. В экзистенциально-смысловом континууме воплощается жизненный замысел человека как целостный смысловой вектор стратегии самоопределения [1]. *Непрерывный (продолженный) характер самоопределения* предполагает, таким образом, его «несводимость» к «сличению» с неким заданным эталоном, нормой, требованием. Как непрерывный процесс самоопределение «длится» и охватывает весь жизненный путь личности в единстве его пространственно-временного и экзистенциально-смыслового континуумов, связано с перспективами развития и определяется областью потенциального. Непрерывность и континуальность самоопределения дает человеку опыт, являющийся значимым источником ресурсов. Дихотомизация описанных свойств в целях дальнейшей диагностики и исследования позволяет обозначить их негативные возможности: *дискретность и локальность стратегий личностного самоопределения*. *Дискретность* – разорванность пространственно-временного и экзистенциально-смыслового континуумов, отсутствие целостного жизненного замысла. *Локальность* – «привязанность» самоопределения к решению преходящих жизненных задач, детерминированность самоопределения областью актуального.

*Рефлексивность стратегий личностного самоопределения* предполагает постоянную «включенность» самосознания человека в пространственно-временной и экзистенциально-смысловой континуумы, что позволяет «удерживать» связи внутри этих континуумов, а значит, и саму континуальность. С позиции субъектно-деятельностного подхода главным источником развития личности является ее внутренняя активность, выражающаяся в процессах саморазвития, самообразования [6]; специфическая детерминация развития личности опосредуется самой личностью, но не путем сравнения, а через «обработку» опыта прошлого и проектирование будущего через настоящее. Однако осуществление столь сложной внутренней работы невозможно без рефлексии, являющейся основанием и первым шагом на пути самопроектирования. Так, в трактовке Ю.М. Резник, Е.А. Смирновой жизненная стратегия – способ сознательно-го планирования и конструирования личностью собственной жизни путем поэтапного формирования ее будущего. Иначе говоря, стратегии представляют собой *идеальные представления о будущем, в которых отражаются цели и задачи, ориентиры и приоритеты человека* [20], являющиеся результатами глубокой рефлексии. Противоположностью рефлексивности является *импульсивность стратегий личностного самоопределения*, заключающаяся в неспособности к рефлексии, в спонтанности и несистемности реакций и действий человека, определяемых актуальными влияниями на него (внешне детерминированная логика поведения) и сиюминутными потребностями (реактивная логика жизнедеятельности по Д.А. Леонтьеву), в неспособности «подняться» над ситуацией и рассматривать ее как часть жизненного континуума.

*Интернальность стратегий личностного самоопределения* предполагает внутреннюю локализацию источника активности. Самоопределение действительно выступает как самопроцесс личности [11], сущностной и специфической чертой которого, как и других самопроцессов, является «внутрисистемная отнесенность причинности и внутрисистемная направленность личности (совпадение в системе “Я” субъекта и объекта активности)» [24]. Интернальность стратегий самоопределения предполагает также самодетерминированную логику данного процесса, в основе которой – *осознанная потребность в самоопределении, осознанное несоответствие* между актуальным и потенциальным в личности. Интернальность предполагает также *активность личности, направленную на преодоление этого несоответствия*, на реализацию своего потенциала и жизненных перспектив. Именно с внутрисистемными изменениями, с активной ролью человека в изменении себя и своей жизни связывает развитие личности динамично-процессуальный подход [4]. Активность такого рода символизирует переход от позиции

объекта к позиции субъекта собственного развития, от управления развитием в процессе воспитания к самоуправлению своим развитием через создание среды собственного развития и «внутреннюю работу» личности [2]. Еще одна важная составляющая интернальности – персональная ответственность человека за процесс и результат своего развития. Противоположным «полюсом» интернальности является *экстернальность* как внешняя локализация источника активности в представлении человека, что сопряжено с внешнедетерминированной логикой его жизнедеятельности.

*Прогрессивность стратегий личностного самоопределения* предполагает качественный прирост личности, являющийся результатом серьезной «внутренней работы», самоизменений. Один из известных тезисов динамической психологии гласит: развитие невозможно без изменений, хотя возможны изменения без развития [12]. Какого же рода эти изменения? С точки зрения регуляторной модели самоопределения «знаменует» собой переход от стадии формирования базовой конформной личности к относительно автономному субъекту, когда человек «перерастает» социальные требования и сознательно формирует индивидуальную ситуацию развития и задачи развития [15]. Иначе говоря, *качественный прирост личности – не ее социальное «расширение», а «выход» на более высокие уровни саморегуляции*, что сопровождается относительным преодолением личностью своей зависимости от внешних детерминаций. С позиции динамического подхода прогрессивный аспект развития представляет собой многократные «переходы» от более простого уровня самоорганизации к более сложному, что не означает «отмену» предшествующего опыта и новообразований, а предполагает их качественное преобразование и включение в актуальные жизненные отношения [3]. *Прогрессивность стратегий самоопределения сопряжена с конструктивным (незащитным) характером действий человека*. Это согласуется с уже сложившимися в психологии «линиями» трактовки жизненных стратегий личности как решения противоречий; способа разрешения жизненных ситуаций и осуществления жизненного выбора, способа самоосуществления; жизнотворчества как созидания ценности собственной жизни; обретения смыслов в продуктивной внутренней и внешней деятельности, в переживаниях, отношениях и созидании [1; 14; 23]. Действия человека, направленные на решение противоречий, осуществление выбора, самореализацию, жизне- и смысловотворчество, образуют «реальность стратегии» – внешнюю предметно-чувственную форму ее выражения [20]. Противоположным «полюсом» прогрессивности является *регрессивность* как снижение качества личности (нерешение актуальных жизненных задач, отсутствие значимых новообразований, утрата жизненной перспективы и смысла), что может быть сопряжено с неудачными попытками выхода из кризиса или сложной жизненной ситуации, с защитной тактикой поведения человека, с низким уровнем развития саморегуляции и дересурсированностью личности.

*Эволюционность стратегий личностного самоопределения* предполагает постепенный, относительно медленный и продолжительный характер количественных и качественных преобразований личности [8], сочетающийся с континуальностью, пролонгированностью и системностью самоопределения. Иначе говоря, эволюционность характеризует согласованность и преемственность этапов жизненного пути личности, в котором деятельность (внутренняя и внешняя) самоопределения подчиняется общему жизненному замыслу и «замыслу себя», последовательно реализуемому человеком. Однако *революционный характер самоопределения* не менее значим, т. к. сопряжен с глубокими качественными и относительно быстрыми преобразованиями личности, в основе которых лежит противоречие между новыми потребностями, способностями и возможностями человека и ранее сложившимися формами отношений и деятельности [5; 8]. Данное противоречие подталкивает человека к кардинальному изменению ситуации развития, поиску новых возможностей в среде, реинвентаризации представлений о себе, самопроектированию, переосмыслению, достижению значимых целей. Револю-

ционность стратегий личностного самоопределения предполагает резкий, динамичный, скачкообразный, «прорывной» характер развития, которому предшествуют периоды эволюционного самоопределения. Т. е. революционность стратегий сопряжена с таким свойством, как локальность, охватывает относительно кратковременные периоды жизни, которые тем не менее вносят существенный вклад в дальнейшее развитие личности.

Таким образом, анализ проблемы личностного самоопределения в контексте научных представлений о развитии личности, о жизненном пути человека позволил нам рассмотреть динамический аспект личностного самоопределения через его интегративный показатель – стратегии, выделить и описать ключевые свойства стратегий самоопределения: континуальность – дискретность, пролонгированность – локальность, рефлексивность – импульсивность, интернальность – экстернальность, прогрессивность – регрессивность, эволюционность – революционность.

Однако эмпирико-экспериментальное подтверждение данных свойств, не облеченных в символическую форму, невозможно, что связано со знаковой природой нашей психики и культурного наследия, являющегося для нее строительным «материалом» [9]. Знаково-символические средства выступают амплификаторами (М.К. Мамардашвили) нашего развития, орудиями порождения, обогащения и формами представления опыта человека [17]. В отличие от определенности знака содержание символа личностно окрашено, он несет в себе «горизонты большего», является той упорядочивающей структурой (формой), в свете которой эмпирические данные получают свой *смысл*. Принципиальная незавершенность, неисчерпаемость содержания символа, множественность его интерпретаций ставят человека в условия постоянного вопрошания, культурного диалога, погружают в состояние «делания» себя, порождения нового опыта [7].

Представляется, что визуально-графической знаково-символической формой, отражающей динамическую составляющую самоопределения, его стратегию, может стать образ индивидуального жизненного пути (или траектории развития) человека. Выбор и оформление визуально-графического материала определялись возможностью отражения в нем вышеупомянутых свойств. За основу нашей методики мы взяли стимульный материал, используемый Д.А. Леонтьевым в его психологической практике [16]. Однако в ходе опробования методики мы дополнили стимульный материал в связи с необходимостью группировки траекторий-стратегий и их дихотомизации в диагностических целях. Дополнительным стимульным материалом стали образы траекторий-стратегий, продуцированные самими участниками работы.

Дополнение визуального языка вербальными средствами расширяет «горизонты» понимания и возможности обретения смысла. В качестве вербальных средств мы рассматриваем ассоциативный ряд, предлагаемый относительно конкретного образа траектории. Спонтанность ассоциаций, их свободный характер, продуцирование в ситуации «здесь-и-сейчас» позволяют рассматривать их как надежный инструмент «схватывания» наиболее существенных характеристик (свойств) траектории – стратегии личностного самоопределения и его смыслов, что в перспективе позволит типологизировать и систематизировать стратегии личностного самоопределения.

По механизму своего действия разработанная нами методика является проективной. Однако, в отличие от традиционного психоаналитического понимания проекции как механизма переноса актуальных проблем испытуемого на объективный стимульный материал, мы рассматриваем проекцию, скорее, как форму самовыражения и предъявления скрытых смыслов, объективизации свойств стратегии самоопределения.

Методика была опробована в выборке студентов 1 курсов, обучающихся по программам педагогической магистратуры. Опробование методики охватывает период 2019–2023 гг. Количество выборки составило 300 человек, что соответствует требованию репрезентативности в исследованиях подобного типа. Экспериментальной базой исследования стал Тюменский государственный университет.

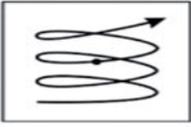
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Процедура диагностической работы с методикой включает в себя следующие этапы: 1) предъявление визуально-графического стимульного материала; 2) выбор студентами тех образов траекторий-стратегий, которые отражают их индивидуальные стратегии самоопределения (при их наличии; в противном случае студентам предлагается самостоятельно спродуцировать и нарисовать свой образ); 3) дополнение визуального материала вербальными ассоциациями; 4) соотнесение образов и ассоциаций, качественная оценка стратегий на основе такого соотнесения.

Итак, представим результаты опробования авторской проективной визуально-вербальной методики диагностики стратегий личностного самоопределения (табл. 1–14).

*Таблица 1*

**Ассоциации, сопровождающие образ 1**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
1		«Работа над ошибками», повторение, возвращение, отработка навыков, «внутренний стержень», осознанность, сосредоточенность, спокойствие, позитивность, самоанализ, длительность, баланс, цикличность («хождение по кругу»), планирование, системность, замкнутость, бесконечность, «свое место», «точка отсчета», «выход», решение, опора, опыт, «век живи – век учись», осторожность, «дорога в будущее», «подушка безопасности», «долго запрягает, да быстро едет», прогресс/регресс, целенаправленность, стремление, прорыв, достижение цели, нарастание, усложнение, рост, выход на новый уровень, успех, достижения

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 1 (табл. 1), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *рефлексивность* (склонность к глубокому анализу своего опыта), *континуальность* (целостность и непрерывность опыта в единстве его пространственно-временных и смысловых линий, сочетание эволюционного и скачкообразного развития), *прогрессивный характер личностных процессов* (качественный «прирост» личности, что не исключает относительно непродолжительных периодов регресса), сочетающийся с *высокой ресурсированностью личности, продуктивностью ее активности и высокой управляемостью процесса развития*. Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит пролонгированный, системный характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «7 кругов опыта». Для данной стратегии характерна *высокая частота встречаемости*.

*Таблица 2*

**Ассоциации, сопровождающие образ 2**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
2		Размышления, разочарование, осознанность падения, «скатиться вниз», повторение ошибок, «опыт не на пользу», цикличность, последовательность, преимственность, системные ошибки, спокойное, плавное падение, регресс, упадок, «нет сил», «надоело бороться», «самотек»

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 2 (табл. 2), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру: рефлексивность и континуальность* (трактуемые так же как в предыдущем случае), *регрессивный характер личностных процессов* (который в сочетании с высокой рефлексивностью позволяет говорить об осознанном «падении»), *сочетающийся с дересурсированностью личности* («упадок сил») и *неуправляемостью* процессов развития (т. е. личность «отпускает» жизненную ситуацию на «самотек»). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит локальный характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Осознанное падение*». Для данной стратегии характерна *низкая частота встречаемости*.

Таблица 3

**Ассоциации, сопровождающие образ 3**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
3		Пульс, «биение жизни», прыжок, движение, «вперед и только вперед», этапность, чередование, неравномерность, нестабильность, стремление вперед (несмотря на ошибки и неудачи), рост, взлет, «жизнь учит», «через тернии – к звездам», прогресс преобладает над регрессом, качественные изменения, готовность к риску, целенаправленность, успех, упорство, требовательность, накопление сил, потенциал, борьба с самим собой, амбиции, «высокая планка», работа над собой

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 3 (табл. 3), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру: импульсивность* (действия без планирования и осмысления), *дискретность* (отсутствие связности, целостности опыта, искусственное его разделение на отдельные этапы), преимущественно *прогрессивный характер личностных процессов* (качественный «прирост» личности), *сочетающийся с высокой целенаправленностью действий, динамичностью развития, ресурсированностью личности и возможными рисками, продуктивностью ее активности*. Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит *продолжительный* характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Через тернии – к звездам*». Для данной стратегии характерна *высокая частота встречаемости*.

Таблица 4

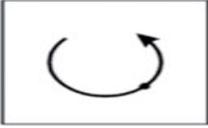
**Ассоциации, сопровождающие образ 4**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
4		Скачки, метания, перепады, взлеты и падения, спад активности, отсутствие планов, суэта, инерция, нестабильность, нет осмысления, непонимание того, что происходит, регресс преобладает над прогрессом, снижение продуктивности, «от победы – к неудачам», стагнация, допущенные ошибки, неуравновешенность, бессмысленность, потеря мотивации, неустойчивость, движение к стабильности, «выход в плато»

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 4 (табл. 4), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *импульсивность* и *дискретность* (трактуемые так же как в предыдущем случае), преимущественно *регрессивный характер личностных процессов* (постепенное «понижение планки»), сочетающийся с невысокой *продуктивностью* и *дересурсированностью* личности, *стремлением стабилизировать* свое состояние и жизненную ситуацию. Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия может носить как *локальный*, так и *продолжительный характер*. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*В поисках стабильности*» (или «*Выход в плато*»). Для данной стратегии характерна *средняя частота встречаемости*.

Таблица 5

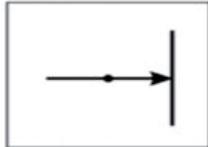
Ассоциации, сопровождающие образ 5

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
5		«В поисках...», возможность выхода, тренировочный путь, пересмотр, продуманность, однообразии, «риск скатиться», загрузка, «перезагрузка» (мобилизация), «падение и взлет», повторение ошибок, однонаправленность, одновекторность, уверенность, рутина, приобретение опыта, размышление, движение по кругу, цикличность, замкнутость, маятник, «на пути к бесконечности», размеренность, «возвращение к истокам», отсутствие продуктивного результата

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 5 (табл. 5), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *рефлексивность* (рефлексия внутренних ограничений и ресурсов – своего рода самоинвентаризация, что предполагает осмысление опыта), *континуальность* (непрерывность и системность опыта, который является для человека значимым источником ресурсов), *интернальность* (внутриличностная активность, направленная на глубокую рефлексивность и мобилизацию внутренних ресурсов, анализ ошибок и ограничений, опыта в целом). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит *локальный* (в актуальной жизненной ситуации) характер, поскольку дальнейшее развитие личности невозможно без ее внешней активности. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*В поисках выхода...*» (или «*Перезагрузка*»). Данная стратегия имеет *высокую частоту встречаемости*.

Таблица 6

Ассоциации, сопровождающие образ 6

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
6		Тупик, конец, завершение, препятствие, «выхода нет», «Что дальше?», отсутствие цели, стагнация, опустошение, ступор после достижения цели, неоправданный результат, неблагоприятные обстоятельства, внутренние преграды, отсутствие поддержки, признания, положительной оценки, «пробить стену», ошибочный путь, выбор, «бинго» (попал в цель), изменение вектора, стабильность, отсутствие рисков

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 6 (табл. 6), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *рефлексивность* (рефлексия преимущественно внешних ограничений, препятствий), *континуальность* (как непрерывность, «длительность» одного вектора развития), *экстернальность* (акцент на внешних факторах, препятствиях, ограничениях, что не исключает осознания внутренних препятствий и ресурсов, в том числе выбора дальнейшего пути, постановки цели, изменения траектории своего развития). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит *локальный* (в актуальной жизненной ситуации) характер, поскольку дальнейшее развитие личности невозможно без преодоления трудностей и достижения целей. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*На распутье*». Данная стратегия имеет *среднюю частоту встречаемости*.

Таблица 7

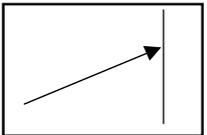
Ассоциации, сопровождающие образ 7

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
7		«Прорваться вперед...», «вырваться», внутренние барьеры, страх, неудача, преодоление, новый этап, неизвестность, «Что впереди?», повторение, одновекторность, однонаправленность, отсутствие продуктивного результата

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 7 (табл. 7), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *импульсивность* (действия без планирования и осмысления, подчиняющиеся стремлению «во что бы то ни стало» и как можно скорее прервать дискомфортное состояние, связанное с внутренними барьерами личности), *дискретность* (отсутствие связности, целостности, преемственности опыта личности, действия, «исходя из актуальной ситуации»), *интернальность* (фиксация на внутриличностных проблемах, которые мотивируют к изменению своего состояния, однако при отсутствии рефлексии действия, направленные на «выход» из дискомфортного состояния, скорее всего, будут носить защитный характер). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит *локальный* (в актуальной жизненной ситуации) характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Преодоление внутренних барьеров*». Для данной стратегии характерна *низкая частота встречаемости*.

Таблица 8

Ассоциации, сопровождающие образ 8

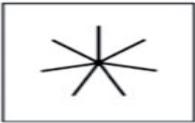
№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
8		«Преодолеть преграды», внешние барьеры, страх, неудача, трудности, препятствия, неблагоприятные обстоятельства, преодоление, новый этап, конкретные задачи, «только вперед», актуальные задачи, «здесь и сейчас», «как будто ничего не было раньше», неизвестность, «Что впереди?», одновекторность, однонаправленность, отсутствие продуктивного результата

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 8 (табл. 8), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру: импульсивность и дискретность* (трактуемые так же как в предыдущем случае); *экстернальность* (фиксация на объективных трудностях и ограничениях, что также мотивирует к изменению своего состояния в актуальной жизненной ситуации). Подобная структура выявленных свойств также позволяет предположить, что данная стратегия носит *локальный* и защитный характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию *«Преодоление внешних препятствий»*. Для данной стратегии характерна *низкая частота встречаемости*.

Таблица 9

**Ассоциации, сопровождающие образ 9**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
9		Вариативность, разносторонность, многозадачность, перспективность, возможности, целостность, желание развиваться в разных сферах, «распыление», неопределенность, отсутствие приоритетов, главной цели и вектора развития, баланс, выбор, поиск себя, проверка себя, «проба сил», эскалация (расширение сферы влияния), инфляция личности («объять необъятное»), творчество, одаренность, детскость, смелость, уверенность в себе, личностный потенциал, размытая идентичность, отсутствие четкой позиции, сложность, объемность, обязательства, риски, разочарование, точка опоры, ядро личности

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 9 (табл. 9), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру: неопределенность и вариативность* (множество векторов развития при отсутствии приоритетов, связанный с этим риск «распыления»), *высокая ресурсированность личности* (творчество, смелость, уверенность и пр.), *сочетающаяся с многочисленными рисками* («размытая» идентичность, отсутствие четкой позиции и др.), *рефлексивность* (способность к анализу и пониманию ситуации развития). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит, скорее, *локальный характер*, а дальнейшее самоопределение требует расстановки приоритетов. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию *«В поисках себя»* (или *«Проба сил»*). Для данной стратегии характерна *высокая частота встречаемости*.

Таблица 10

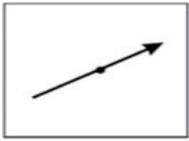
**Ассоциации, сопровождающие образ 10**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
10		Достижения, рост, быстрый старт, движение, целенаправленность, концентрация, стремительность, резкое движение, скорость, ограниченность, трудности, риски, уязвимость, точка осознания, целеустремленность, «цель оправдывает средства», линейность, однонаправленность, идти «на прорыв», уверенность, упорство, смелость, продуктивность, лидерство, «чем выше взлетишь, тем больше падать»

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 10 (табл. 10), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *прогрессивность* (понимаемая как качественный рост личности, сочетающийся с высокой *динамичностью, продуктивностью и целенаправленностью*, наличием необходимых *личностных ресурсов*), «*резкий*», *скачкообразный характер личностной динамики* (сочетающийся с *трудностями и рисками* «падения»), *низкая рефлексивность* (вероятно, сопряженная с максимальной включенностью личности в решение актуальных задач – «думать некогда»). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит, скорее, *локальный*, чем *продолжительный* характер, т. е. ориентирована на ограниченную жизненную перспективу, на решение конкретных, преходящих задач. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Иду на прорыв*». Данная стратегия имеет *низкую частоту встречаемости*.

Таблица 11

Ассоциации, сопровождающие образ 11

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
11		Целенаправленность, результативность, прогресс, реалистичность, «все выше, и выше, и выше...», постепенный рост, плавность, планомерность, определенность, долговременность, системность, продуманность, непрерывность, стабильность, комфортность, устойчивость, обыденность, однонаправленность, стандартность, ограниченность, уверенность, «не хватает звезд с неба»

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 11 (табл. 11), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *прогрессивность и эволюционность* (качественный рост личности, сочетающийся с *невысокой динамичностью, планомерностью, системностью, минимумом рисков, стремлением к стабильности и комфорту, наличием необходимых ресурсов, продуктивностью, целенаправленностью*). Обратной стороной комфортности данной стратегии является ее *ограниченность* (как внешними рамками, так и внутренними сомнениями) и *невысокая рефлексивность* (поскольку движение осуществляется по известному пути, «думать не о чем»). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия может носить как *локальный* (решение актуальных жизненных задач и задач на ближайшую жизненную перспективу), так и *продолжительный* (решение задач на отдаленную жизненную перспективу) характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Медленно, но верно*». Данная стратегия имеет *низкую частоту встречаемости*.

Таблица 12

Ассоциации, сопровождающие образ 12

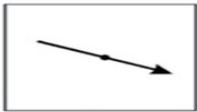
№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
12		Регресс, упадок, стремительная деградация, эмоциональное выгорание, истощение, страх, неоправданные риски, бездействие, опустошение, «потеря пути», бессмысленность, разочарование, болезнь, «на дне», возможность оттолкнуться

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 12 (табл. 12), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *регрессивность, имеющая резко выраженный характер (что неизбежно сопряжено с низкой продуктивностью), явно выраженная дересурсированность личности*. Характерно также *отсутствие рефлексии* (можем предположить, что для «выхода» в рефлексивную позицию нужна стабилизация состояния личности). Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит, скорее, *локальный характер* и связана с неблагоприятными обстоятельствами в актуальной жизненной ситуации, неоправданными рисками, слабыми ресурсами личности, отсутствием планирования. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Резкое падение*». Данная стратегия имеет *низкую частоту встречаемости*.

Таблица 13

**Ассоциации, сопровождающие образ 13**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
13		Постепенный упадок, «медленно скатиться вниз», регресс, контролируемый регресс, спад активности, «шаг вперед, два назад», временное отступление, неуверенность, растерянность, потеря интереса, мотивации, размышление, осознание

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 13 (табл. 13), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *умеренная регрессивность (постепенный характер регрессивных процессов)*, сочетающаяся с *выраженной дересурсированностью личности и слабо выраженной рефлексией своего положения*. Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия может носить как *локальный* (в актуальной жизненной ситуации), так и *продолжительный* (типичное для человека отношение к жизненным задачам – «отпустить» ситуацию и «плыть по течению») характер. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «*Шаг вперед, два назад*». Данная стратегия имеет *низкую частоту встречаемости*.

Таблица 14

**Ассоциации, сопровождающие образ 14**

№ п/п	Образ	Ассоциативный ряд
14		Отсутствие движения, затишье, адаптивность, «плыть по течению», движение ради движения, имитация движения, медлительность, отсутствие цели, отсутствие результата, размеренность, постоянство, спокойствие, «зона комфорта», стабильность, линейность, стагнация, рутинность, однообразие, скука, нет амбиций

На основе количественного и качественного анализа ассоциаций, сопровождавших образ 14 (табл. 14), выделены и проранжированы ключевые свойства стратегии, что позволяет представить их *иерархическую структуру*: *низкая динамичность, сочетающая*

ся с отсутствием продуктивного результата и стремлением не выходить из «зоны комфорта», отсутствием рефлексии, отсутствием целей, достижение которых могло бы способствовать качественному «приросту» личности. Можно сказать, что человек «застрял» в актуальной, удобной для него ситуации и не хочет ее изменить, несмотря на ее обыденность. Подобная структура выявленных свойств позволяет предположить, что данная стратегия носит локальный характер и связана с определенным этапом в развитии личности. Сочетание выявленных свойств позволяет условно назвать эту стратегию «Имитация развития» (или «Плато»). Данная стратегия имеет среднюю частоту встречаемости.

Таким образом, анализ опытно-экспериментального материала, полученного в результате опробования методики, подтверждает теоретически обоснованные и описанные выше ключевые свойства стратегий личностного самоопределения:

- *рефлексивность* как склонность и способность к анализу своего «пути», сочетающаяся с *континуальным характером* развития (целостность и непрерывность пути развития) / *импульсивность* как отсутствие склонности и способности к анализу своего «пути», действия, побуждаемые актуальными потребностями (сочетается с *дискретным характером* развития, понимаемым как отсутствие целостного восприятия своей жизни, ее искусственное разделение на этапы);

- *продолгованность* как непрерывный, длительный, системный, согласованный характер самоопределения в контексте жизненного пути личности и жизненного замысла / *локальность* как эпизодический, относительно кратковременный характер самоопределения в контексте конкретных этапов развития и жизненных обстоятельств;

- *интернальность* как акцент на внутриличностных процессах, проблемах, факторах, ресурсах / *экстернальность* как акцент на внешних обстоятельствах, объективных факторах, преградах и ресурсах;

- *прогрессивность* как ориентация на качественный рост личности, сочетающаяся с продуктивностью – ориентацией на достижение позитивного результата, ресурсированностью – наличием внутренних и внешних ресурсов, целенаправленностью – наличием и «удержанием» цели, стремлением к ее достижению / *регрессивность* как «движение назад», упадок, отсутствие качественного роста личности, сочетающаяся с непродуктивностью, дересурсированностью, нецеленаправленностью;

- *эволюционность* как постепенный, «плавный» характер развития, сочетающаяся с невысокой динамичностью, стабильностью и комфортностью состояния личности и жизненной ситуации, выраженной рефлексивностью / *революционность* как резкий, скачкообразный характер развития, сочетающаяся с высокой динамичностью личностных процессов, нестабильностью состояния личности и жизненной ситуации, наличием рисков и низкой рефлексивностью.

Значимость теоретического обоснования и экспериментального подтверждения данных свойств заключается в том, что в перспективе нашего исследования они могут стать основой для типологизации стратегий личностного самоопределения. Практическая значимость заключается в том, что представленное описание свойств дает необходимые ориентиры для интерпретации диагностических данных (выявленных стратегий самоопределения). Вместе с тем качественный характер исследования с использованием проективной визуально-вербальной методики предполагает дальнейшее дополнение образно-ассоциативного ряда, возможность выявления других свойств и их сочетаний, а значит, открывает новые «границы» исследования стратегий личностного самоопределения как динамической составляющей данного процесса и позволяет тем самым продолжить поиски ответа на один из самых сложных и интересных вопросов современной гуманитарной науки: как осуществляется процесс личностного самоопределения?

**Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
3. Анциферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С. 37–50.
4. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии: монография. М., 2006.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В. Знаков. М., СПб., 2003.
7. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 28–39.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М., 2018.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М., Л., 1934. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84077> (дата обращения: 23.08.2023).
10. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
11. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. № 2. С. 126–138.
12. Гришина Н.В., Костромина С.Н. Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/385> (дата обращения: 14.11.2022).
13. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Развитие идеи С.Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Под ред. К.А. Абульхановой. М., 2011. С. 216–233.
14. Иванченко Г.В. Самоопределение личности как открытый проект // Человек. 2005. № 3. С. 5–16.
15. Леонтьев Д.А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–31.
16. Леонтьев Д.А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнотворчество // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Т. 20. № 4. С. 164–185.
17. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути: М. Пруст «В поисках утраченного времени». СПб., 1997.
18. Минюрова С.А. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития // Образование и наука. 2007. № 5(47). С. 81–90.
19. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
20. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М., 2002.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М., 1989. Т. 2.
22. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. М., 1990.
24. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб., 2015.

\* \* \*

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. M., 1991.
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001.
3. Anciferova L.I. Nekotorye teoreticheskie problemy psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. 1978. № 1. S. 37–50.
4. Ancyferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii: monografiya. M., 2006.
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2008.
6. Brushlinskij A.V. Psihologiya sub»ekta / Otv. red. prof. V.V. Znakov. M., SPb., 2003.

7. Buyakas T.M. Problema i psihotekhnika samoopredeleniya lichnosti // Voprosy psihologii. 2002. № 2. S. 28–39.
8. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psihologii. M., 2018.
9. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya. M., L., 1934. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84077> (data obrashcheniya: 23.08.2023).
10. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema // Voprosy psihologii. 1988. № 2. S. 19–26.
11. Grishina N.V. «Samoizmeneniya» lichnosti: vozmozhnoe i neobhodimoe // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya i pedagogika. 2018. T. 8. № 2. S. 126–138.
12. Grishina N.V., Kostromina S.N. Psihologiya lichnosti: pereosmyslenie tradicionnyh podhodov v kontekste vyzovov sovremennosti [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. 2017. T. 10. № 52. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/385> (data obrashcheniya: 14.11.2022).
13. Zhuravlev A.L., Kuprejchenko A.B. Razvitie idei S.L. Rubinshtejna o samoopredelenii sub»ekta v sovremennoj social'noj psihologii // Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S.L. Rubinshtejna / Pod red. K.A. Abul'hanovoj. M., 2011. S. 216–233.
14. Ivanchenko G.V. Samoopredelenie lichnosti kak otkrytyj proekt // Chelovek. 2005. № 3. S. 5–16.
15. Leont'ev D.A. O nekotoryh aspektah problemy «kul'tura i lichnost'» // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2013. № 1. S. 22–31.
16. Leont'ev D.A. Opyt metodologicheskogo osmysleniya praktik raboty s lichnost'yu: fasilitaciya, nootekhnika, zhiznetvorchestvo // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2012. T. 20. № 4. S. 164–185.
17. Mamardashvili M.K. Psihologicheskaya topologiya puti: M. Prust «V poiskah utrachenogo vremeni». SPb., 1997.
18. Minyurova S.A. Psihologicheskie osnovaniya strategij lichnostno-professional'nogo samorazvitiya // Obrazovanie i nauka. 2007. № 5(47). S. 81–90.
19. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.
20. Reznik Yu.M., Smirnov E.A. Zhiznennye strategii lichnosti (opyt kompleksnogo analiza). M., 2002.
21. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2-h t. M., 1989. T. 2.
22. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii. M., 1976.
23. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: Sbornik: Per. s angl. i nem. / Obshch. red. L.Ya. Gozmana i D.A. Leont'eva; vst. st. D.A. Leont'eva. M., 1990.
24. Shchukina M. A. Psihologiya samorazvitiya lichnosti. SPb., 2015.



***The projective visual and verbal methodology of the diagnostics of the strategies of the personal self-determination: substantiation and representation***

*In the context of the scientific representations of the life path of the personality the key property of the strategy of self-determination is substantiated. There is described the experience of testing the author's projective visual and verbal methodology, its results prove the theoretically substantiated properties of the self-determination's strategies: continuity - discontinuity, prolongation - locality, reflexivity - impulsivity, internality - externality, progressiveness - regressiveness, evolutionism - revolutionism.*

**Key words:** *life path, life strategy, development of personality, personal self-determination, substantive aspect of personal self-determination, dynamic aspect of personal self-determination, strategy of personal self-determination.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2023)

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.А. МАКАРОВА**  
**Е.С. НОВИКОВА**  
**Н.В. ПЕТРУЧЕНЯ**  
**Е.И. САХАРЧУК**  
*Волгоград*

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА\*

*Рассматриваются методологические основания проектирования модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза. Представлен подход к пониманию преемственности, обеспечивающей логику развертывания целей воспитания на разных образовательных уровнях, позволяющей актуализировать в структуре мировоззрения личности ценности, адекватные предстоящей педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** *воспитывающая среда, преемственность, общеобразовательная школа, педагогический вуз, модель преемственности, ценности.*

Воспитание на сегодняшний день является как никогда социально востребованной и актуальной проблемой развития личности гражданина России и гражданского общества России в целом. Феномен «воспитание» рассматривается через призму аксиологического подхода, в рамках которого человек утверждается как носитель базовых национальных ценностей, как высшая ценность, способная к принятию и «внесению в мир» абсолютных ценностей. Именно система ценностей определяет содержание основных направлений воспитания подрастающего поколения.

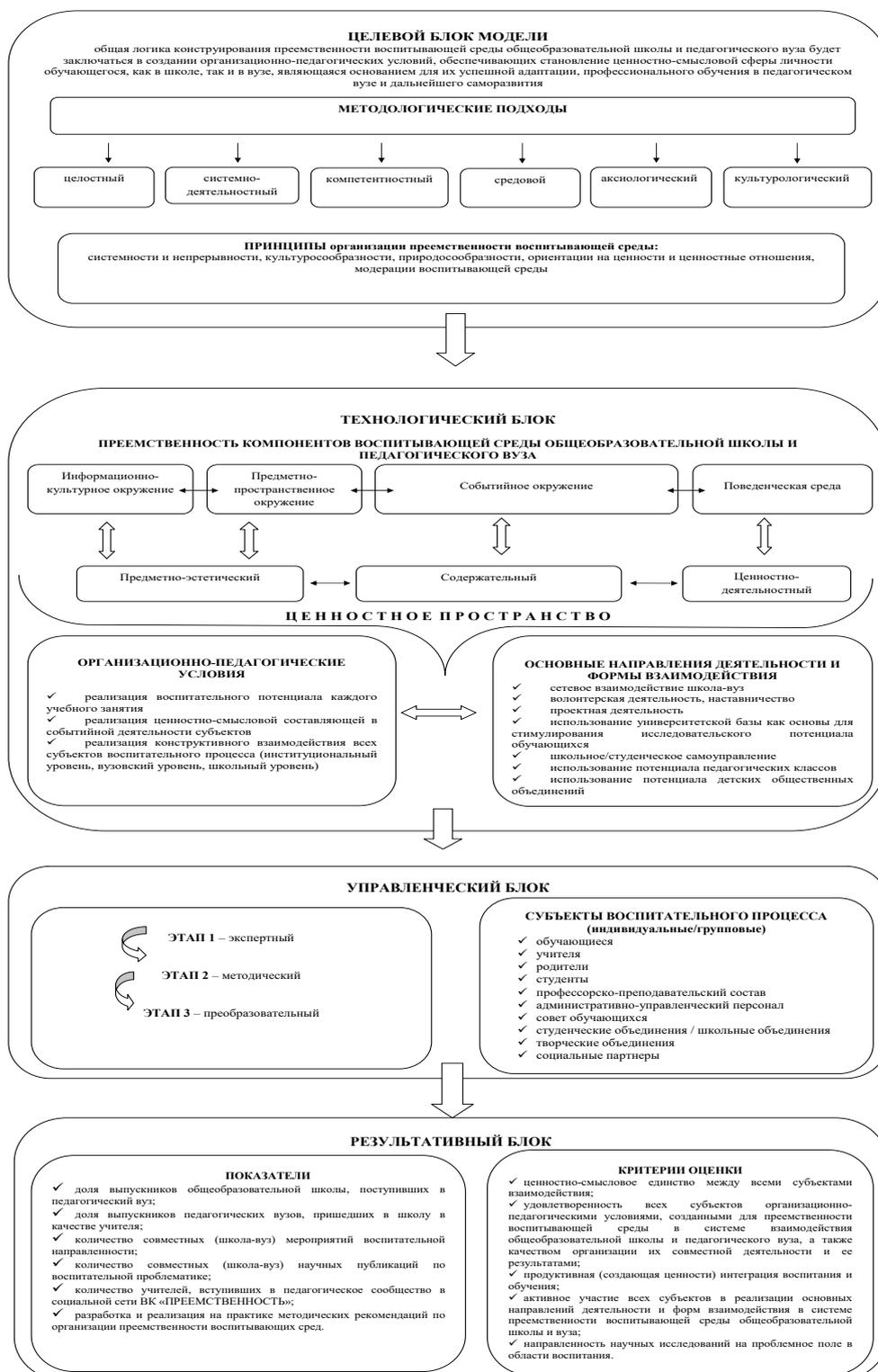
В связи с этим к числу важнейших приоритетов развития образования в России следует отнести необходимость сохранения преемственности и целостности воспитывающей среды образовательных организаций, в частности, между школой и вузом. Важной задачей таких отношений, когда происходит обмен значимыми ресурсами, является эффективная подготовка обучающихся к поступлению в вуз. Именно преемственность воспитывающей среды способствует наиболее быстрой адаптации обучающихся к новым условиям, формам взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, усвоению корпоративных ценностей, отражающихся в проактивности, взаимном уважении, открытых отношениях.

В философском аспекте преемственность – это «связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы» [1, с. 360], что дает возможность говорить о данном феномене в соотношении с понятиями «непрерывность», «связанность», «устойчивость».

---

\* Исследование выполнено по проекту «Моделирование преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 09.11.2023 г. № 073-03-2023-024/7 к соглашению от 27.01.2023 г. № 073-03-2023-024).

**МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ  
В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**



**Рис.** Модель преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза

Интересна для нашего исследования точка зрения на проблему преемственности Г.М. Романцева, П.И. Смирнова, В.В. Шапкина, изучающих данный феномен в аспекте общесоциального и общепрофессионального становления личности. С.В. Дульнев преемственность в аспекте воспитания рассматривает как «взаимосвязь внешних педагогических влияний наличность и ее внутренней включенности в деятельность в изменяющихся условиях, стимулирующую осознание происходящих перемен, принятие нового, приведение его в соответствие с уже имеющимся опытом и готовность к усвоению более высокого уровня нововведений» [5, с. 40].

Обращаясь к работам в области преемственности школы и вуза, мы в своем исследовании учитываем мнение С.М. Годника, который под ней понимает «поэтапное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса, отражающееся во взаимосвязи с системой деятельности общеобразовательной школы с целью формирования студента как субъекта вузовского обучения и воспитания» [2, с. 30].

Следовательно, преемственность обеспечивает логику развертывания целей воспитания на разных образовательных уровнях, дает возможность рассматривать процесс воспитания подрастающего поколения в целостности.

Преемственное взаимодействие системы «школа-вуз» мы определяем как целенаправленное взаимовлияние друг на друга, способствующее обогащению, увеличению воспитательных и социально-педагогических влияний, оказывающих содействие разностороннему развитию личности обучающегося, его профессиональному самоопределению.

Преемственность воспитывающей среды школы и педагогического вуза отражается в цели и задачах воспитательного процесса, что проявляется как в содержательном, так и технологическом аспекте. Из вышесказанного можно сделать вывод: усиливается потребность в разработке модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза, способствующей формированию и развитию новых направлений деятельности и форм взаимодействия, ориентированных на вовлечение талантливой молодежи в педагогическую профессию и подготовку будущего учителя к проектированию и реализации воспитывающей среды в общеобразовательной школе, что является востребованным вектором в системе общего и высшего образования в масштабе Российской Федерации.

Проектируя модель преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза, мы взяли за основу определение педагогической модели В.И. Михеева: «модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности» [9, с. 89]. Предлагаемая нами модель содержит четыре взаимосвязанных блока: *целевой, технологический, управленческий, результативный* (рис. на с. 46).

Охарактеризуем каждый из блоков модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза, представленной на рисунке.

**ЦЕЛЕВОЙ БЛОК МОДЕЛИ** определяет общую логику построения и реализации преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и педагогического вуза. Данная логика заключается в создании организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление ценностно-смысловой сферы личности обучающегося как в школе, так и в вузе, являющейся основанием для их успешной адаптации, профессионального обучения в педагогическом вузе и дальнейшего саморазвития.

На формирование целевых ориентиров представленной модели оказывает влияние несколько факторов

- государственная политика государства (возрастающий интерес к проблематике воспитания подрастающего поколения; усиление воспитательной составляющей обра-

зовательного процесса; внедрение рабочих программ воспитания в образовательные организации);

- нормативно-правовое обеспечение воспитания (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г., Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и др.).

Представленные факторы актуализируют разработку модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза, подчеркивая ее важность на современном этапе развития педагогического образования.

Целевой блок включает в себя методологические подходы, на которых строится модель (*целостный, системно-деятельностный, компетентностный, средовой, аксиологический, культурологический*), и принципы организации преемственности воспитывающей среды (*системности и непрерывности, культуросообразности, природосообразности, ориентации на ценности и ценностные отношения, модерации воспитывающей среды*).

Одним из основных подходов в нашей модели является *целостный*. По мнению Н.К. Сергеева, отличающей его от других методологических подходов особенностью является то, что он не акцентирует внимание на каком-то одном аспекте, а «предполагает анализ целостности исследуемого и проектируемого феномена (качества личности, личности в целом, педагогического процесса, его фрагмента, «единицы» и т. д.), путей обеспечения и повышения его целостности. Словом, целостный подход есть своего рода метаподход, метарегулятив (система регулятивов), реализация которого важна для эффективного полноценного осуществления личностного, системного, деятельностного, синергетического, культурологического, компетентностного и всех других подходов» [12, с. 12–16].

*Системно-деятельностный подход* в построении модели мы понимаем как требование рассматривать в сложной педагогической системе относительно самостоятельные компоненты воспитывающей среды школы и вуза не изолировано, а в их взаимосвязи. При данном подходе воспитывающую среду можно определить как «совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели воспитания, субъекты педагогического процесса, методы и формы педагогического процесса, материально-технические и информационные ресурсы» [10, с. 95].

*Компетентностный подход* в воспитании дает возможность акцентировать внимание на формировании у обучающихся компетенций, являющихся ресурсом для успешного вхождения в социум; видеть возникающие в окружающем мире и в собственной жизни проблемы, выбирать и осуществлять способы их оптимального решения на ценностной основе.

*Средовой подход* позволяет определить технологию управления процессом. Ю.С. Мануйлов отмечает, что средовой подход в инструментальном плане представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [8, с. 41]. В нашем случае механизмом организации воспитывающей среды являются события, реализующиеся в рамках творческой, проектной, волонтерской деятельности и пр.

*Аксиологический подход* обращен на ценностно-смысловую сферу воспитания, через которую раскрывается содержательный компонент воспитывающей среды, а также ее потенциал, обеспечивающий преемственность и способствующий встраиванию базовых национальных ценностей в систему ценностных ориентиров личности каждого участника образовательных отношений; позволяющий выстроить стратегию траекто-

рии индивидуально-личностного саморазвития и самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном, физическом и профессиональном развитии.

*Культурологический подход* позволяет рассматривать образовательную организацию не только как площадку для обучения и воспитания обучающихся, но и, прежде всего, как культурно-образовательный центр, задающий определенный характер общественным отношениям в социуме. По мнению Н.К. Сергеева, этот подход «определяет главные регулятивы построения содержания образования, в том числе требования представленности, отражения в нем главных достижений человеческого разума и человеческой деятельности, всего богатства человеческих культур, их взаимосвязи и взаимодействия. Эти представления должны быть не фрагментарными, а системными, полными, необходимыми и достаточными для успешного вхождения субъекта образования в мир культуры во всех ее проявлениях – науке, общественном производстве, повседневном быту, саморазвитии и т.д., его освоения и, по возможности, развития» [12, с. 12–16].

Принципами организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза являются:

- *принцип системности и непрерывности.* Принцип находит свое отражение в специфике механизма интериоризации и трансляции универсальных, общечеловеческих, социально значимых ценностей в системе «школа-вуз»;

- *принцип культуросообразности* обращен на культурное самоопределение обучающихся; позволяет выстроить воспитывающую среду образовательной организации как мультикультурную;

- *принцип природосообразности* предполагает, что воспитывающая среда, являясь объектом управления, обуславливает природосообразность воспитания. Необходимо в равной степени развивать эмоциональную, умственную, ценностную, волевую и физическую стороны личности;

- *принцип ориентации на ценности и ценностные отношения* направлен на стимулирование смыслотворческой деятельности обучающихся. Воспитывающая среда образовательной организации должна быть ценностно-смысловой платформой для обучающихся на основе традиционных ценностей народов России, национально-культурных и исторических традиций;

- *принцип модерации воспитывающей среды* позволяет деликатно выстраивать взаимодействие с управляемым объектом; позволяет детерминировать взаимоотношения между субъектами воспитывающей среды. Посредством модерации происходит создание воспитательных событий, отвечающих запросам и потребностям субъектов образовательной организации. В таких воспитательных событиях происходит расстановка культурно-смысловых акцентов, направляющих субъекты воспитывающей среды и стимулирующих их деятельность. Благодаря этому происходит гуманизация отношений субъектов воспитывающей среды. При этом функциональные характеристики воспитывающей среды при реализации данного принципа являются следующими: координация (построение алгоритма воспитательного процесса); организация (организация воспитывающей среды с учетом потребностей, интересов обучающихся); контроль (регулярный мониторинг деятельности субъектов воспитывающей среды).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК модели раскрывает особенности взаимодействия компонентов воспитывающей среды общеобразовательной школы и педагогического вуза, создающие единое ценностное пространство образовательной организации, эффективно реализующееся при организационно-педагогических условиях через основные направления деятельности и формы взаимодействия.

Воспитывающую среду общеобразовательной школы мы рассматриваем вслед за Н.Е. Щурковой как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально цен-

ностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [14, с. 180], структурными компонентами которой являются: «предметно-пространственное окружение, становящееся фактором воспитания личности лишь в том случае, когда оно «вочеловечено», когда за предметом видится отношение, когда за вещами угадываются интересы, когда материальные средства выступают для всех жителей школьного дома как условие наилучшего состояния каждого члена коллектива, когда человек активно заботится об этом мире; поведенческая среда школы, рождающаяся как некая единая карта поведения, свойственного школьнику в данной школе, за счет доминирования тех или иных поведенческих форм и стиля взаимоотношений, установившихся в школе; событийное окружение, включающее совокупность событий, попадающих в поле восприятия воспитанника, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов; информационно-культурное окружение школьника, являющееся воспитывающим, когда в школе есть культурно укомплектованная библиотека и читальный зал при ней; все дети имеют учебники; педагоги (в союзе с родителями) делают все возможное, чтобы приобщить детей к разнообразным видам интеллектуальной деятельности и публичным выступлениям» [14, с. 181].

Под воспитывающей средой педагогического университета мы понимаем «совокупность социально-культурных и социально-ценностных факторов, оказывающих влияние на профессионально-личностное развитие будущего педагога, принятие им ценностей предстоящей педагогической деятельности, обуславливающих наиболее успешное вхождение в профессию» [4].

Компонентами воспитывающей среды педагогического вуза являются: «предметно-эстетический компонент, предполагающий наличие визуальной среды вуза, которая создает благоприятный климат в образовательной организации, а также визуальную эстетику среды; содержательный компонент ориентирован на эффективное взаимодействие участников среды, которое развивает ее субъектов через повседневное общение, задающее эталонные нормы и объединяющее ее участников в ценностно-смысловом, эмоциональном и деятельностном отношении; ценностно-деятельностный компонент, включающий в себя систему социально значимых ценностей (гражданственность, патриотизм, духовность, нравственность) будущих педагогов, проявляющихся в их мировоззрении через систему ценностно-смысловых ориентиров и установок, принципов и идеалов, взглядов и убеждений, отношений и критериев оценки окружающего мира, что в совокупности образует нормативно-регулятивный механизм их жизнедеятельности и в предстоящей профессии» [4].

Мы исходим из положения о едином ценностном пространстве, объединяющем компоненты воспитывающей среды системы «школа-вуз». Это обуславливается тем, что, являясь одним из механизмов социализации личности, воспитание оказывает существенное влияние на ее формирование и становление. В этой связи возникает необходимость организовать воспитывающую среду таким образом, чтобы она на каждом уровне образования содержала определенные условия, при которых происходит актуализация социально значимых ценностей и включение их в мировоззренческую структуру личности. Такое пространство организуется системно и целенаправленно, наполняется реальными и важными для всех субъектов жизненно значимыми вопросами, познание которых осуществляется через включение их в активную и творческую деятельность.

Данное ценностное пространство будет эффективным, если будет учтен ряд организационно-педагогических условий.

Первое условие – реализация воспитательного потенциала каждого учебного занятия.

Учебное занятие, включенное в воспитывающую среду образовательной организации, должно соответствовать определенным требованиям: развивать у обучающихся-

ся весь спектр компетенций через использование содержания учебных дисциплин, раскрывающего ценностно-смысловые аспекты; вводить обучающихся в мир культурных смыслов и ценностей; включать их в активную деятельность с целью изучения, анализа и осмысления научного и социокультурного опыта человечества; побуждать к переживанию различных эмоциональных состояний; предоставлять нравственный выбор; пробуждать лучшие чувства.

«Обучение требует специальной деятельности обучающегося (учебной деятельности); воспитание же требует не специальной предметной деятельности, а специальных условий для любой деятельности. К этим условиям можно отнести: нравственный мотив (ориентацию на другого); нравственно направленную деятельность – свободную (не по принуждению), инициативную, продуктивную, произвольную, которая требует усилия» [7, с. 143].

Следовательно, механизмом воспитания на учебных занятиях является введение субъекта данного процесса в ситуацию переживания, «подведение» к адекватным нравственным выводам, побуждение к союзничеству и дружбе в отношениях с педагогами и сверстниками. Воспитание будет успешно в том случае, когда и педагог, и воспитанник пребывают в диалогической среде и переживают потребность в напряженно-активной жизнедеятельности, во встрече друг с другом.

Второе условие – *реализация ценностно-смысловой составляющей в событийной деятельности субъектов.*

Любое воспитательное мероприятие в образовательной организации станет событием для каждого участника, если его результатом будут являться сопричастность и сопереживание, а также эмоционально насыщенное и незабываемое взаимодействие. Событийность, по мнению Л.И. Новиковой, «отличается способом постижения и завершения бытия, утверждения и выявления его ценности, значимости для человека» [11, с. 15].

Мы придерживаемся точки зрения Д.В. Григорьева, который рассматривает событие как «развивающую, целе- и ценностно ориентированную встречу, длящуюся в объективной реальности или в сознании субъекта» [3, с. 79]. Следовательно, преемственность воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза можно рассматривать в контексте взаимосвязанных событий, которые обеспечат ценностное развитие личности и обогатят воспитывающую среду образовательной организации творческо-развивающим содержанием.

Третье условие – *реализация конструктивного взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (институциональный уровень, вузовский уровень, школьный уровень).*

При взаимодействии всех участников воспитательного процесса образуется некая общность, которую можно рассматривать и как источник, и как ресурс развития субъектов, где удерживаются и совершенствуются ценности каждого из них. Благодаря разновозрастным отношениям, обладающим воспитательным потенциалом, происходит развитие ценностно-смысловой сферы за счет копирования поведения старших младшими или подражания ему. Такое взаимодействие будет способствовать созданию благоприятного эмоционального микроклимата в образовательной организации; эффективному выстраиванию жизненных стратегий, оптимальной кооперации со всеми субъектами воспитательного процесса; развитию партнерских связей с общественными организациями и движениями.

На основании данных об эффективных системах и практиках воспитания можно предположить, что основными эффективными направлениями деятельности и формами взаимодействия в системе преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и вуза будут:

- сетевое взаимодействие школа-вуз;

- использование потенциала высокотехнологичных образовательных пространств кванториумов и технопарков как основы для стимулирования исследовательского потенциала обучающихся;
- использование потенциала психолого-педагогических классов;
- использование потенциала детских общественных объединений через организацию педагогического сопровождения их деятельности со стороны студентов в рамках прохождения педагогических практик;
- создание в общеобразовательных школах и педагогических вузах воспитывающей среды, создающей условия для развития школьных/студенческих объединений, ориентированных на получение опыта воспитательной деятельности через творческую, спортивную, поисковую, проектную деятельность, волонтерство, добровольчество, наставничество;
- реализация цикла занятий «Разговоры о важном» как элемента преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и педагогического вуза;
- разработка и внедрение эффективной системы мотивации обучающихся образовательных организаций, участвующих в мероприятиях воспитательной направленности;
- привлечение родительского сообщества;
- проведение научно-методических совещаний, проектно-презентационных семинаров для советников по воспитанию и проректоров по воспитательной работе педагогических вузов по материалам лучших практик воспитательной деятельности общеобразовательной школы и педагогических вузов, новым формам и технологиям инновационного педагогического опыта в сфере воспитания;
- разработка и использование единых оценочных средств реализации Рабочей программы воспитания, позволяющих оценивать эффективность воспитательной работы в общеобразовательных школах и педагогических вузах, определять передовые практики – «точки роста» воспитательной деятельности, для последующей их диссеминации, организации обмена опытом.

Эффективность направлений деятельности и форм взаимодействия обусловлена тем, что они отражают взаимосвязь содержания компонентов воспитывающей среды системы «школа-вуз», а также обуславливают включенность всех участников воспитательного процесса в деятельность, ориентированную на осознание универсальных и общечеловеческих ценностей как основания предстоящей педагогической деятельности.

**УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ БЛОК** характеризует организационно-педагогический механизм совместной деятельности участников (субъектов) в системе непрерывного и преемственного взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза. Эффективное взаимодействие можно обеспечить, основываясь на взаимовыгодном сотрудничестве, при грамотной постановке цели, проработанности плана и структурированном механизме организации совместной деятельности.

Субъектами в нашей модели являются: обучающиеся, учителя, родители, студенты, профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал, совет обучающихся, студенческие объединения / школьные объединения, творческие объединения, социальные партнеры и пр. Как видно, субъекты могут быть индивидуальными или групповыми; их взаимодействие происходит как по вертикали, так и по горизонтали. Стоит отметить, что каждый из представленных субъектов способствует личностному росту другого, его развитию, транслирует ценности, помогает усвоить опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Для успешной реализации модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза необходимо выстроить *поэтапную работу*.

Первый этап – *экспертный*. Включает в себя проведение педагогической экспертизы воспитывающей среды образовательных организаций с целью оценки актуального

уровня развития воспитывающей среды, выявления реперных точек, что позволит обеспечить сравнение воспитывающих сред, оценить их индивидуальный характер.

«Сегодня, – по мнению Е.В. Киселевой, – важен переход от оценки как функции контроля к экспертизе, в процессе которой должен быть сделан упор на развитие, а не на вынесение оценки педагогам и коллективам» [6, с. 6].

Под педагогической экспертизой Е.В. Киселева понимает «многомерное и разноуровневое исследование специалистами в сфере воспитания, включающее проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью совершенствования процесса воспитания в интересах развития личности» [6, с. 24].

Для реализации первого этапа предстоит разработать инструментарий педагогической экспертизы, сформировать ее научно-методическое обеспечение.

Второй этап – *методический* – предусматривает создание педагогического сообщества «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ» в социальной сети ВКонтакте, целью которого является совершенствование уже имеющейся квалификации, необходимой для профессиональной деятельности педагогического работника, связанной с организацией преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-вуз», а также принятием готовности к реализации этого процесса в рамках рабочей программы воспитания.

На странице данного сообщества будут размещены следующие материалы:

- методические рекомендации по организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза;

- лекции, представленные в стиле лонгрид, на темы: «Нормативно-правовые основы РФ в сфере воспитания подрастающего поколения»; «Современный школьник: возможности и трудности взаимодействия»; «Организация воспитывающей среды в образовательной организации»; «Основные направления деятельности и формы взаимодействия в системе преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и педагогического вуза»;

- публикации по проблемам современного воспитания;

- онлайн-экскурсия по Технопарку универсальных педагогических компетенций ВГСПУ;

- лучшие воспитательные практики образовательных организаций по взаимодействию с детскими движениями;

- лучшие практики организации психолого-педагогических классов;

- опыт развития школьных/студенческих объединений;

- опыт взаимодействия общеобразовательной школы с педагогическим вузом;

- педагогический инструментарий, позволяющий оценить эффективность воспитывающей среды образовательной организации.

Также предусмотрены онлайн-дискуссии, круглые столы, научно-методические совещания, проектно-презентационные семинары, позволяющие объединить советников по воспитанию и проректоров по воспитательной работе педагогических вузов для обмена лучшими практиками воспитательной деятельности, новыми формами и технологиями инновационного педагогического опыта в сфере воспитания.

Материалы педагогического сообщества будут постоянно обновляться.

Третий этап – *преобразовательный* – создает платформу в образовательной организации для эффективной реализации комплекса заявленных организационно-педагогических условий, дальнейшей их коррекции, отслеживания результатов и самоанализа. Здесь идет выстраивание механизма реализации основных направлений деятельности и форм взаимодействия в системе преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и вуза. На данном этапе будет осуществляться всеми субъектами взаимодействия обсуждение достигнутых результатов.

Представленная поэтапная работа показывает точки пересечения воспитывающих сред общеобразовательной школы и вуза; соотношение содержания учебных дисциплин, событий и системы взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса.

**РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК** модели предусматривает продукты (показатели) преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза, а также критерии оценки результативности и эффективности данного процесса.

Так, о *результативности* преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза мы можем судить по следующим *показателям*: доля выпускников общеобразовательной школы, поступивших в педагогический вуз; доля выпускников педагогических вузов, пришедших в школу в качестве учителя; количество совместных (школа-вуз) мероприятий воспитательной направленности; количество совместных (школа-вуз) научных публикаций по воспитательной проблематике; количество учителей, прошедших курс повышения квалификации на базе педагогического вуза «Особенности проектирования воспитывающей среды в современных образовательных организациях»; разработка и реализация на практике методических рекомендаций по обеспечению преемственности воспитывающих сред.

*Критериями оценки результативности и эффективности* преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза являются: ценностно-смысловое единство всех субъектов взаимодействия; удовлетворенность всех субъектов организационно-педагогическими условиями, созданными для преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза, а также качеством организации их совместной деятельности и ее результатами; продуктивная (создающая ценности) интеграция воспитания и обучения; активное участие всех субъектов в реализации основных направлений деятельности и форм взаимодействия в системе преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и вуза; направленность научных исследований на проблемное поле в области воспитания.

Представленное описание модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза дает нам возможность отметить, что ее внедрение существенно актуализирует в структуре мировоззрения личности ценности, адекватные предстоящей педагогической деятельности; позволит повысить качество воспитательного процесса как в школе, так и в вузе; создаст возможности для развития личности всех участников воспитательного процесса; простимулирует применение творческого подхода к организации воспитательного процесса в образовательной организации.

### Список литературы

1. Баллер Э.А. Преемственность // Философская энциклопедия / под ред. Ф.В. Константинова. М., 1967. Т. 4.
2. Годник М.С. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж, 1981.
3. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: Событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сборник научных статей. Пермь, 2001. С. 77–88.
4. Дорожкина Е.С., Макарова И.А., Петрученя Н.В. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_47669957\\_37718179.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47669957_37718179.pdf) (дата обращения: 20.09.2023).
5. Дульнев С.В. Преемственность в воспитательной работе как фактор социально-профессиональной адаптации: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004.

6. Киселева Е.В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020.
7. Макарова И.А. Михайлов С.Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве современной российской высшей школы // *Цивилизационный путь развития России в контексте междисциплинарных научных исследований: коллективная монография*. Волгоград, 2023. С. 142–147.
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. М., Н. Новгород, 2002.
9. Михеев В.И. Методы измерения в педагогических исследованиях / В.И. Михеев, А.Ю. Потапова. М., 2002.
10. Нагайченко Н.Н. Воспитывающая среда школы как фактор формирования социальной компетентности старшеклассников // *Ярославский педагогический вестник*. 2010. Т. 2. № 3. С. 94–97.
11. Новикова Л.И. Гуманистическая воспитательная система школы как феномен социальной действительности и объект педагогических исследований // *Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации: сборник науч. трудов / под ред. Л.И. Новиковой*. М., 1992. С. 14–21.
12. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2004. № 1(6). С. 12–16.
13. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lacr3kb0c9914025565> (дата обращения: 20.09.2023).
14. Щуркова Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога. М., 2007.

\* \* \*

1. Baller E.A. Preemstvennost' // *Filosofskaya enciklopediya / pod red. F.V. Konstantinova*. М., 1967. Т. 4.
2. Godnik M.S. Process preemstvennosti vysshej i srednej shkoly. Voronezh, 1981.
3. Grigor'ev D.V. Sozdanie vospitatel'nogo prostranstva: Sobytiyjnyj podhod // *Sovremennye gumanitarnye podhody v teorii i praktike vospitaniya: Sbornik nauchnyh statej*. Perm', 2001. S. 77–88.
4. Dorozhkina E.S., Makarova I.A., Petruchenya N.V. Osobennosti vospityvayushchej sredy vuza v strukture professional'noj podgotovki budushchego pedagoga (na primere Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta) [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021. № 6. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_47669957\\_37718179.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47669957_37718179.pdf) (data obrashcheniya: 20.09.2023).
5. Dul'nev S.V. Preemstvennost' v vospitatel'noj rabote kak faktor social'no-professional'noj adaptacii: dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2004.
6. Kiseleva E.V. Pedagogicheskaya ekspertiza processa vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii: dis. ... d-ra ped. nauk. М., 2020.
7. Makarova I.A. Mihajlov S.N. K voprosu o sociokul'turnom vospitatel'nom prostranstve sovremennoj rossijskoj vysshej shkoly // *Civilizacionnyj put' razvitiya Rossii v kontekste mezhdisciplinarnykh nauchnykh issledovaniy: kolektivnaya monografiya*. Volgograd, 2023. S. 142–147.
8. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii. М., Н. Novgorod, 2002.
9. Miheev V.I. Metody izmereniya v pedagogicheskikh issledovaniyah / V.I. Miheev, A.Yu. Potapova. М., 2002.
10. Nagajchenko N.N. Vospityvayushchaya sreda shkoly kak faktor formirovaniya social'noj kompetentnosti starsheklassnikov // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010. Т. 2. № 3. С. 94–97.
11. Novikova L.I. Gumanisticheskaya vospitatel'naya sistema shkoly kak fenomen social'noj dejstvitel'nosti i ob'ekt pedagogicheskikh issledovaniy // *Vospitatel'naya sistema massovoj shkoly: Problemy gumanizacii: sbornik nauch. trudov / pod red. L.I. Novikovej*. М., 1992. S. 14–21.
12. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskikh regulyativov pedagogicheskogo issledovaniya // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2004. № 1(6). S. 12–16.

13. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lacr3kb0c9914025565> (data obrashcheniya: 20.09.2023).

14. Shchurkova N.E. Sistema vospitaniya v shkole i prakticheskaya rabota pedagoga. M., 2007.

*Designing the model of the continuity of the educational environment  
in the system of the cooperation of the general secondary  
school and pedagogical university*

*The article deals with the methodological basis of designing the model of the continuity of the educational environment in the system of the cooperation of the general secondary school and the pedagogical university. There is presented the approach to the comprehension of the continuity, providing the logic of the development of the educational aims at the different educational levels that allows to make actual the values in the structure of the personality's world view, adequate to the coming activity.*

Key words: *educational environment, continuity, general secondary school, pedagogical university, model of continuity, values.*

(Статья поступила в редакцию 08.12.2023)

**О.В. АЛДАКИМОВА**

**Е.В. ВОЛОБУЕВА**

*Армавир*

**ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-  
ГУМАНИТАРНЫХ ПРОЕКТОВ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ  
В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЭКСПОРТА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рассмотрены основные особенности реализации международных образовательно-гуманитарных проектов на базе российских педагогических вузов в современных условиях; выявлены и охарактеризованы геополитическая, образовательно-развивающая, научно-методическая, исследовательская, интеграционная функции международных образовательно-гуманитарных проектов, выступающих механизмом реализации современной государственной образовательной и гуманитарной политики Российской Федерации в зарубежных странах.*

Ключевые слова: *образовательная политика РФ в зарубежных странах, экспорт российского образования, новые направления экспорта педагогического образования, международные гуманитарно-образовательные проекты, функции международных образовательно-гуманитарных проектов.*

Динамично изменяющаяся архитектура международных отношений в мире актуализирует осмысление новой миссии педагогического образования в современном геополитическом контексте [1].

Подчеркивая комплексный характер геополитики, исследователи убедительно доказывают «...необходимость научного обращения к культурно-образовательной среде

на геополитическом уровне, научного обоснования образовательной политики с учетом новых геополитических и образовательных реалий, общенациональных приоритетов» [6, с. 129].

В современных условиях существенно возрастает роль педагогического образования в реализации государственной политики по укреплению национального суверенитета и безопасности, сохранению традиционных ценностей и исторической памяти. В настоящее время авторы изучают накопленный в российских вузах опыт реализации международных образовательно-гуманитарных проектов с целью опережающей подготовки к новому виду профессионально-педагогической деятельности.

Анализируя «мультифункциональность и многозадачность, многомерность образования, его “аксиологический статус”», ученые отмечают его особую роль в «...обеспечении конкурентоспособности экономики государства, капитала, который концентрируется развитыми государствами для удержания монополии в геополитическом пространстве» [12, с. 69].

В сентябре 2022 г. Президент РФ В.В. Путин утвердил «Концепцию гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом», в которой обозначены цели, задачи и принципы гуманитарной политики, отвечающие национальным интересам России: «популяризация отечественных достижений в области культуры, науки, образования, спорта, информационно-коммуникационных технологий; повышение конкурентоспособности отечественного образования и использование его потенциала для расширения российского гуманитарного влияния в мире; развитие международного сотрудничества в области культуры, науки, образования, спорта и туризма» [11].

Международная деятельность педагогических вузов, ее содержание и формы претерпевают существенные изменения в условиях становления нового миропорядка, ценностно-цивилизационного кризиса в мире.

По инициативе Министерства просвещения России в 2017 г. был запущен Гуманитарный проект «Российский учитель за рубежом». Реализация Проекта началась в Таджикистане, затем к нему присоединились Киргизия, Монголия, Сербия, Вьетнам, Узбекистан, Турция. Согласно отчету Министерства просвещения РФ «в 2022/23 учебном году в реализации Гуманитарного проекта приняли участие 198 российских преподавателей русского языка, литературы, физики, математики, химии, биологии и географии в общеобразовательных организациях Республики Таджикистан (76 человек), Киргизской Республики (97 учителей), Республики Сербии (8 учителей), Социалистической Республики Вьетнам (5 учителей русского языка) и Монголии (12 учителей русского языка как иностранного)» [7].

Успешность реализации данного проекта и низкий уровень физико-математического образования в ряде государств СНГ детерминировали разработку нового проекта «Сила ума», который в 2022 г. был апробирован в Узбекистане, Таджикистане и Киргизии. Его задачей является помощь учителям математики и физики в преподавании этих дисциплин на русском языке, развитии их методических компетенции. В первый же год реализации проекта «Сила ума» в нем приняли участие 36 педагогов и 500 обучающихся.

Министерство просвещения России в 2019 г. начало большой проект по поддержке русского языка в зарубежных странах, для чего были открыты первые 14 Центров открытого образования в ряде государств (Абхазия, Босния и Герцеговина, Греция, Египет, Киргизия, Узбекистан, Индонезия, Финляндия, Сирия, Вьетнам, Чехия, Монголия, Камерун). В этих центрах предполагалось проводить обучение русскому языку, повышать квалификацию преподавателей русского языка, осуществлять учебно-методическое и инфраструктурное обеспечение образовательной деятельности по изучению не только русского языка, но и русской истории и культуры.

Накопленный опыт реализации международных гуманитарно-образовательных проектов на базе педагогических вузов все чаще становится предметом научных исследований, в центре которых находят

- анализ деятельности Центров открытого образования как «модели продвижения российского образования за рубежом» [4];
- исследование партнерской сети Центров открытого образования как «формы реализации языковой политики государства» [13];
- организация «учебно-познавательного клуба» как модели Центров открытого образования [2].

В работе Е.В. Ереминой отмечается вклад сети Центров открытого образования на русском языке в «...погружение в языковую среду, что культивирует ощущение величия культуры России и ее духовного единства» [4, с. 90]. С нашей точки зрения, весьма важным является ее акцент на необходимости создания «Центра исследований открытого образования как международного исследовательского консорциума с целью расширения международных совместных исследовательских проектов, содействия инновациям и взаимопониманию в области открытого образования, образовательных технологий» [4, с. 94].

Ряд экспертов подчеркивает значимость популяризации русского языка в разработке и реализации сетевых форм международного сотрудничества с зарубежными партнерами, что доказывает потенциал «...русского языка в социально-экономической и политической сферах как мягкой силы при формировании языковой политики государства», при «...создании эффективной системы поддержки русской языковой среды за рубежом» [13, с. 179].

Министерство просвещения РФ к основным задачам деятельности подведомственных вузов на 2023 г. относит «развитие механизмов двустороннего образовательного сотрудничества с государствами – участниками СНГ, странами Ближнего Востока, Центрально-Азиатского и Азиатско-Тихоокеанского регионов, Европы, Африки и Латинской Америки» [7].

Особый интерес экспертов вызывают страны Африки в контексте активизации культурно-образовательного сотрудничества, обусловленного в том числе укреплением многосторонних связей России и Африки по целому ряду направлений. Африканское направление экспорта российского образования считается одним из самых перспективных с учетом усиливающейся конкуренции в Азии, быстро меняющегося глобального рынка образования, активных действий лидеров образования в этом регионе [8, с. 21].

По прогнозным оценкам, приблизительно к 2100 г. численность африканской молодежи превысит показатели молодежи из Азии. В течение последних пятнадцати лет статистика фиксирует увеличение числа студентов в странах Африки южнее Сахары с 2,25 до 6,34 млн [8, с. 22].

К важнейшим задачам по реализации инициатив России и Африки в сфере образования относятся:

- перспективы налаживания эффективного взаимодействия со странами Юга в условиях геополитического кризиса в мире;
- увеличение российского несырьевого экспорта на основе более активного привлечения студентов из стран Африки для получения образования в российских вузах;
- формирование позитивного имиджа российского образования и России в целом как инструмента мягкой силы в межгосударственных отношениях на этапе становления нового миропорядка;
- формирование из африканских выпускников российских вузов национальных элит, позитивно настроенных к взаимовыгодному сотрудничеству с Россией в экономической, культурно-гуманитарной сферах [14].

В июле 2023 г. заместитель Министра просвещения Российской Федерации Денис Грибов на стратегической сессии «Продвижение гуманитарной политики на Африканском континенте: лучшие практики», которая проходила в рамках Экономического и гуманитарного форума второго саммита Россия – Африка, отметил рост интереса у африканских студентов к педагогическим профилям подготовки [10].

Активизация образовательно-гуманитарного сотрудничества со странами Африки обуславливает и повышение исследовательского интереса к глубокому теоретико-методологическому обоснованию основных принципов национальной образовательной политики в ряде африканских государств [3], к изучению процесса развития интереса к педагогической профессии в Мали [5], анализу исторических и современных направлений профессиональной подготовки учителей в Алжире [9].

Анализ результатов теоретических исследований позволяет в обобщенном виде представить основные функции международных образовательно-гуманитарных проектов педагогических вузов в современных условиях:

- геополитическая функция: укрепление российского влияния в мире через реализацию образовательно-гуманитарных проектов, повышение узнаваемости и привлекательности российского педагогического образования как ресурса продвижения национальных интересов в дружественных странах и формирования имиджа России как ведущего научно-образовательного центра в условиях становления многополярного мира;

- образовательно-развивающая функция: повышение уровня профессионально-педагогического мастерства учителей зарубежных школ, развитие их интереса к достижениям российской педагогической науки и практики; знакомство с российской наукой, культурой и историей, комплексная психолого-педагогическая поддержка в профессионально-личностном самоопределении и саморазвитии педагогов зарубежных школ

- научно-методическая функция: трансляция в зарубежных странах лучших отечественных методических практик в изучении русского языка как иностранного; помощь в адаптации научно-методических разработок российских специалистов к особенностям национальных образовательных систем; обучение педагогов научно-методическому анализу авторских методических приемов, их интеграции в образовательный процесс с учетом возраста обучающихся, уровня их подготовки; научно-методическое обоснование использования цифровых образовательных ресурсов в реализации образовательно-гуманитарных проектов;

- исследовательская функция: разработка совместных исследовательских проектов с педагогическими вузами и исследовательскими центрами дружественных зарубежных стран по актуальным проблемам развития педагогического образования, лингводидактики, частных предметных методик; организация и проведение совместных научно-методических конференций, открытие исследовательских центров на базе вузов-партнеров; привлечение педагогов зарубежных школ к обучению в аспирантуре российских педагогических вузов;

- интеграционная функция: содействие интеграции российского педагогического образования в международное гуманитарно-образовательное пространство на основе широкого сотрудничества с зарубежными образовательными и научными организациями и центрами.

По результатам проведенного анализа можно сформулировать следующие основные выводы:

1. Система педагогического образования Российской Федерации обладает высоким потенциалом для успешной реализации международных образовательно-гуманитарных

проектов в условиях становления многополярного мира и новой конфигурации межгосударственных отношений.

2. Единство геополитической, образовательно-развивающей, научно-методической, исследовательской, интеграционной функций международных образовательно-гуманитарных проектов педагогических вузов выступает содержательным и инструментально-деятельностным механизмом реализации современной государственной образовательной и гуманитарной политики Российской Федерации в зарубежных странах.

3. Направления дальнейших исследований включают:

- теоретическое обоснование структуры нормативно-правового обеспечения международных образовательно-гуманитарных проектов на национальном и регионально-институциональном уровнях;
- выявление теоретико-методологических подходов к менеджменту международных образовательно-гуманитарных проектов как фактору стратегического лидерства и усиления конкурентных преимуществ российского педагогического образования в мире;
- разработку содержания и технологий опережающей подготовки профессорско-преподавательского состава к участию в реализации международных образовательно-гуманитарных проектов с учетом их направления, страны реализации, включенности в широкий геополитический контекст российской внешней политики.

### Список литературы

1. Алдакимова О.В., Костенко А.А. Геополитическая функция педагогического образования в контексте новой международной гуманитарной политики России // Глобальный научный потенциал. 2023. № 6(147). С. 103–105.
2. Бульгина М.В., Елизова Е.И. Учебно-познавательный клуб как модель центра открытого образования для обучения русскому языку иностранных студентов // Глобальный научный потенциал. 2021. № 1(118). С. 77–80.
3. Дмитриева О.А., Ванюшина Н.А. Специфика становления системы образования в Анголе, Замбии, Мозамбике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 6(179). С. 36–43.
4. Еремина Е.В. Центры открытого образования как модель продвижения российского образования за рубежом: понятие, характеристика, внедрение // Международный научный журнал «Вестник науки». 2023. Т. 3. № 3(60). С. 85–101.
5. Конев Р.П. Развитие интереса к профессии педагога у студентов вузов Мали // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2(175). С. 66–76.
6. Наливайко Н.В., Наливайко А.В. Образование в современной России: геополитический аспект // Философия образования. 2015. № 4(61). С. 126–134.
7. Отчет об итогах деятельности Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 году и задачах на 2023 год [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9c89bbd0f98a094185c02fb8a719d040/> (дата обращения: 17.05.2023).
8. Ручкин А.Б. Экспорт российского образования в страны Африки: вызовы и ресурсы развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 21–32.
9. Си Насер Н., Кондратенко Е.В. Генезис системы профессиональной подготовки учителей в Алжире // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 2. С. 209–213.
10. Страны Африки заинтересованы в сотрудничестве с Россией в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7334/strany-afriki-zainteresovany-v-sotrudnichestve-s-gossiey-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 29.07.2023).

11. Указ Президента РФ от 05.09.2022 N 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_425946/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_425946/). (дата обращения: 17.09.2022)

12. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) / Е.В. Воевода, А.Ю. Белогуров, П.И. Касаткин, Е.Н. Махмутова, Е.Э. Шишлова // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 59–73.

13. Шестакова Л.И., Березовская Я.Л., Зайко Е.М. Функционирование партнерской сети центров открытого образования на русском языке на территории РФ: задачи и перспективы // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 1(459). С. 174–181.

14. Шпак М. Россия – Африка: достижения и перспективы сотрудничества в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/africa/rossiya-afrika-dostizheniya-i-perspektivy-sotrudnichestva-v-sfere-obrazovaniya/> (дата обращения: 29.05.2023).

\* \* \*

1. Aldakimova O.V., Kostenko A.A. Geopoliticheskaya funkciya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste novej mezhdunarodnoj gumanitarnoj politiki Rossii // Global'nyj nauchnyj potencial. 2023. № 6(147). С. 103–105.

2. Bulygina M.V., Elizova E.I. Uchebno-poznavatel'nyj klub kak model' centra otkrytogo obrazovaniya dlya obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov // Global'nyj nauchnyj potencial. 2021. № 1(118). С. 77–80.

3. Dmitrieva O.A., Vanyushina N.A. Specifika stanovleniya sistemy obrazovaniya v Angole, Zambii, Mozambike // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 6(179). С. 36–43.

4. Eremina E.V. Centry otkrytogo obrazovaniya kak model' prodvizheniya rossijskogo obrazovaniya za rubezhom: ponyatie, harakteristika, vnedrenie // Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Vestnik nauki». 2023. Т. 3. № 3(60). С. 85–101.

5. Kone R.P. Razvitie interesa k professii pedagoga u studentov vuzov Mali // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 2(175). С. 66–76.

6. Nalivajko N.V., Nalivajko A.V. Obrazovanie v sovremennoj Rossii: geopoliticheskij aspekt // Filosofiya obrazovaniya. 2015. № 4(61). С. 126–134.

7. Otchet ob itogah deyatel'nosti Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii v 2022 godu i zadachah na 2023 god [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9c89bbd0f98a094185c02fb8a719d040/> (data obrashcheniya: 17.05.2023).

8. Ruchkin A.B. Eksport rossijskogo obrazovaniya v strany Afriki: vyzovy i resursy razvitiya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2019. № 2. С. 21–32.

9. Si Naser N., Kondratenko E.V. Genezis sistemy professional'noj podgotovki uchitelej v Alzhire // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. Т. 13. № 2. С. 209–213.

10. Strany Afriki zainteresovany v sotrudnichestve s Rossiej v sfere obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7334/strany-afriki-zainteresovany-v-sotrudnichestve-s-rossiey-v-sfere-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 29.07.2023).

11. Ukaz Prezidenta RF ot 05.09.2022 N 611 «Ob utverzhenii Konceptii gumanitarnoj politiki Rossijskoj Federacii za rubezhom» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_425946/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_425946/) (data obrashcheniya: 17.09.2022).

12. Universitet tret'ego pokoleniya v strategii razvitiya sovremennogo obrazovaniya (kruglyj stol) / E.V. Voevoda, A.Yu. Belogurov, P.I. Kasatkin, E.N. Mahmutova, E.E. Shishlova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. Т. 27. № 5. С. 59–73.

13. Shestakova L.I., Berzovskaya Ya.L., Zajko E.M. Funkcionirovanie partnyorskoj seti centrov otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke na territorii RF: zadachi i perspektivy // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 1(459). С. 174–181.

14. Shpak M. Rossiya – Afrika: dostizheniya i perspektivy sotrudnichestva v sfere obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/africa/rossiya-afrika-dostizheniya-i-perspektivy-sotrudnichestva-v-sfere-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 29.05.2023).

***The fundamental functions of the international educational and humanitarian projects of the Russian pedagogical universities in the context of the new directions of the export of the education***

*The article deals with the fundamental peculiarities of the implementation of the international educational and humanitarian projects on the basis of the Russian pedagogical universities in the modern conditions. There are revealed and characterized the geopolitical, educational and developing, scientific and methodological, research and integrated functions of the international educational and humanitarian projects, that are considered as the mechanisms of the implementation of the modern state educational and humanitarian policy of the Russian Federation in the foreign countries.*

**Key words:** *education policy of the Russian Federation in foreign countries, export of the Russian education, new directions of export of pedagogical education, international humanitarian and educational projects, functions of international educational and humanitarian projects.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2023)

**А.Н. СЕРГЕЕВ  
Ж.И. ОБОДОВА  
Волгоград**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ КИБЕРБУЛЛИНГА В ШКОЛЕ**

*Рассматривается проблема кибербуллинга. Проанализированы результаты исследования представлений будущих учителей о деструктивном явлении кибербуллинга и недостающих знаний и умений в решении данной проблемы на профессиональном уровне. Обозначаются актуальные аспекты подготовки будущих учителей к обеспечению безопасной коммуникации школьников в цифровой среде.*

**Ключевые слова:** *кибербуллинг, цифровая среда, безопасная коммуникация, подготовка будущих учителей, цифровая компетентность.*

Статья посвящена проблеме методологического обоснования процесса подготовки будущих педагогов к организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды и раскрывает важный ее аспект – подготовку к решению проблемы кибербуллинга как одного из деструктивных явлений в Сети (см. [7]).

Принимая во внимание отличительные особенности цифровой коммуникации, наделенной возможностью «обезличивания», альтернативной анонимности, массово-

го охвата участников, применения средств информационно-иллюстративного воздействия, а также отсроченной реакции и физической удаленности недобросовестного собеседника, мы можем сделать вывод, что диалог в Сети может приобрести неконструктивный, психологически опасный, необремененный цензурой характер, участниками которого могут оказаться, как показывают исследования [10; 15], школьники. S. Hinduja, J.W. Patchin отмечают, что до распространения цифровых ресурсов в коммуникации у жертв насилия была возможность уйти или «отдохнуть» от преследования, а у «нападающих» появлялось время для снижения интереса к насильственным действиям [13; 14]. Кибербуллинг в сравнении с буллингом представляется особенно опасным явлением по причине специфики доступных и не ограниченных во времени действий акторов взаимодействия. В этой связи формирование умений у будущего педагога вести профилактику рисков интернет-общения и поддержку обучающегося является важной составляющей процесса безопасного взаимодействия субъектов образования с использованием цифровых ресурсов.

С появлением цифровых технологий в коммуникативной деятельности общества тема кибербуллинга стала актуальной проблемой жизнедеятельности, психологического благополучия и социализации ребенка и нашла свое отражение в трудах многих зарубежных (J. Barlińska, A. Szuster, M. Winiewski [11], M.L. Ybarra, J.K. Mitchell, B.H. Spitzberg, S. Hinduja [14], J.W. Patchin [13; 15]) и отечественных (А.А. Бочавер, В.Л. Назаров, Г.У. Солдатова, К.Д. Хломов) ученых.

Создатель сайта, посвященного проблеме киберзапугивания, – Билл Белси – одним из первых дал определение понятию «кибербуллинг», акцентируя внимание на использовании «агрессорами» цифровых технологий в процессе «преднамеренного, неоднократного и враждебного поведения человека или группы» с целью нанесения вреда другим людям [12].

Аутентичную трактовку дефиниции мы находим у российских ученых (А.А. Бочавер, Г.У. Солдатова, К.Д. Хломов), которые определяют кибербуллинг как групповое или совершаемое одним лицом цифровое насилие, повторяющееся неоднократно и имеющее цель нанести субъекту психологическую травму и десоциализировать его.

Осуществляя анализ проблем угрозы и насилия в интернете среди молодежи, S. Hinduja, J.W. Patchin проводят взаимосвязь между случаями групповой и индивидуальной травли в реальном мире и сети Интернет. Агрессоры используют цифровые технологии как дополнительный инструмент в своих асоциальных целях, а жертвы, в свою очередь, подвергаются издевательствам днем в школе и вечером в Сети [14].

Подвергая анализу ролевое онлайн-поведение участников кибербуллинга, Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, К.Р. Калинина фиксируют внимание на том, что агрессорами выступают невротичные и менее толерантные подростки, а свидетелями являются субъекты, большей частью общительные и интересующиеся интернет-средой [10, с. 50].

При этом следствием возникновения травли человека в интернет-пространстве могут выступать следующие основные факторы:

- с позиции жертвы: низкий уровень цифровой грамотности пострадавшего (отсутствие понимания рисков пользователем, опубликовавшим конфиденциальную, компрометирующую информацию [3]; доступ паролей от аккаунтов третьим лицам; коммуникация на неофициальных сайтах с малознакомыми людьми и т. д. [7]);
- со стороны агрессора психологические аспекты: самоутверждение (низкая самооценка), зависть, месть, развлечение, компенсация внимания, отсутствие эмпатии [13], конформизм и т. д. (А.А. Баранов, С.В. Рожина) [2];
- интеграция буллинга в кибербуллинг как дополнение насилия в реальном времени сетевым пространством с отсутствием временных рамок (S. Hinduja, J.W. Patchin) [14].

В педагогической литературе отмечают, что цифровые средства являются удобным инструментом агрессии во взаимодействии субъектов и привлекают нападающую сторону возможностью действовать из любой точки доступа, где есть интернет, и в любое время суток с отсутствием наблюдения за реакцией и физической удаленностью, что вызывает безграничную жестокость и направленный на негативизм энтузиазм. Травля с помощью цифровых средств является серьезной психологической угрозой для подростка, которая может привести к трагическим последствиям.

У зарубежных (M.D.A. van Verseveld, M. Fekkes, R.G. Fukkink, R.J. Oostdam [16]) и отечественных (Р.А. Андрианова [1], М.П. Гурьянова, Е.И. Селиванова [5]) исследователей мы наблюдаем схожесть мнений о важности подготовки учителей, привлечения родителей к противостоянию подростковой проблемы кибербуллинга. Отмечается, что большинство учителей не готовы выявлять, противодействовать, оказывать помощь в сложных ситуациях насилия среди подростков, в том числе в онлайн-среде на профессиональном уровне.

Из вышеизложенного материала следует наш исследовательский интерес к выявлению у будущих учителей мотивации и готовности к овладению умениями решать задачи предупреждения и устранения деструктивных явлений в коммуникации школьников в условиях цифровой среды.

Цель исследования. Изучить представления будущих учителей о кибербуллинге и определить готовность студентов к решению вопросов, связанных с данной проблемой в их профессиональной деятельности.

База исследования. Институт русского языка и словесности; институт естественного и научного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности; факультет исторического и правового образования; факультет начального и дошкольного образования. Участие принимали студенты 2, 3 и 4 курсов, обучающиеся по направлениям: 44.03.01, 4.03.05. Всего приняло участие 181 человек, мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 23 лет.

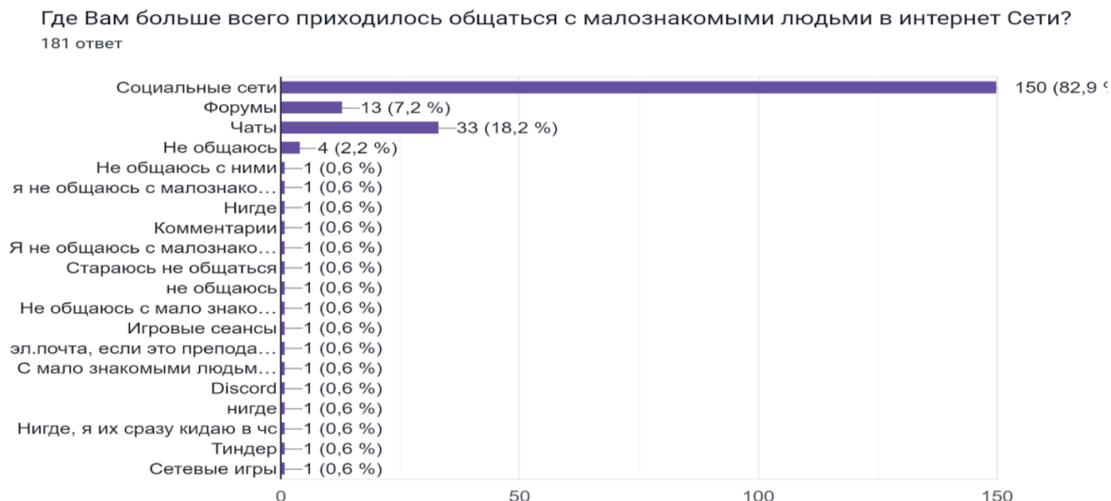
Методы исследования. Теоретический анализ специальной литературы, анкетирование, беседа, кейс-технология, педагогическое наблюдение. Анкетирование было проведено с помощью сервиса Google Forms с размещением разработанной нами специальной анкеты в группе социальной сети ВКонтакте и на образовательном портале университета EDU.vspu.ru.

Тема настоящего исследования была сопряжена с проведенным нами другим исследованием, цель которого – создание и применение цифровых кейсов, посвященных теме кибербуллинга [7].

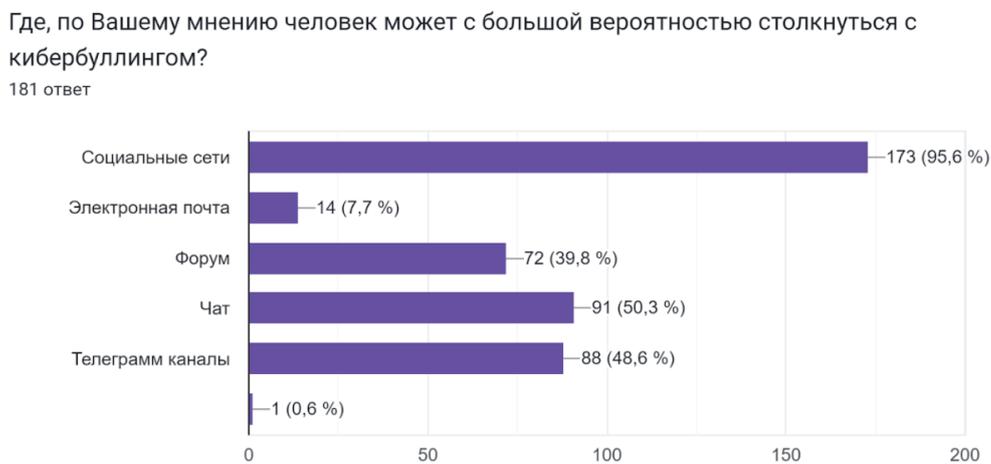
В начале исследовательской работы было проведено анонимное анкетирование на предмет осознания проблемы кибербуллинга в студенческой среде. Разработанная анкета содержит 12 вопросов.

Результаты исследования. При устном опросе будущих учителей о знакомстве с явлением кибербуллинга утвердительный ответ дали 100% студентов. К сравнению, на вопрос «Что такое цифровая образовательная среда?» 15% студентов смогли дать приблизительно верный ответ. Это свидетельствует о том, что образовательная среда и процесс обучения переходят в цифровое пространство постепенно и для осознания студентами новой конвергентной среды в образовании требуются знания, умения и практика. Однако негативные явления во взаимодействии в реальной среде трансформировались достаточно быстро в виртуальную реальность и успели оставить «опытный след» у респондентов. Здесь актуализируется вопрос психологического благополучия обучающегося в цифровом пространстве [7]. К примеру, А.Е. Войскунский, акцентируя внимание на важности развития киберпсихологии в современном образовании страны, отмечает среди действий субъектов такие, как «нередко – осуществление противоправных, разрушительных и саморазрушительных действий, включая перверсивные или ад-

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Рис. 1.** Распределение ответов на вопрос: «Где Вам больше всего приходилось общаться с малознакомыми людьми в интернете?»



**Рис. 2.** Распределение ответов на вопрос «Где, по Вашему мнению, человек может с большой вероятностью столкнуться с кибербуллингом?»

диктивные вместе с троллингом, буллингом, моббингом, лишением рпiвасу или киберхарассментом» [4, с. 68–39]. В этой связи приобретают большое значение профилактическая работа с обучающимися, формирование у них цифровой и коммуникативной компетентностей, направленных на предотвращение психологических рисков в Сети при общении и взаимодействии оппонентов.

Значимым признаком формирования цифровой и коммуникативной компетентностей, на наш взгляд, является опора на принцип диалогизма в процессе обучения в цифровой среде как компонент социализации и развития личности [8], особую ценность для будущего педагога представляют обладание цифровой грамотностью, умение строить коммуникативную траекторию при использовании цифровых средств, знание основ цифровой коммуникации. Здесь мы можем говорить о социальных сетях как о популярном коммуникативном средстве у обучающихся (А.Н. Сергеев), где обладание навыками безопасного общения у пользователей будет залогом их эффективной социализации и развития личности.

Так, на вопрос анкеты «Где Вам больше всего приходилось общаться с малознакомыми людьми в интернете?» 82,9% студентов обозначили – *социальные сети*. Возможно, эти данные лишь подтверждают, что настоящие сайты созданы для общения, знакомства, дружбы, презентации себя, а теперь и совместной деятельности, включая работу. Однако все зарегистрированные пользователи сети имеют личный аккаунт с публикуемой информацией, а значит, становятся уязвимыми для невоспитанных, необремененных моралью пользователей. Второе и третье место по небезопасному общению заняли *чаты и форумы*. И только небольшой процент будущих учителей предпочитает не общаться с малознакомыми людьми (подробнее на рис. 1).

Мнение, описанное выше, об опасности социальных сетей нашло свое отражение в ответе анкетируемых на второй вопрос – «Где, по Вашему мнению, человек может с большой вероятностью столкнуться с кибербуллингом?» (рис. 2). Ответ «*социальные Сети*» выбрало 95,6% будущих учителей. Второе место было отдано «*чатам*» – 50,3%. Третье в очередности мест проявления агрессии заняли «*Telegram-каналы*» – 48,6%, – набирающие популярность как средство общения и предоставления информации. Не отстают от вышеприведенных «*коммуникативных собратьев*» «*форумы*» – 39,8%. Относительно безопасным средством общения стала «*электронная почта*» – 7,7%. Полагаяем, это связано с необходимостью уточнения электронного адреса жертвы, отсроченного ответа и отсутствием публичности. В беседе 75% студентов, исходя из личного опыта и наблюдения, отметили, что *чаще всего агрессоры действуют открыто, как прави-*

Знаете ли Вы как обезопасить себя от травли в онлайн-пространстве?

181 ответ

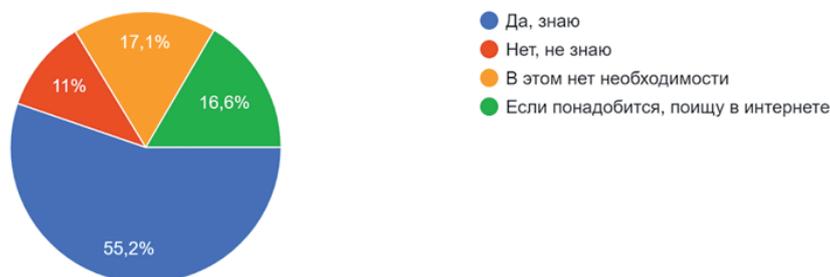


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Знаете ли Вы, как обезопасить себя от травли в онлайн-пространстве?»

ло, внутри группы, класса или школы, подобное подтверждение мы находим у ученых, проводивших исследование по вопросу открытой и анонимной травли в Сети [6, с. 37]. Возникает необходимость в проектировании открытого безопасного взаимодействия в рамках одного образовательного пространства в Сети.

К примеру, реализацию безопасной системы социального взаимодействия обучающихся в образовательных сетях А.Н. Сергеев видит в ограничении доступа нежелательным контактам и в формировании групп пользователей для конкретного аккаунта через создание механизма защищенных профилей [9].

Опыт переживания рисков, связанных с кибербуллингом, пришлось испытать 33,7% опрошенных; не помнят, сталкивались с данным явлением или нет – 16%; не хотят об этом говорить – 1,6%; и 48% студентов заявили, что не сталкивались с этой проблемой. При этом получали негативные комментарии или сообщения, содержащие угрозу в Сети, – 47,5% анкетированных. Полученные результаты свидетельствуют, что большая часть молодежи подвергалась онлайн-агрессии. Отметим, что речь идет только об одном виде психологического насилия – кибербуллинге.

Вместе с тем участники кибербуллинга делятся на свидетелей, жертв и их защитников, агрессоров и их помощников [10]. Ответы на вопрос «Вам приходилось оставлять негативные комментарии о другом человеке в Сети?» вселили в нас оптимизм, т. к. почти 70% студентов ответили: «нет, никогда». Однако 18,8% будущих учителей допускают такую возможность или не могут вспомнить, и 11,6% обучающихся честно признались: «да, я делал(а) это».

Как показал опрос, свидетелями кибербуллинга являлись 79% будущих учителей, что говорит о существенном явлении психологических рисков коммуникантов и фактах осуществления агрессивных воздействий в цифровой среде. Однако 17,1% опрошенных не видят необходимости в профилактике опасностей, возникающих в цифровом пространстве (рис. 3).



**Рис. 4.** Распределение ответов на вопрос «Каких знаний у Вас не хватает для решения проблем кибербуллинга в школе?»

Вызывают опасения сокрытие фактов насилия в Сети и принятие неверного решения вопросов безопасности студентами. Так, 44,2% испытуемых на вопрос «К кому Вы обратитесь за помощью, если столкнетесь с кибербуллингом?» предпочли вариант «никому не скажу, буду решать проблему самостоятельно». Такой шаг может привести к неправильным действиям и усугубить ситуацию. Вместе с тем 17,7% анкетированных расскажут родителям, 37% – поделятся с друзьями, и только 1,1% (это 2 человека из 181) будет искать поддержку у преподавателя.

Положительный отклик об осознании будущими учителями проблемы кибербуллинга в школе как будущих профессионалов в образовательной деятельности мы нашли в ответах 95,6% опрашиваемых. И лишь 4,4% студентов не считают проблему кибербуллинга серьезной. При обсуждении данной темы на семинаре студентами были отмечены практика распространенности кибербуллинга в школьной среде и, в связи с этим обстоятельством, желание минимизировать риски психологической травмы участников образовательного процесса в будущем.

Следующие ответы будущих учителей на вопрос анкеты «Каких знаний у Вас не хватает для решения проблем кибербуллинга в школе?» позволили нам спроектировать траекторию и содержание дальнейших занятий с целью повышения компетентности студентов в решении вопросов создания и поддержания безопасной цифровой образовательной среды. Так, будущие учителя в вопросах по решению проблем кибербуллинга хотели бы овладеть: практическими умениями – 54,1%; коммуникативными компетенциями – 34,3%; теоретическими знаниями – 32,6% и цифровыми компетенциями – 29,8%; остальной незначительный процент испытуемых дополнили ответы своими вариантами (рис. 4).

Какие же выводы можно сделать из представленных выше данных:

1. Будущие педагоги осознанно относятся к проблеме кибербуллинга, поскольку 79% студентов так или иначе приходилось быть участниками деструктивного явления.

2. Анализ устного опроса и анкетирования студентов показал невысокий уровень готовности студентов решать вопросы кибербуллинга в школе. Для этого, по их мнению, необходимы практические, коммуникативные, теоретические и цифровые компетенции. Примечательно, что цифровые компетенции занимают у опрашиваемых заключительное место в списке необходимых навыков, тогда как цифровая грамотность является основополагающей в профилактике и борьбе с кибербуллингом.

3. Травля с помощью цифровых средств является серьезной угрозой формированию здоровой личности ребенка, и здесь важно обратить внимание на профессиональную подготовку будущих учителей в вопросах профилактики кибербуллинга и противодействия ему. Необходимо прорабатывать со студентами информационный аспект о кибербуллинге, привлекая большее количество людей с помощью цифровых технологий, используя специализированные информационные ролики, фильмы, публикации, изображения, сайты. Например, сайты: «травлинет.рф», где могут оказать информационную поддержку школьникам, родителям, специалистам; «kiberbulling.net» – экосистемный проект VK, где организаторы проводят ежегодно день борьбы с кибербуллингом – 11 ноября, освещают проблему и готовят просветительский контент, привлекая другие компании и пользователей социальных сетей. А также организовывать квази-профессиональную деятельность будущих учителей с применением мультимедиа-кейс-технологий по данной тематике и реализацию различных мероприятий этой направленности на педагогической практике в школе.

Вместе с тем цель формирования у будущих учителей готовности к решению задач по вопросам кибербуллинга в школе предусматривает деятельность педагогов профессиональных образовательных учреждений, направленную:

- на развитие у обучающихся цифровой грамотности по теме безопасного использования цифровых средств, конфиденциальности информации, ведения личных аккаунтов в социальных сетях с проекцией на будущую профессиональную деятельность;

- на информационную поддержку студентов относительно темы насилия в интернет-пространстве (контент, мероприятия, просветительская деятельность);
- на применение на занятиях проблемных и ситуационных заданий, кейсов, проектов, направленных на тему кибербуллинга;
- на организацию и реализацию уроков и мероприятий по данной теме студентами на практике в школе с целью взаимодействия будущих учителей со школьниками и приобретения студентами практического педагогического опыта при актуализации профилактики кибербуллинга.

Таким образом, полученные данные подтверждают важность проблемы кибербуллинга во взаимодействии участников образовательного пространства и не менее значимую роль педагогов в подготовке будущих учителей к успешному решению задач в этой области, особую актуальность решения данной педагогической задачи мы видим в трансформации образовательной среды и изучении процесса взаимодействия субъектов в современных условиях.

### Список литературы

1. Андрианова Р.А. Профилактика буллинга в школе: роль классного руководителя // Под-росток в мегаполисе: дистанционное взросление: Сборник трудов XIV Международной научно-практической конференции, Москва, 06–08 апреля 2021 года / Сост. А.А. Бочавер, М.Я. Кац; отв. ред. А.А. Бочавер. М., 2021. С. 12–16.
2. Баранов А.А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А.А. Баранов, С.В. Рожина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2015. Т. 25. № 1. С. 37–41.
3. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
4. Войскунский А.Е. Киберпсихология в психологии // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов III международной конференции, Коломна, 12–14 февраля 2020 года. Коломна, 2020. С. 68–74.
5. Гурьянова М.П. Актуальные проблемы профилактики агрессивного поведения в образовательной среде: на примере трех школ российской глубинки / М.П. Гурьянова, Е.И. Селиванова // Вестник Росийского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 692–707.
6. Назаров В.Л. Проблемы кибербуллинга в российской школе / В.Л. Назаров, Н.В. Авербух // Физическая культура, спорт и молодежная политика в условиях глобальных вызовов: Материалы Международного научного конгресса, посвященного 90-летию Института физической культуры, спорта и молодежной политики УрФУ, Екатеринбург, 14–20 ноября 2022 года / Под общей ред. Л.А. Рапопорта. Екатеринбург, 2023. С. 37–44.
7. Ободова Ж.И. К понятию безопасного образа жизни в цифровой среде как аспекта цифровой грамотности обучающихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 9(172). С. 47–55.
8. Ободова Ж.И. Принцип диалогичности, как основной фактор успешного взаимодействия субъектов в условиях цифровой образовательной среды // Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Орел, 25 февраля 2022 года / Редколлегия: Т.М. Бакурова и др. Орел, 2022. С. 406–410.
9. Сергеев А.Н. Инструменты ограничения доступа в социальных образовательных сетях // ИТНОУ: Информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2018. № 2(6). С. 65–69.

10. Солдатова Г.У. Психологические особенности участников ситуации кибербуллинга: анализ ролевого онлайн-поведения / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, К.Р. Калинина // *Познание и переживание*. 2022. Т. 3. № 1. С. 46–71.
11. Barlińska J., Szuster A., Winiewski M. Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy // *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 2013. № 23(1). P. 37–51.
12. Belsey B. “Making connections to make a difference!” [Electronic resource]. URL: <http://www.billbelsey.com/> (дата обращения: 27.09.2023).
13. Hinduja S., Patchin J.W. Bias-Based Cyberbullying Among Early Adolescents: Associations With Cognitive and Affective Empathy // *The Journal of Early Adolescence*. 2022. № 42(9). P. 1204–1235.
14. Hinduja S., Patchin J.W. Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization // *Deviant Behavior*. 2008. № 2. P. 129–156.
15. Patchin J.W. 2016 Cyberbullying Data [Electronic resource] // *Cyberbullying. Research Center*. URL: <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data> (дата обращения: 27.09.2023).
16. Van Verseveld M.D.A., Fekkes M., Fekkink R.G., Oostdam R.J. Teachers’ Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study // *The Journal of Early Adolescence*. 2021. № 41(1). P. 43–69.

\* \* \*

1. Andrianova R.A. Profilaktika bullinga v shkole: rol' klassnogo rukovoditelya // *Podrostok v megapolise: distancionnoe vzroslenie: Sbornik trudov XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 06–08 aprelya 2021 goda / Sost. A.A. Bochaver, M.Ya. Kac; otv. red. A.A. Bochaver. M., 2021. S. 12–16.*
2. Baranov A.A. Psihologicheskij analiz prichin podrostkovogo kiberbullinga / A.A. Baranov, S.V. Rozhina // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika»*. 2015. T. 25. № 1. S. 37–41.
3. Bochaver A.A. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennyh tekhnologij / A.A. Bochaver, K.D. Hlomov // *Psihologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2014. T. 11. № 3. S. 177–191.
4. Vojskunjij A.E. Kiberpsihologiya v psihologii // *Cifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka: Sbornik nauchnyh statej i materialov III mezhdunarodnoj konferencii, Kolomna, 12–14 fevralya 2020 goda. Kolomna, 2020. S. 68–74.*
5. Gur'yanova M.P. Aktual'nye problemy profilaktiki agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noj srede: na primere trekh shkol rossijskoj glubinki / M.P. Gur'yanova, E.I. Selivanova // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2021. T. 18. № 4. S. 692–707.
6. Nazarov V.L. Problemy kiberbullinga v rossijskoj shkole / V.L. Nazarov, N.V. Averbuh // *Fizicheskaya kul'tura, sport i molodezhnaya politika v usloviyah global'nyh vyzovov: Materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, posvyashchennogo 90-letiyu Instituta fizicheskoy kul'tury, sporta i molodezhnoj politiki UrFU, Ekaterinburg, 14–20 noyabrya 2022 goda / Pod obshej red. L.A. Rapoporta. Ekaterinburg, 2023. S. 37–44.*
7. Obodova Zh.I. K ponyatiyu bezopasnogo obraza zhizni v cifrovoj srede kak aspekta cifrovoj gramotnosti obuchayushchihnya // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. № 9(172). S. 47–55.
8. Obodova Zh.I. Princip dialogichnosti, kak osnovnoj faktor uspehnogo vzaimodejstviya sub»ektov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy // *Sovremennoe obshchee obrazovanie: problemy, innovacii, perspektivy: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Orel, 25 fevralya 2022 goda / Redkollegiya: T.M. Bakurova I dr. Orel, 2022. S. 406–410.*
9. Sergeev A.N. Instrumenty ogranicheniya dostupa v social'nyh obrazovatel'nyh setyah // *ITNOU: Informacionnye tekhnologii v nauke, obrazovanii i upravlenii*. 2018. № 2(6). S. 65–69.
10. Soldatova G.U. Psihologicheskie osobennosti uchastnikov situacii kiberbullinga: analiz rolevogo onlajn-povedeniya / G.U. Soldatova, S.V. Chigar'kova, K.R. Kalinina // *Poznanie i perezhivanie*. 2022. T. 3. № 1. S. 46–71.

*The development of the digital competence of the future teachers in the process of solving the problems of cyberbullying at school*

*The article deals with the problem of cyberbullying. There are analyzed the results of the study of the ideas of the future teachers about the destructive phenomenon of cyberbullying and the required knowledge and skills in solving the issue at the professional level. The authors identify the topical aspects of training of the future teachers to providing the secure communication of the schoolchildren in the digital environment.*

Key words: *cyberbullying, digital environment, secure communication, training of future teachers, digital competence.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2023)

**В.О. ЗИНЧЕНКО**  
**М.В. РУДЬ**  
**Л.Н. ТКАЧЕНКО,**  
**Л.А. МОСИЙЧУК**  
*Луганск*

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ШКОЛ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ (на примере Луганской Народной Республики)**

*Обобщен опыт педагогического взаимодействия образовательных организаций Луганской Народной Республики, которое осуществляется на добровольной основе и идеях взаимного обогащения научно-образовательной деятельности, чему способствует создание Университетского образовательного округа. Охарактеризованы направления и механизмы взаимодействия педагогического вуза и школ с учетом задач развития региона.*

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, педагогический вуз, общеобразовательная организация, университетский образовательный округ, психолого-педагогический класс.*

В последнее время все более очевиден разрыв между потребностями регионов к подготовке в системе профессионального образования личности специалиста в целом, способного к решению задач инновационного развития региона, и готовности выпускников общеобразовательных школ к успешному освоению программ высшего и среднего профессионального образования, что обуславливается отсутствием в должном объеме необходимых для этого фундаментальных знаний, низким уровнем развития проектно-исследовательских навыков, навыков самообразования и саморазвития, способности к осознанному выбору профессии с пониманием перспектив будущей профессиональной реализации в отраслях и секторах региональной экономики.

Причин такого положения дел достаточно много. Прежде всего, это несогласованность программ профессионального и общего образования, перенасыщенность школьного образования второстепенным материалом и наличие усеченного формата фундаментальной подготовки в разных областях знания без должной практической апробации умений и навыков; недостаточный уровень материально-технической оснащенности общеобразовательных организаций, тормозящий формирование навыков практической деятельности, в том числе и проектно-исследовательской; деформация профессиональной ориентации школьников, не позволяющая понять суть разных видов профессиональной деятельности, осознать потребности своей малой родины в специалистах тех или иных профессий.

При этом большинство вузов сегодня свое взаимодействие с общеобразовательными организациями ограничивает профориентационными мероприятиями с проведением дней открытых дверей или привлечением обучающихся профильных классов и школ к научно-исследовательской работе. В этом случае происходит только взаимодействие, которое нельзя назвать педагогическим, поскольку цели участников этого взаимодействия не всегда согласуются и не формируются в общую цель. Мы разделяем позицию В.П. Игнатъева и А.А. Дарамеовой, считающих продуктивным то взаимодействие вуза и общеобразовательной организации, которое приводит к их взаимному влиянию и взаимному обогащению образовательной и научно-исследовательской деятельности с целью удовлетворения потребностей и запросов личности обучающихся, максимального раскрытия их потенциала и формирования траектории профессионально-личностного развития [4]. Исследователи определяют такое взаимодействие как педагогическое, выделяя три его функции: дидактическую, воспитательную и социально-педагогическую.

В этом контексте педагогическое взаимодействие с общеобразовательными организациями осуществляют сегодня преимущественно педагогические вузы, которые находятся в непрерывном контакте с местными органами управления образованием и стараются координировать свою работу в соответствии с региональными потребностями. Такая работа во многих регионах направлена на профессиональное развитие педагогов всех типов образовательных организаций; совершенствование содержания и методического обеспечения обучения и воспитания школьников и будущих педагогов; разработку новых программ дополнительного образования, в том числе и профессионального; решение кадровых проблем региона в подготовке работников (и не только педагогических) с организацией допрофессиональной и предпрофильной подготовки; использование материально-технической базы как педагогических вузов, так и школ для проведения научно-исследовательской и проектной работы; формирование общей информационно-образовательной среды [1–5].

К сожалению, как справедливо отмечает С.В. Тарасов, педагогические вузы крайне редко участвуют в разработке стратегий развития региональной системы образования; в своем взаимодействии со школами не создают объединительного органа, призванного на нормативной основе координировать такое взаимодействие; формально участвуют в устранении дефицита управленческих кадров общеобразовательных организаций, создании инновационной образовательной среды и научном руководстве исследованиями, проводимыми школами [5].

Отметим стратегическое значение такой работы в новых регионах Российской Федерации, где все образовательные организации испытывают множество сложностей интеграции в российское научно-образовательное пространство, отягощенной военной ситуацией, чрезмерным кадровым голодом, несоответствием материально-технической базы и учебно-методической оснащенности образовательного процесса потребностям современного образовательного процесса, перебоями и низким качеством связи, в том числе сети Интернет, и другими проблемами, что не позволяет должным образом развивать информационно-образовательную среду, связывать ее с отечественными образо-

вательными платформами, в полной мере реализовывать проектно-исследовательскую деятельность.

В контексте решения задач развития новых регионов, гибкого и продуктивного вхождения образовательных организаций в новый формат функционирования представляется интересным опыт Луганской Народной Республики, которая с 2014 г. в статусе непризнанного государственного образования стала трансформировать и развивать сложившуюся систему взаимодействия между педагогическим вузом и общеобразовательными организациями.

Прежде всего отметим, что еще в 2008 г. на территории Луганской области был образован по инициативе Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (сегодня ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», далее – ЛГПУ) и при поддержке региональных властей Университетский образовательный округ (УОО), который на добровольной основе объединил вуз и общеобразовательные организации в решении задач повышения качества образования, инновационного развития учебного и воспитательного процессов, внедрения новых форматов профориентационной работы со школьниками, развития баз педагогических практик, формирования экспериментальных площадок для совместной научно-исследовательской работы. При этом в период до 2014 г. отношения между ЛГПУ и общеобразовательными организациями строились как взаимодействие в интересах преимущественно самого университета.

С 2017 г. деятельность Университетского образовательного округа, приостановленная по известным причинам с осени 2014 г., была восстановлена в полном объеме и в условиях сохраняющихся разного рода ограничений приобрела характер именно педагогического взаимодействия, когда учитываются не только интересы всех участников округа, но и интересы Луганской Народной Республики в целом в построении и развитии самостоятельной и непрерывной системы образования.

Деятельность УОО направлена на обеспечение качества образования, в том числе и педагогического; совершенствование образовательных программ всех уровней общего образования и высшего педагогического образования, содержания отдельных школьных предметов и дисциплин подготовки будущих педагогов; системное научно-методическое и научно-исследовательское взаимодействие субъектов образовательного округа; повышение профессиональной компетентности педагогов образовательных организаций.

Особенностью работы УОО является наличие нормативно-правовых документов, которые регламентируют добровольное сотрудничество образовательных организаций на основе принятого Положения, придавая субъектам округа различный статус (партнерской или базовой школы), определяющий их права, обязанности и широту возможностей в рамках различных направлений деятельности.

На начало 2023–2024 учебного года членами Университетского образовательного округа являются: ЛГПУ, 51 общеобразовательная организация, 4 из которых имеют статус базовых школ, 38 общеобразовательных организаций, где действуют психолого-педагогические классы. Только за 2022–2023 учебный год 15 общеобразовательных организаций в разном статусе присоединилось к работе округа.

Высшим органом коллегиального управления Университетским образовательным округом является общее собрание его членов, которое проводится на реже одного раза в год, определяет направления деятельности округа, оценивает результаты проведенной работы и делегирует основные полномочия по управлению деятельностью округа Совету, избираемому из числа руководителей общеобразовательных организаций, руководителей и ведущих научных работников ЛГПУ. Ежегодно на общем собрании УОО принимается план работы на текущий учебный год, конкретизирующий решения основных задач деятельности округа.

Говоря о работе округа, прежде всего отметим его роль в повышении квалификации педагогических работников республики, которые до 2022 г. практически не имели возможности получать новые компетенции в образовательных организациях Российской Федерации. В связи с этим на базе ЛГПУ еще с 2015 г. началась активная работа по реформатированию существующей ранее системы дополнительного педагогического образования. С момента возобновления деятельности Университетского образовательного округа в 2017 г. данная работа шла в непосредственном взаимодействии с образовательными организациями и Министерством образования и науки ЛНР: определялись наиболее актуальные для профессионального развития педагогов направления, а создание и реализация необходимых образовательных программ осуществлялись не только педагогами ЛГПУ, но и ведущими методистами общеобразовательных организаций – субъектов УОО.

Сегодня представители округа ведут масштабную работу по повышению квалификации педагогов республики в контексте перехода на новые образовательные стандарты, ознакомления их с нормативным обеспечением образовательной деятельности, принятым в Российской Федерации, освоения передовых образовательных технологий и методик обучения, принципов создания и развития в образовательных организациях информационно-образовательной среды.

С этой целью по инициативе общего собрания Университетского образовательного округа расширилась работа двух структурных подразделений ЛГПУ – Института профессионального развития и Центра развития образования. Если первый реализует программы дополнительного профессионального образования, то второй осуществляет образовательную деятельность по дополнительным профессиональным и общеобразовательным программам, проводит работу по методической и информационной поддержке образовательной и управленческой деятельности в сфере образования. способствует обобщению и распространению передового педагогического опыта, участвует в экспертизе учебно-методических материалов.

Особое внимание в работе этих структурных подразделений с 2022 г. уделяется повышению квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций с освобожденных территорий ЛНР. Только за лето 2022 г. повышение квалификации прошли 1200 педагогических работников, а за период 2022–2023 учебного года – 3300 педагогов и руководителей образовательных организаций разного уровня. С учетом такого широкого охвата педагогических работников к работе по повышению их квалификации привлекались ведущие педагоги и методисты общеобразовательных организаций – субъектов УОО, которые ранее прошли обучение в ЛГПУ и Российской Федерации.

Важным направлением работы округа стали разработка и совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса, прежде всего, общеобразовательных школ. Отсутствие возможности до вхождения в состав Российской Федерации официально приобретать учебно-методическую литературу, необходимость перестройки ценностно-смыслового содержания образования на всех уровнях системы, задача максимального приближения к российским образовательным стандартам способствовали подъему методической работы в Луганской Народной Республике. С целью систематизации этой работы, придания ей научной основы, проведения широкой апробации разработанных педагогами учебно-методических материалов и на этой основе рекомендации к использованию в образовательном процессе по решению общего собрания субъектов Университетского образовательного округа и при поддержке Министерства образования и науки ЛНР на базе Центра развития образования ЛГПУ в 2020 г. был создан Научно-методический совет, в который вошли ведущие ученые ЛГПУ и признанные лидеры методической работы республики, преимущественно представители субъектов образовательного округа. За этот короткий период Научно-методическим

советом одобрено к публикации и рекомендовано к использованию в образовательном процессе 38 учебно-методических издания различного вида (учебники, пособия, рабочие тетради, методические рекомендации, хрестоматии, задачки, словари, наглядные материалы и пр.), среди которых:

*Основы православной культуры. 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. В 2-х частях / Сост. е.В. Чорная, Е.В. Мальцева, Л.Н. Бурдачева, В.В. Нестерова; под общей ред. Е.В. Чорной. Луганск, 2021.*

*Физическая география Луганщины. 8 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Ю.Ю. Чикина, Н.С. Краснокутская, Ю.Г. Заруцкая и др. Луганск, 2021.*

*Ткаченко М.Е. Технология. 5 класс (направление «Индустриальные технологии»). Рабочая тетрадь для обучающихся образовательных организаций. Луганск, 2022.*

*Сборник заданий по биологии (общая биология), X класс: пособие для учителей, преподающих в медико-биологических классах (вторая часть) (сборник для образовательных организаций Луганской Народной Республики) / сост. Л.В. Чумакова. Луганск, 2023.*

*Этика и психология семейной жизни: Хрестоматия для классов педагогического профиля / сост. Д.Д. Попова. Луганск, 2022.*

*Сборник проектных заданий по предмету «Изобразительное искусство» для ОО ЛНР для обучающихся 5–7 классов / Сост. А.Г. Бардилова, Н.Р. Войтенко. Луганск, 2023.*

*Украинско-русский терминологический школьный словарь / Коллектив авторов; под ред. О.С. Перетятой. Луганск, 2022.*

*Герои Великой Отечественной войны: наглядное пособие / сост. Л.В. Благушина. Луганск, 2022.*

Также были утверждены и рекомендованы к использованию 12 общеобразовательных программ профильных предметов и элективных курсов, дополнительных общеразвивающих программ, программ внеурочной деятельности.

Подспорьем в работе педагогов Луганской Народной Республики стал научно-методический журнал «Образование Луганщины: теория и практика», издание которого на базе ЛГПУ также инициировано в 2017 г. Советом Университетского образовательного округа. В журнале публикуются методические наработки педагогов и результаты исследований в области педагогики и психологии ученых республики.

Отметим, что ежегодными планами работы Университетского образовательного округа предусмотрено проведение научно-практических семинаров по актуальным вопросам образования, мастер-классов с участием победителей республиканского конкурса «Педагог года Луганщины», научно-практической конференции «Университетский образовательный округ: от инициативы к практике», презентаций опыта работы образовательных организаций, организации участия обучающихся субъектов УОО в научных и творческих мероприятиях, конкурсах, проектах разного уровня и пр. Например, большой популярностью среди обучающихся пользуются проводимые ежегодно проекты «Улицы моего города», «Лидерство – шаг к успеху», «Школа вожатых», в каждом из которых принимают участие от 150 до 220 школьников.

Университетский образовательный округ содействует проектированию и реализации на базе общеобразовательных организаций экспериментальной работы. С этой целью на базе ЛГПУ действует консультационный пункт, где ведущие ученые университета и опытные педагоги-экспериментаторы взаимодействуют с представителями общеобразовательных организаций, осуществляя научное и методическое сопровождение их экспериментальной работы. Так, на начало 2023–2024 учебного года консультирование проводится по запросу 11 общеобразовательных организаций республики.

По результатам экспериментальной работы общеобразовательных организаций проводится экспертиза, к которой привлекаются субъекты округа. Сами же результаты эксперимента презентуются на плановых научно-практических семинарах, где оглашаются итоги экспертизы с рекомендацией или отсутствием такой в отношении распространения полученных в ходе исследования педагогических наработок. Так, 10–11 ноя-

бря 2022 г. в рамках Международной научно-практической конференции «Ценностные приоритеты образования в XXI веке» в ходе панельной дискуссии были представлены различные модели научного взаимодействия в системе «кафедра–студент–школа–уче­ник», презентованы образовательные практики и опыт экспериментальной деятельности 6 общеобразовательных организаций.

Особое значение в решении региональных проблем по общему повышению качества образования, поднятию престижа профессии педагога и ликвидации дефицита педагогических кадров получила инициатива Университетского образовательного округа, поддержанная МОН ЛНР, по организации психолого-педагогических классов. Эта работа стартовала в 2020 г. и во многом ориентировалась на лучшие наработки функционирования профильных классов Российской Федерации, где психолого-педагогическая подготовка в 10–11 классах ведется с 2001 г.

На начало 2023–2024 учебного года в Луганской Народной Республике функционируют на базе 38 общеобразовательных организаций 55 психолого-педагогических классов. В текущем учебном году было открыто 5 психолого-педагогических классов, где к обучению с предпрофильной подготовкой приступили обучающиеся 9-го класса.

Для организации качественного обучения в психолого-педагогических классах ведущими специалистами организаций УОО были разработаны: учебно-методические пособия по основам педагогики (под общ. ред. О.Ф. Турянской) и основам психологии (под общ. ред. Д.Д. Поповой), программа педагогической практики для 11-го класса (под общей редакцией Д.Д. Поповой), программа курса «Основы педагогической психологии. 10–11 классы» (Г.Н. Тронза), программа курса «Педагогическая риторика. 10–11 классы» (Е.Е. Компаниец), программа курса «Основы эстетики. X–XI классы» (С.А. Косарева-Кузьминых), другие программные и методические материалы.

Начиная с 2020–2021 учебного года, для обучающихся психолого-педагогических классов в планах работы УОО предусмотрено проведение профильных олимпиад, научно-исследовательских и творческих проектов, конкурсов, профориентационных мероприятий. Так, три года подряд реализуется проект «ПедКласс в гостях у ПедВуза» и проводится фестиваль «ПРОшколу». Если проект «ПедКласс в гостях у ПедВуза» предполагает знакомство в интерактивном формате обучающихся профильных классов с научно-образовательной деятельностью ЛГПУ, в большей мере организуя деятельность профессорско-преподавательского состава самого университета, то фестиваль «ПРОшколу» задействует представителей всех субъектов образовательного округа, нацеливая их совместную деятельность на формирование у обучающихся педклассов положительных и осознанных мотивов выбора профессии педагога.

В год наставника и педагога 23 марта 2023 г. прошел второй фестиваль «ПРОшколу» под девизом «Виват, Учитель!». Этот фестиваль на своих площадках объединил как самих обучающихся психолого-педагогических классов, так и педагогов разных образовательных организаций ЛНР. Так, площадка «Уроки мастерства» предполагала проведение открытых уроков / занятий / лекций / тренингов преподавателями ЛГПУ и школьными педагогами – победителями конкурса «Педагог года Луганщины». На педагогической площадке «Первые пробы» прошли презентация лучших разработок и проведение фрагментов занятий, подготовленных обучающимися педклассов под руководством педагогов своих школ. На этой площадке выступили со своими разработками финалисты – 28 обучающихся из 15 общеобразовательных организаций. Еще одна площадка была отведена под конкурс агитбригад «Виват, Учитель!», где школьники представляли творческие номера, посвященные профессии педагога, дополненные online-презентациями на страничке в сообществе «ПедКласс ЛГПУ» в социальной сети ВКонтакте (<http://vk.com/publik217493526>).

Примером педагогического взаимодействия вуза и школ на региональном уровне может служить научно-образовательный проект «Педагогическая сокровищница Лу-

ганщины», который стартовал в октябре 2022 г. и объединил молодых педагогов, ведущих ученых и специалистов ЛГПУ, обучающихся психолого-педагогических классов, педагогов и руководителей общеобразовательных школ, где эти классы функционируют.

Изначально проект задумывался как работа молодых педагогов ЛГПУ (8 человек) с обучающимися психолого-педагогических классов, что способствовало бы развитию проектно-исследовательской и организационно-управленческой компетенций первых, а у школьников – формированию посредством проектно-исследовательской работы устойчивого интереса к педагогической профессии и развитию навыков проектно-исследовательской деятельности.

Однако в ходе подготовки в период с мая по сентябрь 2022 г. стало очевидным, что педагогическое наследие Луганщины – это огромный и малоизученный пласт научно-образовательной информации. Поэтому формирование этапов и механизмов исследования, выбор его методов проходили под руководством и при научно-практическом консультировании ведущих ученых и специалистов университета (проф., докт. пед. наук В.О. Зинченко; доц., докт. психол. наук Л.А. Черных; доц., канд. пед. наук М.В. Рудь; доц., канд. пед. наук Л.Н. Якименко; директор Центра научно-педагогических инноваций и довузовской подготовки Л.Н. Ткаченко).

В процессе работы и ознакомления с научно-образовательным наследием педагогов разных лет стало очевидным, что содержательное наполнение проектно-исследовательской деятельности обучающихся психолого-педагогических классов и осуществление кураторской работы со стороны молодых педагогов ЛГПУ возможно только на основе получения последними собственного проектно-исследовательского опыта, чему способствовали сбор материалов о десяти педагогах, которые внесли значимый вклад в развитие образования Луганщины, подготовка на их основе и издание коллективной монографии под общей редакцией В.О. Зинченко и М.В. Рудь «Педагогическая сокровищница Луганщины».

Собственная проектно-исследовательская работа позволила молодым педагогам ЛГПУ разработать паспорт научно-образовательного проекта «Педагогическая сокровищница Луганщины»; вовлечь обучающихся психолого-педагогических классов в проектно-исследовательскую деятельность с поэтапной презентацией ее итогов; организовать и провести в октябре 2023 г. итоговую научно-практическую конференцию «Педагогическая сокровищница Луганщины». Важным результатом научно-образовательного проекта стали сборник научно-исследовательских материалов «Мой учитель – наша гордость», подготовленных обучающимися о педагогах школ Луганщины, а также отражение хода реализации проекта и презентация его результатов на страничке в сообществе проекта «Педагогическая сокровищница Луганщины» в социальной сети ВКонтакте (<https://vk.com/pedsokrovishnitsalug>) и в журнале «Образование Луганщины: теория и практика».

Отметим, что первоначально для участия в проекте было подано 26 заявок, но в финал вышли наработки обучающихся 11 педклассов. Сама проектно-исследовательская работа школьников была разделена на три этапа: 1) сбор материалов, формирование и творческая презентация исследовательского отчета; 2) переформатирование лучших исследовательских отчетов в методическую разработку тематического мероприятия, которое в выбранном его авторами формате проводится в своей школе; 3) презентация лучших наработок в виде доклада на научно-практической конференции.

Укажем также, что реализация всего проекта проходила в тесной совместной работе как представителей ЛГПУ, так и педагогов общеобразовательных организаций, благодаря чему осуществлялось педагогическое взаимодействие участников проекта по вопросам организации и реализации проектно-исследовательской деятельности, формированию на научной основе ее результатов, их проекции в содержание образовательно-

воспитательной работы с обучающимися и конкретные методические материалы, использования разных форматов презентации проектно-исследовательских наработок, а также формирования и развития необходимых для этого компетенций.

Подводя итог презентации регионального опыта взаимодействия педагогического вуза и школ, констатируем, что его эффективности способствуют:

- наличие объединительного органа, определяющего цель, задачи и направления деятельности его субъектов, а также выстраивающего свою работу в тесном взаимодействии с органами исполнительной власти региона и с учетом задач его развития;
- планирование деятельности, не только предусматривающее реализацию широкого спектра мер по совершенствованию образовательного процесса и повышению качества образования, но и предполагающее различные форматы взаимодействия руководителей образовательных организаций, педагогов и обучающихся, которое способствует формированию и развитию компетенций друг друга, профессиональных и личностных качеств, раскрывая профессионально-личностный потенциал участников взаимодействия и влияя на векторы их саморазвития.

При таком подходе формируются общие цели разных образовательных организаций, происходит обогащение их деятельности, что и позволяет говорить о наличии педагогического взаимодействия между вузом и школами.

### Список литературы

1. Барматина И.В., Варакута А.А., Кохан Н.В., Марущак Е.Б. Научно-методическое сопровождение педагогических работников в процессе взаимодействия педагогического вуза и базовых школ // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 4. С. 5–19.
2. Галимова Х.Х., Чернышова М.В. Педагогический университет и профильные классы психолого-педагогической направленности: из опыта работы // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 1. С. 91–97.
3. Журкина О.А., Пертая М.В., Соловейкина М.П. Социальное партнерство педагогического вуза и школы как механизм профессионального воспитания будущего педагога // Поволжский педагогический поиск (Научный журнал). 2021. № 1(35). С. 8–13.
4. Игнатъев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 18.09.2023).
5. Тарасов С.В. Взаимодействие педагогического вуза и региона: оценка ситуации, перспективы развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 7–13.

\* \* \*

1. Barmatina I.V., Varakuta A.A., Kohan N.V., Marushchak E.B. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogicheskikh rabotnikov v processe vzaimodejstviya pedagogicheskogo vuza i bazovykh shkol // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2021. № 4. S. 5–19.
2. Galimova H.H., Chernyshova M.V. Pedagogicheskij universitet i profil'nye klassy psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti: iz opyta raboty // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2023. № 1. S. 91–97.
3. Zhurkina O.A., Pertaya M.V., Solovejkina M.P. Social'noe partnerstvo pedagogicheskogo vuza i shkoly kak mekhanizm professional'nogo vospitaniya budushchego pedagoga // Povolzhskij pedagogicheskij поиск (Nauchnyj zhurnal). 2021. № 1(35). S. 8–13.

4. Ignat'ev V.P., Daramaeva A.A. Tri funkcii vzaimodejstviya vuza i shkoly [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (data obrashcheniya: 18.09.2023).

5. Tarasov S.V. Vzaimodejstvie pedagogicheskogo vuza i regiona: ocenka situacii, perspektivy razvitiya // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2022. № 206. S. 7–13.



***The cooperation of the pedagogical university and schools: regional aspect  
(based on the Lugansk People's Republic)***

*The article deals with the generalization of the experience of the pedagogical cooperation of the educational institutions of the Lugansk People's Republic, realized at the voluntary basis and the ideas of the mutual enrichment of the scientific and educational activities, that was supported by the creation of the University educational district. There are characterized the directions and mechanisms of the cooperation of the pedagogical university and schools with consideration of the tasks of the region's development.*

Key words: *pedagogical cooperation, pedagogical university, educational institution, university educational district, psychological and pedagogical class.*

(Статья поступила в редакцию 15.12.2023)



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*Е.Н. АЛЕКСЕЕВА*  
*Геничск*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕТСТВА В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Посвящена актуальной проблеме реализации современных социокультурных практик детства в контексте осуществления ФГОС ДО. Проводится комплексное теоретическое исследование сущности и содержания социокультурных практик в дошкольных образовательных организациях, разрабатывается методика построения образовательного процесса как практики социокультурного проектирования, проводится апробирование предлагаемых методик в сложных условиях кросс-культурного взаимодействия в ДОО на территории Херсонской области.*

*Ключевые слова: социокультурные практики, социализация, дошкольное образование, оценка образования, качество образования ФГОС ДО, образование.*

Введение. Дошкольное детство – важнейший этап физического, интеллектуального, эстетического, социального и нравственного развития человека. В этот период ребенок познает окружающий мир, накапливает знания и навыки, развивает внимание и воображение, формирует способность к накоплению, сохранению и воспроизведению информации. Обеспечение высокого качества дошкольного образования предполагает направленность педагога на формирование у детей базовых аспектов личной культуры, развитие навыков социального взаимодействия, введение в культурное наследие своего народа.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет, что знакомство детей с социокультурными нормами, семейными и общественными традициями, а также национальной культурой является ключевым принципом дошкольного образования. Этот принцип предполагает интеграцию обучения и воспитания с использованием актуального инструментария формирования общей культуры личности детей и создания социокультурной среды, учитывающей их возрастные, индивидуальные, психологические и физиологические особенности.

По мнению Л.С. Выготского, в процессе своего развития ребенок постепенно приобретает социокультурный опыт, а также связанные с ним способы, модели, паттерны и формы социокультурного поведения и мышления [1, с. 84]. Однако успех данного процесса зависит от активности ребенка, а также социокультурной практики, заложенной в основу освоения социокультурного опыта и ориентированной на развитие способностей ребенка, его социализацию и творческую самореализацию.

Значимость разработки качественных социокультурных практик в системе дошкольного образования существенно возрастает в условиях мультикультурализма и глобальных социальных трансформаций, что обуславливает актуальность выбранной тематики исследования.

**Цель работы** заключается в обосновании использования и оценки эффективности социокультурных практик детства в системе дошкольного образования на примере дошкольных образовательных организаций Херсонской области.

Анализ методологических подходов к реализации социокультурных практик детства в системе дошкольного образования.

В соответствии с п. 1.4. Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования неотъемлемым условием обеспечения высокого качества дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. В контексте системно-деятельностного (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), социокультурного (А.В. Мудрик, Н.Б. Крылова, П. Сорокин) и культурологического подходов (А.П. Валицкая) социальное развитие рассматривается через призму культуры как освоение личностью культурных моделей и ценностей, сложившихся в обществе. Это обуславливает возможность выстраивания образовательного процесса как единой практики социокультурного проектирования. Именно в социокультурном образовательном пространстве, по словам В.И. Слободчикова, «складываются цели, ценности и смыслы человеческого бытия, где человеком осваиваются способы их воплощения в своей и другой жизни» [8, с. 9].

Социокультурная практика – это вид человеческой деятельности, который включает в себя различные аспекты взаимодействия человека с обществом и культурой. Она включает в себя как индивидуальные, так и коллективные действия, направленные на создание, сохранение и передачу культурных ценностей, норм и образцов поведения. Социокультурные практики играют ключевую роль в формировании идентичности индивидов и групп, а также в развитии общества и культуры в целом. Вслед за исследователем Н.Б. Крыловой социокультурные практики детства можно трактовать как «различные виды самостоятельной деятельности, поведения, психического самочувствия, основанные на текущих и будущих интересах ребенка и уникальном индивидуальном жизненном опыте, складывающемся с первых дней жизни» [5, с. 21]. В то же время Н.А. Короткова подчеркивает, что к категории социокультурных практик относятся в первую очередь виды деятельности, исходящие от взрослого и находящие дальнейшее отражение в собственной активности ребенка [3, с. 39].

Существуют различные подходы к исследованию содержания и структуры социокультурных практик. Так, А.А. Муратова предлагает выделять такие компоненты, как содержание развивающей предметно-пространственной среды, содержание самостоятель-



Рис. Направления реализации программы дошкольного образования как системы социокультурных практик

ной и совместной деятельности ребенка, предполагаемый эмоционально-чувственный опыт, который получает ребенок, культурные события, в которые включается ребенок, объекты культурной памяти, объекты культурного опыта, культурные умения, которые осваивает ребенок [8, с. 16]. По нашему мнению, представленная классификация является нерациональной, поскольку она не отражает фактические направления и цели реализации социокультурных практик в дошкольном образовании.

В рамках данной статьи образовательный процесс в дошкольном образовании рассматривается как единая практика социокультурного проектирования, что обуславливает возможность дифференциации социокультурных практик по следующим ключевым направлениям развития учащихся (рис. на с. 81).

Использование представленной модели реализации программы дошкольного образования как системы социокультурных практик позволяет проводить комплексную оценку качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся в соответствии с ФГОС ДО. Непрерывный мониторинг качества реализации социокультурных практик позволяет оценивать эффективность программ и методов обучения, обеспечивает формирование эффективной модели дошкольного образования, способствуя успешному старту детей в образовательной среде [2, с. 41].

Таким образом, социокультурные практики в дошкольном образовательном учреждении включают в себя различные виды деятельности, направленные на формирование у детей базовых социальных навыков, развитие их творческих способностей и эмоционального интеллекта. Они также помогают детям научиться взаимодействовать с другими людьми, понимать и уважать различные культуры и точки зрения. Социокультурные практики в дошкольных образовательных учреждениях могут включать в себя игры, творческие занятия, чтение книг, просмотр фильмов и мультфильмов, участие в театральных постановках, а также работу с родителями и другими членами сообщества. Указанные мероприятия помогают детям лучше понимать окружающий мир и свое место в нем, а также развивать свою индивидуальность и способность к сотрудничеству.

Результаты реализации социокультурных практик в дошкольных образовательных организациях Херсонской области.

Апробирование разработанной модели реализации социокультурных практик детства осуществлялось в дошкольных образовательных организациях Херсонской области. Общее количество детских садов на территории региона – 86 единиц, в них обучается около 4500 детей. Ключевым вызовом в процессе исследования являлись сложная социальная обстановка, мультикультурность и языковое различие обучающихся.

В рамках социально-коммуникативного развития обучающихся реализовывались такие социокультурные практики, как публичное выступление (методика «Реклама детского сада»), безопасное поведение (методика «Я иду домой из детского сада»), правовая культура (методика «Я имею право», разработанная в соответствии с Конвенцией о правах ребенка). Также с детьми отрабатывались навыки этикета и поведения за столом (методика «Приглашаю гостей»), проводилось сравнение застольного поведения в различных культурах.

Познавательное развитие дошкольников осуществлялось с использованием таких социокультурных практик, как обучение измерению предметов (методика «Семь раз отмерь»), экологическое воспитание (участие в благотворительном проекте «Добрые крышечки»), знакомство с малой родиной (совместное изучение истории Херсонской области). Речевое развитие обучающихся осуществлялось с использованием таких методик, как совместное чтение художественной литературы, сочинительство стихов и книгоиздательство (методика «Книжка-малышка»).

В рамках художественно-эстетического развития были реализованы такие социокультурные практики, как коллекционирование (методика «Секретики»), перевоплощение (театральные постановки), дизайн (создание открыток и игрушек своими руками).

Спортивное развитие обеспечивалось за счет подвижных игр, ознакомления с различными видами спорта и историей олимпийского движения.

В качестве примера социокультурной практики можно привести коллективную творческую работу детей над сказкой «Лиса и журавль». В рамках обучения дети уже познакомились с другими сказками о животных и в целом понимают, что каждый из персонажей – это образ вполне определенного животного или птицы, за которым стоит тот или иной человеческий характер.

Занятие по сказке «Лиса и журавль» начинается с игры «Чье это прозвище?». Детям предлагается отгадать, какое животное в сказке называют этим прозвищем: кумушка (лиса), «зубами щелк» (волк), косялапый (медведь), косой (заяц), мурлыко (кот), норушка (мышка), квакушка (лягушка), пеструшка (курица). Для создания коммуникативной ситуации детям предлагается ответить на вопросы: «Почему эти животные получили такие прозвища?», «В каких сказках вы уже встречались с ними?», «Какими качествами обладают эти животные в сказках?», «Какая ваша любимая сказка о животных? Почему?». Большое значение имеет сопоставление названий животных в русском и украинском языках.

В ходе анализа текста детям предлагается коллективная творческая деятельность по нахождению в сказке устаревших слов и придумыванию современных синонимов (потчевал – угощал, стряпала – готовила). Также предлагается объяснить значение фразеологического оборота «несолоно хлебавши» (ответы детей: так и не поев, не добившись успеха, не получив желаемого и т. д.).

Следующим этапом анализа является оценка взаимоотношений между героями. Обучающимся предлагается дать аргументированные ответы на вопросы: «Какие отношения изначально установились между героями?», «Как развивались эти отношения?», «Какую посуду использовала лиса для угощения?», «Специально ли она сделала так, чтобы журавлю ничего не досталось?», «Почему журавль не попросил у лисы более удобную посуду?», «Вам понравилось, как вела себя лиса?», «Можно сказать, что лиса относится к журавлю по-дружески?», «А как журавль принимал лису?», «Из какой посуды он угощал лису?», «Журавль специально так сделал?», «Как вы думаете, правильно ли журавль поступил?».

Достаточно интересными были ответы дошкольников на вопрос: «Почему журавль не попросил у лисы более удобную посуду?». Мнения детей разделились: кто-то считал, что другой посуды у лисы не было вовсе, другие предполагали, что журавль просто постеснялся просить что-либо в гостях. В ходе направляемого совместного обсуждения обучающиеся пришли к общему выводу, что просить другую посуду на званом обеде нельзя, т. к. это противоречит правилам этикета (термин «этикет» дети предложили сами, после чего объясняем это слово тем, кто его не знает).

По поводу правильности действий журавля большинство детей сказали, что этот герой все сделал правильно и на его месте они поступили бы так же. Однако некоторые учащиеся также высказали мнение, что мстить – это плохо и они бы так не сделали. В данном случае необходимо признать, что оба мнения являются верными: в сказках практически всегда действует правило «око за око, зуб за зуб», однако в реальной жизни это правило зачастую неприменимо.

В качестве приема коллективной творческой работы с данной сказкой было выбрано проигрывание эпизодов, при этом внешний облик героев формировался всей группой из подручных материалов. В процессе подготовки к чтению детям предлагается ответить на вопросы: «Сколько героев участвует в разговоре?», «Как называется такой разговор?» (диалог). Далее учащимся предлагается найти слова лисы. «Какая лиса?» (хитрая, вредная, лстивая, лукавая). «Как надо прочитать?». «Кто может показать движения лисы?». Аналогично анализируется образ журавля.

Далее было выбрано несколько пар, которые одновременно показывали действия лисы и журавля в процессе чтения сказки педагогом. Вопрос к детям: «Какая пара вам больше всего понравилась?», «Почему?». Вопросы по итогу занятия: «С каким произведением вы познакомились?», «О каких взаимоотношениях говорится?», «Что особенно понравилось?».

Исследование показало, что анализ сказки является одним из наиболее эффективных инструментов реализации социокультурной практики в дошкольном образовании. Такие приемы работы, как исследование языка сказки, проигрывание эпизодов, «интервью» с персонажем произведения, пересказ сказки от имени одного из персонажей, позволяют реализовать деятельностный подход к обучению.

**Выводы.** Социокультурные практики детства в системе дошкольного образования – это способы организации детской деятельности, которые позволяют ребенку активно взаимодействовать с окружающим миром, развивать свои коммуникативные навыки, получать новые знания и умения. Такие практики могут быть организованы как в рамках образовательного учреждения, так и за его пределами и могут включать в себя различные виды деятельности, такие как игры, творчество, общение со сверстниками и взрослыми, участие в культурных мероприятиях и т. д.

В рамках данной статьи образовательный процесс в дошкольном образовании рассматривается как единая практика социокультурного проектирования, что обуславливает возможность дифференциации социокультурных практик по следующим ключевым направлениям развития учащихся – социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое.

По результатам разработки и реализации социокультурных практик в ДОО Херсонской области можно сделать вывод об их высокой эффективности в процессе социализации и развития творческих способностей дошкольников.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. М., 2023.
2. Гришина И.В. Управление качеством школьного образования в контексте внедрения профессионального стандарта педагога // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2015. № 2(28). С. 46–54.
3. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М., 2012.
4. Крулехт М.В. Экспертные оценки в образовании: Учебное пособие / М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк. М., 2002.
5. Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики: Книга для молодого педагога, ищущего альтернативные пути в педагогике / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. М., 2003.
6. Муратова А.А. Особенности организации культурных практик в дошкольном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 3. С. 14–28.
7. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.

\* \* \*

1. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya. Izbrannye raboty. M., 2023.
2. Grishina I.V. Upravlenie kachestvom shkol'nogo obrazovaniya v kontekste vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga // Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2015. № 2(28). S. 46–54.
3. Korotkova N.A. Obrazovatel'nyj process v gruppah detej starshego doshkol'nogo vozrasta. M., 2012.
4. Krulekht M.V. Ekspertnye ocenki v obrazovanii: Uchebnoe posobie / M.V. Krulekht, I.V. Tel'nyuk. M., 2002.
5. Krylova N.B. Ocherki ponimayushchej pedagogiki: Kniga dlya molodogo pedagoga, ishchushchego al'ternativnye puti v pedagogike / N.B. Krylova, E.A. Aleksandrova. M., 2003.

6. Muratova A.A. Osobennosti organizatsii kul'turnykh praktik v doskol'nom obrazovanii // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019. № 3. С. 14–28.

7. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2009.



***The sociocultural practices of childhood in the system of the valuation of the preschool education quality***

*The article deals with the topical issue of the implementation of the modern sociocultural practices of childhood in the context of the realization of the Federal State Educational Standard of Preschool Education. There is conducted the complex theoretical study of the essence and content of the sociocultural practices in the preschool educational institutions, there is developed the methodology of the organization of the educational process as the practice of the sociocultural designing. The author implements the suggested teaching methods in the difficult conditions of the cross-cultural cooperation in the preschool educational institution at the territory of the Kherson region.*

Key words: *sociocultural practices, socialization, preschool education, valuation of education, quality of education of the Federal State Educational Standard of Preschool Education, education.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2023)

**Д.Ю. БУЛАЕВ**  
**Москва**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ И АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОНЛАЙН-ПРОСТРАНСТВЕ**

*Подростки – одна из самых больших групп пользователей Интернета. Такие особенности онлайн-среды, как анонимность, искажение обратной связи, безнаказанность и др., предоставляют повод для проявления агрессии. Дефицит самоконтроля подростка дополняется дефицитом контроля со стороны взрослых, что приводит к агрессивным проявлениям в онлайн-коммуникации. Родителям, педагогам и психологам важно помочь подросткам научиться противостоять киберагрессии.*



Ключевые слова: *агрессивность подростков, агрессия, личностные черты подростков, онлайн-коммуникация подростков, агрессия в онлайн-коммуникации.*

XXI в. характеризуется активным научно-техническим прогрессом и развитием технологий. Распространяясь с возрастающей скоростью, гаджеты становятся естественной составляющей нашей жизни [13].

Сеть Интернет представляет собой абсолютно новую среду, в которой коммуникация имеет свои принципиальные особенности по сравнению с коммуникацией в

офлайн-среде. Интернет дает возможность взаимодействовать миллионам пользователей 24 часа в сутки из любой точки мира. Одной из наиболее многочисленных групп пользователей Интернета являются подростки.

Технический прорыв в развитии информационных технологий значительно изменил жизнедеятельность подростков, которые на сегодняшний день являются наиболее активными пользователями Сети. Сегодня для подростков виртуальное пространство можно назвать ценным средством и пространством для коммуникации.

Подростки и молодые люди в наши дни существуют в специфической ситуации развития, которая постоянно меняется в связи с непрерывным технологическим прогрессом и касается различных областей жизни. Для детей подросткового возраста и молодежи цифровые технологии, овладение ими и их понимание можно охарактеризовать не просто как инструментальный, но и как имеющие полную ценность сферу и образ жизни и существования, т. к. современные дети рождаются в технологическом мире и с раннего возраста постоянно взаимодействуют с различного рода гаджетами. Формируется отдельная форма социализации, которая называется цифровой, в ее контексте технологии определяют развитие разнообразных сфер человеческой деятельности, особенно это касается такой важной для молодых людей сферы, как коммуникативная [11].

Офлайн-коммуникация представляет собой понятный, привычный и эффективный формат взаимодействия. Большинство людей научилось выстраивать долгосрочные отношения и формировать доверительный контакт в офлайн-взаимодействии.

Сегодня интернет-коммуникации – это особая виртуальная среда, где есть свой уникальный язык взаимодействия между людьми, законы и стандарты, своя внутренняя иерархия, которая влияет на многие коммуникативные события и тренды в социальных сетях, отличающиеся от реальной жизни, но в этой виртуальной среде нет привычных рамок для самокатегоризации и самоконтроля, потому что разнообразие социальной коммуникации формирует социальную неопределенность.

Формирование отдельной среды для общения в онлайн-пространстве сопряжено не просто с появлением новых возможностей, но еще и с различными психологическими особенностями этой коммуникации, а также с рисковыми ситуациями, среди которых можно выделить феномен киберагрессии [12].

Онлайн-взаимодействие имеет свои сложности, в частности:

- 1) наличие сенсорной депривации, которая не позволяет сформировать полноценное мнение о человеке при первом личном контакте;
- 2) наличие предубеждений о том, что онлайн-переговоры являются менее эффективными, что в реальности действительно приводит к снижению эффективности;
- 3) нестабильность связи и сенсорная депривация не всегда предоставляют возможность полноценно следить за логикой переговоров;
- 4) отсутствие полного реалистичного образа человека приводит к невозможности испытывать эмпатию в полной мере, что затрудняет сотрудничество и выстраивание доверительных отношений.

Можно говорить о том, что социальная перцепция в интернет-коммуникациях претерпевает значительные изменения по сравнению с непосредственной коммуникацией в физическом пространстве. Онлайн-пространство характеризуется физической непредставленностью собеседника [2]. Это, в свою очередь, в определенной мере ослабляет самоконтроль подростков и снимает ограничения, что может приводить к возникновению более агрессивных проявлений в онлайн-коммуникации по сравнению с офлайн-взаимодействием.

Взаимодействие в Интернете также предполагает определенную анонимность. Принцип анонимности заключается в отсутствии полной и достоверной информации о собеседнике. Подобная «безымянность» психологически освобождает пользователя, предоставляя большой простор для агрессивных проявлений.

Таким образом, онлайн-пространство может даже в некоторой степени способствовать проявлениям агрессии, поскольку оно менее регламентировано нормами, чем офлайн-пространство [1].

В офлайн-коммуникации под агрессией, согласно А.А. Реану, понимаются любые действия, совершенные намеренно и направленные на причинение ущерба другим людям, различного рода группам людей, а также животным [8].

Проявления агрессии в целом свойственны подростковому возрасту. Однако сейчас проблема агрессивного поведения в подростковом возрасте становится все более значимой и актуальной. На сегодняшний день агрессивность подростков растет не только в силу различных физиологических и психологических изменений, но и в силу сложной социальной среды современного динамичного мира. Увеличение интеллектуальной и эмоциональной нагрузки на подростков в образовательном процессе, пагубное влияние Интернета и компьютерных игр, высокий уровень социальной агрессии и повышенной тревожности выступают факторами неадекватного решения подростками собственных проблем.

В современных исследованиях отмечается устойчивый рост агрессивности подростков. Опасность данной тенденции заключается в том, что высокий уровень агрессивности может привести к частому выбору неконструктивных стратегий реагирования в конфликтных ситуациях вместо конструктивных стратегий поведения. Стоит отметить, что эти неконструктивные стратегии поведения в конфликте могут закрепиться и наблюдаться уже и во взрослом возрасте, что будет существенно мешать человеку выстраивать коммуникацию.

Подросткам, как правило, бывает сложно справиться со своими агрессивными проявлениями. Подростковый возраст представляет собой сензитивный период формирования ценностных ориентаций, отношения подростка к окружающему миру и другим людям, время поиска своего места в мире и новой роли в социуме. Помимо этого, в подростковом возрасте происходит множество изменений на физиологическом уровне, в частности, гормональная перестройка.

Переживание сложного периода и поиск себя могут приводить к проявлениям агрессии подростками как в реальной жизни, так и в виртуальном пространстве. И если офлайн-среда более регламентирована правилами и нормами поведения, то в онлайн-пространстве человек обретает большую свободу, в частности, и для негативных проявлений.

Онлайн-агрессия может быть определена как вред, который имеет целенаправленный и повторяющийся характер, осуществляемый при помощи компьютерных коммуникационных технологий и устройств [14]. Онлайн-агрессия, которая опосредствована электронными гаджетами и виртуальной средой, не обязательно должна физически воздействовать на индивида. Вместо этого личности может быть нанесен цифровой вред (который отчетливо осознает только жертва данного вида агрессии), способный на протяжении долгого времени влиять на состояние психики человека [15; 18; 19].

В рамках онлайн-агрессии существуют фактически все виды агрессии, которые описаны исследователями, это: инструментальная, враждебная, косвенная, прямая, вербальная. Почти все ученые сходятся во мнении, что киберагрессия обладает следующими свойствами: анонимность, отсутствие аффективного ответа; незаметность для старших; отсутствие пространственных барьеров; увеличение числа свидетелей; безнаказанность; непрерывность [4; 20]. Некоторые из вышеперечисленных свойств, которые определены Интернет-средой, являются причиной возникновения эффекта токсичного онлайн-растормаживания (от англ. online disinhibition), что, в свою очередь, означает несоблюдение индивидом тех культурных коммуникативных норм, которые известны ему во внешнем мире, при офлайн-взаимодействии. В большинстве случаев киберагрессия понимается как предумышленный ущерб, который наносится человеку или

группе людей (возрастные рамки здесь не имеют значения) другим человеком с использованием электронных гаджетов и который понимается жертвой как нежеланный, приносящий вред, уничижительный и оскорбительный [17].

По форме и типу проявлений агрессии в Сети Г.В. Солдатов выделяет следующие ее проявления: флейминг, кибербуллинг, киберсталкинг, троллинг, хейтинг [12]. В некоторых случаях также в данный список входят секстинг и грифинг.

Флейминг представляет собой всплеск открытых унижений, крайне эмоциональный диалог между пользователями, обычно можно встретить на публичных страницах в Интернете [12].

Кибербуллинг – термин, впервые использованный Биллом Бэлси, который представлял данный феномен в качестве повторяющегося, умышленного, недружелюбного поведения одного индивида или нескольких, целью которого можно назвать оскорбление другого лица, осуществляемое с помощью коммуникационных и информационных технологий (смартфон, социальные сети, электронная почта) [3]. В современном мире кибербуллинг приобретает все большее распространение в мегаполисах. Предполагается, что уровень напряженности в мегаполисах в целом выше, чем в небольших городах. При этом жители мегаполисов, как правило, более погружены в виртуальное пространство, особенно это касается подростков. Длительное время, проводимое в Интернете, и высокая напряженность могут приводить к кибербуллингу [9]. Последствия кибербуллинга выражаются в появлении различных психических расстройств, депрессии, низкой самооценки, индивид оказывается социально изолирован, ему приходят мысли о суициде, иногда дело доходит до его совершения. А.А. Реан, М.А. Новикова и И.А. Коновалов провели исследование, по результатам которого они пришли к интересному выводу, что кибербуллинг распространен среди подростков в меньшей степени, чем физическая, вербальная и социальная агрессия [7]. С целью профилактики кибербуллинга необходимо информировать коллектив подростков о том, какую ответственность они несут за жестокое обращение с другими людьми и к каким последствиям это может привести, привлекать их к общей деятельности, развивать навыки сотрудничества и взаимопомощи, а также проводить обучения по конструктивному совладанию с агрессией.

Киберсталкинг состоит в регулярных приставаниях и преследованиях, которые идут параллельно с угрозами и осуществляются с применением средств электронных технологий [6].

Троллинг представляет собой вид социальной агрессии, имеющей место только в Интернете. Под троллингом понимают намеренную пагубную ложь, которая может приводить к формированию паранойи в Интернет-сообществе [6].

Хейтинг (хейт) включает в себя публичное проявление враждебности, антипатии, ненависти к индивиду или группе индивидов. Как считают специалисты, истоки хейтинга кроются в отсутствии уверенности в себе, зависти к благополучию других людей, большом количестве комплексов [6].

Секстинг – это феномен, при котором индивид с помощью коммуникационных технологий (смартфон, социальные сети, электронная почта) отправляет фотографии интимного и личного характера другим пользователям. Из последствий можно назвать разгорание скандала, а публикация таких фото может привести к суициду жертвы секстинга [6].

Грифинг является таким видом деятельности, который происходит в онлайн-играх и направлен на причинение вреда другим игрокам, включает также вандализм по отношению к ним. Феномен грифинга отчасти схож с троллингом [6].

В результате опроса, в котором участвовали подростки, было выявлено, что большинство (97%) респондентов испытывали агрессию в онлайн-пространстве на себе, из них более половины (56%) отвечали интернет-травлей на агрессию других пользователей [5]. Травле в Интернете более всего подвержены дети школьного возраста периода

от 8 до 17 лет. Анализ М.К. Бергманна (M.C. Bergmann) и Д. Байера (D. Baier) дал следующие результаты: 27% ощущали на себе агрессию в социальных сетях каждый день, 20% говорили о враждебном отношении к себе, издевательствах [16]. По итогам исследований становится понятно, что вероятность встать на сторону агрессора равна 16%, тем временем жертвы – 72% [12].

В.С. Собкиным и А.В. Федотовой было установлено, что пространство Интернета воспринимается подростками как среда, в которой они могут столкнуться с угрозой собственной безопасности – как личной, так и социальной, экономической [10]. Авторы показали, что у подростков по мере взросления происходит своеобразная адаптация к проявлениям агрессии в Сети. При этом во многом реальные отношения подростков с одноклассниками нередко перетекают в проявления агрессии в Интернете, где существующие в реальной жизни конфликты находят свое продолжение [10].

Таким образом, подводя итог проведенному анализу, стоит отметить, что сами особенности онлайн-пространства, такие как анонимность, отсутствие пространственных и временных ограничений коммуникации, искажение обратной связи, снижение самоконтроля, безнаказанность и т. д., предоставляют повод подросткам для проявления агрессии. Дефицит самоконтроля самого подростка дополняется дефицитом контроля со стороны взрослых, что приводит к агрессивным проявлениям в онлайн-коммуникации. Именно поэтому родителям, педагогам и школьным психологам важно работать с подростками, помогая им справиться с их агрессивными проявлениями и противостоять той агрессии, с которой подростки сталкиваются в онлайн-пространстве.

### Список литературы

1. Антипина С.С., Микляева А.В. Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте // Российский психологический журнал. 2021. № 18(2). С. 94–108.
2. Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникаций. М., 2013.
3. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка // Вестник университета. 2018. № 2. С. 153–156.
4. Бочавер А., Холмов К. Кибербуллинг: Травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
5. Дозорцева Е.Г., Кирюхина Д.В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. Т. 1. № 50. С. 80–87.
6. Малова Е.О. Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернет-пространстве // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 2(26). С. 107–114.
7. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 62–90.
8. Реан А.А. Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. № 4(67). С. 35–38.
9. Реан А.А., Кошелева Е.С., Новикова М.А. Ретроспективное восприятие буллинга студентами: социоэкономические, гендерные и семейные факторы // Национальный психологический журнал. 2020. № 2(38). С. 63–74.
10. Собкин В.С., Федотова А.В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 5–18.
11. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М., 2017.
13. Усачёва А.В. Психологические особенности интернет-коммуникаций // Вестник университета. 2014. № 1. С. 277–281.

14. Хломов К.Д. Кибербуллинг в опыте российских подростков / К.Д. Хломов, Д.Г. Давыдов, А.А. Боचाвер // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 276–295.
15. Arıcak O.T., Ozbay A. Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents // Computers in Human Behavior. 2016. № 55. P. 278–285.
16. Bergmann M.C., Baier D. Prevalence and Correlates of Cyberbullying Perpetration. Findings from a German Representative Student Survey [Electronic resource] // International journal of environmental research and public health. 2018. Vol. 15. № 2. URL: [https://www.researchgate.net/publication/322951579\\_Prevalence\\_and\\_Correlates\\_of\\_Cyberbullying\\_Perpetration\\_Findings\\_from\\_a\\_German\\_Representative\\_Student\\_Survey](https://www.researchgate.net/publication/322951579_Prevalence_and_Correlates_of_Cyberbullying_Perpetration_Findings_from_a_German_Representative_Student_Survey) (дата обращения: 23.09.2023).
17. Grigg D.W. Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying // Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. 2010. № 20(2). P. 143–156.
18. Kowalski R.M., Giumetti G.W., Schroeder A.N., Lattanner M.R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth // Psychological Bulletin. 2014. № 140(4). P. 1073–1137.
19. Martínez-Monteagudo M.C., Delgado B., García-Fernández J.M., Rubio E. Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence [Electronic resource] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. № 16(24). URL: [https://www.researchgate.net/publication/338016131\\_Cyberbullying\\_Aggressiveness\\_and\\_Emotional\\_Intelligence\\_in\\_Adolescence](https://www.researchgate.net/publication/338016131_Cyberbullying_Aggressiveness_and_Emotional_Intelligence_in_Adolescence) (дата обращения: 23.09.2023).
20. Zimmerman A.G., Ybarra G.J. Online aggression: The influences of anonymity and social modeling // Psychology of Popular Media Culture. 2016. № 5(2). P. 181–193.

\* \* \*

1. Antipina S.S., Miklyaeva A.V. Vzaimosvyaz' sklonnosti k kiberagressii, agressivnosti i empatii v podrostkovom vozraste // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2021. № 18(2). S. 94–108.
2. Belinskaya E.P. Psihologiya internet-kommunikacij. M., 2013.
3. Bengina E.A., Grishaeva S.A. Kiberbulling kak novaya forma ugrozy psihologicheskomu zdorov'yu lichnosti podrostka // Vestnik universiteta. 2018. № 2. S. 153–156.
4. Bochaver A., Holmov K. Kiberbulling: Travlya v prostranstve sovremennyh tekhnologij // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. 2014. Т. 11. № 3. S. 177–191.
5. Dozorceva E.G., Kiryuhina D.V. Kiberbulling i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov // Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya. 2020. Т. 1. № 50. S. 80–87.
6. Malova E.O. Sovremennye realii asocial'nyh proyavlenij podrostkov v internet-prostranstve // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2020. № 2(26). S. 107–114.
7. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossijskikh shkolah: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnyh osobennostej i svyazi so shkol'nym klimatom // Voprosy obrazovaniya. 2021. № 3. S. 62–90.
8. Rean A.A. Agressiya i viktimmnost' v kontekste semejnoy socializacii // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2016. № 4(67). S. 35–38.
9. Rean A.A., Kosheleva E.S., Novikova M.A. Retrospektivnoe vospriyatие bullinga studentami: socioekonomicheskie, gendernye i semejnye faktory // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2020. № 2(38). S. 63–74.
10. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostkovaya agressiya v social'nyh setyah: vospriyatие i lichnyj opyt // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. Т. 24. № 2. С. 5–18.
11. Soldatova G.U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchij sya rebenok v izmenyayushchemsya mire // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2018. Т. 9. № 3. S. 71–80.
12. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'. M., 2017.
13. Usachyova A.V. Psihologicheskie osobennosti internet-kommunikacij // Vestnik universiteta. 2014. № 1. S. 277–281.
14. Hlomov K.D. Kiberbulling v opyte rossijskih podrostkov / K.D. Hlomov, D.G. Davydov, A.A. Bochaver // Psihologiya i pravo. 2019. Т. 9. № 2. S. 276–295.

***The psychological peculiarities of the communication and the aggressive behavior of the teenagers in the online environment***

*Teenagers are considered as one of the largest groups of the Internet users. The peculiarities of the online environment (anonymity, deformation of feedback, impunity, etc.) allow the access for the display of aggression. The deficiency of the teenager's self control is added by the deficiency of the control from the adults' side, that comes to the aggressive manifestations in the online communication. It is necessary for parents, educators and psychologists to help teenagers to resist cyber-bullying.*

Key words: *teenagers aggressiveness, aggression, personal traits of teenagers, online communication of teenagers, aggression in online communication.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2023)

**Т.Г. КИСЕЛЕВА**  
Ярославль

**ОЦЕНКА УРОВНЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Представлены результаты апробации авторской методики оценки жизненных компетенций детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Полный вариант методики включает 7 компонентов, апробация проходила по 4 позициям. Оценка уровня сформированности навыков социализации может быть проведена по трехбалльной шкале. Привлечение родителей к мониторингу позволило повысить их заинтересованность в успешности коррекционно-развивающей работы и способствовало вовлеченности в процесс освоения жизненных компетенций детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью.*

Ключевые слова: *жизненные компетенции, дети младшего школьного возраста, умственная отсталость, мониторинг, уровень социализации.*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что одной из целевых установок инклюзивного образования является социализация, которая заключается в том, чтобы каждого подрастающего человека, в том числе и с интеллектуальными нарушениями, приобщить к основам культуры и цивилизации, сделать способным активно участвовать в жизни. При этом в современной образовательной практике обучения детей с умственной отсталостью (далее – УО) выявились противоречия между нормативно-

правовым обеспечением специального и инклюзивного образования и слабой разработанностью механизмов реализации правовых документов, отсутствием мониторинга эффективности инклюзивной практики; между необходимостью социализации детей школьного возраста с УО, их включением в социум и отсутствием инструмента реализации данных задач.

Цель исследования состояла в разработке системы оценки уровня социализации детей младшего школьного возраста с УО и ее апробации, в выявлении уровня сформированности жизненных компетенций у данной категории. Мониторинг показателей результативности социализации лиц с УО приобретает особое значение в условиях инклюзии, поскольку отношение к последней сегодня весьма неоднозначное. К достоинствам инклюзивного образования исследователи относят следующие:

- создание в общеобразовательном учреждении специальных условий обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ);
- создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей, обучающихся в том или ином образовательном учреждении;
- обучение в условиях общих классов массовой школы с предоставлением ученику необходимой психолого-педагогической поддержки профильными специалистами;
- подготовка ученического, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей и способствовали бы достижению максимального уровня их развития, а также социальной реабилитации ребенка и его интеграции в общество;
- формирование в сообществе (класс, группа, школа) толерантности, милосердия, взаимоуважения [1; 11; 16].

Несмотря на преимущества инклюзии, она все же имеет следующие риски:

- риск снижения качества обучения для других детей;
- риск ухудшения условий обучения самих детей с ОВЗ (многие из них нуждаются в специальных педагогических условиях);
- риск разрушения системы специального образования, потери достижений в системе обучения детей с ОВЗ (специальных методик, трудовой подготовки, коррекционной помощи);
- риск личной или социальной дезадаптации, дисгармонии в детской и взрослой среде;
- риск отсутствия истинной инклюзии, формализация данного процесса;
- риск возникновения затруднений в создании оптимального образовательного маршрута детей с ОВЗ, заключающихся в противоречиях между требованиями к результатам обучения и возможностями ребенка;
- риск невозможности технически оборудовать образовательное учреждение для потребностей детей с ОВЗ [5; 8; 17; 18].

Несмотря на неоднозначное отношение ученых к реализации инклюзии, данный процесс становится неотъемлемой частью развития современной системы специального образования в России, поэтому для оценки функционирования инклюзивного образования крайне важно иметь инструменты для ее мониторинга, в том числе и для оценки социализации детей с УО.

Анализ научных исследований по проблеме социализации детей с УО показал, что данный процесс включает в себя различные аспекты: физиологический (П.К. Анохин, И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др.), психологический (Н.Н. Малофеев, А.В. Петровский, К.К. Платонов и др.), педагогический (С.Я. Батышев, А.Я. Кудрявцев, Н.С. Пряжников, Л.Ф. Спиринов и др.). В контексте педагогических исследований социальную адаптацию можно рассматривать как процесс реализации комплекса психологических, педа-

гогических, социально-правовых мер, направленных на социальное и профессиональное развитие личности, обеспечение условий для ее «мягкого» вхождения в общественную среду [9].

А.Д. Виноградова приводит критику некоторых концепций зарубежных дефектологов (П. Моор, Нормани Эллис, А.Д. Кларк, К. Колер и др.), которые отрицают возможность развивающего обучения умственно отсталого ребенка [3]. Однако они неправомерно отрицают возможность их обучения, воспитания и социальной адаптации, что в значительной степени не совпадает с целью и задачами нашего исследования. Напротив, другие зарубежные дефектологи (Э. Хейсерман, Р. Заззо, Дж. Уортис и др.) разделяют мнение российских ученых о том, что дети с УО обладают значительным потенциалом психического развития, а также возможностью социальной адаптации в кругу сверстников с нормальным развитием.

Анализ отечественных [2; 6; 7; 12–14] и зарубежных подходов к социализации [17–19] позволил нам дать комплексное определение: социализация – это многоуровневый процесс установления связей человека с миром (обусловленный как биологическими предпосылками, так и условиями вхождения в социальную среду), который предполагает, во-первых, социальное познание, социальное общение, овладение практически навыками, усвоение социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей, во-вторых, активное переустройство окружающего природного и социального мира, а также изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие. Социализация представляет собой систему, которую следует рассматривать в единстве структурных и функциональных компонентов: коммуникативный, познавательный, поведенческий и ценностный [4].

Важным документом, регулирующим образование лиц с интеллектуальной недостаточностью, является Федеральный государственный образовательный стандарт образования лиц с интеллектуальными нарушениями [15]. Проанализировав данный документ, мы можем отметить такую его особенность, как приоритетность социализирующего и социально-адаптирующего направлений в образовании детей с интеллектуальными нарушениями, направленность на развитие социально-нормативных возрастных характеристик, личностных результатов в освоении образовательных программ, формирование жизненных компетенций.

Проблему оценки жизненных компетенций поднимает Н.М. Назарова [10], а методика их оценки предложена Н.Г. Магнелис – «Лист оценки жизненных компетенций». Однако она предназначена для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Анализ показал, что оценка жизненных компетенций у детей с УО и с РАС имеет значительное сходство, что связано с трудностями, которые они испытывают в вопросах самообслуживания, личной безопасности и принятия решения, бытовых и социальных решений. Стандартный вариант методики «Лист оценки жизненных компетенций» включает в себя следующие блоки, позволяющие определить исходный уровень сформированности следующих навыков: навыков самообслуживания; личной безопасности и принятия решений; бытовых навыков; социальных навыков; проведения домашнего досуга; ранних навыков, необходимых для выбора профессии и будущего трудоустройства; навыков интеграции в школьную среду.

Оценка уровня сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста с УО осуществлялась по следующим критериям:

- ребенок выполняет описанные действия самостоятельно (2 балла);
- ребенку необходима помощь при выполнении данных действий (1 балл);
- ребенок никогда не выполняет описанные действия (0 баллов).

В тех случаях, когда навык сложен для освоения ребенком, его следует разбить на отдельные действия или операции, включить их в программу обучения и провести оценку каждого из них.

«Лист оценки жизненных компетенций» позволил нам выявить уровень сформированности таких навыков, как навыков личной безопасности и принятия решений; социальных навыков; навыков организации домашнего досуга; навыков, необходимых для интеграции в школьную среду. Средние результаты представлены в табл. ниже.

**Результаты диагностики уровня сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста с УО**

Оцениваемые компетенции	Навыки личной безопасности и принятия решений	Социальные навыки	Навыки организации домашнего досуга	Навыки, необходимые для интеграции в школьную среду
<i>X ср.</i>	10,3	14,8	4,8	15,8
<i>дисперсия</i>	3,57	2,98	1,14	6,14
<i>% от максимально возможного</i>	32,2%	35,2%	60%	35,9%

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы: несмотря на схожесть диагнозов по заключению ПМПК, группа обучающихся с УО крайне разнородна по уровню сформированности различных жизненных навыков. Наиболее низкие результаты мы можем наблюдать в разделе «Навыки личной безопасности и принятия решений», показатели несколько выше отмечены в разделах «Социальные навыки» и «Навыки, необходимые для интеграции в школьную среду». Только организация досуга в домашних условиях оценена выше среднего. В первую очередь мы это связываем с ограниченностью социальных контактов детей с УО. С другой стороны, полученные результаты стали основой для внесения корректив в АООП, реализуемую в образовательной организации.

Привлечение родителей для оценки сформированности жизненных компетенций у их детей позволяет получить достоверную и одновременно разноплановую информацию о каждом ребенке, что впоследствии было учтено в системе психолого-педагогического сопровождения родителей, а также повысило субъектную позицию родителей, сделало их активными участниками коррекционно-развивающего процесса.

Итак, использование «Листа оценки жизненных компетенций» дает объективную картину уровня сформированности соответствующих навыков у детей младшего школьного возраста с УО, позволяет своевременно внести коррективы в воспитательно-образовательный процесс, а также привлечь родителей.

**Список литературы**

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 21. С. 5–16.
2. Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81–91.
3. Виноградова А.Д. Особенности личности умственно отсталого ребенка и школьника // А.Д. Виноградова. Коррекционная работа во вспомогательной школе. Л., 1978.

4. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004.
5. Горбунова С.Г. Инклюзивное образование: риски и задачи [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 13(147). С. 540–542. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41271/> (дата обращения: 11.10.2023).
6. Евтушенко И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура и образование. 2015. № 4(19). С. 88–95.
7. Евтушенко И.В. Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. / под ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловьевой. Ставрополь, 2015. С. 68–75.
8. Лубовский В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2016. № 4(44). С. 77–87.
9. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М., 2008.
10. Назарова Н.М. Проблема оценки качества инклюзивного образования // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 169–176.
11. Пальтов А.Е. Реальные возможности инклюзивного образования // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 30(49). С. 96–103.
12. Растова А.М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности // Труды Алтайского политехнического института: сб. ст. Барнаул, 1974. Вып. 37. С. 98–99.
13. Серобян Н.Н. Вопросы социальной адаптации умственно отсталых детей // Кубанский научный медицинский вестник. 2009. № 3(108). С. 109–113.
14. Сиротенко Е.С. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Е.С. Сиротенко, А.М. Нелидкин // Социально-экономические аспекты развития современного общества: Межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. С.В. Демидов. Рязань, 2014. Т. 3. С. 218–228.
15. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации (Приказ № 1599 от 19 декабря 2014 г.). М., 2019.
16. Фурьева Т.В. Социальная инклюзия: теория и практика: монография. Красноярск, 2017.
17. Bunch G. Inclusion: How To: Essential Classroom Strategies. Toronto, 1999.
18. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
19. Sigstad H.M.H. Significance of Friendship for Quality of Life in Adolescents with Mild Intellectual Disability: A Parental Perspective // Journal of Intellectual & Developmental Disability. 2016. Vol. 41. № 4. P. 289–298.

\* \* \*

1. Alekhina S.V. Principy inklyuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. № 21. S. 5–16.
2. Borisova E. Yu. Vozmozhnosti socializacii mladshih shkol'nikov s intellektual'nymi narusheniyami v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 4. S. 81–91.
3. Vinogradova A.D. Osobennosti lichnosti umstvenno otstalogo rebenka i shkol'nika // A.D. Vinogradova. Korrekcionnaya rabota vo vspomogatel'noj shkole. L., 1978.
4. Golovanova N.F. Socializaciya i vospitanie rebyonka. SPb., 2004.
5. Gorbunova S.G. Inklyuzivnoe obrazovanie: riski i zadachi [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2017. № 13(147). S. 540–542. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41271/> (data obrashcheniya: 11.10.2023).
6. Evtushenko I.V. Model' social'no-kul'turnoj rehabilitacii obuchayushchihsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) // Kul'tura i obrazovanie. 2015. № 4(19). S. 88–95.

7. Evtushenko I.V. Sovremennye podhody k razrabotke modeli socializacii umstvenno otstalyh detej // Osoby deti v obshchestve: sbornik nauchnyh dokladov i tezisov vystuplenij uchastnikov I Vserossijskogo s'ezda defektologov. 26–28 oktyabrya 2015 g. / pod red. O.G. Prihod'ko, I.L. Solov'evoj. Stavropol', 2015. S. 68–75.
8. Lubovskij V.I. Inklyuziya – tupikovyj put' dlya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami // Special'noe obrazovanie. 2016. № 4(44). S. 77–87.
9. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Bol'shoj psihologicheskij slovar'. M., 2008.
10. Nazarova N.M. Problema ocenki kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya // Mirovye tendencii special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. M., 2020. S. 169–176.
11. Pal'tov A.E. Real'nye vozmozhnosti inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2017. № 30(49). S. 96–103.
12. Rastova A.M. K voprosu o sootnoshenii socializacii i social'noj adaptacii lichnosti // Trudy Altajskogo politekhnicheskogo instituta: sb. st. Barnaul, 1974. Vyp. 37. S. 98–99.
13. Serobyanyan N.N. Voprosy social'noj adaptacii umstvenno otstalyh detej // Kubanskij nauchnyj medicinskij vestnik. 2009. № 3(108). S. 109–113.
14. Sirotenko E.S. Social'naya integraciya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami / E.S. Sirotenko, A.M. Nelidkin // Social'no-ekonomicheskie aspekty razvitiya sovremennogo obshchestva: Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov / otv. red. S.V. Demidov. Ryazan', 2014. T. 3. S. 218–228.
15. FGOS obrazovaniya obuchayushchihsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami): utverzhden Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj federacii (Priказ № 1599 ot 19 dekabrya 2014 g.). M., 2019.
16. Furyaeva T.V. Social'naya inklyuziya: teoriya i praktika: monografiya. Krasnoyarsk, 2017.



***The evaluation of the level of the socialization of the schoolchildren with the intellectual disabilities***

*The article deals with the results of the approbation of the author's methodology of the evaluation of the life competencies of the primary school-aged children with the mental defectiveness. The complete version of the methodology includes 7 components, the approbation was realized by 4 items. The evaluation of the level of the development of the socialization's skills can be conducted on three point scale. The involvement of the parents in the monitoring allowed to increase their interest in the successfulness of the correctional and developmental work and supported the engagement in the process of mastering the life competencies by the primary school-aged children with the mental defectiveness.*

Key words: *life competencies, primary school-aged children, mental defectiveness, monitoring, level of socialization.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2023)

**А.В. КИСЕЛЕВ**  
*Москва*

**КРЕПОСТНЫЕ СТЕНЫ ТРОИЦЕ-СЕРГИЕВОЙ ЛАВРЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ  
ПАМЯТНИК: ЗНАЧЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ  
КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аргументируется эффективность проектного метода в образовании. В качестве предмета проектного исследования предложен памятник древнерусской фортификационной архитектуры – крепостные стены Троице-Сергиевой Лавры. Определен алгоритм реализации проекта и указаны векторы научного поиска студентов. Предлагаются высказывания мастеров слова, историков, а также сведения из исторических источников XVII в., помогающие оценить и презентовать сведения об архитектурном комплексе.*



Ключевые слова: *Троице-Сергиева Лавра, места памяти, воспитание социокультурной идентичности, проектный метод обучения, крепостные стены и башни.*

Одной из актуальных задач современного образования и воспитания является развитие культурной идентичности студентов, которое невозможно без приобщения их к истории Российского государства. Это приобщение может происходить различными путями: через изучение героических страниц истории, через знакомство с историческими деятелями, чья жизнь зачастую была связана с подвигом во имя утверждения России, прежде всего, как христианского государства, а также через посещение мест, в которых концентрируется ее историческая слава, т. к. идея «воспитания подрастающего поколения в духе традиционных духовно-нравственных ценностей является одним из приоритетных направлений развития системы российского образования» [7, с. 74].

Троице-Сергиева Лавра знаменита многими святыми, прежде всего, преподобным Сергием Радонежским, и многими историческими событиями, свершившимся около ее стен или в ее стенах. Прежде всего, это благословение Дмитрия Донского на Куликовскую битву, ставшую переломным моментом в обретении самостоятельности и силы Московским княжеством в XIV в., а также противостояние польско-литовской интервенции в XVII в. Постройки и площадь Троице-Сергиевой Лавры хранят в себе память истории и, конечно, лучшим средством приобщения к исторической жизни Троице-Сергиевой Лавры является ее посещение в сопровождении знающего экскурсовода. Однако при отсутствии такой возможности, например, студентами с ОВЗ, в современных условиях может быть организовано и виртуальное путешествие, например, посредством представления им документального слайд-фильма «Архивные фото по открытию Лавры» [1] с комментарием архитектора-реставратора С.В. Демидова. Также возможно знакомство с Троице-Сергиевой Лаврой по фотографиям, картинам, которые могут быть дополнены словесными описаниями из художественной или мемуарной литературы, а затем возможно и посещение памятника, которое произведет тем большее впечатление, чем более объемные и доступные знания и эмоции они получают на удаленном этапе знакомства. Однако тут таится опасность утери интереса со стороны современных студентов, приученных к легкости получения информации из сети Интернет, которая зачастую не становится для них ценной и лично принимаемой в силу ряда причин, среди которых и влияние современной суррогатной культуры, и возможное отсутствие эмоциональной связи с местом, тогда как воспитание патриотизма, который есть «призыв к памяти предков» [6, с. 50], естественно связано с «эмоционально-образным постижением культуры и традиций народа, его героического прошлого» [5, с. 161]. Таким образом, знакомство с Троице-Сергиевой Лаврой в ее историческом значении наиболее

продуктивно может быть реализовано в виде учебного проекта, связанного с самостоятельной познавательной деятельностью и передачей ее результатов референтной группе. Выбор Троице-Сергиевой Лавры в качестве предмета учебного проекта обусловлен эпохальным масштабом этого места, где сами архитектурные сооружения являются видимыми источниками истории.

Архитектурный ансамбль Троице-Сергиевой Лавры уникален своей длительностью во времени. Самый древний, дошедший до нас памятник – построенный на месте деревянной церкви XIV в. в раннемосковском стиле Троицкий Собор – датируется 1422–1423 гг., самый поздний храм в пределах старинных стен – выполненная в стиле барокко Церковь Смоленской Божией Матери, построенная в 1746–1748 гг. Самое позднее дополнение в ансамбль – возведенный по желанию митрополита Платона (Левшина) четырехгранный обелиск из дикого камня 1792 г., перечисляющий заслуги Лавры перед Отечеством. Естественно, что перестройки башен, изменения цвета построек происходили и в XIX в., и в конце XX в. За обширностью архитектурного ансамбля Троице-Сергиевой Лавры представляется целесообразным выбрать для проекта лишь его часть. Предлагается в качестве предмета исследования рассмотреть крепостные стены, окружающие монастырь и сыгравшие особую роль в деле обороны Лавры от польско-литовских интервентов в начале XVII в. Благодаря крепким стенам и сильному духу защитников монастыря Лавра держала оборону 16 месяцев: с 23 сентября (3 октября) 1608 г. по 12 (22) января 1610 г. Оборона Лавры явилась примером героизма русских людей. Подвиг защитников крепости описал Авраамий Палицын в своем Сказании, указав на духовное руководство архимандрита Иосафа, который «со всем освященным собором <...> бяхшево святей велицей церкви, со слезами моляста Бога и Пречи-

#### Алгоритм построения практического занятия в виде проекта

Название проекта	Крепостные стены Троице-Сергиевой Лавры
Цель проекта	Приобщение обучающихся к героическим событиям русской истории и формирование патриотического сознания
Форма организации учебной деятельности и количество часов	Практическое занятие (4 часа), самостоятельная работа (4 часа)
Возраст участников	16–20 лет
Количество человек в группе обучающихся	10–25 человек
Ведущий	1 человек
Количество исследовательских подгрупп	3 подгруппы
Этапы реализации проекта	
Организационно-подготовительный этап	Разбивка на подгруппы и получение индивидуального задания
Аналитический этап	Анализ исторических источников и систематизация материала, подбор иллюстраций
Этап представления материала	Устная презентация собранного материала, сопровождаемая визуальным рядом
Этап рефлексии	Обсуждение результатов занятия
Этап закрепления	Посещение Троице-Сергиевой Лавры / Просмотр документального фильма / Просмотр фотографий

стю Его Богоматерь и призывающе в помощь великих чудотворцов Сергия и Никона о помощи и о укреплении на враги» [14, с. 141]. Готовность защитников к смерти ради сохранения чистоты христианской веры и своей культурной идентичности запечатлевают и слова Авраамия Палицына о том, что «Архимандрит же Иасаф живых пострижи повеле и причастити святых Тайн Тела и Крове Христа Бога нашего» [Там же, с. 141]. Из 3,5 тысяч людей за 16 месяцев осады в живых осталось всего 160 человек.

Изложение этих аргументов искреннего чувства защитников крепости, которое априори не может оставить равнодушным, является своеобразным прологом к этапу получения обучающимися индивидуального задания. В табл. на с. 98 представлен алгоритм построения практического занятия в виде проекта.

Знакомство с локусом Троице-Сергиевой Лавры представляется логичным начать со справки, включающей краткую информацию о времени основания монастыря и его значении в истории России. Эта роль отводится ведущему, который затем предоставляет слово каждой подгруппе по заранее составленному плану. Следующий шаг связан с представлением студентами домашнего задания, связанным с подбором цитат писателей или известных деятелей, которые отразили в слове свои впечатления от Лавры. Это задание курирует ведущий, он заранее подбирает цитаты из источников, в которых отразились впечатления от Лавры, но при этом дает возможность высказаться всем желающим, дополняет их высказывания. Конечно, слово способно воздействовать прежде всего на наш разум, хотя слово художественное воздействует и на чувства человека, может вызывать те или иные ассоциации, будить воображение, услаждать слух или рисовать перед нами картины, воздействующие на зрение. И.С. Шмелев в повести «Богомолье» так отразил свои впечатления от детского посещения Лавры: «От невидимого еще солнца Лавра весело золотится и нежно розовеет, кажется новенькой, в новеньких золотых крестах. Розовато блестят на ней мокрые от росы кровли. В Святых Воротах совсем еще пустынно, гулко; гремя ключами, румяный монах отпирает святую лавочку. От росистого цветника тянет душистой свежестью – петуньями, резедой, землей. Небо над Лаврой – святое, голубое. Носятся в нем стрижи, взвизгивают от радости. И нам всем радостно...» [16, с. 513]. Участниками подгруппы может быть задан вопрос «залу»: «Отчего Троице-Сергиева Лавра предстает у И.С. Шмелева в розовом цвете?» Ответы могут содержать эмоциональную оценочность цвета или реальную характеристику Лавры, дополняемую приводимыми цитатами ведущей подгруппы. Например, из той же повести И.С. Шмелева «Богомолье»: «Над стенами – розово-белыми – синие, пузатые купола с золотыми звездами и великая колокольня – Троица» [Там же, с. 481]. Видимая часть стен Лавры была сложена из обожженного кирпича, вероятно, к концу XVII в. побеленного, т. к. архидиакон Павел Алеппский оставил такое описание: «Построен он наподобие крепости Дамаска и по величине равняется, быть может, с городской стеной Эмессы. Окружен огромной, высокой стеной новой постройки, белой, как голубь» [11, с. 32]. В начале XX в. стены Лавры были как раз бело-розового цвета, а колокольня окрашена розовой краской. В настоящее время стены Лавры выбелены, колокольня окрашена ясно-голубой цвет. В ходе представления проекта допустимы информационные дополнения «из зала». Возможно, что кто-то из студентов захочет поделиться своими впечатлениями от посещения этого места ранее.

Следующий этап реализации проекта связан с представлением Троице-Сергиевой Лавры как крепости. Первая группа представляет общую историю стен Лавры. Вторая группа представляет рассказ и презентацию со зрительным рядом о башнях Лавры и их функционале. Третья группа представляет рассказ и презентацию со зрительным рядом о воротах Лавры. Рекомендуемый состав групп: 1 группа – 2 человека, 2 группа может состоять из 3–5 человек, 3 группа – 2 человека. Количественный состав рабочих групп может варьироваться в зависимости от количества студентов в учебной группе.

Стены Лавры имели четверо ворот (Святые ворота, Успенские ворота, Каличьи ворота, Водяные ворота), а также дополнительные выходы и 12 башен (Красная, Часовая, Пятницкая, Водяная/Соляная/Певческая, Звонковая, Каличьа, Келарская, Луковая, Пивная, Плотницкая, Сушильная, Уточья/Житничная). При рассказе о крепостных стенах, башнях, воротах следует говорить о начале их возведения, их функционале в исторической ретроспективе и о современном использовании (в стенах находятся кельи монахов, учебные помещения, мастерские, торговые лавки).

При рассказе о стенах Троице-Сергиевой Лавры следует указать, что позволяет считать их памятником мирового значения. В программной статье Н.В. Филатовой, обозначающей атрибуты Троице-Сергиевой Лавры как объекта культурной охраны, выделяются и монастырские стены: «В XVI веке монастырь обносится крепостными стенами, высота которых достигала 6 метров, а толщина – 3,5 метров. Именно такие стены выдержали 16-месячную польско-литовскую осаду. Впоследствии они были укреплены и увеличены» [15, с. 4]. В XVII в. был возведен дополнительный третий ярус стен, и они были расширены, что позволяет в настоящее время использовать их для жилья и хозяйственной деятельности, в отдельных местах ее ширина достигает 7 метров, а высота – 15 метров. Сын Антиохийского Патриарха Макария, побывавший вместе с ним в России, пишет: «Какъ въ стѣнахъ Антиохіи, такъ и здѣсь можно пройти по стѣнѣ кругомъ, входя въ одну башню и выходя въ другую, при полномъ просторѣ и удобствѣ; навѣрно, всадникъ на лошади можетъ безпрепятственно объѣхать по стѣнѣ» [11, с. 32]. Следует рассказать о бойницах в стенах и об особенностях их обороны. Выдержавшие тяжелейшую осаду польско-литовских интервентов стены Троице-Сергиевой Лавры стали образцом военной крепости, так что по их образцу были построены и стены Кирилло-Белозерского монастыря. Пожелание монастырских властей было, чтобы «новый каменный город строить таким образом, как у Троице в Сергиевом монастыре город строен» [8, с. 42]. Слава о стенах Лавры выходила за пределы Русского государства. Так, известен отзыв датского посла Иакова Ульфельда, который по результатам своего посещения монастыря в 1575 г. пишет, что он «велик, с башнями и валом, и каменною стеною, во всей России самый знатнейший» [12, с. 26].

Башни Троице-Сергиева монастыря представляют собой интереснейшие сооружения со своими тайнами и легендами, и несмотря на то что они перестраивались несколько раз, как правило, вынужденно (после осады поляками в XVII в., после пожара 1820-х гг., а также в силу иных обстоятельств), они сохраняют свой величественный вид и представляют интерес как для историков, так и для паломников, хотя в настоящее время экскурсионный вход существует только на Каличью башню. При рассказах о башнях можно предложить сосредоточить особое внимание на Пивной башне, которая имела стратегическое значение. Особый интерес также представляет восьмигранная Плотничья башня, построенная как отдельное сооружение, как бы входящее в стену. Башня также имела оборонительное значение, в ней было расположено 77 бойниц. Заинтересовать студентов может и история Уточьей (Утичьей) башни, бывшей Житничной, где по повелению императрицы Елизаветы в качестве флюгера была установлена золотая утка. Изложение перестройки башен, в том числе связанной со стилевыми тенденциями, также способно углубить знания учащихся о развитии русской культуры. Общую тенденцию можно определить как ослабление прямого назначения башни в качестве оборонительного сооружения и выполнение ею бытовых функций, а также архитектурные украшения, в случае с Уточьей (Утичьей) башней, с целью радования глаз насельников, гостей, паломников. Так, например, в XVIII в. Луковая боевая башня превратилась в беседку настоятеля, а укрепленные стены в открытую галерею для молитвенных созерцаний. Уточья (Утичьа) башня в конце XVII в. обогатилась четырьмя ажурными ярусами с карнизами и пилястрами в стиле северного барокко, что, возможно, связано с желанием Петра I, нашедшего защиту в Лаврских стенах в годы своей юности.

При рассказе о воротах Троице-Сергиевой Лавры рекомендуется пользоваться как современной литературой, так и историческими источниками. Например, архидиакон Павел Аллепский сообщает, что монастырь «имѣть двое воротъ съ восточной стороны, большихъ и великолѣпныхъ; надъ одними стоитъ огромный кіотъ – это святая врата, кои постоянно заперты и отворяются только, когда приѣдетъ патриархъ или царь, для его входа» [11, с. 36]. Характеристика вторых ворот, которые в настоящее время открываются для прихожан перед ранней Литургией и после Вечерней Службы, а в остальное время используются для хозяйственных нужд, въезда транспорта, такова: «назначены для народа и животныхъ» [Там же, с. 25]. Отмечается также, что «монастырь имѣть еще по-таенную дверь съ западной стороны» [Там же, с. 26]. Антиохийский архидьякон также передает свои впечатления от устройства ворот: «Затѣмъ мы осматривали монастырскія ворота: кромѣ желѣзныхъ дверей, они имѣютъ большую желѣзную рѣшетку, которую, въ случаѣ опасности, спускаютъ машиной и потомъ опять поднимаютъ. Поистинѣ, монастырь вполнѣ неприступенъ. Входъ этихъ воротъ похожъ па входъ воротъ Алеппской крѣпости» [Там же, с. 37]. Через северные ворота, Каличьи, входили паломники, к ним «подходила дорога, шедшая из Углича» [3, с. 373], тогда как Пивные ворота (западные) «вели к Пивному двору» [Там же, с. 374] и прямого выхода в монастырь не имели. Через эти ворота был тайный выход из монастыря, а видимые снаружи ворота не были входом на его территорию. Таким образом, «противник, ворвавшийся в ворота, оказывался в каменном мешке и быстро мог быть уничтожен защитниками сверху, с перекрытия первого яруса, которое, возможно, было не сплошным, а в виде обходной галереи по периметру стен» [2]. Акцент на такой военной хитрости может оживить восприятие студентов и увлечь их загадками истории и романтикой неизвестного, связанного с преданиями о подземных ходах, ведущих из Лавры. В настоящее время в Лавре ведутся археологические раскопки и проводится снятие верхних культурных слоев, таким образом знания об истории Лавры пополняются. При изучении истории Троице-Сергиевой Лавры нельзя не принимать во внимание и то, что «грозный вид крепости обитель принимала только для врагов; внутри она была убежищем мира и молитвы, как для всегдашних ея обитателей, так и для временных посетителей» [4]. Т. е. учащиеся должны понимать, что прежде всего Лавра – это монастырь, в котором молитва является главной заботой человека. Но именно из этой связи с высшими Силами и рождалась мощь защитников русской государственности. При презентации проанализированного материала приветствуется синтетический подход к оценке феномена Лаврской крепостной стены как памятника древнерусской фортификационной архитектуры с добавленными позднее барочными элементами, как военной крепости, отличающейся неприступностью и определяющей тактику ведения оборонительных мероприятий, как символа духовной твердыни защитников крепости.

Виртуального тура по Троице-Сергиевой Лавре, например, подобного такому, какой есть у Новгородского музея-заповедника [9], до сих пор не существует, хотя, может быть, тем более есть повод приехать в Лавру, которая расположена в 60 км от Москвы, и почувствовать историю даже не в 3D-изображении, а живом прикосновении к ней. Отсутствие такого виртуального тура может и стимулировать молодых людей на поиск информации в различных источниках, что способствует развитию познавательных способностей. Групповой характер проекта может способствовать формированию «студенческих ценностных общностей» [13, с. 34], что является одной из важнейших целей современного образовательного процесса. Представление проекта может быть дополнено реальной экскурсией в Троице-Сергиеву Лавру, позволяющей приобщиться к духовной памяти России в полной мере. При затруднительности реализации посещения монастыря возможно закрепление материала путем совместного просмотра фотографий, картин, гравюр с изображением Лавры.

Данный проект может быть реализован с обучающимися ссузов и вузов. В результате исполнения проекта обучающиеся приобретают знания по истории России, умения систематизировать материал из различных исторических источников, навыки презентации результатов исторического исследования. Проектная технология позволяет создать «ответную реакцию сопричастности, создать образ-документ» [10, с. 183], тем самым лично приобщая обучающегося к исторической памяти. Погружение в атмосферу исторического места и углубление знаний о нем способствуют формированию социокультурной идентичности обучающихся, выработке сознательной позиции при взгляде на исторические события и возможности применения своих знаний для сохранения исторических памятников путем выражения своей гражданской позиции.

### Список литературы

1. Архивные фотографии по открытию Свято-Троицкой Сергиевой Лавры. Документальный слайд-фильм [Электронный ресурс]. URL: <https://stsl.ru/video/42594/?ysclid=lo16tvw28u307020927> (дата обращения: 22.10.2023).
2. Воронин Н.Н., Косточкин В.В. Троице-Сергиева Лавра. М., 1968. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusarch.ru/voronin9.htm> (дата обращения: 22.10.2023).
3. Зубов В.П. Архитектура Троице-Сергиевой Лавры. Исторический очерк // Троицкий сборник. Сергиев Посад, 2002. № 2. С. 372–408.
4. Историческое описание Свято-Троицкия Сергиевы Лавры, составленное по рукописным и печатным источникам профессором Московской Духовной Академии А.В. Горским в 1841 году. С приложениями Архимандрита Леонида / А.В. Горский. М., 1879. [Электронный ресурс]. URL: <https://stsl.ru/lib/book4/chap2.htm> (дата обращения: 22.10.2023).
5. Киселев А.В. Воспитательное и образовательное значение метода изобразительной наглядности при преподавании истории // Духовно-нравственное воспитание: исторические вызовы и выбор человека: Материалы VIII Международной научно-образовательной конференции, Москва, 29 ноября 2022 года. М., 2023. С. 160–166.
6. Киселев А.В. Роль патриотического пафоса в формировании правосознания // Национальное самосознание и развитие русского общества: материалы международной конференции. М., 2005. С. 49–50.
7. Киселева И.А., Сахарчук Е.С., Сахарчук А.Л. Ценностно-смысловые ориентиры педагогической системы В.В. Зеньковского // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1(81). С. 73–77.
8. Кочетков И.А., Лелекова О.В., Подъяпольский С.С. Кирилло-Белозерский и Ферапонтов монастыри. М., 1994.
9. Новгородский музей-заповедник. Музей-онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://novgorodmuseum.ru/muzej-onlajn> (дата обращения: 23.10.2023).
10. Поташова К.А. Батальная поэтика М.Ю. Лермонтова // Проблемы исторической поэтики. 2023. Т. 21. № 2. С. 176–195.
11. Путешествие Антиохийского Патриарха Макария в Россию в половине XVII века, описанное его сыном, архидиаконом Павлом Алеппским / Пер. с арабского Г. Муркоса. М., 1898. Вып. 4.
12. Путешествие в Московию датского посланника Иакова Ульфельда в 1675 г. / Я. Ульфельд. М., 1883. Т. 2.
13. Сахарчук Е.С., Баграмян Э.Р., Киселева И.А., Сахарчук А.Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 11–40.
14. Сказание Авраамия Палицына / Подготовка текста и комментарии О.А. Державиной и Е.В. Колосовой. М., Л., 1955.
15. Филатова Н.В. Выделение атрибутов выдающейся универсальной ценности объекта всемирного наследия «Архитектурный ансамбль Троице-Сергиевой Лавры в г. Сергиев Посад» // Журнал Института Наследия. 2019. № 3(18). С. 1–18.
16. Шмелев И.С. Собрание сочинений: В 5 т. М., 1998. Т. 4.

1. Arhivnye fotografii po otkrytiyu Svyato-Troickoj Sergievoj Lavry. Dokumental'nyj slajd-fil'm [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stsl.ru/video/42594/?ysclid=lo16twv28u307020927> (data obrashcheniya: 22.10.2023).
2. Voronin N.N., Kostochkin V.V. Troice-Sergieva Lavra. M., 1968. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.rusarch.ru/voronin9.htm> (data obrashcheniya: 22.10.2023).
3. Zubov V.P. Arhitektura Troice-Sergievoj Lavry. Istoricheskij ocherk // Troickij sbornik. Sergiev Posad, 2002. № 2. S. 372–408.
4. Istoricheskoe opisaniye Svyato-Troickiya Sergievy Lavry, sostavlennoe po rukopisnym i pechatnym istochnikam professorom Moskovskoj Duhovnoj Akademii A.V. Gorskim v 1841 godu. S prilozheniyami Arhimandrita Leonida / A.V. Gorskiy. M., 1879. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stsl.ru/lib/book4/chap2.htm> (data obrashcheniya: 22.10.2023).
5. Kiselev A.V. Vospitatel'noe i obrazovatel'noe znachenie metoda izobrazitel'noj naglyadnosti pri prepodavanii istorii // Duhovno-nravstvennoe vospitanie: istoricheskie vyzovy i vybor cheloveka: Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-obrazovatel'noj konferencii, Moskva, 29 noyabrya 2022 goda. M., 2023. S. 160–166.
6. Kiselev A.V. Rol' patrioticheskogo pafosa v formirovanii pravosoznaniya // Nacional'noe samoznanie i razvitiye russkogo obshchestva: materialy mezhdunarodnoj konferencii. M., 2005. S. 49–50.
7. Kiseleva I.A., Saharchuk E.S., Saharchuk A.L. Cennostno-smyslovye orientiry pedagogicheskoy sistemy V.V. Zen'kovskogo // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2021. № 1(81). S. 73–77.
8. Kochetkov I.A., Lelekova O.V., Pod»yapol'skiy S.S. Kirillo-Belozerskiy i Ferapontov monastiri. M., 1994.
9. Novgorodskij muzej-zapovednik. Muzej-onlajn [Elektronnyj resurs]. URL: <https://novgorodmuseum.ru/muzej-onlajn> (data obrashcheniya: 23.10.2023).
10. Potashova K.A. Batal'naya poetika M.Yu. Lermontova // Problemy istoricheskoy poetiki. 2023. T. 21. № 2. S. 176–195.
11. Puteshestvie Antiohijskogo Patriarha Makariya v Rossiyu v polovine XVII veka, opisannoe ego synom, arhidiakonom Pavlom Aleppskim / Per. s arabskogo G. Murkosa. M., 1898. Vyp. 4.
12. Puteshestvie v Moskoviyu datskogo poslannika Iakova Ul'fel'da v 1675 g. / Ya. Ul'fel'd. M., 1883. T. 2.
13. Saharchuk E.S., Bagramyan E.R., Kiseleva I.A., Saharchuk A.L. Social'nyj fokus vospitatel'noj deyatel'nosti vuza: deklaraciya celej i praktika // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24. № 3. S. 11–40.
14. Skazanie Avraamiya Palicyna / Podgotovka teksta i kommentarii O.A. Derzhavinoj i E.V. Kolesovoj. M., L., 1955.
15. Filatova N.V. Vydelenie atributov vydayushchejsya universal'noj cennosti ob»ekta vseмирnogo naslediya «Arhitekturnyj ansambl' Troice-Sergievoj Lavry v g. Sergiev Posad» // Zhurnal Instituta Naslediya. 2019. № 3(18). S. 1–18.
16. Shmelev I.S. Sobranie sochinenij: V 5 t. M., 1998. T. 4.

*The fortress walls of the Trinity Lavra of St. Sergius as a historical monument: the significance of the project method in the development of the students' cultural identity*

*The efficiency of the project method in education is reasoned. There is suggested the monument of the old Russian fortification architecture - the fortress walls of the Trinity Lavra of St. Sergius - as the subject of the project-based study. The author defines the algorithm of the implementation of the project and identifies the vectors of the scientific search of the students. There are suggested the expressions of the word men and historians and the data of the historical records of the XVIIth century, that help to evaluate and to present the information of the architectural complex.*

**Key words:** *the Trinity Lavra of St. Sergius, memory place, education of sociocultural identity, project-based method of teaching, fortress walls and towers.*

(Статья поступила в редакцию 27.11.2023)

## **ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Проанализированы широко используемые в педагогической практике методики диагностики развития детей на разных возрастных этапах. С опорой на труды выдающихся исследователей в области коррекционной педагогики раскрыта психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, детей с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями.*



*Ключевые слова: диагностика, коррекционная деятельность, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью.*

Введение. В современной России активно обсуждаются проблемы развития инклюзивного образования на всех уровнях управления и образовательной практики. Актуальной для науки и практики остается проблема диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью, а также разработка технологий коррекционно-развивающей работы.

На недавно прошедшей в Московском государственном психолого-педагогическом университете VII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации» была представлена большая палитра опыта различных организаций (центров, ассоциаций, некоммерческих организаций, общественных организаций), которые реализуют проекты, разрабатывают программы, развивают благотворительность и коррекционную деятельность в сфере инклюзивного образования. Этот опыт, безусловно, способствует развитию инклюзивного образования и социокультурной инклюзии в стране. Однако возникают вопросы: в какой степени этот опыт обоснован с научной точки зрения? Какова диагностическая и методологическая база инклюзивной практики в стране?

Основная часть. В рамках пилотных исследований сотрудники Научно-исследовательского института педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова проанализировали методологические и технологические аспекты инклюзивного образования. Ниже представляем некоторые результаты этих исследований.

Опора на педагогические идеи великих предшественников (Л.С. Выготский [7], В.П. Кащенко [15], Г.Я. Трошин [26], М.И. Махмутов [21]) позволила нам определить методологические подходы к развитию инклюзивного образования. В инклюзивном образовании реализуются ФГОС, но существуют дополнительные ФГОС для лиц с ОВЗ и лиц с умственной отсталостью. В основе такого образования лежат принципы общего (классического) образования и восемь принципов инклюзивного образования. Помимо закономерностей общего образования, действуют специфические закономерности. Например, коррекция психофизических проблем лиц с ОВЗ и инвалидностью обусловлена организацией психолого-педагогического и тьюторского сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Помимо традиционных и инновационных методов общего образования, в инклюзивном образовании используются методы коррекционного обучения. Дополнительно к существующим технологиям общего образования (цифровые технологии, проблемное обучение, case-study, знаково-контекстное обучение, интерактивные

технологии) применяют технологии реализации адаптированных образовательных программ с учетом нозологии обучающихся. Основная парадигма современного образования заключается в субъект-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса. Образовательный процесс и коррекционно-развивающая деятельность направлены на выявление компенсаторных способностей лиц с ОВЗ и их дополнительных возможностей. Семья выступает третьим субъектом в реализации инклюзивного образования[4].

Данное исследование позволяет нам сделать вывод о том, что инклюзивное образование включает в себя методологические аспекты, представленные в общей педагогике. Кроме того, инклюзивное образование не может развиваться без учета методологии коррекционной педагогики и специальной психологии, особых образовательных потребностей ребенка, связанных с его физическим и интеллектуальным развитием.

В ходе наших исследований нами было выявлено семь групп технологий, применяемых в системе инклюзивного образования: «технологии проблемно-развивающего обучения, технологии гуманной педагогики, технологии воспитания и социализации, технологии здоровьесбережения, коррекционно-развивающие технологии, технологии творческого развития, цифровые технологии» [3, с. 11].

Перечисленные технологии позволяют построить учебный процесс с учетом особенностей и специфики нарушения у ребенка, что, в свою очередь, способствует обеспечению качества обучения детей в инклюзивной образовательной среде.

Диагностика и коррекционная работа в системе инклюзивного образования имеют формальные подходы, утвердившиеся в системе работы региональных психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), и неформальные, используемые в практике специалистов.

ПМПК – это организация, которая объединяет группу специалистов, состоящих из врачей (педиатр, офтальмолог, отоларинголог, невролог, ортопед), психологов, педагогов (логопед, дефектолог, социальный педагог), занимающихся диагностикой и оценкой особенностей развития ребенка. ПМПК помогает определить образовательные потребности ребенка, а также рекомендовать образовательной организации разработку адаптированной образовательной программы и индивидуального маршрута обучения и развития ребенка.

Работа комиссии объединяет несколько этапов

1. Запись на ПМПК. Родители или законные представители ребенка подают заявление на участие в комиссии.
2. Диагностика. Специалисты комиссии проводят оценку уровня развития ребенка, его знаний, умений и навыков.
3. Разработка рекомендаций. По результатам диагностики специалисты составляют рекомендации по обучению и развитию ребенка.

По данным Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 г. через ПМПК всех субъектов Российской Федерации прошло более 1,5 млн детей [22]. ПМПК необходима для того, чтобы обеспечить каждому ребенку возможность получить качественное образование, соответствующее его индивидуальным особенностям и потребностям.

Другая линия – диагностика развития детей, предлагаемая врачами и нейропсихологами, психологами и педагогами. Существует множество методик, которые позволяют провести оценку развития «особого» ребенка. Назовем наиболее известные и широко используемые, применяемые в педагогической практике.

Диагностика развития детей младенческого возраста (от рождения до 1 года) должна носить системный характер и учитывать такие факторы, как социальная среда ребенка, рождение, внутриутробное развитие и генетическая предрасположенность. В дан-

ный период важно провести оценку развития у ребенка двигательных, познавательных и коммуникативных навыков, а также речевого развития.

В качестве основных диагностических инструментариев по изучению психофизического состояния ребенка в возрасте от рождения до 1 года можно использовать:

1. Тест ГНОМ (Г.В. Козловской), который позволяет оценить уровень сенсорных, эмоционально-волевых, моторных, познавательных и поведенческих функций ребенка [16].

2. Методика Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печоры, Э.Л. Фрухт, которая предназначена для оценки нервно-психического развития детей [23]. Этот метод позволяет определить уровень психомоторного развития ребенка, выявить возможные отклонения и нарушения, а также разработать индивидуальные программы коррекции и развития малыша.

3. Методика О.В. Баженовой, которая позволяет оценить следующие аспекты развития ребенка: двигательное развитие, эмоциональное развитие, сенсорное развитие, действия с предметами, взаимодействие со взрослыми, голосовая активность [5].

Важным периодом в развитии ребенка является ранний возраст – от 1 года до 3 лет. В этот период особенно важно обратить внимание на следующие аспекты: предметно-игровые действия, восприятие формы, величины и цвета, целостное восприятие предметных изображений, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, предметный рисунок и понимание сюжетного изображения; развитие связной речи, формирование количественных представлений, умение анализировать и сравнивать изображения, находить сходства и различия.

В данном возрасте особенно важно активно работать в каждом из этих направлений развития ребенка, чтобы обеспечить его полноценное формирование. Психолого-педагогическая диагностика развития ребенка раннего возраста может включать следующие диагностические инструментарии:

1. «Показатели нервно-психического развития детей первого года жизни» (Э.Л. Фрухт по материалам Н.М. Щелованова), которые направлены на оценку физического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка [23].

2. Оценка уровня психомоторного развития ребенка (Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова) проводится для определения уровня развития двигательных навыков, координации движений, сенсорного восприятия, речи и других психических функций ребенка [13].

3. Методика «Ранняя диагностика умственного развития детей» (Е.А. Стребелева), которая предназначена для оценки уровня интеллектуального развития детей. Данная методика позволяет выявить нарушения в развитии ребенка, определить их причины и разработать программу коррекции и развития [25].

В возрасте от 3 до 7 лет дети начинают активно развиваться физически, эмоционально и интеллектуально. Они начинают проявлять интерес к окружающему миру, учатся общаться с другими людьми, развивают свои навыки и умения. В данном возрасте особенно важно проводить оценку развития когнитивных навыков, математических представлений, речи и языка, социальных навыков и самостоятельности. Необходимо изучить историю развития ребенка, провести наблюдение в процессе его деятельности (как принимает задачу, как ориентируется, соблюдает правила, запрашивает помощь).

В качестве диагностических инструментариев для данного возраста подходят следующие методики:

1. Обследование уровня нервно-психического развития дошкольника (методика Н.М. Аксариной, Н.М. Щелованова и Н.А. Бернштейна [2]) проводится с целью оценки психического и физического развития ребенка, выявления возможных нарушений и отклонений, а также разработки индивидуальных программ коррекции и развития.

2. Нейропсихологическое обследование по принципам А.Р. Лурии направлено на изучение высших психических функций человека, таких как речь, память, внимание,

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

**Коррекционно-развивающая деятельность с детьми с особыми образовательными  
потребностями в системе инклюзивного образования**

<i>Нозологическая группа</i>	<i>Психолого-педагогическая характеристика</i>	<i>Направления коррекционно-развивающей работы</i>	<i>Опора на труды и методики современных исследователей</i>
Дети с нарушением слуха	<p><b>Мышление:</b> может иметь незначительно отклоняющееся от нормы мышление, возможны проблемы в понимании абстрактных понятий и сложных логических задачах</p> <p><b>Память:</b> снижена кратковременная память, трудности в запоминании информации</p> <p><b>Речь:</b> трудности в произношении звуков и усвоении правил языка.</p> <p><b>Внимание:</b> трудности в поддержании внимания, легко отвлекается и трудно концентрируется на задаче</p> <p><b>Восприятие:</b> трудности в различении и понимании речи</p> <p><b>Эмоционально-волевая сфера:</b> чувство изоляции и неполноценности из-за ограниченных коммуникативных возможностей</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие речи и коммуникации</li> <li>2. Развитие слуха и восприятия</li> <li>3. Развитие познавательных навыков</li> <li>4. Сенсорная стимуляция и тактильное обучение</li> <li>5. Социально-эмоциональная адаптация</li> </ol>	Т.Б. Филичева [27], Э.И. Леонгард [18]
Дети с нарушением зрения	<p><b>Мышление:</b> приближено к норме</p> <p><b>Память:</b> затруднена из-за ограниченности визуального опыта</p> <p><b>Речь:</b> затруднения в произношении слов или выражении мыслей из-за ограниченного доступа к невербальным выражениям и знакам</p> <p><b>Внимание:</b> затруднено из-за ограниченной возможности фокусироваться на визуальных объектах</p> <p><b>Восприятие:</b> нарушено из-за отсутствия или ограничения зрительного опыта</p> <p><b>Эмоционально-волевая сфера:</b> повышенная чувствительность к эмоциям и нравственным ценностям</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие зрительного восприятия</li> <li>2. Развитие общей моторики</li> <li>3. Лечебная физкультура</li> <li>4. Развитие коммуникативных навыков, мимики и пантомимики</li> <li>5. Ритмика</li> <li>6. Социально-бытовая ориентировка</li> <li>7. Ориентировка в пространстве</li> </ol>	В.З. Денискина [11], О.Г. Болдинова [6]
Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	<p><b>Мышление:</b> трудности с абстрактным и логическим мышлением</p> <p><b>Память:</b> ограничения в краткосрочной и долгосрочной памяти, трудности в запоминании информации и ее воспроизведении</p> <p><b>Речь:</b> затруднения в артикуляции, плохая грамматика или слабая связь между словами и их значениями</p> <p><b>Внимание:</b> трудности с концентрацией внимания, проблемы с длительным фокусированием на задаче</p> <p><b>Восприятие:</b> проблемы с распознаванием и различением предметов, лиц, цветов и текстур</p> <p><b>Эмоционально-волевая сфера:</b> испытывают чувства беспомощности, фрустрации и низкой самооценки из-за своих трудностей в движении и выполнении задач</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Физическая реабилитация и двигательная коррекция</li> <li>2. Развитие навыков самообслуживания</li> <li>3. Восприятие и обработка сенсорной информации</li> <li>4. Развитие речи и коммуникации</li> <li>5. Психосоциальное развитие</li> <li>6. Интеллектуальное развитие</li> </ol>	А.Я. Абкович [1], Л.А. Головчиц [9]

**Коррекционно-развивающая деятельность с детьми с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования**

<p>Дети с нарушением речи</p>	<p><b>Мышление:</b> затруднения в абстрактном мышлении, в анализе и синтезе информации  <b>Память:</b> проблемы с запоминанием слов или фраз  <b>Речь:</b> затруднения в произношении или формировании звуков и слов  <b>Внимание:</b> неустойчивое или рассеянное, проблемы с концентрацией  <b>Восприятие:</b> затруднения в восприятии и понимании речи  <b>Эмоционально-волевая сфера:</b> испытывают переживания из-за своих речевых трудностей, низкая самооценка</p>	<p>1. Совершенство-вание артикуляци-онного аппарата и тонкой моторики                  2. Закрепление про-изношения звуков                  3. Развитие внима-ния, памяти, логи-ческого мышления                  4. Формирование связной речи                  5. Закрепление на-выков чтения и письма</p>	<p>Т.Б. Филичева [27],                  О.Е. Грибова [10]</p>
<p>Дети с задержкой психического развития</p>	<p><b>Мышление:</b> трудности с абстрактным и логическим мышлением, а также с решени-ем сложных задач  <b>Память:</b> трудности с запоминанием ин-формации или с воспроизведением ранее изученного материала  <b>Речь:</b> задержка в развитии речи, сложности с произношением звуков, формированием предложений и пониманием речи окружа-ющих  <b>Внимание:</b> недостаток внимания и концен-трации, трудно сосредотачиваться на зада-чах  <b>Восприятие:</b> нарушено восприятие сенсор-ной информации, трудности с пониманием окружающего мира и его правильной ин-терпретацией  <b>Эмоционально-волевая сфера:</b> эмоцио-нальные и поведенческие выражения, не соответствующие возрасту или социаль-ным нормам</p>	<p>1. Коррекция пси-хофизического раз-вития                  2. Развитие рече-вых способностей, устранение дефек-тов произношения, развитие словар-ного запаса, грам-матических и ком-муникативных на-выков                  3. Социальная адаптация                  4. Развитие жизнен-ных компетенций                  5. Развитие творче-ских способностей</p>	<p>Е.А. Стребелева [25], И.А. Коро-бейников [17]</p>
<p>Дети с интеллектуальными нарушениями</p>	<p><b>Мышление:</b> трудности с абстрактным мыш-лением, анализом и синтезом информации, решением проблем и пониманием сложных концепций  <b>Память:</b> трудности с долговременной памя-тью и сознательным вспоминанием  <b>Речь:</b> словарный запас и грамматические на-выки ограничены, трудности с вырази-ем своих мыслей и пониманием речи дру-гих людей  <b>Внимание:</b> трудности с сосредоточением и удержанием внимания на задаче  <b>Восприятие:</b> трудности с распознаванием и интерпретацией сенсорных каналов  <b>Эмоционально-волевая сфера:</b> трудности с контролем эмоций и регуляцией поведе-ния, затруднения в саморегуляции и приня-тии решений</p>	<p>1. Развитие эмоцио-нальной сферы                  2. Когнитивное раз-витие                  3. Развитие речи и коммуникативных навыков                  4. Развитие мото-рики, координации движений, грубой и мелкой моторики                  5. Развитие жизнен-ных компетенций</p>	<p>А.В. Закрепина [14], Е.А. Стре-белева [25]</p>

мышление и др. [19]. Это обследование помогает выявить нарушения в работе мозга и разработать методы их коррекции.

3. Диагностика речевых нарушений (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина [27]).

Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет) – это период, когда ребенок начинает обучаться в школе. В этом возрасте ребенок начинает усваивать новые знания, навыки и умения, учится общаться со сверстниками и взрослыми, а также развивает интеллектуальные и творческие способности. Ведущей деятельностью ребенка является учебная. Поэтому важно наблюдать за его деятельностью, как он принимает и понимает учебные задачи, как ориентируется, соблюдает ли правила, обращается ли за помощью, как реагирует на замечания и ошибки, а также как относится к результату.

В диагностике психического развития ребенка в данном периоде можно использовать следующие инструменты:

1. Методика мотивационной готовности к школьному обучению Н.М. Гинзбурга используется для определения уровня мотивации ребенка к обучению в школе, его готовности к новым условиям и требованиям [8].

2. Тест Б.Н. Филлипса [29], тест «Выбери лицо» Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен [28], которые определяют тревожность ребенка.

3. Метод цветовых выборов Люшера [20], который позволяет оценить эмоциональное состояние ребенка, его настроение и уровень стресса.

Подростковый возраст (от 11 до 18 лет) – это переходный период между детством и взрослой жизнью. В этот период происходит физическое и психологическое развитие подростка, формируется его личность, определяются интересы и ценности. Подростки начинают осознавать свою индивидуальность, стремятся к независимости и самостоятельности.

В качестве диагностических инструментариев можно использовать:

1. Исследование внимания: корректурная проба Бурдона [24], таблицы Шульте.

2. Исследование памяти: 10 слов (А.Р. Лурия) [19], запоминание двух слов, метод опосредованного запоминания (по Л.С. Выготскому) [7].

3. Исследование мышления: логические игры, сложные ассоциации, Тест Векслера [30].

Представленные методики не гарантируют стопроцентную информацию о развитии ребенка, т. к. каждый ребенок уникален и имеет свои особенности, поэтому для получения более точной информации необходимо использовать несколько методик диагностики. Важно отметить, что только правильно сформулированное заключение специалиста может служить основой для организации коррекционно-развивающей работы.

На с. 107–108 представлена таблица, в которой содержатся обобщенные данные по коррекционно-развивающей деятельности «особого» ребенка.

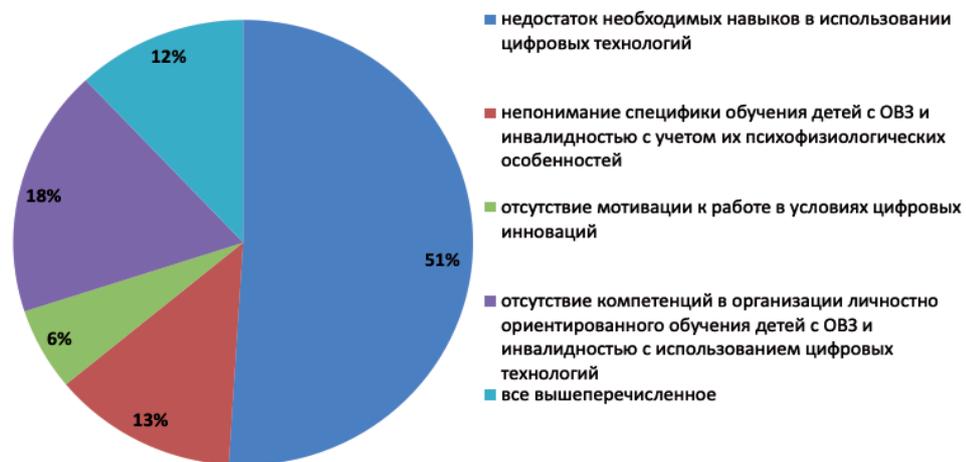
Для построения эффективной коррекционно-развивающей работы в системе инклюзивного образования необходимо учитывать первичные и вторичные дефекты, уровень развития познавательных процессов, а также индивидуальные возможности ребенка. Данная информация поможет специалистам выявить компенсаторные способности ребенка, чтобы выстроить индивидуальный маршрут его развития и компенсировать имеющиеся дефекты у ребенка [12].

В данной статье мы можем обозначить лишь общие требования к организации коррекционно-развивающей деятельности. Каждый ребенок требует индивидуального подхода к разработке программы коррекционной работы. При выборе методов и технологий коррекции необходимо учитывать возраст ребенка, его уровень развития и состояние здоровья. Родители должны быть вовлечены в процесс коррекции и активно помогать ребенку в домашних заданиях и упражнениях. Необходимо проводить регулярную диагностику и анализ результатов для оценки эффективности коррекционно-



**Рис. 1.** Знания и навыки, которые требуются педагогу для организации инклюзивного образовательного процесса

**Какие трудности возникают у педагогов при обучении детей с ОВЗ и инвалидностью с использованием цифровых технологий?**



**Рис. 2.** Трудности, возникающие у педагогов при обучении детей с ОВЗ и инвалидностью с использованием цифровых технологий

развивающей деятельности. В процессе коррекционной работы важно сетевое взаимодействие, которое позволит специалистам обмениваться опытом, знаниями и ресурсами для достижения общих целей и задач коррекционно-развивающей деятельности.

Для завершения этой статьи необходимо вернуться к проблемам профессионализма педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования. Исследования, прове-

денные коллективом НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования (2021–2023 гг.) с охватом 4225 педагогов Республики Татарстан, свидетельствуют о необходимости должной подготовки педагогов инклюзивного образования для их эффективной деятельности.

На вопрос «В каких знаниях и навыках педагоги нуждаются для эффективной организации инклюзивного образовательного процесса» 24,8% педагогов отметили, что нуждаются в знаниях по дефектологии, специальной психологии, коррекционной педагогике. 24,5% респондентов указали о необходимости владения технологиями обучения детей с ОВЗ и/или инвалидностью в инклюзивной образовательной среде. Недостаток знаний и умений в психолого-педагогическом сопровождении детей в инклюзивной среде отметили 17,5% педагогов. 15,9% педагогов указали на необходимость приобретения знаний в области образовательных потребностей детей с ОВЗ и/или инвалидностью. На слабое владение цифровыми технологиями указали 12,2% педагогов [4] (рис. 2).

В коррекционно-развивающей деятельности современному педагогу необходимо использовать цифровые технологии. Трудности, которые возникают у педагогов при обучении детей с ОВЗ и/или инвалидностью с использованием цифровых технологий (рис. 1), диктуют необходимость формирования цифровой грамотности педагога инклюзивной образовательной среды.

Важно понимать, что использовать цифровые технологии в коррекционной деятельности необходимо на основе персонализированного подхода и прогнозирования последующего потенциального эффекта этих технологий в диагностике, коррекции, психолого-педагогическом сопровождении и психоэмоциональном развитии детей с ОВЗ и/или инвалидностью.

Выводы. Таким образом, в условиях инклюзивного образования от успешности проводимой диагностической работы и правильно подобранных методик зависит и эффективность коррекционно-развивающей деятельности. Большая роль в такой кропотливой работе принадлежит педагогу, который не только владеет соответствующим опытом, знаниями и навыками, но и умеет применять индивидуальный подход к разработке программы коррекционной работы – учитывать индивидуальные психофизиологические особенности ребенка, организовать корректное взаимодействие с семьей ребенка и его ближайшим окружением с целью получения дополнительной информации о его развитии.

### Список литературы

1. Абкович А.Я. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательном пространстве: особенности создания специальных условий // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты: Часть 2: тезисы докладов II Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 19–20 ноября 2019 г.). Екатеринбург, 2019. С. 62–65.
2. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1977.
3. Ахметова Д.З. Инклюзивное образование в призме исследований Академика М.И. Махмутова / Преемственная система инклюзивного образования: современные вызовы: Материалы XII Международной научно-практической конференции, Казань, 15–17 марта 2023 года. Казань, 2023. С. 9–12.
4. Ахметова Д.З., Морозова И.Г., Жаринов А.В. Теоретико-методологическое обеспечение эффективной модели подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 2(175). С. 20–26.
5. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. М., 1986.
6. Болдинова О.Г. Методика развития зрительного восприятия детей с нарушениями зрения различных возрастных групп: методическое пособие для специалистов / О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова, Н.Ф. Маркова, С.Л. Антонова, В.М. Складнева. М., 2022.

7. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
8. Гинзбург М.Р. Особенности психического развития детей 6–8-летнего возраста. М., 1988.
9. Головчиц Л.А., Царев М.А. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дефектология. 2014. № 1. С. 3–13.
10. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М., 2005.
11. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. № 5. С. 56–64.
12. Жаринов А.В. Развитие компенсаторных способностей «особого» ребенка как ключевая идея инклюзивного дополнительного образования детей // Педагогическое образование и наука. 2023. № 2. С. 111–114.
13. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М., 1981.
14. Закрепина А.В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
15. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. М., 2023.
16. Козловская Г.В. Определение отклонений в психическом развитии детей раннего возраста: психодиагностический тест «Гном» / Г.В. Козловская, М.А. Калинина, А.В. Горюнова. М., 2012.
17. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. М., 1997.
18. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Л.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Методическое пособие. М., 2011.
19. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. М., 1962.
20. Люшер М. Цвет вашего характера. М., 1997.
21. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
22. Мониторинг организации образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами, проживающими в стационарных организациях социальной защиты [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7d2338c9117a3a9b3234949a4e8464f7/download/1392/> (дата обращения: 16.11.2023).
23. Пантюхина Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни: Учеб. пособие / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. М., 1983.
24. Сидоров К.Р. Количественная оценка продуктивности внимания в методике «Корректурная проба» Б. Бурдона // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2012. № 4. С. 50–57.
25. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей 2–3 лет: Ранняя диагностика умственного развития. М., 1994.
26. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. СПб., 1915.
27. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993.
28. Dorkey M., Amen E.W. A continuation study of anxiety reactions in young children by means of a projective technique // Genetic Psychology Monographs. 1947. № 35. P. 139–183.
29. Phillips B.N. School Stress and Anxiety. New York, 1978.
30. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children (4th ed.). San Antonio, 2003.

\* \* \*

1. Abkovich A.Ya. Deti s tyazhelymi mnozhestvennyimi narusheniyami razvitiya v obrazovatel'nom prostranstve: osobennosti sozdaniya special'nykh uslovij // Aktual'nye voprosy kompleksnoj reabilitacii i abilitacii invalidov: psihologo-pedagogicheskie aspekty: Chast' 2: tezisy dokladov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Ekaterinburg, 19–20 noyabrya 2019 g.). Ekaterinburg, 2019. S. 62–65.

2. Aksarina N.M. Vospitanie detej rannego vozrasta. М., 1977.

3. Ahmetova D.Z. Inklyuzivnoe obrazovanie v prizme issledovaniy Akademika M.I. Mahmutova / Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: sovremennye vyzovy: Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kazan', 15–17 marta 2023 goda. Kazan', 2023. S. 9–12.
4. Ahmetova D.Z., Morozova I.G., Zharinov A.V. Teoretiko-metodologicheskoe obespechenie effektivnoj modeli podgotovki budushchih pedagogov k rabote v usloviyah obrazovatel'noj inklyuziya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 2(175). S. 20–26.
5. Bazhenova O.V. Diagnostika psicheskogo razvitiya detej pervogo goda zhizni. M., 1986.
6. Boldinova O.G. Metodika razvitiya zritel'nogo vospriyatiya detej s narusheniyami zreniya razlichnyh vozrastnyh grupp: metodicheskoe posobie dlya specialistov / O.G. Boldinova, E.A. Ivanova, N.F. Markova, S.L. Antonova, V.M. Sklyadneva. M., 2022.
7. Vygotskij L.S. Psihologiya. M., 2000.
8. Ginzburg M.R. Osobennosti psicheskogo razvitiya detej 6–8-letnego vozrasta. M., 1988.
9. Golovchic L.A., Carev M.A. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart dlya obuchayushchihsya s OVZ kak uslovie dostupnosti obrazovaniya dlya detej s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya // Defektologiya. 2014. № 1. С. 3–13.
10. Gribova O.E. Tekhnologiya organizacii logopedicheskogo obsledovaniya. Metodicheskoe posobie. M., 2005.
11. Deniskina V.Z. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya u slepyh, imeyushchih ostatochnoe zrenie // Defektologiya. 2011. № 5. С. 56–64.
12. Zharinov A.V. Razvitie kompensatornyh sposobnostej «osobogo» rebenka kak klyuchevaya ideya inklyuzivnogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2023. № 2. S. 111–114.
13. Zhurba L.T., Mastjukova E.M. Narushenie psihomotornogo razvitiya detej pervogo goda zhizni. M., 1981.
14. Zakrepina A.V. Puti social'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta s umerennoj umstvennoj otstalost'yu: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003.
15. Kashchenko V.P. Pedagogicheskaya korekciya. Ispravlenie nedostatkov haraktera u detej i podrostkov. M., 2023.
16. Kozlovskaya G.V. Opredelenie otklonenij v psicheskom razvitii detej rannego vozrasta: psihodiagnosticheskij test «Gnom» / G.V. Kozlovskaya, M.A. Kalinina, A.V. Goryunova. M., 2012.
17. Korobejnikov I.A. Osobennosti socializacii detej s legkimi formami psicheskogo nedorazvitiya: avtoref. dis. ... d-ra psih. nauk. M., 1997.
18. Leongard E.I., Samsonova E.G., Ivanova L.I. Normalizaciya uslovij vospitaniya i obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: Metodicheskoe posobie. M., 2011.
19. Luriya A.R. Vysshie korkovye funkcii i ih narushenie pri lokal'nyh porazheniyah mozga. M., 1962.
20. Lyusher M. Cvet vashego haraktera. M., 1997.
21. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. M., 1975.
22. Monitoring organizacii obrazovaniya i sozdaniya special'nyh uslovij dlya polucheniya obrazovaniya det'mi-invalidami, prozhivayushchimi v stacionarnyh organizacijah social'noj zashchity [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7d2338c9117a3a9b3234949a4e8464f7/download/1392/> (data obrashcheniya: 16.11.2023).
23. Pantyuhina G.V. Diagnostika nervno-psicheskogo razvitiya detej pervyh trekh let zhizni: Ucheb. posobie / G.V. Pantyuhina, K.L. Pechora, E.L. Fruht. M., 1983.
24. Sidorov K.R. Kolichestvennaya ocenka produktivnosti vnimaniya v metodike «Korrektornaya proba» B. Burdona // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika». 2012. № 4. S. 50–57.
25. Strebeleva E.A. Metodicheskie rekomendacii k psihologo-pedagogicheskomu izucheniyu detej 2–3 let: Rannaya diagnostika umstvennogo razvitiya. M., 1994.
26. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psihologiya normal'nyh i nenormal'nyh detej. SPb., 1915.
27. Filicheva T.B., Cheveleva N.A., Chirkina G.V. Narusheniya rechi u detej: Posobie dlya vospitatelej doshkol'nyh uchrezhdenij. M., 1993.

***The issues of diagnostics and corrective actions in the system of the inclusive education***

*The article deals with the analysis of the widely used teaching methods of the diagnostics of the children's development at the different age-related stages in the pedagogical practice. On the basis of the works of the outstanding scientists in the sphere of the correctional pedagogy there are revealed the psychological and pedagogical characteristics of the children with hearing, vision, speech and muscle-skeleton disorders and the children with the mental retardation and the intellectual disabilities.*

Key words: *diagnostics, corrective action, inclusive education, students with a physical condition or/ and physical disabilities.*

(Статья поступила в редакцию 19.12.2023)

**А.М. БАЙБАКОВ  
Е.Е. ЧУДИНА  
Волгоград**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА**

*Описывается современный опыт организации психолого-педагогического класса и реализации педагогических средств, направленных на решение задач развития интереса старшеклассников к педагогической профессии, их профессиональное самоопределение. Представлен опыт реализации общепедагогических принципов (интерактивности, целостности, систематичности, активного взаимодействия, наглядности, саморазвития) педагогическими средствами на интерактивной основе в ходе учебных занятий психолого-педагогического класса на базе Лицея № 9 г. Волгограда, а также в рамках профильной программы «Старт в профессию» в оздоровительном лагере «Лазурный» Волгоградской области.*

Ключевые слова: *психолого-педагогический класс, профессиональное саморазвитие, профессиональное самоопределение, профильная смена, педагогическая сказка.*

В современном Российском образовании психолого-педагогические классы являются предметом специального научного анализа. В.И. Ревякина в своем исследовании рассматривает педагогические классы как организационную форму целевой ориентации школьников на педагогическую профессию, А.К. Шленев определяет педагогический класс как педагогический феномен, как важный компонент воспитательной системы образовательной организации, А.М. Газиева выделяет педагогические условия про-

фессионального самоопределения старшеклассников педагогического класса, Т.И. Гущина подчеркивает, что традиционный педагогический класс необходимо наполнить новым интерактивным содержанием для поддержания интереса обучающихся к педагогической профессии [2, с. 13–14].

В образовательной практике выявлены и сегодня рекомендуются различные варианты психолого-педагогических классов, которые, прежде всего, связывают с базой их создания и используемыми ресурсами при организации деятельности [1, с. 18]

В соответствии с поручением Министра просвещения Российской Федерации к 2024 г. в России должно быть открыто 5000 классов психолого-педагогической направленности. В методических рекомендациях для общеобразовательных организаций по открытию классов психолого-педагогической направленности одной из основных целей открытия являются формирование у обучающихся представления о педагогической профессии, ориентировка в системе педагогических ценностей, профессиональное самоопределение, развитие профессиональных интересов [5, с. 4].

Данные обстоятельства подчеркивают актуальность выбора педагогических средств для психолого-педагогического класса по реализации цели, направленной на профессиональное самоопределение старшеклассников и интерес к педагогической профессии.

В 2019 г. на основании договора между Лицеом № 9 им. А.Н. Неверова г. Волгограда и ФГБОУ ВО «ВГСПУ» был открыт психолого-педагогический класс. В связи с договором деятельность психолого-педагогического класса направлена на достижение следующих задач:

- совместное формирование стратегии выявления и развития мотивированных, талантливых учащихся лица, удовлетворения их потребности в профессиональном самоопределении;
- создание в Лицее профильных психолого-педагогических классов в 10–11-х классах, обучающихся на уровне среднего общего образования по учебным планам и образовательным программам, разработанным Лицеом и Университетом;
- создание условий для проведения и самореализации учащимися профильных психолого-педагогических классов проектной и исследовательской деятельности с их погружением в научную среду Университета;
- проведение профориентационной работы в направлении формирования понимания учащимися профильных классов сущности педагогической деятельности, используя возможности научно-образовательной базы Университета;
- создание условий для адаптации учащихся профильных гуманитарных психолого-педагогических классов к системе высшего образования;
- присвоение профессионально-педагогических ценностей, развитие творческого мышления.
- подготовка профессионально ориентированных и адаптированных выпускников Лицея по профильным направлениям Университета для обеспечения педагогическими кадрами образовательных организаций региона;
- повышение профессионального мастерства педагогов Лицея путем участия в конференциях и семинарах различного уровня, проектной и научно-исследовательской деятельности;
- формирование интереса к педагогической профессии;
- изучение особенности деятельности педагога;
- формирование педагогических компетенций в работе с отрядами разных возрастов;
- развитие коммуникативных умений, умений разрешать конфликты, организация содержательного досуга, усвоение профессионально-педагогических ценностей, развитие творческого мышления.

Были определены научные основы содержания образования вариативной части психолого-педагогического класса: концепция непрерывного образования, деятельностный подход, концепция духовно-нравственного воспитания гражданина России, теория и практика профессионально-личностного саморазвития будущего учителя, гуманитарная концепция воспитания.

С учетом выделенных научных оснований, ориентации на профессиональное самоопределение старшеклассников, необходимость которого доказана в научных исследованиях и нормативных документах, в вариативную часть учебного плана сотрудниками Центра образовательных инноваций и Лаборатории научно-методического сопровождения наставничества и саморазвития молодых педагогов в структуре ВНОЦ РАО ВГСПУ были включены следующие дисциплины: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы психологии», «Этика педагогического общения», «История педагогики», «Основы методики воспитательной работы», «Организация досуга школьников».

В учебном процессе на занятиях в психолого-педагогическом классе мы руководствовались следующими общепедагогическими принципами: интерактивности, целостности, систематичности, активного взаимодействия, наглядности, саморазвития, взаимосвязь которых позволяет эффективно и интересно проводить обучение, не дублируя вузовскую педагогику.

Ориентир на профессиональное самоопределение как процесс и результат осуществления школьником выбора профессионального будущего, результаты научных исследований, научные основы содержания психолого-педагогических классов, общепедагогические принципы позволил нам определить наиболее эффективные педагогические средства при работе со школьниками психолого-педагогического класса. Опираясь на определение В.Б. Ежеленко, мы рассматриваем средства как педагогическую категорию и придерживаемся следующего определения: *средства* представляют собой «...предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью» [3, с. 35].

Для учащихся на занятиях предлагается установить соответствие между пословицами, поговорками и принципами обучения. После установления соответствия необходимо обосновать свой выбор. Для этого учащиеся знакомятся с принципами обучения и их содержанием, затем в процессе коллективного обсуждения в микрогруппах выбирают из образцов народной педагогики пословицы и поговорки, значение которых максимально приближено к основам научной педагогики. Такая форма работы позволяет активизировать компоненты профессионального саморазвития, самоосознания и самооценки, выделенные нами в структуре профессионально-личностного саморазвития будущего педагога как цели непрерывного образования. Анализируя фрагмент «Материнской школы» Я.А. Коменского, старшеклассники в предложенном описании также пытаются найти соответствие принципам обучения.

В качестве проверки полученных знаний старшеклассники сочиняют педагогические сказки. Для этого класс делится на две группы, и каждая группа перечисляет категории, понятия, фамилии ученых, которые запомнились в процессе занятий по педагогическим дисциплинам в течение учебного года. При этом повторений не должно быть. После того как будет перечислено 12 категорий, учащиеся сочиняют и проигрывают педагогические сказки. Выпускникам нужно назвать 12 словосочетаний и также выполнить задание. Педагогическая сказка позволяет выделить главные категории, сформулировать педагогический сюжет, показывает ценность педагогических знаний, развивает коммуникативные и творческие способности. Для подведения итогов конкурса на луч-

шую педагогическую сказку могут быть приглашены студенты-практиканты, педагоги лицея, преподаватели университета.

Современная образовательная среда предоставляет учащимся различные возможности для профессиональной самореализации: от участия в профессиональных конкурсах, мастер-классах, вебинарах, конференциях и т. д. до устройства на работу по специальности на облегченном уровне. Подобная профессиональная практика играет большую роль в самоопределении личности и формировании окончательной убежденности в собственном профессиональном выборе. На базе детского оздоровительного лагеря «Лазурный» (Иловлинский р-он) с 1 по 21 июня 2023 г. впервые была организована смена, в рамках которой реализована профильная программа «Старт в профессию» для учащихся психолого-педагогических классов г. Волгограда и Волгоградской области. На три недели в отдельном отряде собрались 30 учащихся 10-х классов из 9 муниципальных районов Волгоградской области и г. Волгограда. Программа «Старт в профессию» была разработана сотрудниками Лаборатории научно-методического сопровождения наставничества и саморазвития молодых педагогов в структуре научно-образовательного центра РАО Волгоградского государственного социально-педагогического университета и направлена на формирование интереса к педагогической профессии, способствовала профессиональному самоопределению выпускников.

В содержании программы деятельности психолого-педагогического отряда был учтен четырехлетний опыт сотрудничества кафедры педагогики ВГСПУ с психолого-педагогическими классами Лицея № 9 г. Волгограда. Содержание профильной программы «Старт в профессию» учитывало также содержание общелагерной программы «Межпланетные олимпийские игры» и включало в себя четыре блока: 1 блок направлен на изучение *специфики педагогической профессии*, 2 блок направлен на изучение *характеристик педагогического взаимодействия*, 3 блок подчеркивал *ценностные ориентиры труда учителя*, назначение 4 блока – *поддержка умений и навыков профессиональных проб* (табл. на с. 118–119).

Выделенные в программе блоки, по замыслу разработчиков, должны были сочетаться с компонентами профессионального саморазвития будущего учителя: освоение первого блока активизирует самосознание, второго блока – самооценки, третьего и четвертого блока – самоорганизации и самоуправления. В специально отведенное время психолого-педагогический отряд осваивал содержание программы «Старт в профессию». Занятия проводились в интерактивной форме через дискуссии, деловые игры, профессиональные пробы, упражнения, эссе.

В течение смены ребята из психолого-педагогических классов были стажерами, полученные на специальных мероприятиях знания применяли на практике, осваивали педагогические компетенции в работе с другими отрядами разных возрастов, в подготовке и проведении отрядных, межотрядных и общелагерных мероприятий. Это способствовало пониманию специфики педагогической профессии, знакомству с этой спецификой в реальном взаимодействии с детьми в ДОЛ, активизировало процесс профессионально-личностного саморазвития через выделенные в его структуре компоненты самоосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления [7, с. 163].

В своих оценках предложенного им содержания, видов и форм деятельности старшеклассники достаточно высоко отмечают их ценность в качестве профессиональных проб для осознания своих способностей и умений по организации и проведению коллективно-творческих дел, общелагерных мероприятий, внутриотрядных. Стажерская деятельность позволяет старшекласснику самостоятельно определять цели и задачи мероприятия, этапы работы, позиции участников, ресурсы и т. д.

Деятельностный подход в реализации своих профессиональных устремлений позволяет старшекласснику увидеть большой спектр педагогических возможностей. Одним из значимых видов деятельности применительно к старшеклассникам, помимо

План-сетка профсмены психолого-педагогического класса в ДОЛ «Лазурный»

	День 1	День 2	День 3
<b>ДАТА</b>	01.06.23 (четверг)	02.06.23 (пятница)	03.06.23 (суббота)
<b>Тема в огляде</b>	<b>Истоки возникновения педагогической профессии</b>	<b>Образ учителя в разные исторические эпохи</b>	<b>Педагогика в жизни человека</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>интерактивная лекция / блок 1</i>	<i>ролевая игра / блок 3</i>	<i>дискуссия</i>
	День 4	День 5	День 6
<b>ДАТА</b>	04.06.23 (воскресенье)	05.06.23 (понедельник)	06.06.23 (вторник)
<b>Тема в огляде</b>	<b>Современный учитель – это призвание!</b>	<b>Качества личности педагога и его профессиональное саморазвитие</b>	<b>Из чего складываются условия образования: «школа будущего»</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>игра-дебаты / блок 3</i>	<i>ранжирование (деловая игра) / блок 3</i>	<i>круглый стол / блок 1</i>
	День 7	День 8	День 9
<b>ДАТА</b>	07.06.23 (среда)	08.06.23 (четверг)	09.06.23 (пятница)
<b>Тема в огляде</b>	<b>Значение «среды» для растущего человека: «содействие», «противодействие», «взаимодействие»</b>	<b>Сущность и стили общения в деятельности педагога</b>	<b>Педагогический конфликт: польза или вред?</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>составление педагогических сказок / блок 1</i>	<i>анализ сцен из классических фильмов / блок 2</i>	<i>интерактивная лекция / блок 2</i>
	День 10	День 11	День 12
<b>ДАТА</b>	10.06.23 (суббота)	11.06.23 (воскресенье)	12.06.23 (понедельник)
<b>Тема в огляде</b>	<b>В мире диалогов: внутренний, сократический, риторический, эвристический</b>	<b>Заповеди педагогического общения</b>	<b>Базовые национальные ценности и педагогическая деятельность</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>Тренинг / блок 2</i>	<i>Практикум / блок 2</i>	<i>составление тезауруса и интервью / блок 1</i>

**План-сетка профсмены психолого-педагогического класса в ДОЛ «Лазурный»**

	<b>День 13</b>	<b>День 14</b>	<b>День 15</b>
<b>ДАТА</b>	13.06.23 (вторник)	14.06.23 (среда)	15.06.23 (четверг)
<b>Тема в отряде</b>	<b>Способы утверждения профессиональных ценностей в деятельности</b>	<b>Игра в педагогической деятельности</b>	<b>«Воспитание игрой»</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>деловая игра: профессиональная этика / блок 1</i>	<i>интерактивная лекция / блок 4</i>	<i>практикум / блок 4</i>
	<b>День 16</b>	<b>День 17</b>	<b>День 18</b>
<b>ДАТА</b>	16.06.23 (пятница)	17.06.23 (суббота)	18.06.23 (воскресенье)
<b>Тема в отряде</b>	<b>Образовательная технология «Портфолио»</b>	<b>Диагностическая деятельность педагога</b>	<b>Диагностика индивидуальности школьника как основа проф. самоопределения</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>практикум по составлению портфолио</i>	<i>практикум / блок 1</i>	<i>практикум</i>
	<b>День 19</b>	<b>День 20</b>	<b>День 21</b>
<b>ДАТА</b>	19.06.23 (понедельник)	20.06.23 (вторник)	21.06.23 (среда)
<b>Тема в отряде</b>	<b>Уроки рефлексивного общения</b>	<b>«Я – педагог?!»</b>	<b>«С эмоциями и знаниями о педагогической действительности в своей жизни»</b>
<b>Форма / блок программы</b>	<i>беседа с элементами тренинга профсамопознания / блок 2</i>	<i>презентация портфолио / блок 3</i>	<i>составление «памятного коллажа» из эмоций и знаний / блок 1</i>

стажерской, нами рассматривается и досуговая деятельность. Однако в современных школьных программах практически нет специальных занятий о досуговой деятельности, посвященных формированию специальных навыков или отдельных их элементов по ее организации. Особая ценность оптимально организованного для ребенка досуга заключается в том, что он может помочь ему реализовать то лучшее, что в нем есть, открыть в себе новые творческие способности. Любимые занятия в часы досуга поддерживают эмоциональное здоровье, способствуют выходу из стрессов и мелких беспокойств.

Деятельностный подход предполагает перевод учащегося в позицию субъекта познания, труда и общения через обучение его целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов де-

тельности [6, с. 87]. Так, в рамках изучения программы «Организация досуга школьников» учащиеся обучаются приемам организации и проведения различных основных видов игровой деятельности в конкретных ситуациях и условиях, способствующих успешной адаптации школьников в обществе.

Одним из эффективных средств реализации деятельностного подхода выступает коллективная беседа о функциях игровой деятельности через рефлексивный анализ прежнего собственного опыта в игровом взаимодействии. Сначала учащимся предлагается задание обсудить в парах одну из предложенных функций игры. Учащиеся знакомятся с ее названием и содержательной характеристикой. В случае затруднений, связанных с ее пониманием, могут рассчитывать на поддержку со стороны педагога. Затем кратким сообщением поясняют друг другу реализацию (воплощение) данной функции из своего жизненного «игрового» опыта.

Вариант задания выглядит следующим образом:

*Что же дает игра? В чем заключается богатейший воспитательно-обучающий, развивающий потенциал детской игры? (5, с. 180).*

**Игра дает увлеченность.** В игре нет частичной выгоды. Она интенсивно вовлекает всего человека, активизируя все его способности, в том числе слабо проявленные или даже до определенного момента скрытые. Поэтому любая игра обладает уникальными диагностическими возможностями, позволяя получать обширную информацию об игроках – интересы и цели, возможности и потребности, слабые и сильные стороны.

*Согласны ли с данным тезисом?*

*Кратко опишите примером или фактом из своей жизни проявление данного признака.*

Логическим продолжением данного задания выступает предложенный учащимся просмотр (он может быть совместным) короткометражного фильма «Лапта» (1988). Фильм о том, как отцы пытаются научить своих детей играть в лапту – игру своего детства. Режиссер фильма – Николай Конюшев. После просмотра учащимся данного фильма им необходимо в коллективной беседе обнаружить и обсудить значимые педагогические явления и факты в его эпизодах.

Для решения задачи по формированию знаний у учащихся об особенностях реализации досуговой деятельности в условиях межпоколенного взаимодействия членов семьи в качестве практического задания им предлагается следующий вариант.

#### **«Игры моего детства и их роль»**

Познакомьтесь с фрагментом текста об игре.

*«Игра – одно из замечательнейших явлений жизни, деятельность, будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Игра, будучи сферой самовыражения, направлена на удовлетворение потребностей в развлечении, удовольствии, снятии напряжений. Игра готовит детей к жизни в хаотическом и сложном мире будущего. Игра помогает развить способности, необходимые для того, чтобы подготовленными встречать сложные задачи. Игры помогают исследовать мир, учат взаимодействовать с ним, ухватывать фрагменты в его течении и соединяться с ними».*

На основе воспоминаний и диалога с ближайшим окружением (родителями, сестрами, братьями, бабушками, дедушками и др.) составьте два списка/перечня из 10 популярных игр в вашем детстве и из их детства.

<i>Игры моего детства (период 8–12 лет)</i>	<i>№</i>	<i>Игры детства моих старших близких (период 8–12 лет)</i>
	1	
	10	

Далее, если в ваши списки попали сходные/одинаковые игры, запишите суждения и комментарии отдельно – свои собственные, отдельно – ваших родителей о том, чем эта игра была значима и привлекательна, чем она была интересна, что помогла развить, понять и т. д. Если совпадений не оказалось, то выберите 3–4 игры «дорогие вашему сердцу и по сей день», попросите своих близких также сделать такой же выбор и охарактеризовать, чем эта игра была значима и привлекательна, чем она была интересна, что помогла развить, понять и т. д.

<i>Собственные комментарии</i>	<i>Комментарии близких</i>
Название игры «	»

Реализация сотрудничества и сотворчества в усложняющихся отношениях, поиск точек соприкосновения между детьми и взрослыми, а также поддержка интересов каждого ребенка через досуговую деятельность позволяют активно проводить человеку свободное время с пользой для себя и окружающих.

Занятия в психолого-педагогическом классе проводятся с учетом вышеизложенных общепедагогических принципов преподавателями университета в очном формате в Лицее. Организуются также встречи – знакомства с факультетами и институтами университета. Выявление знаний, полученных на занятиях и в результате самостоятельной работы, реализуется в форме устного выступления и обсуждения доступных культурно-досуговых мероприятий, общешкольных дел и праздников, в которых принимают участие сами учащиеся. Практико-ориентированные задания, тестирование используются как дополнительная форма проверки уровня усвоения знаний по изученным темам. Непосредственное общение с преподавателями педагогического университета также выступает средством профессионального самоопределения выпускников психолого-педагогического класса.

Эффективность предложенных средств доказывается результатами их применения в течение четырех лет с разным составом учащихся, повышением интереса детей к индивидуальным проектам по педагогике, поступлением в педуниверситет значительной части выпускников психолого-педагогического класса, которые успешно вливаются в активную студенческую жизнь.

### **Список литературы**

1. Байбородова Л.В. Психолого-педагогический класс в воспитательной системе образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 4(167). С. 17–22.
2. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников: монография. Ярославль, 2021.
3. Белкина В.В. Образовательное событие как средство воспитания демократической культуры подростков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4(147). С. 34–44.
4. Воронкова Л.В. Как организовать воспитательную работу в отряде. Учебное пособие. М., 2007.
5. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 N ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов “Психолого-педагогической направленности” в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования») [Электронный ресурс]. URL: [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvesheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511\\_08/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvesheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511_08/) (дата обращения: 22.10.2023).

6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. М., 2007.
7. Чудина Е.Е. Педагогическая поддержка профессионального саморазвития будущего учителя в педвузе // Научное мнение. 2013. № 6. С. 163–167.

\* \* \*

1. Bajborodova L.V. Psihologo-pedagogicheskij klass v vospitatel'noj sisteme obrazovatel'noj organizacii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 4(167). S. 17–22.
2. Bajborodova L.V., Belkina V.V. Konceptiya i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov: monografiya. Yaroslavl', 2021.
3. Belkina V.V. Obrazovatel'noe sobytie kak sredstvo vospitaniya demokraticheskoj kul'tury podrostkov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 4(147). S. 34–44.
4. Voronkova L.V. Kak organizovat' vospitatel'nuyu rabotu v otryade. Uchebnoe posobie. M., 2007.
5. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 30.03.2021 N VB-511/08 «O napravlenii metodicheskikh rekomendacij» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij po otkrytiyu klassov “Psihologo-pedagogicheskoy napravlenosti” v ramkah razlichnyh profilej pri realizacii obrazovatel'nyh programm srednego obshchego obrazovaniya») [Elektronnyj resurs]. URL: [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosveshcheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511\\_08/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosveshcheniya-Rossii-ot-30.03.2021-N-VB-511_08/) (data obrashcheniya: 22.10.2023).
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / Pod red. V.A. Slastenina. M., 2007.
7. Chudina E.E. Pedagogicheskaya podderzhka professional'nogo samorazvitiya budushchego uchitelya v peduze // Nauchnoe mnenie. 2013. № 6. S. 163–167.



### ***The pedagogical means of the professional self-determination of the senior school pupils of the psychological and pedagogical class***

*The article deals with the description of the modern experience of the organization of the psychological and pedagogical class and the implementation of the pedagogical means, directed to solving the tasks of the development of the interest of the senior school pupils to the pedagogical profession and their professional self-determination. There is presented the experience of the implementation of the general pedagogical principles: interactivity, integrity, systematic nature, active collaboration, self-development by pedagogical means at the interactive basis during the academic studies of the psychological and pedagogical class at the basis of Municipal General Education Institution «Lyceum № 9 named after A.N. Neverov Dzerzhinsky district of Volgograd» and in the context of the specialized program “Start to profession” in the health improvement camp “Lazurniy” of the Volgograd region.*

**Key words:** *psychological and pedagogical class, professional self-development, professional self-determination, specialized session, pedagogical fairy tale.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2023)

*В.В. КУЗЬ*  
*А.А. ЕРМОЛАЕВ*  
*Мурманск*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НОВОЙ ИСТОРИИ ВОСТОКА  
В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Определены удельный вес и значение материала Новой истории стран Востока в курсе истории на уровне основного общего образования. Обоснованы необходимость изменения методических подходов к преподаванию школьного курса истории Востока, целесообразность отказа от странового принципа при изучении Новой истории Востока.*



Ключевые слова: *методика преподавания Всеобщей истории, Новая история стран Востока в школьном курсе.*

Масштабная трансформация исторического образования, происходящая в России, затронула все его уровни и аспекты, организацию и содержание. Можно констатировать и некоторые промежуточные итоги этого процесса для школьного уровня, такие как завершение перехода на линейную систему исторического образования, принятие единой Концепции преподавания Истории России, единых федеральных программ по Истории для основного и среднего общего образования, подготовка и внедрение единого учебника по Истории для 10–11 классов. Вместе с тем исследователи отмечают, что «процесс обновления содержания школьного исторического образования практически не коснулся курса Всеобщей истории» [1 с. 24]: не был одобрен проект Историко-культурного стандарта для данного курса, также осталась проектом и подготовленная Концепция преподавания всеобщей истории в школе [5, с. 7].

Видимо, излишним будет еще раз воспроизводить очевидные аргументы в пользу значимости изучения Всеобщей истории в школе [2; 11]. Безусловно, в складывающейся конфигурации школьного исторического образования приоритет Истории России в школьном курсе очевиден, он объективно необходим и закономерен. Однако, как полагают специалисты, «сама структура курса Истории предполагает понимание Истории России как части Всемирной истории, их взаимосвязь» [11, с. 41]. В действительности же следует признать, что Всеобщая история заняла в школе позиции несколько второстепенного курса.

В этих условиях еще более скромное место в школьном курсе отводится истории Востока, особенно истории Востока в Новое время. Следует признать, что история стран Азии и Африки всегда находилась «на задворках» школьного курса истории – как при концентрической модели, так и при линейной, будучи представленной в завершающей части школьных учебников несколькими скромными параграфами. Европоцентристские ориентиры школьного курса всеобщей истории на всем протяжении его изучения в школе сохраняются, они вполне соответствуют сложившейся традиции исторического образования. Следует согласиться с мнением исследователей-востоковедов, что «история стран Азии, исходя из содержания наших учебных программ, не является полноценной составной частью всемирной или всеобщей истории. Следовательно, гуманитарное образование остается в этой части ущербным, не соответствует современному уровню научных знаний об истории человека и общества» [6, с. 241]. Очевидно также, что линейная система школьного исторического образования исключает возможность повторения – пусть и в обобщенном виде – в старших классах материала, изученного на уровне основного общего образования. В результате, как отмечают практикующие пе-

дагоги, «под конец школы история стран Востока является белым пятном в исторических и культурных знаниях выпускников» [13].

Процессуальная сторона модернизации школьного исторического образования в отношении курсов Всеобщей истории состоит, в частности, в их синхронизации с курсом Истории России [12]. Если говорить об изучении в школе курса Новой истории Востока, то с переходом на «линейку» изначально складывалось впечатление, что его горизонты расширились, т. к. этот раздел Всеобщей истории стал изучаться на протяжении целых трех лет обучения – в 7, 8 и 9 классах, синхронно с соответствующими разделами Истории России и истории стран Запада. Однако даже поверхностного взгляда на структуру изучения Всеобщей истории в школе достаточно, чтобы констатировать: подчиненное положение истории Востока никак не изменилось. Так, в совокупности на изучение Всеобщей истории с 7 по 9 класс Примерная рабочая программа, а вслед за ней и Федеральная рабочая программа основного общего образования по Истории отводят 69 часов (по 23 часа в каждом классе), из которых на изучение Новой истории стран Азии и Африки отводится в совокупности 10 часов (по 3 часа в 7 и 8 классах и 4 часа в 9 классе) [18, с. 17, 23, 30; 22, с. 15, 20–21, 26–27], что составляет 14% учебного времени по Всеобщей истории; некоторые аспекты истории Востока также фрагментарно упоминаются и в синхронных курсах Истории России и Новой истории Запада. Таким образом, Новая история Востока сохранила свою прежнюю арьергардную позицию как в курсе Всеобщей истории в целом, так и в курсе Новой истории в частности. Подобное распределение материала прослеживается и в действующих учебниках по Новой истории [7, с. 114–140; 23, с. 200–238]. При этом следует отметить, что мы не вправе критиковать в этой связи авторов школьных учебников, т. к. используемый ими порядок изложения материала вполне соответствует принятой структуре школьного исторического образования.

Представляется, что сохранение такого подчиненного положения истории Востока в составе школьного курса Всеобщей истории не соответствует ни геополитическим реалиям, ни состоянию современной науки. «В последние десятилетия, – отмечает Е.И. Зеленев, – классическое востоковедение, порожденное парадигмой сильного Запада и слабого Востока, столкнулось с новой реальностью. Страны Востока одна за другой стали избавляться от комплекса неполноценности. Синдром “сильный – слабый” сменился самоощущением равенства, а порой даже превосходства... Объяснительная способность европейского востоковедения утратила европоцентристскую направленность, когда задача заключалась в том, чтобы объяснить Восток для Запада» [4, с. 8–9].

Необходимость изменения ситуации с «подчиненным» положением истории Востока в школьном курсе обсуждается весьма активно. Так, еще на стадии разработки концепции преподавания Всеобщей истории были обнародованы планы усиления в ней внимания к истории Востока [20]; эта идея обсуждалась на Восточном экономическом форуме 2022 г. [8], ее поддерживают представители власти [21]. Есть планы усилить материал по истории Востока и в новых учебниках для 5–9 классов, готовящихся к началу следующего, 2024–2025 учебного года, по аналогии с уже внедренными учебниками по Всеобщей истории для 10–11 классов [10, с. 91–166].

Вопрос о модернизации изучения истории Востока как в школе, так и в вузе давно обсуждается научно-педагогическим сообществом [15; 16; 17; 19]. Выработанные методические решения в основном предлагают увеличить объем учебного времени на изучение истории Востока за счет «европейского материала» при одновременном совершенствовании изложения материала внутри уже существующей структуры школьного курса Всеобщей истории. При этом всеми признается насущная необходимость менять существующее положение дел с изучением истории Востока в школе; как отмечают исследователи, «необходимо было либо менять концепцию европоцентризма, т. е. либо уде-

лять меньше внимания истории Европы, либо пересмотреть структуру изложения материала» [15, с. 158].

Новая история Востока в школьном курсе оказалась, как уже отмечалось, в наиболее приниженном положении среди всех остальных разделов Всеобщей истории, которое можно сравнить, пожалуй, только с аналогичным положением истории Востока в курсе Истории Средних веков. Огромное мировоззренческое значение истории Востока, в частности Новой истории стран Азии и Африки, требует особого подхода к наиболее знаковым процессам, которые не только составляют ее основное содержание, но и выводят в дальнейшем учащихся на изучение Новейшей истории Востока и понимание современных экономических и политических процессов в мире.

Как представляется, изучение в школе Новой истории стран Востока сталкивается с тремя серьезными вызовами. Прежде всего, можно выразить сомнение в целесообразности такой ситуации, при которой история стран Азии и Африки является как бы продолжением истории Запада без детального осмысления цивилизационной специфики Востока. Возможно, это создает у учащихся впечатление, что в странах Востока действовали примерно те же процессы, закономерности, что и в синхронной истории стран Запада. Таким образом, в рамках школьного курса Новой истории, который, напомним, охватывает три года обучения, изучаются разные миры, имеющие свою специфику и векторы развития. «Восток, – отмечал Р.Б. Рыбаков, – отличается особой вялостью темпа и плавностью ритма. Некоторые его подрегионы тысячелетиями сохраняли этнический, социальный и культурный континуум, который резко противостоит взрывообразному и разрушительному процессу перехода Запада от одной формации к другой» [9, с. 8–9]. Как бы историческая наука в различные периоды своего развития ни определяла особенности Востока, но практически все исследователи указывают на его цивилизационную специфику, несводимую только к векторам развития Запада. Как отмечал О.Е. Непомнин, для Востока свойственны «повышенная роль государства, его стремление подчинить себе... все стороны жизни общества – от экономики до идеологии и морали... Ему свойственны жесткая централизация, пирамидальная структура общества и власти, преобладание вертикальных, а не горизонтальных социальных связей, приоритет распределения над свободной торговлей, господство аппарата, <...> нивелировка личности. Смыслом жизни любого человека здесь объявлялось служение такому обществу (при подмене понятия «общество» государством)» [14, с. 14–15]. В этой связи изучение истории Востока, в том числе в Новое время, не должно быть, как нам представляется, простым продолжением «европейского материала».

Во-вторых, при изучении в школе Новой истории Запада, наряду с характеристикой истории отдельных стран, рассматриваются и некоторые общие процессы, составляющие как раз специфику данного периода. Среди них явления различного порядка, такие как Великие географические открытия, Ренессанс и Реформация, Просвещение, формирование капитализма, Великие революции Нового времени и становление буржуазного государства и права, промышленный переворот и индустриализация, общие тенденции развития идеологии и культуры и т. д. Однако при изучении синхронной истории Востока школьный курс строго следует страновому принципу, оставляя почти без внимания общие тенденции Новой истории этого ареала мировой истории, несводимые, как представляется, к европейским лекалам.

Наконец, еще одним вызовом является уже упомянутый хронический недостаток учебного времени. Конечно, педагог может посетовать на эту проблему в отношении практически любого периода Отечественной или Всеобщей истории, однако следует признать, что изменить эту ситуацию не представляется возможным.

Таким образом, возникает серьезное противоречие между необходимостью понимания школьниками специфики Новой истории Востока, не сводимой к основным процессам аналогичного периода истории Запада, и изучением ее не в рамках отдельного

курса, но в общем русле Новой истории, да еще и в условиях крайне жесткой ограниченности учебного времени.

Решить это противоречие только за счет интенсификации школьного курса, включения в него материала большего объема представляется нецелесообразным: такой подход приведет лишь к переполнению и без того очень насыщенного объема исторических знаний, который предлагается усвоить школьникам. «Преподавание истории, – отмечает Л.С. Белоусов, – не может строиться на простом перечне фактов без внятных концептуальных основ и определенных мировоззренческих позиций, позволяющих делать имманентно присущие преподаванию истории обобщения» [3, с. 168].

В этих условиях представляется возможным предложить в качестве материала для дальнейших дискуссий такое методическое решение, как отказ от странового принципа изложения материала при изучении в школе Новой истории стран Востока. В условиях крайней нехватки учебного времени сохранение этого принципа изложения материала в данном случае нецелесообразно: это приводит к довольно поверхностному изучению материала по остаточному принципу, но главное – к искаженному пониманию истории Востока как простого продолжения европейской истории, основанного на присущих Западу векторах развития.

Вместо странового принципа изложения можно предложить изучение сквозных процессов, составляющих основное содержание Новой истории Востока. К числу таких можно отнести следующие: 1) становление и кризис Великих империй Востока; 2) становление колониальных систем и колониальное закабаление стран Востока; 3) борьба реформизма и фундаментализма в странах Востока. Изучение этих процессов могло бы стать основой для раскрытия характерных для Востока черт всего периода Новой истории. Безусловно, такой подход должен в полной мере соответствовать требованиям ФГОС ООО, Федеральной образовательной программе, а также когнитивным возможностям учащихся.

Как могло бы выглядеть изучение Новой истории стран Востока в таких условиях? Итак, отказ от странового принципа подачи материала позволит сосредоточиться только на основных тенденциях данного периода, причем их изучение должно носить сквозной характер для всего материала Новой истории Востока в школьном курсе, т. е. 7–9 классов. Таким образом, можно предложить следующую примерную структуру изучения материала.

### **7 класс (3 часа).**

Урок 1. Страны Востока к началу Нового времени (1 ч.): общая характеристика характерных черт традиционных обществ Востока; страны Востока к началу Нового времени. Ключевой вопрос: «Каковы общие черты стран Востока в целом?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-путешествие.

Урок 2. Становление Великих империй Востока (1 ч.): возникновение крупных централизованных государств Востока на рубеже Нового времени (на примере империи Мин, империи Великих Моголов, империи Сефевидов, Османской империи, сегуната Токугава). Ключевой вопрос: «Каковы общие черты становления “пороховых” империй на Востоке?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-конференция.

Урок 3. Проникновение европейцев на Восток (1 ч.): Великие географические открытия, проникновение европейских купцов на Восток, восточная торговля и ее влияние на страны Востока и Запада; освоение европейцами африканского побережья, работоторговля. Ключевой вопрос: «Как повлияло проникновение западных торговых компаний на страны Востока?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-экспедиция.

### **8 класс (3 часа).**

Урок 1. Кризис Великих империй Востока (1 ч.): кризисные процессы в крупнейших странах Востока в начале Нового времени (на примере Османской империи, распада империи Сефевидов, кризиса и распада империи Великих Моголов, маньчжурского завоевания Китая и начала кризиса империи Цин, кризиса сегуната Токугава). Ключевой вопрос: «В каком положении ока-

зались страны Востока в начале Нового времени?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-конференция.

Урок 2. Становление колониализма (1 ч.): англо-французское соперничество и начало британского завоевания Индии, проникновение европейцев в Индонезию, Индокитай; кризис империи Цин, закрытие Китая и Японии. Ключевой вопрос: «В каких исторических условиях началось закабаление стран Азии Западом?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – проблемный урок.

Урок 3. Культура стран Востока в Новое время (1 ч.): особенности мировосприятия в странах исламской и конфуцианско-буддийской культуры; литература, театр и художественная культура стран Востока в Новое время. Ключевой вопрос: «Каковы характерные черты мировоззрения в странах Востока в отличие от стран Запада Нового времени?» Тип урока – урок общеметодологической направленности, вид урока – урок-обсуждение.

### **9 класс (4 часа).**

Урок 1. «Открытие» Востока и становление колониальных систем (1 ч.): «открытие» стран Востока для внешних контактов, неравноправные договоры (Китай, Япония); закабаление Индии; проникновение европейцев вглубь Африки и площадный захват континента; основные типы колониальных систем к концу XIX в. Ключевой вопрос: «В каких исторических условиях началось закабаление стран Азии Западом?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-лекция.

Урок 2. Радикально-фундаменталистские движения в странах Востока (1 ч.): фундаментализм как реакция традиционного общества; восстание тайпинов; Великое Национальное восстание в Индии; движение бабидов; антиколониальная борьба народов Африки; восстание ихэтуаней. Ключевой вопрос: «Каковы общие черты фундаменталистских движений в странах Востока в XIX в.?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-конференция.

Урок 3. Реформизм в странах Востока XIX в. (1 ч.): реформистские движения в странах Востока XIX – начала XX вв. (революция Мэйдзи, политика «самоусиления», реформы эпохи Танзимата в Османской империи). Ключевой вопрос: «Каковы общие черты восточного реформизма в XIX – начале XX вв.?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-конференция.

Урок 4. «Пробуждение Азии» (1 ч.): революционные потрясения в странах Востока начала XX в. (Иран, Османская империя, Китай, Индия). Ключевой вопрос: «Каковы общие черты революции в странах Востока начала XX в.?» Тип урока – урок открытия нового знания, вид урока – урок-конференция.

Урок-конференция не случайно доминирует здесь среди всех видов уроков. В данном случае предлагается использовать тематический урок-конференцию, который предполагает освоение нового материала и одновременно его систематизацию, например, в форме сравнительной таблицы. Сравнительный анализ особо эффективен, на наш взгляд, именно при изучении синхронных и типичных для Востока в Новое время процессов, таких как фундаменталистские движения середины XIX в., прозападные реформы второй половины XIX в., типы колониальных систем в Азии и Африке к началу XX в., революции в странах Востока начала XX в.

Может показаться, что существенных новаций в предложенном подходе нет. Однако здесь на первый план выносятся именно рассмотрение уже упомянутых ранее общих процессов, составляющих специфику истории Востока в Новое время, тогда как материал по отдельным странам сохраняется лишь как иллюстрация этих общих тенденций.

Таким образом, основные преимущества такого подхода состоят в следующем. Во-первых, он позволяет обеспечить понимание учащимися общих сквозных процессов, составляющих Новую историю Востока. Во-вторых, отказ от странового принципа изложения материала в данном случае создаст условия для осмысления учащимися специфики истории Востока, так же как изучение общих процессов Новой истории стран Европы и Америки позволяет осознать общую специфику западного вектора развития этого периода истории. Наконец, в-третьих, такой подход позволяет в условиях крайне ограниченного учебного времени достигнуть всех основных результатов обучения,

установленных ФГОС ООО; материал действующих учебников по Новой истории также останется вполне востребованным.

Такой подход можно распространить и на другие курсы Всеобщей истории в условиях, когда она заняла столь подчиненное положение в школьном курсе. Данные предложения, конечно, носят дискуссионный характер и могут быть предметом дальнейшего обсуждения.

### Список литературы

1. Алексашкина Л.Н. Курс всеобщей истории в школе: актуальные проблемы и перспективы // Преподавание истории и обществознания в школе. 2021. № 7. С. 23–32.
2. Алексашкина Л.Н. О мировоззренческом и познавательном потенциале школьного курса всеобщей истории // Преподавание истории в школе. 2013. № 4. С. 16–22.
3. Белоусов Л.С. Историко-культурный стандарт по всеобщей истории: проблемы методологии // Новая и новейшая история. 2019. № 5. С. 166–178.
4. Введение в востоковедение: общий курс: язык, история, религия, антропология, литературоведение, право, экономика, геополитика, международные отношения, основные регионы, прикладное востоковедение / Под ред. Е.И. Зеленева, В.Б. Касевича. СПб., 2013.
5. Вяземский Е.Е. «Эпоха 2020-х» и модернизация общего исторического образования: поиск подходов // Преподавание истории в школе. 2022. № 4. С. 3–11.
6. Дацышен В.Г. Проблема «включения истории народов и стран Азии в мировую историю» и современное образование [Электронный ресурс] // Новые исследования Тувы. 2010. № 2(6). С. 238–243. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vklyucheniya-istorii-narodov-i-stran-azii-v-mirovuyu-istoriyu-i-sovremennoe-obrazovanie> (дата обращения: 12.06.2023).
7. Загладин Н.В., Белоусов Л.С., Пименова Л.А. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век / Под науч. ред. академика С.П. Карпова. М., 2022.
8. История в школе и современный мир [Электронный ресурс] // Воронцово поле. 2022. № 3. С. 38. URL: <https://vorontsovopole.ru/upload/iblock/c27/q0z3qc5cx27g9fg9phkkpkk7oj2q7dh8.pdf> (дата обращения: 02.08.2023).
9. История Востока. В 6 т. / Гл. редкол. Р.Б. Рыбаков; отв. ред. В.А. Якобсон. М., 2002. Т. 1.
10. История. Всеобщая история. Новейшая история. 11 класс: базовый уровень: учебник для общеобразовательных организаций / Под ред. В.Р. Мединского, А.О. Чубарьяна. М., 2023.
11. Ковалев А.В. Значение и место всеобщей истории в школьном курсе истории // Преподавание истории в школе. 2023. № 4. С. 41–43.
12. Крючкова Е.А. Синхронизация курса отечественной истории и курса всеобщей истории в учебниках по истории России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. № 6(56). С. 136–146.
13. Кузьминов Д.А. Проблемы изучения истории стран Востока в школьном курсе на примере изучения средневековой истории Японии [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-problemi-izucheniya-istorii-stran-vostoka-v-shkolnom-kurse-na-primere-izucheniya-srednevekovoy-istorii-yaponii-3394133.html> (дата обращения: 01.08.2023).
14. Непомнин О.Е., Иванов Н.А. Типология азиатских обществ: учебное пособие. М., 2010.
15. Олейников И.В. Проблемы «включения» истории стран Восточной Азии в курс истории средних веков (по материалам учебников для 6 класса средней школы первого десятилетия XXI в.) [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 148–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vklyucheniya-istorii-stran-vostochnoy-azii-v-kurs-istorii-srednih-vekov-po-materialam-uchebnikov-dlya-6-klassa-sredney-shkoly> (дата обращения: 01.03.2023).
16. Олейников И.В. Проблемы «включения» истории стран Восточной Азии в курс истории Нового времени. По материалам учебников для 7–8 классов общеобразовательных учреждений начала XXI в. // Сибирский учитель. 2020. № 6(133). С. 54–60.
17. Преподавание истории и культуры стран Азии в средней и высшей школе России: исторический опыт и современные проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск–Железногорск, 14–16 марта 2007 г. / Отв. ред. В.Г. Дацышен. Красноярск–Железногорск, 2007. Вып. 2.

18. Примерная рабочая программа основного общего образования «История» (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/oor/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-istoriia> (дата обращения: 08.01.2023).

19. Селиванов И.Н. История государств Востока нового и новейшего времени в школьном курсе всемирной истории // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 2000. № 6. С. 158–162.

20. ТАСС. 20 июня 2022 г. В РАН разработали новую концепцию преподавания всеобщей истории в школах [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obrazovanie/14972437?ysclid=lmorqp5jgn362157519> (дата обращения: 01.06.2023).

21. ТАСС. 6 сентября 2023 г. Губернатор Ямала предложил преподавать в школах историю и культуру стран Азии [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/18667803?ysclid=lm943zndt905039516> (дата обращения: 19.09.2023).

22. Федеральная рабочая программа основного общего образования. История: Для 5–9 классов образовательных организаций. М., 2022.

23. Юдовская А.Я. Всеобщая история. История Нового времени. 8 класс: учеб. для общеобразовательных организаций / А.Я. Юдовская, П.А. Баранов, Л.М. Ванюшкина и др. / Под ред. А.А. Искендерова. М., 2020.

\* \* \*

1. Aleksashkina L.N. Kurs vseobshchej istorii v shkole: aktual'nye problemy i perspektivy // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2021. № 7. S. 23–32.

2. Aleksashkina L.N. O mirovozzrencheskom i poznavatel'nom potenciale shkol'nogo kursa vseobshchej istorii // Prepodavanie istorii v shkole. 2013. № 4. S. 16–22.

3. Belousov L.S. Istoriko-kul'turnyj standart po vseobshchej istorii: problemy metodologii // Novaya i novejschaya istoriya. 2019. № 5. S. 166–178.

4. Vvedenie v vostokovedenie: obshchij kurs: yazyk, istoriya, religiya, antropologiya, literaturovedenie, pravo, ekonomika, geopolitika, mezhdunarodnye otnosheniya, osnovnye regiony, prikladnoe vostokovedenie / Pod red. E.I. Zeleneva, V.B. Kasevicha. SPb., 2013.

5. Vyazemskij E.E. «Epoха 2020-h» i modernizaciya obshchego istoricheskogo obrazovaniya: poisk podhodov // Prepodavanie istorii v shkole. 2022. № 4. S. 3–11.

6. Dacyshen V.G. Problema «vklyucheniya istorii narodov i stran Azii v mirovuyu istoriyu» i sovremennoe obrazovanie [Elektronnyj resurs] // Novye issledovaniya Tuvy. 2010. № 2(6). S. 238–243. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vklyucheniya-istorii-narodov-i-stran-azii-v-mirovuyu-istoriyu-i-sovremennoe-obrazovanie> (дата обращения: 12.06.2023).

7. Zagladin N.V., Belousov L.S., Pimenova L.A. Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XVIII vek / Pod nauch. red. akademika S.P. Karpova. M., 2022.

8. Istoriya v shkole i sovremennyj mir [Elektronnyj resurs] // Voroncovo pole. 2022. № 3. S. 38. URL: <https://vorontsovopole.ru/upload/iblock/c27/q0z3qc5cx27g9fg9phkkpkk7oj2q7dh8.pdf> (дата обращения: 02.08.2023).

9. Istoriya Vostoka. V 6 t. / Gl. redkol. R.B. Rybakov; otv. red. V.A. Yakobson. M., 2002. T. 1.

10. Istoriya. Vseobshchaya istoriya. Novejschaya istoriya. 11 klass: bazovyy uroven': uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij / Pod red. V.R. Medinskogo, A.O. Chubar'yana. M., 2023.

11. Kovalev A.V. Znachenie i mesto vseobshchej istorii v shkol'nom kurse istorii // Prepodavanie istorii v shkole. 2023. № 4. S. 41–43.

12. Kryuchkova E.A. Sinhronizaciya kursa otechestvennoj istorii i kursa vseobshchej istorii v uchebnikah po istorii Rossii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. № 6(56). S. 136–146.

13. Kuz'minov D.A. Problemy izucheniya istorii stran Vostoka v shkol'nom kurse na primere izucheniya srednevekovoj istorii Yaponii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-problemi-izucheniya-istorii-stran-vostoka-v-shkolnom-kurse-na-primere-izucheniya-srednevekovoy-istorii-yaponii-3394133.html> (дата обращения: 01.08.2023).

14. Nepomnin O.E., Ivanov N.A. Tipologiya aziatskih obshchestv: uchebnoe posobie. M., 2010.

15. Olejnikov I.V. Problemy «vklyucheniya» istorii stran Vostochnoj Azii v kurs istorii srednih

vekov (po materialam uchebnikov dlya 6 klassa srednej shkoly pervogo desyatiletia XXI v.) [Elektronnyj resurs] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 2. S. 148–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vklyucheniya-istorii-stran-vostochnoy-azii-v-kurs-istorii-srednih-vekov-po-materialam-uchebnikov-dlya-6-klassa-sredney-shkoly> (data obrashcheniya: 01.03.2023).

16. Olejnikov I.V. Problemy «vklyucheniya» istorii stran Vostochnoj Azii v kurs istorii Novogo vremeni. Po materialam uchebnikov dlya 7–8 klassov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij nachala XXI v. // Sibirskij uchitel'. 2020. № 6(133). S. 54–60.

17. Prepodavanie istorii i kul'tury stran Azii v srednej i vysshej shkole Rossii: istoricheskij opyt i sovremennye problemy: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Krasnoyarsk–Zheleznogorsk, 14–16 marta 2007 g. / Otv. red. V.G. Dacyshen. Krasnoyarsk–Zheleznogorsk, 2007. Vyp. 2.

18. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya «Istoriya» (dlya 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij). M., 2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-raboचाia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-istoriia> (data obrashcheniya: 08.01.2023).

19. Selivanov I.N. Istoriya gosudarstv Vostoka novogo i novejshego vremeni v shkol'nom kurse vseмирnoj istorii // Vostok. Afro-aziatskie obshchestva: istoriya i sovremennost'. 2000. № 6. S. 158–162.

20. TASS. 20 iyunya 2022 g. V RAN razrabotali novuyu koncepciyu prepodavaniya vseobshchej istorii v shkolah [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obrazovanie/14972437?ysclid=lmoqrn5jgn362157519> (data obrashcheniya: 01.06.2023).

21. TASS. 6 sentyabrya 2023 g. Gubernator Yamala predlozhl prepodavat' v shkolah istoriyu i kul'turu stran Azii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/obshchestvo/18667803?ysclid=lmm943zndt905039516> (data obrashcheniya: 19.09.2023).

22. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Istoriya: Dlya 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij. M., 2022.

23. Yudovskaya A.Ya. Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. 8 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij / A.Ya. Yudovskaya, P.A. Baranov, L.M. Vanyushkina i dr. / Pod red. A.A. Iskenderova. M., 2020.



### ***The methodological issues of teaching the Modern History of Oriental Countries at secondary school***

*The article deals with the definition of the specific weight and significance of the material of the Modern History of Oriental Countries in the course of history at the level of the basic general education. There is substantiated the necessity of the change of the methodological approaches to teaching the school course of the oriental history and the reasonability of the refusal of the countries' principle during the study of the Modern History of Oriental Countries.*

**Key words:** *teaching methods of General History, Modern History of Oriental countries in school course.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2023)

*Е.В. РЯБОВА*

*Алматы, Республика Казахстан*

**АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ УЧИТЕЛЕЙ КАЗАХСТАНА В ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕНИЮ-ИССЛЕДОВАНИЮ**

*Представлены материалы исследования, проведенного автором в целях выявления круга исследовательских действий школьников, пользующихся вниманием молодых исследователей и казахстанских школьных учителей. Автором показаны достижения и проблемы работающих и будущих учителей начальных классов в области обучения детей исследовательским умениям и навыкам.*



Ключевые слова: *учитель начальной школы, молодой исследователь, младший школьник, исследовательские действия школьников, исследовательские умения школьников.*

Введение. Одной из главных задач школьного образования является организация инновационного обучения, которое будет способствовать не только овладению младшими школьниками базовыми знаниями, но и получению всестороннего развития, включающего в себя овладение ключевыми компетенциями, в том числе исследовательскими. Привлечение детей к исследовательской деятельности в начальной школе помогает им активно и самостоятельно открывать и изучать мир, развивать навыки наблюдения, анализа, логического и критического мышления, создавать новое. Владение системой знаний по основам наук, умение работать с научной информацией (анализ, синтез, обработка, использование), проектировать и исследовать в качестве одного из результатов обучения заложены в Государственный общеобязательный стандарт среднего образования Республики Казахстан [1].

*Цель нашего исследования:* определение особенностей понимания молодыми исследователями и учителями начальной школы термина «исследовательские умения», выявление круга исследовательских действий школьников, пользующихся вниманием молодых исследователей и учителей начальной школы.

*Методика исследования* заключалась в анализе источников, освещающих проблему формирования исследовательских умений обучающихся, а также публикаций учителей инновационных школ Казахстана (Назарбаев Интеллектуальные школы), опросе педагогов начальной школы г. Алматы.

Результаты исследования. Исследовательская деятельность младших школьников основана на овладении детьми исследовательскими умениями и навыками, которые будут сопровождать их исследовательскую деятельность на протяжении всего процесса обучения и в жизни в целом. Привлекая ученика к проведению исследования, педагог учит его высказывать свое мнение, аргументировать его, творить, принимать решения, быть ответственным, чувствовать свои способности и возможности. Как правильно отмечают молодые исследователи, формируются исследовательские умения младших школьников в различных видах деятельности [2].

Проведя анализ публикаций молодых ученых, рассматривающих в своих трудах проблему формирования исследовательских умений [2–6], мы увидели, что во всех работах имеются ссылки на определение понятия «исследовательские умения» таких авторитетных ученых, как А.И. Савенков, И.А. Зимняя, В.А. Сластенин и др. Проведя анализ частотности употребления слов в данных определениях, пришли к выводу, что чаще всего исследовательские умения представлены как способность субъекта выполнять исследовательские действия: анализировать, наблюдать, генерировать, изучать, интерпретировать, осуществлять поиск, самостоятельно принимать решения, делать выво-

ды, формулировать гипотезу, выделять главное и существенное, критически относиться к информации и т. д.

Анализ публикаций учителей «Назарбаев Интеллектуальных школ» Республики Казахстан, размещенных в журнале «Учитель-исследователь» за 2019–2022 гг. [7–9], опрос учителей начальных школ г. Алматы позволили выявить достижения и проблемы казахстанских учителей в области формирования исследовательских умений и навыков учащихся на уроках.

Проведенное нами целенаправленное изучение презентованной в статьях деятельности учителей показало, что наиболее часто педагоги казахстанских школ уделяют внимание умению детей делать выводы, а также умениям анализировать данные, выдвигать гипотезы, выделять главное, конструировать заключение. Кроме них, учителя считают нужным развивать умения аргументировать; аргументированно написать выводы; видеть проблемы; выделять объект исследования; выполнять действия с величинами; выстраивать структуру исследования; грамотно говорить; грамотно писать; демонстрировать понимание задач исследования; демонстрировать понимание поставленной цели; классифицировать; проводить экспериментальную работу; прогнозировать; работать с дополнительными источниками информации; решать проблему; систематизировать; создавать и формулировать аргументированное высказывание; составлять заключение по проведенному исследованию; сравнивать; ставить вопросы; структурировать материал; формулировать выводы; формулировать выводы из полученных в исследовании данных; формулировать определения. Рассматривая в одном исследовательском проекте развитие множества умений и навыков одновременно (от 8 до 20 в разных статьях), учителя теряют целенаправленность. Лишь один из учителей-исследователей в своей публикации последовательно ведет речь только об одном конкретном умении, что дает ей возможность быть достаточно последовательной и конкретной в достижении своих целей.

Однако учителя никак не классифицируют умения, являющиеся объектами их внимания, не опираются на классификации, существующие на сегодняшний день (Н.В. Кузьмина, А.И. Савенков, Н.А. Семенова и др.). Между тем все озвученные педагогами исследовательские умения и навыки можно классифицировать. Проанализировав исследовательские умения, названные в публикациях и учителями при их опросе, видим возможность провести классификацию исследовательских умений по процессу исследования, по типам исследования, по качествам и характеристикам.

1. В группе исследовательских умений по процессу исследования выделяются умения и навыки:

- постановки исследовательского вопроса: способность формулировать четкий и конкретный вопрос, который требует исследования;
- планирования: умение разработать план действий и выбрать методы исследования;
- сбора данных: умение выбирать и использовать соответствующие инструменты и техники для сбора данных;
- анализа и интерпретации: способность анализировать и интерпретировать собранные данные и извлекать из них выводы;
- критического мышления: навык критической оценки и анализа информации, умение проводить логические рассуждения и составлять аргументированные выводы;
- коммуникации: умение четко и ясно описывать свои находки и результаты исследования и эффективно взаимодействовать, общаться как письменно, так и устно.

2. По типам исследования к исследовательским умениям относятся:

- наблюдение: способность замечать и описывать детали исследуемого объекта или ситуации;

- эксперимент: умение проводить контролируемые эксперименты для проверки гипотез и получения новых знаний;
  - анкетирование и опросы: навык конструирования опросов и взаимодействия с участниками для получения данных;
  - рецензирование литературы: умение искать, анализировать и обобщать информацию из научных исследований и академической литературы;
  - исследовательский проект: способность планировать и осуществлять свой собственный исследовательский проект на основе собственного интереса или проблемы.
3. Исследовательскими умениями по качествам и характеристикам называются:
- наблюдательность: способность быть внимательным к деталям исследуемого объекта;
  - точность: умение собирать и интерпретировать данные с высокой точностью и аккуратностью;
  - творческое мышление: способность находить нестандартные решения проблем и задач исследования и подходы к ним;
  - самостоятельность: навык работать независимо и принимать инициативу в планировании исследования;
  - сотрудничество: умение работать в группе совместно с другими исследователями и разделять идеи и знания.

Каждый из этих аспектов исследовательских навыков важен и может быть развит в процессе обучения и практики. Одним из ключевых аспектов формирования исследовательских навыков является стимулирование детского любопытства. Процесс обучения необходимо выстраивать так, чтобы ученики задавали вопросы и искали на них ответы, проводили опыты и эксперименты. Создание благоприятной атмосферы для исследовательской деятельности способствует развитию детского интереса к миру и мотивирует их на поиск новых знаний. Помимо любопытства, важным фактором успешного формирования исследовательских навыков является поддержка со стороны педагогов и родителей. Так, родители могут поощрять ребенка в его исследовательских усилиях, а педагоги могут проводить специальные занятия и проекты, направленные на развитие исследовательских навыков. Кроме того, исследовательские навыки могут быть развиты через проведение проектной деятельности. Это может включать выбор интересующей темы, постановку целей и задач, поиск и анализ информации, а также представление и обсуждение результатов исследования. Проектная деятельность стимулирует детей к активному и самостоятельному использованию своих знаний и навыков.

Младшим школьникам можно в доступной форме объяснять основы деятельности по постановке гипотезы, проведению эксперимента, анализу полученных данных и формулированию выводов. Можно учить детей систематическому и логичному подходу к решению проблем и поиску ответов на вопросы. Одна из возможностей такого обучения – участие младших школьников в городских, региональных, республиканских конкурсах проектов.

Так, например, на базе кафедры Начального образования КазНПУ им. Абая в 2023 г. был организован и проведен конкурс исследовательских и проектных работ (<https://www.kaznpu.kz/ru/2038/page/27960/news/>). Всего на конкурс было подано 38 работ. После оценивания членами жюри в финал вышло 17 работ. Они оценивались по таким критериям, как оригинальность идеи, качество исследования, ясность и убедительность презентации и т. д. Младшими школьниками были представлены работы, которые вызывали у них интерес. На последнем этапе участникам было необходимо представить свои работы членам жюри очно. Среди представленных детских работ были исследования, эксперименты, продукты исследовательской деятельности, конкретные предложения школьников по улучшению экологии города. На первом этапе оценивания мно-

гие работы были отклонены из-за несоответствия конкурсным требованиям. Они отклонялись, если 1) цель проектной работы не была сформулирована четко; 2) гипотеза не была раскрыта в процессе описания исследовательской работы; 3) отсутствовал анализ источников и др.

**Закключение.** Таким образом, проведенное нами исследование показало, что формирование исследовательских умений и навыков у младших школьников является важной частью их образования и требует выделения времени в учебном процессе и постоянной практики.

В связи с внедрением и постоянной стимуляцией в системе образования Республики Казахстан технологий Action Research (исследований в действии) и Lesson Study (исследование урока) к настоящему времени большая часть учителей существенно повысила уровень исследовательской компетентности, знаний о целях, содержании, формах организации исследований и учащихся и своей научно-практической деятельности. Казахстанские учителя уделяют внимание развитию широкого круга исследовательских умений и навыков детей на уроках и во внеурочной работе с ними.

Но большего внимания требуют повышение методологической грамотности работающих учителей и научно-методологическая подготовка будущих учителей. Особенно важно концентрировать усилия на задачах педагогического сопровождения ученических исследовательских действий на самих уроках, а не в формах домашнего задания. Именно на уроках необходимо школьникам давать возможность регулярно участвовать в выполнении исследовательских заданий, задавать вопросы, делать выводы и обобщения. Постепенно, с опытом, они смогут развить свои навыки и стать активными исследователями. А поддержка со стороны родителей и педагогов, использование методов исследования на уроках помогут детям успешно развивать исследовательские умения и навыки, быть подготовленными к исследовательскому обучению в старших классах.

Для того чтобы развивать у школьников представления об исследовательской работе, помочь освоить им методы исследования, формировать умения определять проблему, анализировать информацию, собранную в ходе исследовательской работы, систематизировать результаты, учитель начальных классов должен быть готов развивать и свои исследовательские навыки, делиться своим исследовательским опытом с коллегами и родительской общественностью.

## Список литературы

1. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) (с изменениями и дополнениями от 03.05.22 г. № 118-VII) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080> (дата обращения: 17.07.2023).
2. Жданова М.Н. Особенности формирования исследовательских умений у младших школьников в проектной деятельности / М.Н. Жданова, Т.В. Грибанова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 4(40). С. 30–34.
3. Носова Е.А. Организация проектной деятельности у младших школьников с целью повышения качества исследовательских умений // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 1(121). С. 40–43.
4. Рудакова О.А. Формирование исследовательских умений младших школьников в проектной деятельности / О.А. Рудакова, И.Ю. Костенко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта, 2018. Вып. 59. Ч. 2. С. 313–315.
5. Тараканова У.Ю. Исследовательские умения младших школьников как педагогическая проблема // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 2(30). С. 42–46.
6. Топилина И.И. Особенности формирования исследовательских умений младших школьников // KANT. 2019. № 2(31). С. 131–136.

7. Мұғалім-зерттеуші. Астана, 2019.
8. Мұғалім-зерттеуші. Костанай, 2020.
9. Мұғалім-зерттеуші. Семей, 2022.

\* \* \*

1. Gosudarstvennyj obshcheobyazatel'nyj standart srednego obrazovaniya (nachal'nogo, osnovnogo srednego, obshchego srednego obrazovaniya) (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 03.05.22 g. № 118-VII) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080> (data obrashcheniya: 17.07.2023).

2. Zhdanova M.N. Osobennosti formirovaniya issledovatel'skih umenij u mladshih shkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti / M.N. Zhdanova, T.V. Gribanova // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 4(40). S. 30–34.

3. Nosova E.A. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti u mladshih shkol'nikov s cel'yu povysheniya kachestva issledovatel'skih umenij // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2018. № 1(121). S. 40–43.

4. Rudakova O.A. Formirovanie issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti / O.A. Rudakova, I.Yu. Kostenko // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Sb. statej. Yalta, 2018. Vyp. 59. Ch. 2. S. 313–315.

5. Tarakanova U.Yu. Issledovatel'skie umeniya mladshih shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 2(30). S. 42–46.

6. Topilina I.I. Osobennosti formirovaniya issledovatel'skih umenij mladshih shkol'nikov // KANT. 2019. № 2(31). S. 131–136.



### ***The current tasks of teachers in Kazakhstan to involve younger schoolchildren to study-research***

*The article deals with the study material conducted by the author to reveal the circle of the research activities of the schoolchildren that are the object of the attention of the young scientists and the Kazakhstan school teachers. The author demonstrates the achievement and the problems of the working and future teachers of the primary school in the sphere of teaching the research skills and abilities to children.*

**Key words:** *teacher of primary school, young researcher, younger schoolchild, research actions of schoolchildren, research skills of schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 28.11.2023)



**Т.Н. АСТАФУРОВА**  
**Н.А. ВИШНЕВЕЦКАЯ**  
**О.Н. РОМАНОВА**  
*Волгоград*

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФИЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ  
МЕТОДА ПРОЕКТОВ**

*Актуальность темы обусловлена социальной значимостью изучения факторов и определения оптимальных условий формирования иноязычной профильной коммуникативной компетенции посредством проектной методике. Рассматриваются формы и способы актуализации компонентов иноязычной профильной компетенции, анализируются этапы и результаты иноязычного проекта как результата учебно-исследовательской деятельности студентов на иностранном языке.*



*Ключевые слова: иноязычная профильная коммуникативная компетенция, учебно-исследовательская деятельность, конвергентные технологии, проектная методика.*

Конвергентные технологии, интегрирующие традиционную и мультимедийную модели обучения, призваны дать ответ на многие вызовы, стоящие перед современным российским высшим образованием: новые форматы образования, огромные объемы информационных потоков, постоянное углубление научного знания в профильных сферах выпускников вузов, несоответствие результатов образования ожиданиям общества, интернационализация высшего профессионального образования и пр. Касаются эти проблемы и сферы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, вследствие чего в настоящее время развитие профессиональной компетентности специалиста любого профиля включает:

- способность применять базовые грамматические структуры и терминологическую лексику будущей специальности выпускника на иностранном языке; современные коммуникативные технологии в сфере профессионального взаимодействия (УК-4.1);
- поиск информационных ресурсов на иностранном языке с помощью информационно-коммуникационных технологий; использование иностранного языка для решения профессиональных задач (УК-4.2);
- навыки аннотирования, реферирования и перевода на русский язык аутентичной технической литературы на профессиональные темы; навыки иноязычной устной и письменной речи в профессиональном взаимодействии, а также публичной речи, презентации проекта, аргументации, ведения дискуссии на иностранном языке (УК-4.3).

Именно развитие указанных компетенций студентов архитектурно-строительного вуза актуализирует цели основной образовательной программы подготовки выпускников к проектной, технологической, производственной и научно-исследовательской деятельности, к анализу отечественной и зарубежной научно-технической информации, разработке новых конструктивных решений. Образовательная, воспитательная, производственная и научно-исследовательская деятельность будущих специалистов напрямую зависит от социального заказа и политики государства. Так, тенденции мирового про-

вольственного кризиса обусловили в России реализацию государственной политики, направленной на обеспечение продовольственной безопасности, которая потребовала восстановления деградированных сельскохозяйственных угодий и подготовку квалифицированных специалистов в разных отраслях сельского хозяйства.

Решению задачи увеличения населения в сельских территориях будут способствовать переезд городского населения в сельскую местность и создание комфортных условий для их проживания [4]. Вследствие этого в настоящее время возникает особый спрос на новые архитектурные проекты, сочетающие функциональность, ландшафтную эстетику и комфорт, получившие широкое распространение в англоговорящих странах, большая часть населения которых живет в частных домах пригородных зон и сельской местности.

Особая актуальность этих задач выводит на приоритетное место формирование иноязычной профильной компетенции студентов, которая до сих пор не получила однозначного определения и требует уточнения. В отличие от лингвистического компонента коммуникативной компетенции, трактуемого как лексико-грамматические знания и умения их применения в устной/письменной речи, дискурсивного компонента, коррелирующего с логической организацией и структурой высказывания, профильная коммуникативная компетенция выступает как многоаспектный феномен, интегрирующий личностные качества и профессиональную компетентность будущего специалиста. Личностные качества характеризуют внутреннюю мотивацию, позитивное отношение, интерес и склонности к профессиональной деятельности [2]. Профессиональная компетентность человека в любой сфере деятельности включает «в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности человека <...> она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, <...> обеспечивает возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат» [3].

Профильный компонент коммуникативной компетенции, формируемый блоком специальных предметов, практик, научно-исследовательской деятельности и перекодированный в иноязычные базовые терминологические и лексико-грамматические конструкторы специальности, интегрируется таким образом в *иноязычную профильную коммуникативную компетенцию* обучающихся. Однако следует отметить, что готовность выпускников вуза к инновационно-познавательной деятельности, развивающей креативный потенциал и критическое мышление, в полной мере осуществляется уже в рамках магистерской, а не бакалаврской программы обучения. В рамках бакалавриата студенты заняты в учебно-исследовательской работе с опорой на проектную методику, которая позволяет включать обучающихся в реальное общение, групповую речевую деятельность с реальными или воображаемыми результатами учебного исследовательского проекта.

Программа бакалавриата по иностранному языку преимущественно направлена на дальнейшее развитие лингвистического и формирование новых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции – дискурсивного и профильного, работа с которыми имеет свои трудности. Они обусловлены в первую очередь недостаточным количеством часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык», и тем фактом, что овладение дискурсивным и профильным компонентами иноязычной коммуникации осуществляется преимущественно за рамками аудиторной работы, которая ориентирована в основном на развитие лингвистического компонента и выполняется по традиционным учебникам и профильным учебным пособиям, предусмотренным рабочими программами дисциплины. В рамках аудиторной работы студенты изучают и активизируют профессионально ориентированную лексику и терминологический аппарат специальности с опорой

на информационные интернет-ресурсы на иностранном языке и лексико-грамматические упражнения на определение и интерпретацию:

- 1) интернациональных терминов, их структуры и составных компонентов;
- 2) значения иноязычных словообразовательных суффиксов и приставок;
- 3) алгоритма выведения значения лексических единиц, образованных путем аффиксации, конверсии, словосложения и аббревиации.

Для овладения лексемами и словосочетаниями тезауруса будущей профессии и их активизации используются традиционные языковые упражнения типа: *Find words with opposite prefixes and explain their meaning. Find words with synonymous prefixes and explain their meaning. Find adjectives whose suffixes denote presence/absence of quality. Find Russian equivalents to the following English words and word-combinations. Find English equivalents to the following Russian words and word-combinations. Match the terms with their definitions, etc.*

Конвергентные технологии обучения иностранному языку в архитектурно-строительном вузе позволяют обеспечить полноценную самостоятельную и дополнительную работу студентов по формированию дискурсивного и профильного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку основные структурные и метатекстовые элементы дискурсивной и содержательное наполнение профильной компетенций лишь экстраполируются из родного языка и их самостоятельная перекодировка на иностранный язык вполне доступна студентам за пределами аудиторной работы. Преподаватель в этом случае выступает как консультант или фасилитатор, который в онлайн- или офлайн-режиме направляет своими вопросами ход самостоятельной работы студентов, конкретизирует ее цели и задачи. При этом доминирующая роль отдается группе, в которой участники сами отвечают за распределение заданий, свою результативность и принятые решения.

Именно в рамках самостоятельной и дополнительной работы активно используются инновационные интерактивные технологии методического (дискуссия, имитационная ролевая игра, симуляция, кейс-стади, групповой проект, Ted talks) и технологического (подкасты, MSTEams, Zoom, Google Drive, Google Forms) характера. Как показывает опыт, одной из наиболее эффективных форм учебно-исследовательской деятельности студентов является проектная методика. Проект (от лат. *Projektus* = намерение, которое будет выполнено в будущем) – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа по достижению продукта творческой иноязычной деятельности, в которой речевое общение включено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности [1]. Проектная методика обучения, возникшая еще в начале прошлого века, не утратила своей ценности, опираясь на базовые лингводидактические принципы проблемности, когда язык используется как средство решения проблемы; речевой деятельности и ориентации на интересы и потребности обучающихся; самоорганизации и оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения; ситуативности, интерактивности и новизны; аутентичности учебных материалов и соизучения языка и культуры. Благодаря методу проектов внимание студентов сфокусировано на проблеме, а не на языке, и акцент смещается с языкового аспекта на содержательный, т. е. исследование проблемы с помощью иностранного языка.

В программе бакалавриата преобладают информационные практико-ориентированные проекты, выполняемые на иностранном языке и требующие логичной структуры, продуманных цели, задач, методов извлечения и обработки информации и презентации результатов с последующим обсуждением в группе. Использование метода проектов создает условия для активного включения каждого участника в иноязычную коммуникацию и развития его личности, для активизации междисциплинарных связей и способов их перекодировки на иностранный язык, а также для овладения структурными и метатекстовыми элементами иноязычной презентации и дискуссии. Умение вести иноязычную дискуссию в форме полилога/диалога с элементами аргументации и контр-

аргументации является одним из показателей сформированности иноязычной профильной коммуникативной компетенции и эффективной командной работы студентов над проектом.

В качестве учебно-исследовательской самостоятельной работы студенты второго курса факультета архитектуры и градостроительного развития выполняли междисциплинарный проект, мотивированный государственной политикой восстановления деградированных сельскохозяйственных угодий, увеличения населения на этих территориях и создания комфортных жилищных условий для его проживания. С этой целью студенты должны были познакомиться с реальной жизненной ситуацией, связанной с восстановлением английской заброшенной усадьбы, и предложить ее практическое решение с последующим обсуждением в группе. Выполнение проекта осуществлялась в следующей последовательности:

1. Студентам предложена первичная информация в виде небольшого аутентичного текста, целью которого было стимулировать поиск дополнительного, тематически связанного материала из интернет-ресурсов: *This is the ruined and desolated rural cottage surrounded by arable fields and exposed to prevailing winds. This property should be restored in the traditionally English style and adequately landscaped*). Кроме этого, сообщается информация о пожеланиях клиента: *A brief description of our client's wishes regarding the architecture of the rural cottage and its landscape design: to give privacy and enclosure but at the same time to fit the design into the surrounding rural landscape, and to integrate the house and garden. The client wants lots of colour, differently shaped trees (pyramid and globe shapes), raised flowerbeds, hedges, garden maze, potted plants, solitaire, parterre, rockery, rosary, grass plot, pergolas, pond, vegetable garden, etc. The maximum price for the project is supposed to be £5000*.

2. Группы студентов (5–6 человек) должны систематизировать найденный материал и предъявить его в форме презентации, описывающей строительный, ландшафтный, агрономический и экономический аспекты проекта в соответствии со структурой и метатекстовыми сигналами презентации. Дополнительный материал, найденный студентами, должен содержать уточняющие сведения об истории и местоположении усадьбы. В качестве обязательной информации должны быть ответы студентов на следующие вопросы: *What are the main architectural styles in Britain? What are the basic features of a traditional English rural cottage style? Which building materials are used basically in the construction of rural cottages in England? What is the typical British rural landscape to your mind? Which plants are traditionally cultivated in British cottage gardens? How is the cottage garden structured?*

В презентации также должны быть представлены расходы на архитектурно-строительные работы (*building materials, foundation, skin and interior construction, roofs and floors, insulation for heat flow control, electric wiring and ventilating, watering fronts and recreational zones projecting*) и работы по дизайну ландшафта (*planting trees, bushes, flowers, herbs, fences, irrigation systems, melioration of soils, greenhouse, etc.*).

Кроме этого, для ответов студенты используют терминологический банк данных, представленный в текстах для самостоятельной работы: The British Cottage garden ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)), English Architecture ([www.architecture-student.com](http://www.architecture-student.com)).

3. Оценка проектов и их презентаций опирается на критерии полной и релевантной информации, логичной структуры презентации и ее метатекстовых сигналов, корректной аргументации и ответов на вопросы. Выступления групп проходят в рамках аудиторной работы (4 часа), и вся группа принимает участие в дискуссии, в интерактивной части которой возможны следующие вопросы: *What modern building materials instead of concrete do you plan to use to rebuild a rural cottage? What kind of heating system is planned for the house? Will there be a fireplace as a symbol of coziness and a sweet home? What system*

*of watering do you plan to use? What plants will you use to make hedges? What garden structures are supposed to be used in your project?*

Обсуждение экономических расчетов проекта в отношении архитектурно-строительных и ландшафтных работ предполагает следующие вопросы: *What kind of paving seems most money-saving for clients with an average income? Can you explain the efficiency of the cost in more detail? Is the correlation between the architectural and agricultural works relevant? Could you name garden structures most-favored by the British?* Такой же методический алгоритм может быть использован при выполнении проекта восстановления сельских территорий в России и создания комфортных жилищных условий для проживания в них.

Таким образом, обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает активное использование инновационных технологий для формирования иноязычной профильной коммуникативной компетенции будущих бакалавров. Оптимизации обучения студентов строительных специальностей иностранному языку способствуют конвергентные технологии, которые интегрируют традиционную и мультимедийную модели обучения, позволяют обеспечить полноценную аудиторную, самостоятельную и дополнительную работу студентов по формированию иноязычной профильной коммуникативной компетенции, составными компонентами которой являются лингвистический, дискурсивный и профильный компоненты. Если лингвистический компонент традиционно развивается в рамках аудиторных занятий, то дискурсивный и профильный компоненты актуализируются в процессе самостоятельной и дополнительной работы студентов при изучении иностранного языка. Эти формы учебной деятельности более эффективны при использовании инновационных лингводидактических технологий, в том числе проектной методики, связанной с учебно-исследовательской деятельностью студентов, в которой интегрируются языковой, дискурсивный и профильный компоненты компетенции. Результатом учебно-исследовательской деятельности бакалавров выступает иноязычная презентация, наиболее требовательная к логической структуре и корректному использованию метатекстовых сигналов. Презентация является показателем сформированности дискурсивного компонента, отражающего результаты профессионально ориентированного исследования студентов, перекодированные в иностранный язык в соответствии с грамматическими нормами и корректным использованием иноязычного терминологического аппарата и тезауруса специальности.

Иноязычная профильная коммуникативная компетенция представляет собой необходимое условие профессиональной компетентности бакалавров, которая повысит конкурентоспособность выпускников вуза, позволит им занять достойное место на рынке труда и расширить жизненные горизонты и научное мировоззрение благодаря осознанию многообразия форм, способов и ситуаций профессиональной интеракции.

### Список литературы

1. Алексеенко Д.Н. Обучение устному иноязычному общению студентов младших курсов гуманитарных факультетов на основе проектного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах. М., 1980. Т. 1.
3. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся [Электронный ресурс] // Английский язык в школе. 2007. № 1. С. 4–12. URL: [https://www.titul.ru/uploads/journal/19/Journal\\_17\\_4\\_12.pdf](https://www.titul.ru/uploads/journal/19/Journal_17_4_12.pdf) (дата обращения: 23.09.2023).
4. Стратегия развития строительной отрасли и жилищно-коммунального хозяйства РФ на период до 2030 года. Распоряжение Правительства РФ от 31 октября 2022 г. № 3268-р. М., 2022.

\* \* \*

1. Alekseenko D.N. Obuchenie ustnomu inoyazychnomu obshcheniyu studentov mladshih kursov gumanitarnykh fakul'tetov na osnove proektnogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006.

2. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2-h tomah. M., 1980. T. 1.
3. Mil'rud R.P., Matienko A.V. Al'ternativnoe testirovanie kommunikativnoj kompetencii uchashchihsya [Elektronnyj resurs] // Anglijskij yazyk v shkole. 2007. № 1. S. 4–12. URL: [https://www.titul.ru/uploads/journal/19/Journal\\_17\\_4\\_12.pdf](https://www.titul.ru/uploads/journal/19/Journal_17_4_12.pdf) (data obrashcheniya: 23.09.2023).
4. Strategiya razvitiya stroitel'noj otrasli i zhilishchno-kommunal'nogo hozyajstva RF na period do 2030 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31 oktyabrya 2022 g. № 3268-r. M., 2022.

*The development of the foreign language communicative competence  
of the students of the construction university by the means  
of the project methodology*

*The urgency of the theme is determined by the social significance of the study of the factors and the definition of the optimal conditions of the development of the foreign language communicative competence by the means of the project methodology. There are considered the forms and ways of the actualization of the components of the foreign language competence, there are analyzed the stages and results of the foreign language project as the result of the academic and research activities of the students at the foreign language.*

*Key words: foreign language communicative competence, academic and research activities, convergent technologies, project methodology.*

(Статья поступила в редакцию 21.12.2023)

**А.А. МИЛОВИДОВА**  
*Москва*

**ТЕХНОЛОГИЯ CLIL КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ  
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Рассматривается потенциал использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в рамках формирования метапредметных знаний на уроках английского языка, где язык используется как средство обучения. Описываются основы использования технологии CLIL и дальнейшие перспективы ее применения.*

*Ключевые слова: методика преподавания, английский язык, технология CLIL, метапредметные результаты, культура.*

Сегодня иностранный язык играет все более важную роль в расширении профессиональных знаний и умений. В нашем глобальном технологическом обществе знание других языков помогает людям не только улучшить свои умения и навыки владения родным или неродным языком, но и дает возможность обучающимся выражать свои идеи и мысли на различные темы с представителями других языков, т. е. осуществлять коммуникацию. Во всем мире изучение иностранного языка является важной частью образования. Например, в Европе многие языки, такие как английский, французский,

немецкий и испанский, рассматриваются как обязательные предметы в школах и университетах.

Однако, даже если в стране изучение иностранных языков не является обязательным, все равно есть множество причин, почему стоит освоить хотя бы один дополнительный язык. Во-первых, знание иностранных языков может повысить шансы на получение работы в международной компании или в другой стране. Во-вторых, изучение других языков верифицирует адекватность восприятия и понимания культуры народа изучаемого языка, а также расширяет кругозор. В-третьих, овладение иностранным языком улучшит когнитивные функции мозга, такие как память, внимание и логическое мышление. Наконец, изучение других языков может стать хобби, которое приносит удовольствие и открывает новые возможности для путешествий и знакомств с людьми из других стран. Отсюда можно констатировать, что изучение иностранных языков является важным элементом личностного и профессионального роста в современном динамичном обществе. Независимо от того, какой язык выбирает человек, это умножает личностные знания и умения, а также ориентирует на эффективное взаимодействие в поликультурном коммуникативном пространстве. Важность для современного общества наличия специалистов, обладающих целым комплексом профессиональных качеств в своей работе, отмечает Е.Г. Тарева [7], в том числе и владеющих хотя бы одним иностранным языком.

Согласно К.Х. Саитовой, в настоящее время возникает необходимость создания фундаментальных педагогических структур, которые будут формировать общую культуру учащихся, подготавливать их к успешной профессиональной деятельности в будущем и развивать целостное мировоззрение. Для этого наиболее продуктивным и эффективным подходом является интегративный подход, сформированный в отечественных и зарубежных методиках. Одним из основных аспектов, которые необходимо учитывать при создании таких структур, является познание. Ученики должны уметь исследовать, изучать и создавать проекты, а также решать проблемы. Они должны быть готовы к самостоятельному поиску решений для различных практических задач и использованию различных методов для получения знаний. В современном обществе навыки познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности являются ключевыми для успеха в учебе и карьере. Ученики, которые ими обладают, могут быстрее и эффективнее решать проблемы и достигать своих целей. Кроме того, развитие самостоятельности в поиске решений и использование различных методов познания помогает ученикам стать более адаптивными и готовыми к изменениям в быстро меняющемся мире [14]. Поэтому учителя и родители должны поощрять выработку универсальных учебных действий у учеников, например, путем проведения проектов, других практических занятий и решения задач, которые помогут ученикам научиться применять свои знания на практике. Важно отметить, что интегративный подход к обучению уже применяется во многих странах мира и доказал свою эффективность. Он позволяет объединить различные научные дисциплины и области знаний, чтобы создать целостную картину мира и понимания его законов. Также стоит упомянуть, что в современном обществе все больше внимания уделяется развитию личности в целом, а не только профессиональным навыкам. Поэтому при создании фундаментальных педагогических структур необходимо учитывать и этот аспект. В целом, использование интегративного подхода является актуальной задачей в современном образовании. Его реализация позволит не только подготовить учащихся к успешной профессиональной деятельности, но и развить их личностный потенциал и сформировать целостное мировоззрение.

В современном образовании особое значение приобретает прагматически ориентированное изучение иностранных языков. Это связано с тем, что выбор иностранного языка в качестве средства обучения улучшает универсальные учебные действия, такие как саморегулирование своей деятельности, познавательные и коммуникативные спо-

способности. Также важно научиться использовать эти умения в практической деятельности и быть самостоятельным в организации учебного процесса.

Сегодня в школах используются новые образовательные технологии, благодаря которым обучение иностранным языкам происходит более эффективно, например, если, как уже говорилось выше, язык используется как средство обучения. И.И. Игнатенко, характеризуя возможности современных технологий, описывает усиление взаимосвязи людей из разных стран и отмечает преподавание многих предметов в системе высшего образования на английском языке, «что позволяет говорить об английском языке как средстве обучения – English as a medium of instruction for academics» [2, с. 223].

Е.Я. Григорьева считает, что язык облегчает межкультурные контакты и понимание мира, рассматривает язык как «способ ознакомления обучающихся с новой для него действительностью, культурным богатством, социальными отношениями, устройством быта народа-носителя языка» [1, с. 135]. Е.С. Ионкина и О.С. Харламов пришли к выводу, что изучить иностранный язык в новой языковой среде можно с помощью применения наглядного материала, методических пособий и ИКТ в процессе учебной деятельности, а также благодаря постоянному диалоговому общению иностранцев с носителями изучаемого языка [3].

Одна из современных технологий обучения иностранным языкам, которая позволяет сочетать изучение языка и учебный материал в другой предметной области, называется CLIL (Content and Language Integrated Learning). Дэвид Марш (David Marsh) предложил ее в 1994 г. [13]. CLIL позволяет обучающимся не только улучшить свои языковые навыки и речевые умения, но и углубить знания в других научных областях, таких как история, география, математика и др., с помощью иностранного языка. Преподаватель использует английский язык для объяснения учебного материала, что помогает обучающимся лучше понимать и запоминать информацию. CLIL становится все более популярной методикой в обучении иностранным языкам, особенно в странах, где английский язык не является родным языком. Это позволяет ученикам получить не только языковые навыки, но и развить речевые умения благодаря приобретенным знаниям в других областях, что может быть полезным для их будущей карьеры. Таким образом, обучение приобретает ярко выраженный метапредметный характер и становится тесно связанным с изучением других предметов образовательной программы школы. Данная технология ставит новые задачи перед учителями и обучающимися для развития их интеллектуальных способностей, мышления и речи.

Европейский Союз признал CLIL одной из эффективных технологий развития многоязычия, и европейские страны успешно применяют эту технологию как в школьном, так и в высшем образовании [9].

Ф. Болл (Phil Ball), который апробировал эту технологию в Испании, основывается на ее определении, предложенном Европейской комиссией: «Предметно-языковое интегрированное обучение – это обучение, при котором учащиеся изучают предмет с помощью иностранного языка и наоборот» [10].

Базовые положения, в соответствии с которыми реализуется технология CLIL, были сформулированы До Койл (Do Coyle). В настоящее время их называют «4 Cs»: content (содержание), communication (общение), cognition (умственные способности), culture (культура) [11]. Рассмотрим их более подробно.

- Content (содержание) – совершенствование предметных знаний, навыков и умений происходит на иностранном языке.
- Communication (общение) – внедрение иностранного языка на уроках других предметов в качестве средства обучения (средства коммуникации) и цели развития иноязычной коммуникативной компетенции (самоцель). Обучающиеся выражают свои взгляды по какому-либо вопросу, относящемуся к предмету, на иностранном языке.

- Cognition (познание) – развитие когнитивных и познавательных способностей, формирующих общую целостную картину изучаемой темы. Люди начинают думать на индивидуальном уровне, и их мышление «задается преимущественно внешними атрибутами социальной жизни» [6, с. 96].

- Culture (культура) – это идея принадлежности к культуре и способность осознавать существование альтернативных и уникальных культур, менталитетов и междисциплинарных связей.

А.В. Жукоцкая, С.В. Черненькая, С.Б. Кожевников считают, что должен существовать культурный диалог, стремящийся не только усилить взаимопонимание между народами, но и «обеспечить лучшее понимание собственной национальной и культурной идентичности» [4, с. 8]. Технология CLIL помогает разным культурам взаимодействовать во время урока благодаря коммуникации на одном общем для всех языке, чаще всего это английский. О важности иностранной культуры для родной культуры в своей работе говорит М.Э. Рябова, отмечая «вклад иностранных языков в русскую культуру через описание деятельности различных социальных институтов: образовательных учреждений, коллегий, дипломатических ведомств; анализируются также различные сферы культурно-общественной жизни» [5, с. 11].

Технология CLIL стремится:

- ознакомить обучающихся с новыми понятиями благодаря изучению учебной программы на неродном языке;
- развивать владение языком для конкретных целей учащихся и владение языком в целом;
- повысить успеваемость обучающихся как в предметном, так и в языковом обучении;
- повысить уверенность обучающихся при общении на изучаемом языке и на своем родном языке;
- предоставить материалы, которые улучшают навыки мышления;
- осуществить связь с гражданскими ценностями;
- обозначить школьный предмет одной из основных областей изучения.

Например, учебный материал по биологии может быть преподносим на английском языке, что погрузит учеников не только в биологию, но и будет способствовать развитию языковых навыков и речевых умений. Преимущества CLIL очевидны. Во-первых, это помогает ученикам лучше понимать учебный материал, т. к. они слышат его на иностранном языке, часто это не новый материал, что позволяет им лучше запомнить его. Во-вторых, это снимет психологическую напряженность, возникающую при изучении языка как цели обучения, что является очень важным в современном мире. В-третьих, это интегрирует учеников в культуру и традиции других стран, что окажет влияние на межкультурную коммуникацию.

CLIL укрепляет межкультурные знания и взаимопонимание, а также улучшает навыки межкультурного общения обучающихся, развивая иноязычную коммуникативную компетенцию. Используя язык, мы можем способствовать развитию интереса к более глубокому изучению предмета. Учитель предоставляет возможности для изучения материала с разных точек зрения, и это вовлекает учащихся. CLIL позволяет учащимся лучше ориентироваться в изучаемом языке, не требует дополнительных учебных часов и дополняет другие предметы. Одним из главных преимуществ CLIL является то, что эта технология может разнообразить методы и формы аудиторной практики и повышает мотивацию учащихся и их уверенность в себе, дает учителям чувство профессионального удовлетворения и сотрудничества.

Технология CLIL является средством формирования метапредметных результатов. Метапредметные результаты обучения закреплены в ФГОС как обязательные и нахо-

дятся на одном уровне с предметными и личностными результатами обучения. Формирование предметных и метапредметных навыков в учебных программах позволяет учащимся определить смысл обучения и развить желание учиться, поскольку волевые процессы органично связаны с деятельностью и содержатся в потребностях как первоначальная мотивация человека к действию. Метапредметная деятельность – это не просто общеучебная деятельность, утверждает А.В. Хуторской. Она тесно связана с предметной деятельностью и находится в ее основе в отличие от общеучебной деятельности, которая скорее находится рядом с предметной. Развитие метапредметных навыков зависит от возраста учащихся, и наиболее активное развитие происходит в подростковом возрасте основной школы [12]. Метапредметные навыки – это междисциплинарные (надпредметные) когнитивные навыки, которые включают в себя: теоретическое, критическое и творческое мышление, регулятивные навыки, качества мышления и стратегию развития метапредметных навыков подростков основной школы – художественно, намеренно разработанных педагогических действий, которые осуществляются последовательно. У данной технологии существует качественный подбор образовательной поддержки: академическое содержание; гибкое использование форматов, методов, методик и инструментов, направленных на развитие предметных и метапредметных навыков у подростков основной школы и умения применять их для решения как образовательных, так и жизненных проблем.

Сопоставим принципы технологии CLIL с требованиями ФГОС ООО по формированию метапредметных результатов учащихся:

- **Content** (содержание): учебные материалы, такие как тексты, играют важную роль в образовании и изучении предметов. Они должны быть отобраны с учетом содержания предмета и включать соответствующие термины.

Таким образом, технология CLIL образует интегрированную междисциплинарную связь, являющуюся базовой составляющей формирования метапредметных результатов через развитие учащимися межпредметных понятий.

- **Communication** (общение): обучение иностранным языкам в условиях ФГОС – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. умения общаться на изучаемом иностранном языке.

Метапредметный результат – «умение продуктивно общаться и взаимодействовать в ходе совместной деятельности, учитывать позицию других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты» [8], а также владение языковыми средствами, которое помогает ясно, логично и точно выражать свои мысли и точку зрения в ходе общения.

- **Cognition** (познание): согласно ФГОС ООО у обучающихся должна быть сформирована мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, к учебно-исследовательской деятельности и проектной деятельности. Способность решать проблемы и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач также являются важными качествами для успешного обучения. Они позволяют эффективно работать в различных сферах и достигать поставленных целей. Также важно уметь применять различные методы познания, чтобы получать новые знания и использовать их в своей деятельности. Это может включать в себя чтение, исследование, анализ данных и эксперименты. Для их развития учителя должны создавать условия для самостоятельной работы студентов, а также использовать интерактивные методы обучения, такие как обсуждение в группе, проектную работу и решение практических задач.

- **Culture** (культура): сопоставление реалий, явлений и предметов, взглядов, подходов и отношений к ним как в странах изучаемого языка, так и в нашей стране.

В заключение можно сказать, что предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) – это новый способ преподавания, который позволяет использовать иностран-

ный язык для преподавания основных предметов в средней школе. Эта технология представляет большой интерес для учителей иностранного языка, которые могут использовать свои знания языка для преподавания материала на иностранном языке, а также для преподавания иностранного языка через материалы по основным предметам. CLIL позволяет преподавателям использовать грамматику, словарный запас и другие элементы коммуникативной методики для преподавания иностранного языка на уроках основных предметов.

Преимущества CLIL включают: повышение мотивации учеников, улучшение их коммуникативных навыков и умений на иностранном языке, а также более глубокое понимание материала по основным предметам. Однако CLIL требует от учителей знания иностранного языка на высоком уровне, а также способности к интеграции языка и предмета.

В целом, CLIL представляет собой эффективный и инновационный подход к преподаванию, который может быть использован в различных учебных заведениях. Он помогает ученикам развивать свои знания, навыки и умения в разных областях, а также улучшает их языковые компетенции.

### Список литературы

1. Григорьева Е.Я. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры / Е.Я. Григорьева, Е.И. Черкашина // *Rhema. Рема*. 2019. № 3. С. 133–147.
2. Игнатенко И.И. К использованию английского языка как средства обучения // *Наука и школа*. 2020. № 2. С. 222–225.
3. Ионкина Е.С. Способы педагогической помощи иностранным студентам, обучающимся на подготовительных отделениях Российских вузов / Е.С. Ионкина, О.С. Харламов // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2023. № 2(175). С. 142–145.
4. Межкультурная коммуникация в современном мире / А.В. Жукоцкая, С.В. Черненко, С.Б. Кожевников и др. М., 2018.
5. Рябова М.Э. О Роли Западноевропейских языков в русской культуре // *Власть*. 2008. № 4. С. 9–12.
6. Рябова М.Э. Тенденции и перспективы развития ценностных ориентиров коммуникативных практик современного общества / М.Э. Рябова, А.В. Родин // *Регионология*. 2013. № 2(83). С. 95–103.
7. Тарева Е.Г. Подходы к изучению проблемы формирования фонологической компетенции в языковом вузе / Е.Г. Тарева, О.А. Малых // *Язык и социальная динамика*. 2013. № 13-1. С. 310–312.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 13.09.2023).
9. A guide to languages in the European Union [Electronic resource]. URL: <https://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide> (дата обращения: 13.09.2023).
10. Ball Ph. What is CLIL? [Electronic resource]. URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article> (дата обращения: 14.09.2023).
11. Coyle D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies // *International journal of bilingual education and bilingualism*. 2007. Vol. 10. №. 5. P. 543–562.
12. Khutorskoy A.V. Metasubject approach in training: Scientific and methodological guide. М., 2016.
13. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential [Electronic resource]. URL: <https://connections-qj.org/article/content->

and-language-integrated-learning-european-dimension-actions-trends-and-foresight\_(дата обращения: 14.09.2023).

14. Sayitova K.H. Using techniques and methods of the CLIL system in the process of teaching English // Theoretical & Applied Science. 2020. № 3(83). P. 380–382.

\* \* \*

1. Grigor'eva E.Ya. Realizaciya lingvokul'turologicheskogo podhoda k prepodavaniju romanskih yazykov v sisteme podgotovki magistratury / E.Ya. Grigor'eva, E.I. Cherkashina // Rhema. Rema. 2019. № 3. S. 133–147.

2. Ignatenko I.I. K ispol'zovaniyu anglijskogo yazyka kak sredstva obucheniya // Nauka i shkola. 2020. № 2. S. 222–225.

3. Ionkina E.S. Sposoby pedagogicheskoy pomoshchi inostrannym studentam, obuchayushchimsya na podgotovitel'nyh otdeleniyah Rossijskih vuzov / E.S. Ionkina, O.S. Harlamov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 2(175). S. 142–145.

4. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom mire / A.V. Zhukockaya, S.V. Chernen'kaya, S.B. Kozhevnikov I dr. M., 2018.

5. Ryabova M.E. O Roli Zapadnoevropejskih yazykov v russkoj kul'ture // Vlast'. 2008. № 4. S. 9–12.

6. Ryabova M.E. Tendencii i perspektivy razvitiya cennostnyh orientirov kommunikativnyh praktik sovremennogo obshchestva / M.E. Ryabova, A.V. Rodin // Regionologiya. 2013. № 2(83). S. 95–103.

7. Tareva E.G. Podhody k izucheniyu problemy formirovaniya fonologicheskoy kompetencii v yazykovom vuze / E.G. Tareva, O.A. Malyh // Yazyk i social'naya dinamika. 2013. № 13-1. S. 310–312.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (data obrashcheniya: 13.09.2023).



***The CLIL technology as the means of the development of the metasubject results of the students at the lessons of the English language***

*The article deals with the potential of the use of the technology of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the context of the development of the metasubject knowledge at the lessons of the English language, where the language is used as the means of the education. There are described the foundations of the use of the CLIL technology and the further prospects of its usage.*

**Key words:** *teaching methods, English language, CLIL technology, metasubject results, culture.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2023)

**Н.Ю. МИЛЮТИНСКАЯ**

**Н.Е. БРИМ**

*Ижевск*

### **РОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ**

*Определены основные проблемы обучения фонетике в профессиональной иноязычной подготовке. В обучении иностранному языку выделена фонетическая игра как способ повышения качества фонетической подготовки. Раскрыто содержание фонетической игры, понимаемой как речевое упражнение, включающее элементы игровой, соревновательной деятельности. Выделены функции игры, критерии отбора фонетических текстов. Комплекс фонетических игр обеспечивает прочность фонетических навыков у бакалавров филологии.*



Ключевые слова: *профессиональная иноязычная подготовка, фонетические средства, фонетическая игра, фонетические навыки.*

Результатом конвергенции естественнонаучных, гуманитарных, информационно-коммуникационных и образовательных практик XX–XXI вв. является преобразование системы профессиональной подготовки, которая предполагает владение будущими специалистами высоким уровнем универсальных (коммуникативной, информационной, экономической, межличностной, проектной) и профессиональных компетенций, позволяющих студенту в полной мере раскрыть личностный потенциал. В области зарубежной филологии ключевой компетенцией бакалавра является способность свободно осуществлять речевое взаимодействие на родном и иностранном языках в межкультурной, деловой и профессиональной сферах. В этот процесс оказываются включенными все языковые пласты (фонетический, лексико-грамматический, стилистический). Известно, что на успешность либо неуспешность коммуникации влияют не только лексико-грамматические и стилистические средства, но и фонетические (произношение, темпоритм, громкость, интонация, паузы, невербальные характеристики) [1], являющиеся, с одной стороны, культурными маркерами общения, с другой – профессиональными составляющими речевой культуры бакалавра филологии. Однако, несмотря на коммуникативную значимость фонетических средств, в процессе обучения иноязычной фонетике существует ряд организационно-методических проблем. Так, например, отсутствует системность и последовательность в дальнейшем совершенствовании фонетических навыков после вводно-коррективного курса. Следует подчеркнуть, что именно формирование фонетических навыков требует больших усилий и времени, т. к. в силу интерференции именно фонетический аспект является наиболее сложным для овладения. Систематическое и последовательное обучение на протяжении всего периода обучения (4 года) формирует прочность фонетических навыков. С проблемой системности обучения иноязычной фонетике связана проблема отбора эффективных форм (самостоятельной, аудиторной, индивидуальной) и методов работы (творческих, познавательных, игровых), позволяющих при общей оптимизации процесса обучения иностранному языку мотивировать обучающихся к изучению фонетических явлений, проявить творческие способности, обогатить собственную «методическую копилку» и в целом интенсифицировать процесс овладения иноязычной фонетикой. Превалирующие в практике обучения артикуляторный и акустический методы не в полной мере соответствуют коммуникативной направленности обучения бакалавров филологии.

Таким образом, складывается противоречие на социально-педагогическом уровне: между возросшими требованиями к коммуникативной иноязычной подготовке бакалавра филологии и низким уровнем сформированности фонетических навыков, включающихся в иноязычную коммуникативную компетентность будущего специалиста. На научно-методическом уровне: между социальным заказом общества, требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в вопросе формирования навыков эффективно осуществлять коммуникацию на русском и иностранных языках у будущих специалистов в области зарубежной филологии и недостаточной разработанностью методов и форм обучения, направленных на интенсификацию овладения фонетической стороной речи, значимой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции филолога. Данные противоречия позволили сформулировать проблему: какие дидактические средства обеспечивают качество иноязычной фонетической подготовки будущих специалистов?

К числу современных методов, способствующих более быстрому процессу восприятия и усвоения иноязычной речи, относится игра, которая приобретает особое значение в современном, динамично изменяющемся обществе. Игра не только мотивирует обучающихся к деятельности, активизирует все виды памяти, но и несет терапевтический эффект [15] и влияет «на зону ближайшего развития» [3, с. 399; 13] обучающегося, позволяя приобрести опыт путем преобразования формы собственного поведения и выявления своих возможностей. Потенциал игровой деятельности еще до конца не изучен, хотя в отечественной науке накоплен значительный опыт. Научные исследования педагогов, психологов середины и конца XX в. являются фундаментальными для определения игры на современном этапе. Так, игра рассматривается:

- как средство развития личности, ее творческого и познавательного потенциала; средство развития интеллекта, навыков созидательного труда [4; 11; 14];
- как способ деятельности, направленный на воссоздание и усвоение социального опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [3; 10];
- как высшая степень развития и обогащения сенсорного опыта обучающегося, которая формирует его представления о свойствах и качествах предметов [2; 6];
- как средство релаксации и развлечения [13].

Анализ научной литературы по содержанию понятия «фонетическая игра» [5; 7; 8; 9] позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время фонетическая игра рассматривается неоднозначно. С одной стороны, как способ деятельности, с другой – как игровое упражнение или игровой метод [12]. Фонетическая игра рассматривается нами как речевое упражнение, которое включает элементы игровой и соревновательной деятельности и способы когнитивно-чувственного восприятия и усвоения фонетического материала, направленное на совершенствование фонетических навыков в коммуникативно обусловленных ситуациях иноязычной культуры. На среднем этапе овладения фонетическими навыками бакалаврами мы ставим задачу: воспитание коммуникативной культуры иноязычной речи посредством формирования отдельных фонетических и общеязыковых аспектов иностранного языка, к которым относятся: 1) слухопроизносительные навыки (восприятие звучащей речи и ее порождение с корректным воспроизведением звуков в потоке речи); 2) ритмико-интонационные навыки, которые служат коммуникативными блоками при восприятии и порождении звучащей речи; 3) темпо-голосовые навыки, связанные с межкультурными особенностями и стилями речи; 4) аудиальные навыки (обильное слушание разностилевых текстов); 5) навыки внутренней речи как психофизиологической основы для внешней речи; 6) коммуникативные навыки посредством использования определенных фонетических средств в рамках речевой ситуации.

Воспитание коммуникативной культуры иноязычной речи также включает формирование личностных качеств обучающихся (способность к осуществлению сотрудничества; толерантность; взаимоуважение) и умений учебной деятельности (самокоррекция и рефлексия).

Учитывая задачи обучения фонетике и содержание понятия «фонетическая игра», мы выделяем следующие функции игры: 1) обучающую; 2) воспитательную (развитие умения работать в паре/группе, уважительного отношения к другим обучающимся и взаимопомощь); 3) развивающую (развитие мышления, памяти, восприятия и внимания, а также личностных качеств (сотрудничества; толерантности; взаимоуважения и др.)); 4) здоровьесберегающую (обеспечение благоприятного микроклимата, способствующего мотивации и вовлечению обучающихся в процесс); 5) коммуникативную; 6) интенсивно-оптимизационную; 7) интегрирующую, которая открывает возможности использовать игру на разных этапах занятия (при введении, объяснении, закреплении и контроле учебного материала).

К основным дидактическим средствам, оформляющим фонетическую игру, относятся фонетические тексты, которые представляют собой коммуникативно заряженную фразу/предложение/микротекст и содержат определенные фонетические трудности. Критериями отбора фонетических текстов являются такие параметры, как: аутентичность, соответствие коммуникативным потребностям обучающихся и задачам обучения иноязычной фонетике, эмоционально-ценностная значимость (содержание в текстах разной по коммуникативным типам информации, которая позволяет реализовать весь спектр фонетических средств), полифункциональность (возможность использования текстов в других видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо)).

В целях эффективности овладения фонетическими навыками мы предлагаем следующую классификацию фонетических игр: 1) игры, направленные на формирование основы звучащей речи – речевого дыхания; 2) игры, направленные на формирование артикуляционных, ритмико-интонационных, темпо-голосовых навыков (инсценировка, выразительное чтение, пение, ролевая фонетическая игра); 3) игры, обеспечивающие развитие личностных качеств через взаимодействие между студентами (ролевые фонетические инсценировки); 4) здоровьесберегающие фонетические игры, направленные на гармонизацию работы на занятии (пение, инсценировка); 5) контролирующие фонетические игры (инсценировки на основе текста). Опираясь на представленную теорию, применение фонетических игр можно проиллюстрировать в их соотношении с определенным этапом занятия по иностранному языку (на примере немецкого, английского и русского языков). Следует отметить, что на содержательном уровне игры не связаны друг с другом, их объединяет только цель этапа: начальный этап – разминка артикуляционного аппарата, четкость произношения; основной этап – интенсификация фонетически грамотного процесса общения; заключительный этап – контроль сформированности фонетических навыков. Преподаватель, в зависимости от цели и задач занятия по иностранному языку, выбирает необходимые фонетические игры, примеры которых представлены ниже.

На начальном этапе занятия целесообразно работать с фонетическими играми, направленными на выработку правильного речевого дыхания и правильной артикуляции, на развитие четкости произношения, скорости речи, активизацию речевого аппарата. Игра может выполняться коллективно/группами/индивидуально. Выигрывает тот студент, который продемонстрировал правильно все типы дыхания и связанную с ними четкость произношения.

*Пример 1. Игры на формирование основы звучащей речи. «Пчела».*

- Издалека к нам приближается пчела: жжжжжжжжжж... (первый тип – глубокое).
- Начинает кружить у нас над головой: жжжжжж-жжжжжж-жжжжжж (второй тип – частое).
- Отгоняем руками пчелу, норвящую сесть нам на нос: жж-жж-жж (третий тип – контролируемое).

*Пример 2. Игры, направленные на формирование артикуляционных, ритмико-интонационных, темпо-голосовых навыков. Скороговорки.*

Скороговорки отбираются преподавателем с учетом проходимого учебного материала. Их можно проговаривать в разном режиме: громко/тихо, радостно/печально, быстро/медленно и т. д., отрабатывая тем самым слухо-произносительные, ритмико-интонационные и темпо-голосовые навыки. Последующее повторение скороговорок вслед за преподавателем без опоры на текст, а потом самостоятельно наизусть развивает когнитивные способности и память обучающихся. Игру проводят в командах/парах/индивидуально. Побеждает тот, кто в правильном темпе, без артикуляционных ошибок воспроизведет скороговорку.

*Zehn Ziegen ziehen zehn Zentner Zucker zum Zug.*

*Zwischen zwei Zwetschenzweigen sassen zwei zwitschernde Schwalben.*

*The fat black cat ran after the fat rat, but the fat rat ran away from the fat black cat.*

*Пример 3. Игры, направленные на формирование артикуляционных, ритмико-интонационных, темпо-голосовых навыков. «Суфлер».*

Преподаватель приглашает студента к доске, выбирает слово со звуком [æ] и произносит его, не используя голос. Задача других обучающихся – понять, какое слово он произносит. Игру проводят в командах, победителями являются те, кто больше всех отгадал слов, либо те представители команд, которые проартикулировали слова четко.

На основном этапе занятия можно использовать более развернутый комплекс фонетических упражнений, которые, с одной стороны, развивают ритмико-интонационные навыки и правильное произношение, с другой стороны, способствуют интенсификации процесса общения.

*Пример 3. Здоровьесберегающие фонетические игры, направленные на гармонизацию работы на занятии. Считалки.*

С помощью считалки студенты делятся на команды/пары для работы над конкретным учебным материалом. Отрабатывая артикуляционные, темпо-ритмические навыки, студенты учатся взаимодействию в группе, а непринужденная атмосфера данного этапа занятия способствует мотивации и вовлечению обучающихся в учебный процесс. Возможна организация соревнования: кто больше всех вспомнит считалок.

*Eins, zwei – Polizei,*

*drei, vier – Offizier,*

*fünf, sechs – alte Hex,*

*sieben, acht – Gute Nacht.*

*Пример 4. Игры, обеспечивающие развитие личностных качеств через взаимодействие между студентами. Загадки в стихотворной форме.*

Загадки подбираются преподавателем с учетом изучаемого тематического материала и направлены на работу как с фонетическим, так и с лексическим материалом. Проговаривая загадку, студентам рекомендуется движениями, интонацией, голосом передать ее содержание. Включение загадок в качестве фонетической игры в учебный процесс способствует развитию мышления, восприятия, упорства и любознательности. Работа проводится в мини-группах или парах, выигрывает тот, кто больше отгадал загадок, или тот, кто выразительнее представил загадку.

*Aus den Wolken fliegt es, auf der Erde liegt es,*

*von den Bäumen fällt es, jedem Kind gefällt es.*

*In der Hand muss es zergehen, jeden Winter kannst du sehen.  
(die Schneeflocke)*

*Пример 5. Игры, направленные на формирование артикуляционных, ритмико-интонационных, темпо-голосовых навыков. Стихи.*

Работа над стихами начинается с аудитивной презентации, смыслового анализа, фоностилистического анализа и фонетической разметки. Конечный результат – инсценировка стихотворения. Подобного рода работа способствует возникновению новых эмоционально-коммуникативных отношений, представляющих спонтанную, незапланированную естественную демонстрацию эмоций студента как проявление его внутренних эмоциональных состояний в сложившейся ситуации. Можно также организовать декламацию с соответствующим музыкальным сопровождением. Соревнование направлено на выбор лучшего исполнения стихотворения.

*Heinrich Heine „Du liebst mich nicht“  
Du liebst mich nicht, du liebst mich nicht,  
Das kümmert mich gar wenig.  
Schau ich dir nur ins Angesicht,  
So bin ich froh wie 'n König.  
Du hassest, hassest mich sogar,  
So spricht dein rotes Mündchen.  
Reich es mir nur zum Küssen dar,  
So tröst ich mich, mein Kindchen.*

*Пример 6. Забавные рифмовки.*

Рифмовки отрабатываются с использованием различных выразительных средств (изменением высоты голоса, громкости, темпо-ритма, паузации, четкости дикции). Предполагается инсценировка рифмовок с разными коммуникативными задачами («по секрету», язвительно, с сожалением и т. д.) Соревнование проводится в группе/индивидуально. Требуется отгадать представленную ситуацию. Выигрывает тот, кто больше отгадал или кто лучше исполнил рифмовку.

*She sells sea shells  
on the sea- shore  
and the shells she sells  
are sea shells  
I'm sure.*

*There was an old man called Greg,  
Who tried to break open an egg.  
He kicked it around,  
But fell on the ground,  
And found that he'd broken a leg.*

*Пример 7. Игры, обеспечивающие развитие личностных качеств через взаимодействие между студентами. Ролевые фонетические игры.*

Сочетание коммуникативных и игровых методов обучения способствует развитию навыков говорения, снятию языкового барьера.

1. Представьте, что вы рассказываете последние сплетни подруге/другу. Подумайте, какие средства выразительности точно передадут настроение говорящего (паузы, интонация, темп, громкость)? Представьте ситуацию аудитории.

2. Представьте, что вы встретились с подругой/другом и внимательно слушаете ее/его, периодически показывая, что вы слушаете и вам интересно. Подумайте, какие фразы и средства выразительности подходят этой ситуации. Представьте ситуацию аудитории.

Слушающие отгадывают ее. Выигрывает тот, кто больше отгадал эмоциональных состояний говорящих или кто точнее их передал.

*Sharon shouldn't wash her shoes in the shower.  
It's best to rest, said the vet to the pet.*

На заключительном этапе занятия можно предложить работу с текстом или фрагментом фильма.

*Пример 8. Контролирующие фонетические игры. Инсценировка на основе текста.*

Работа с текстом предполагает несколько этапов. На первом этапе необходимо выделить прямую речь в тексте, определить эмоциональную окраску текста, средства модальности текста, выполнить фонетическую разметку. На втором этапе предполагается либо выразительное чтение текста, либо инсценировка в парах. Выиграл тот студент, который воспроизвел текст убедительнее всех.

*So I say to Claire where's David, Claire? And she says oh, he's staying at home to do his homework, and of course, I thought oh, no he's not! Because I saw him, you see, going into the cafe with Lorraine and I said hi, David! And he went completely red, and Lorraine said we're doing a school project together, and I thought oh, yes, I know what kind of project that is! [16, p. 105]*

После участия студентов в фонетических играх рекомендуется проанализировать результаты, выявить трудности и достижения. Это можно сделать, заполняя дневник самодиагностики, представленный в табл. ниже.

**Дневник рефлексивной самодиагностики**

Новая информация	Трудности	Вопросы	Nota bene!	Моя оценка	Оценка преподавателя

Фонетические упражнения актуальны не только для аудиторной, но и самостоятельной работы, на которую в последнее время отводится достаточное количество часов. Дидактическим материалом могут послужить скороговорки, стихи, тексты разной стилистики, упражнения аудитивного характера, песни.

Опыт внедрения фонетических игр в профессиональную иноязычную подготовку бакалавров филологии в Институте Языка и Литературы Удмуртского государственного университета свидетельствует: во-первых, об эффективности использования на занятии элементов артикуляционного и акустического методов, а также метода игровой деятельности, которые минимизируют трудности усвоения фонетического материала; во-вторых, о повышении мотивации обучающихся, проявляющейся в интересе к выразительности собственной речи на иностранном языке, а именно четкости дикции, правильности артикуляции, разнообразию использования ритмико-интонационных, темпо-голосовых средств, являющихся профессиональными составляющими речевой культуры будущего специалиста. Владение студентами разнообразными фонетическими средствами качественно меняет процесс взаимодействия на межкультурном, деловом и профессиональном уровнях. В-третьих, бакалавры филологии, имеющие в перспективе своей профессиональной деятельности педагогическую сферу, повышают уровень методической культуры в работе с фонетическим аспектом иностранного языка.

Следует отметить, что, несмотря на появившийся интерес к игровым методам в обучении фонетике, проблемы классификации фонетических игр, дидактической организации обучения фонетике в современных условиях остаются открытыми для дальнейших исследований.

**Список литературы**

1. Бурая Е.А, Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. М., 2006.
2. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М., 1988.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
4. Зайцев В.С. Высшая педагогика: система воспитания А.С. Макаренко. Челябинск, 2018.
5. Кинзябаева Г.Р. Использование фонетических игр для формирования слухо-произносительных навыков на уроках английского языка // Вестник науки. 2018. Т. 1. № 9(9). С. 37–38.
6. Монтессори М. Мой метод. М., 2006.
7. Налдеева О.И., Натуральнова Г.А., Прокаева Е.П. Игровые технологии при изучении фонетики как средства формирования познавательных и коммуникативно-речевых умений обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 2(42). С. 81–86.
8. Пупина Ю.Г. Подходы к формированию фонетических навыков // Вестник Московской международной академии. 2017. № 1. С. 221–223.
9. Саркисян Ю.А. Игровые методы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // E-Scio. 2022. № 5(68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 04.05.2023).
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
11. Ушинский К.Д. Сочинения: В 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8.
12. Федотова Н.Л., Касаткина А.Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 467–481.
13. Шатилова А.А. Игровые технологии в обучении взрослых английскому языку: возможности и ограничения // Гаудеамус. 2020. Т. 19. № 2(44). С. 59–68.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
15. Эльconiнова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 54–62.
16. Hancock M. English Pronunciation in Use. Cambridge, 2003.

\* \* \*

1. Buraya E.A, Galochkina I.E., Shevchenko T.I. Fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka. Teoreticheskij kurs: uchebnik dlya stud. lingv. vuzov i fak. M., 2006.
2. Venger L.A. Vospitanie sensornoj kul'tury rebenka. M., 1988.
3. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
4. Zajcev V.S. Vysshaya pedagogika: sistema vospitaniya A.S. Makarenko. Chelyabinsk, 2018.
5. Kinzyabaeva G.R. Ispol'zovanie foneticheskikh igr dlya formirovaniya sluhu-proiznositel'nyh navykov na urokah anglijskogo yazyka // Vestnik nauki. 2018. T. 1. № 9(9). S. 37–38.
6. Montessori M. Moj metod. M., 2006.
7. Naldeeva O.I., Natural'nova G.A., Prokaeva E.P. Igrovye tekhnologii pri izuchenii fonetiki kak sredstva formirovaniya poznavatel'nyh i kommunikativno-rechevyh umenij obuchayushchihся // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2020. T. 11. № 2(42). S. 81–86.
8. Pupina Yu.G. Podhody k formirovaniyu foneticheskikh navykov // Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii. 2017. № 1. S. 221–223.
9. Sarkisyan Yu.A. Igrovye metody obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyj resurs] // E-Scio. 2022. № 5(68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (data obrashcheniya: 04.05.2023).
10. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M., 1998.
11. Ushinskij K.D. Sochineniya: V 11 t. M.; L., 1950. T. 8.
12. Fedotova N.L., Kasatkina A.Yu. Foneticheskie igry pri obuchenii inostrancev russkomu proiznosheniyu // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2016. T. 19. № 2. S. 467–481.
13. Shatilova A.A. Igrovye tekhnologii v obuchenii vzroslyh anglijskomu yazyku: vozmozhnosti i ogranicheniya // Gaudeamus. 2020. T. 19. № 2(44). C. 59–68.
14. El'konin D.B. Psihologiya igry. M., 1978.
15. El'koninova L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoj igry // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2014. № 1. S. 54–62.

***The role of the phonetic game in the process of the professional foreign language training of the students of the bachelors' programme "Philology"***

*The article deals with the fundamental issues of teaching the phonetic aspect in the professional foreign language training. There is revealed the phonetic game as the way of increasing the quality of the phonetic training in the process of the foreign language teaching. The authors describe the content of the phonetic game as a speech exercise that includes the elements of the playing and competitive activities. There are revealed the functions of the game and the criteria of the choice of the phonetic texts. The complex of the phonetic games provides the strength of the phonetic skills of the students of the bachelors' programme "Philology".*

Key words: *professional foreign language training, phonetic means, phonetic game, phonetic skills.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2023)

**Л.М. ФАЙЗРАХМАНОВА  
Б.О. МУРОМЕЦ  
В.Н. МОРДЯШОВА  
Набережные Челны**

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ОБОРУДОВАНИЕМ ТЕХНОПАРКА В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Представлен опыт работы с оборудованием Технопарка универсальных педагогических компетенций в процессе формирования фонологической компетенции будущих учителей иностранного языка. Освоение возможностей Технопарка проводилось в формате лабораторных работ и замеров с применением комплекса «Цифровая лаборатория в области нейротехнологий. Практикум по биологии», сенсорного аппарата ЭМГ, ЭЭГ и программы ViTronics. Студенты учились работать с оборудованием Технопарка, проводить лабораторные замеры (работа органов речевого аппарата, работа доли головного мозга при восприятии устной речи на слух), представлять результаты, а также внедрять опыт работы в учебный процесс и в практическую деятельность.*

Ключевые слова: *Технопарк универсальных педагогических компетенций, фонологическая компетенция, лабораторная работа, исследовательский метод, ход проведения испытаний.*

В современном профессиональном образовании, которое находится под непосредственным влиянием социальных, экономических и других изменений, возникает потребность в инновационных образовательных решениях, в том числе с использованием оборудования современных технопарков педагогических компетенций. У преподавателей высшей школы появилась возможность сменить формат традиционных акаде-

мических занятий и методов. Однако можно наблюдать неготовность некоторых преподавателей внедрять в учебный процесс возможности использования оборудования технопарков универсальных педагогических компетенций. В работе представлены варианты использования оборудования Технопарка универсальных педагогических компетенций в учебном процессе будущих учителей иностранного языка.

Технопарк универсальных педагогических компетенций (далее Технопарк) – это учебное пространство, оснащенное высокотехнологическим оборудованием, нацеленным на применение в процессе изучения дисциплин естественно-научного, гуманитарного направлений. Обучение с применением Технопарка предоставляет студентам возможность овладеть функциональной грамотностью, освоить технические возможности оборудования для дальнейшего использования в профессиональной и исследовательской деятельности, приобрести метапредметные навыки и опыт научно-исследовательской деятельности.

В январе 2022 г. в Набережночелнинском государственном педагогическом университете был открыт Технопарк универсальных педагогических компетенций. На базе кафедры романо-германских языков и методик их преподавания филологического факультета была создана научно-проектная группа (далее НПП) по работе с проектом «Совершенствование фонологической компетенции учителя английского языка». Фонологическая компетенция (далее ФК), входящая в состав лингвистической компетенции, является одной из базовых в успешном освоении любого иностранного языка. Слухопроизносительные навыки, а также когнитивные аспекты изучения системы произношения изучаемого языка лежат в основе всех видов деятельности: чтения, письма, слухового восприятия и продуцирования устной речи. В результате несформированности ФК у обучающегося возникают проблемы как с перцептивным видом деятельности (невосприятие/некорректное восприятие услышанной речи), так и продуктивным (неправильное воспроизведение, орфографические ошибки, неуспешность в коммуникации и т. д.). Основной состав обучающихся в университете представлен студентами русской и татарской национальностей, т. е. обучение проходят студенты-билингвы. В процессе обучения английскому произношению было выявлено отрицательное влияние родного языка обучающихся на изучаемый. Предлагаемый путь в освоении возможностей оборудования Технопарка основан на сравнительно-сопоставительном подходе фонетических особенностей родного (русского или татарского) и изучаемого (английского) языков обучающихся. Такой подход позволит обучающимся выявить, изучить природу, причины неуспешности и возникновения фонетико-фонологических ошибок в процессе освоения английского произношения. Оптимальным методом в процессе проведения лабораторных работ был выбран исследовательский метод. Этот метод формирует у обучающихся навыки исследовательской, аналитической, сравнительной деятельности в процессе сопоставления родного и изучаемых языков, формирует интерес и мотивацию к научно-исследовательской деятельности и к процессу изучения фонетических особенностей не только изучаемого, но и родного языка.

Деятельность НПП решала выявленную ранее проблему, которая заключалась в недостаточном количестве научных и методических материалов по формированию и совершенствованию фонологической компетенции будущих учителей английского языка с применением образовательных технологий и оборудования Технопарка.

Основная работа НПП проводилась в лаборатории физических и химических исследований Технопарка. С января 2022 г. НПП начала проводить исследования с помощью программного обеспечения «ViTronics» с целью изучения возможностей использования оборудования Технопарка в процессе формирования ФК будущих учителей английского языка.

В состав НПП входили студенты татарской, русской национальностей 1, 2, 3 курсов – будущие учителя АЯ.

Реализация деятельности НПГ предполагала решение следующих задач:

1. Совершенствовать навыки работы в команде.
2. Формировать способности вести научно-исследовательскую деятельность на основе сравнения английского, русского и татарского языков с использованием оборудования Технопарка.
3. Формировать навыки прогнозирования результатов научно-исследовательской работы.
4. Формировать навыки рефлексии собственной деятельности.
5. Развивать способности грамотного оформления и представления научных результатов.
6. Формировать знания об артикуляционно-акустических особенностях и характеристиках родного и изучаемого языков.
7. Формировать и совершенствовать иноязычные слухо-произносительные навыки на основе полученных результатов и выводов.

Реализация научно-исследовательских работ проводилась с применением комплекса «Цифровая лаборатория в области нейротехнологий. Практикум по биологии»: сенсоров ЭКГ, ЭЭГ и программы ViTronics [2, с. 214–215]. Студенты учились работать с применением оборудования, проводить лабораторные замеры и представлять результаты. Благодаря прибору ЭКГ студенты изучили работу и взаимодействие органов артикуляционного аппарата в родном и изучаемом языках.

Далее представлено краткое описание проведенных лабораторных работ.

**Лабораторная работа 1 (период проведения: январь 2022 г. – май 2022 г.).**

**Оборудование:** модуль ЭКГ, программа ViTronics.

**Практическая цель проведения:** изучить возможности применения модуля ЭКГ с применением метода электромиографии и выявить работу мышц речевого аппарата до артикуляционного разогрева и после.

Участниками ЛР 1 были поставлены следующие задачи

1. Изучить строение и физиологию мышц артикуляционного аппарата.
2. Выявить возможные особенности работы мышц артикуляционного аппарата при произношении слов на разных языках (русский, татарский, английский).
3. Рассмотреть возможные отличия в работе мышц артикуляционного аппарата лиц мужского и женского пола.
4. Определить влияние артикуляционного разогрева на работу мышц артикуляционного аппарата.

Лабораторная работа 1 проводилась в 3 этапа.

На *подготовительном этапе* был проведен опрос среди обучающихся 1, 2 курсов направления подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» (направленность: «Иностранный язык и Второй Иностранный язык», «Родной язык и Иностранный язык»). В опросе приняли участие 33 студента. Респондентам был задан вопрос: «В чем для Вас заключаются артикуляционные трудности?» В результате опроса были получены следующие ответы: 57,6% (19) – работа речевого аппарата; 33,3% (11) – непонимание артикуляционных особенностей; 12,1% (4) – отсутствие практических заданий; 9,1% (3) – отсутствие мотивации; 6% (3) – другое. После этого участниками лабораторной работы были изучены строение и функционирование мышц речевого аппарата.

*Основной этап* представлял собой проведение лабораторных испытаний с помощью модуля ЭКГ с применением метода электромиографии. *Электромиография – метод, позволяющий измерить электрическую активность мышц во время их сокращения и после обработки полученного сигнала, сделать вывод о различных параметрах работы* [4, р. viii].

В ходе проведения первого испытания к шее испытуемых женского и мужского пола были подключены датчики сенсора ЭЭГ. Далее испытуемые проговаривали слова на английском, русском и татарском языках с похожим фонемным составом.

На *заключительном этапе* составлялись диаграммы, проводилось подведение итогов.

Описание данной лабораторной работы и возможностей применения Технопарка универсальных педагогических компетенций НГПУ было представлено в фильме для «Академии Минпросвещения России» об использовании оборудования «Технопарка универсальных педагогических компетенций НГПУ».

**Лабораторная работа 2 (период проведения: 8 февраля 2023 г.).**

**Оборудование:** модуль ЭЭГ, программа ViTronics.

**Практическая цель проведения:** изучить возможности применения модуля ЭЭГ с применением метода электроэнцефалограммы и выявить реакцию работы головного мозга при восприятии устной речи на иностранном языке.

Участниками ЛР 2 были поставлены следующие задачи:

1. Ознакомиться с принципом работы сенсора ЭЭГ и получить навыки работы с сенсором ЭЭГ.
2. Получить ЭЭГ затылочной доли бодрствующего человека с закрытыми глазами при прослушивании текстов на 5 языках: русском, татарском, английском, немецком, французском.
3. Выявить возможные реакции работы головного мозга при восприятии речи на 5 языках: русском, татарском, английском, немецком и французском.

Лабораторная работа 2 проводилась в 3 этапа.

На *подготовительном этапе* участниками лабораторной работы были изучены строение и функционирование головного мозга, процесс образования, передачи электрических импульсов [1, с. 187–190]. Были подобраны аутентичные тексты на 5 языках: русском, татарском, английском, немецком и французском. Тексты выбирались одинаковыми по объему и продолжительности (в среднем 60 секунд).

Испытуемыми выступали студенты 1, 2 курсов направления подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» (направленность: «Иностраннный язык и Второй Иностраннный язык»). Им было необходимо провести определенную подготовку перед проведением работ с целью получить наиболее достоверные результаты.

*Основной этап* представлял собой проведение лабораторных испытаний с помощью сенсора ЭЭГ с применением метода электроэнцефалографии. *Электроэнцефалография – метод исследования электрической активности мозга путем размещения электродов в определенных зонах на поверхности головы* [4, р. viii].

В ходе проведения лабораторной работы к испытуемым женского и мужского пола к затылочной доле были подключены датчики сенсора ЭЭГ. Звук поступал через наушники, подключенные ко второму ноутбуку. Запись изменения графика ЭЭГ осуществлялась с помощью программы «Xbox Game Bar».

Одновременно делались письменные заметки об изменении графика ЭЭГ испытуемых, чтобы упростить работу на этапе анализа данных. Данные вносились в карточки испытуемых вместе с их личной информацией.

На *заключительном этапе* проводилось сопоставление графиков испытуемых по разным параметрам, анализировались причины расхождения графиков, подводились итоги.

При анализе данных было выявлено, что при прослушивании текстов на разных языках реакция испытуемых зависела не от языка, а от особенностей тембра голоса, интонации диктора: длительности пауз, изменений темпа и т. д.

**Лабораторная работа 3 (период проведения: март – июнь 2023г.).**

**Оборудование:** модуль ЭЭГ, программа ViTronics.

**Практическая цель проведения:** изучить возможности применения модуля ЭЭГ с применением метода электроэнцефалографии и выявить реакцию лобной доли головного мозга при прослушивании текста на английском языке с разными учебными установками.

Участниками ЛР 3 были поставлены следующие задачи:

1. Получить ЭЭГ и бета-ритмы в лобной доле бодрствующего человека с закрытыми глазами в тишине.
2. Получить ЭЭГ и бета-ритмы человека при прослушивании текста на английском языке с заранее данными учебными установками.
3. Сравнить полученные записи ЭЭГ и бета-ритмов у разных испытуемых и сделать вывод об изменении бета-ритмов в лобной доле при прослушивании текста на английском языке с заранее данными учебными установками.

Лабораторная работа 3 проводилась в 3 этапа.

На *подготовительном этапе* участниками лабораторной работы было подобрано 3 аутентичных текста на английском языке, одинаковые по объему и продолжительности (в среднем 60 секунд). Были проанализированы выбранные тексты: было отмечено место каждого слова текста и требуемого ответа по секундам. Были разработаны 3 установки по степени конкретизации информации, которую требовалось найти в тексте.

*Основной этап* проходил в форме лабораторных замеров работы лобной доли испытуемых с помощью сенсора ЭЭГ с применением метода электроэнцефалографии.

Испытания проходили следующим образом. К испытуемым женского и мужского пола к лобной доле подключались датчики сенсора ЭЭГ. Была выбрана именно лобная доля, т. к. бета-ритмы в первую очередь фиксируются в этой части головного мозга и обычно отвечают за активность мозга во время концентрации, мышления и выполнения задач [2, с. 10]. Процесс подачи звука, запись изменения графика ЭЭГ осуществлялись так же, как и в лабораторной работе 2. В карточку испытуемых, помимо личной информации (ФИО, возраст, пол), параллельно вносились данные об изменении графика в результате движения испытуемых с целью исключить данные реакции на этапе обработки данных.

На *заключительном этапе* проводился анализ полученных данных, причин изменения бета-ритмов в зависимости от данной учебной установки, сопоставлялись графики испытуемых по разным параметрам (частота, амплитуда) [3, с. 11].

Важно отметить, что для выполнения ЛР 2 и ЛР 3 потребовалась разработка собственных подручных материалов.

Так, автором статьи В.Н. Мордяшовой была разработана личная карточка испытуемых, в которой указывается:

1. Личная информация об испытуемых (ФИО, возраст, пол, языки, которыми владеют).
2. Информация о проводимой работе (дата проведения, очередность испытуемых, доли головного мозга, к которым подключаются сенсоры, и иная информация, имеющая значение для исследования).

Данная карточка использовалась для фиксации движений и реакций испытуемого при проведении замеров с целью последующего анализа данных.

Автором статьи Б.О. Муромец была разработана инструкция по работе с оборудованием и подробная инструкция для проведения замеров в ходе ЛР 3.

Таким образом, работа с оборудованием Технопарка стала ценным опытом для последующего применения полученных результатов преподавателями и студентами НГПУ в дальнейшей научной, академической и практической деятельности. Изуче-

ние возможностей Технопарков для внедрения в учебный процесс, безусловно, представляет большой методический интерес. Подробное описание хода лабораторных работ, полученных результатов, а также методических рекомендаций для лабораторных работ будет представлено в следующих статьях авторов.

### Список литературы

1. Бережной Д.С. Учебная лаборатория по нейротехнологиям. Методическое пособие. Естественно-научное направление. М., 2021.
2. Дерягина Л.Е. Психофизиологические механизмы восприятия иноязычной речи и их роль в обучении студентов аудированию / Л.Е. Дерягина, Л.А. Хохлова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 4. С. 18–23.
3. Чернышева Е.Г. Практические занятия по прикладной психофизиологии: учебно-методическое пособие / Е.Г. Чернышева, Б.В. Чернышев. М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/omualrz1f1/82228116.pdf> (дата обращения: 12.10.2023).
4. Kamen G. Essentials of electromyography / G. Kamen, D.A. Gabriel. Human Kinetics, 2010.

\* \* \*

1. Bereznoj D.S. Uchebnaya laboratoriya po nejrotekhnologiyam. Metodicheskoe posobie. Estestvenno-nauchnoe napravlenie. M., 2021.
2. Deryagina L.E. Psihofiziologicheskie mekhanizmy vospriyatiya inoyazychnoj rechi i ih rol' v obuchenii studentov audirovaniyu / L.E. Deryagina, L.A. Hohlova // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2010. № 4. S. 18–23.
3. Chernysheva E.G. Prakticheskie zanyatiya po prikladnoj psihofiziologii: uchebno-metodicheskoe posobie / E.G. Chernysheva, B.V. Chernyshev. M., 2010. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/omualrz1f1/82228116.pdf> (data obrashcheniya: 12.10.2023).



### ***Based on the work with the equipment of the Technopark in the process of developing the phonological competence of future teachers of the English language***

*The article deals with the experience of the work with the equipment of the Technopark of the universal pedagogical competencies in the process of developing the phonological competence of the future teachers of the foreign language. The acquisition of the opportunities of the Technopark was conducted in the form of the laboratory works and the measuring with the use of the complex “Digital laboratory in the field of neurotechnologies. Practical course on Biology”, the sensory apparatus of electromyogram, electroencephalogram and the program BiTronics. The students were taught to work with the equipment of the Technopark, to take the laboratory measuring (the work of the organs of articulation and the work of the brain to listen to speech), to present the results and to implement the experience of the work in the educational process and the practical activities.*

**Key words:** *Technopark of universal pedagogical competencies, phonological competence, laboratory work, research method, progress of testing.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2023)

*М.И. ЛОГАЧЕВА*

*Е.С. РЯБКОВА*

*Самара*

**ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ЗАПОМИНАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ОБУЧЕНИИ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*Посвящена изучению закономерностей и механизмов эффективного запоминания профессиональной лексики в обучении иностранному языку в современном вузе. Определено, что в регуляции деятельности по запоминанию профессиональной лексики на английском языке участвуют не только когнитивные, но и эмоциональные компоненты. Выявлены закономерности и механизмы эффективного запоминания, основанные на эффектах памяти, выделенных В.П. Зинченко, и на представлениях о синтезе когнитивного и эмоционального в произвольной деятельности по запоминанию профессиональной лексики на английском языке. Систематизированы характеристики профессиональной лексики как объекта для запоминания. Уточнено, каким образом выявленные закономерности могут быть использованы для повышения эффективности обучения английскому языку в профессиональной сфере в современном вузе.*



*Ключевые слова: запоминание, психологический барьер, профессиональная лексика, изучение иностранных языков, английский язык, высшее образование.*

Введение. Актуальность темы исследования связана с высокой востребованностью владения иностранным языком в профессиональной сфере. Здесь важно выделить два аспекта. Во-первых, любая профессиональная деятельность подразумевает самосовершенствование с использованием профессиональной литературы. Активное использование иностранного языка позволит расширить возможности человека как субъекта профессиональной деятельности по саморазвитию и самосовершенствованию в выбранной сфере. Во-вторых, любая активная профессиональная деятельность обогащается за счет обмена мнениями и опытом с коллегами. Владение иностранным языком позволяет расширить число профессиональных контактов и повысить интенсивность и эффективность взаимодействия с иностранными коллегами. Поэтому еще на этапе обучения в вузе должно уделяться внимание изучению иностранных языков в профессиональной сфере.

Однако преподавание иностранного языка для профессиональной деятельности в вузе часто демонстрирует низкую эффективность. В актуальных исследованиях отмечается, что в процессе преподавания иностранному языку в вузе по-прежнему задействованы «старые критерии, методы, формы и принципы работы и обучения» [10, с. 2627]. Проблема эффективного изучения иностранных языков тесно связана с проблемой запоминания и расширения возможностей по задействованию человеческой памяти. Часто именно ограниченные возможности запоминания и неумение пользоваться своей памятью как эффективным ресурсом приводят к снижению успешности в усвоении иностранного языка. В частности, в исследовании W. Мао показано, что именно малый объем словарного запаса является ключевым препятствием для активного владения языком (понимания и использования его в письменной и устной речи) [23]. Изучение особенностей эффективного запоминания профессиональной лексики на иностранном языке позволит выработать обоснованные предположения о потенциале обогащения методов, форм и принципов обучения студентов.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования, предпринимаемого в настоящей статье, является изучение закономерностей и механизмов эффективного запоминания профессиональной лексики в обучении английскому языку в вузе.

**Материалы и методы.** Работа осуществлялась на основе анализа научной литературы в области когнитивной психологии, психологии познавательных психических процессов, педагогической психологии. Проанализированы и систематизированы результаты актуальных исследований, посвященных проблеме эффективного запоминания профессиональной лексики на английском языке.

**Теоретические основы.** В.А. Крутецкий определяет запоминание как «установку связи нового с тем, что уже имеется в подсознании человека, закрепление тех образов и впечатлений, которые возникают в сознании под действием предметов и явлений действительности в процессе ощущения и восприятия» [7, с. 112]. Физиологическую основу запоминания составляет «условный рефлекс как акт образования связи между новым и ранее закрепленным содержанием» [4, с. 164].

В психологии принято выделение двух видов запоминания: произвольного и непроизвольного. О непроизвольном запоминании речь идет в случае случайного включения определенных элементов в объем памяти человека. Произвольное запоминание представляет собой целенаправленное сохранение в памяти некоторых объектов. Эти два вида запоминания целесообразно различать: непроизвольное запоминание есть неконтролируемый процесс, тогда как произвольное запоминание представляет собой регулируемую деятельность субъекта.

В.П. Зинченко в ходе экспериментального исследования памяти человека выделил четыре эффекта памяти, которые важно учитывать для обеспечения эффективного запоминания у студентов [5]:

1. Эффект интерференции образовательных задач, который выражается в несовместимости мнемонической и познавательной задач (объект должен быть либо объектом запоминания, либо объектом познания).

2. Эффект активности субъекта, который заключается в применении содержательных и активных способов обработки материала (т. е. работы с объектами запоминания).

3. Эффект самостоятельной генерации объекта субъектом, который предполагает, что более доступна запоминанию информация, сгенерированная самим субъектом обучения, в сравнении с аналогичной информацией, предлагаемой для чтения, просмотра или прослушивания.

4. Эффект глубины осмысления объекта, который определяет, что эффективность запоминания напрямую связана со степенью глубины рассмотрения объекта – чем больше свойств объекта усвоено, тем больше взаимосвязей с уже известными объектами субъект может установить.

О роли произвольного запоминания в учебной деятельности пишут, в частности, П.И. Зинченко [5; 6], Г.К. Середа [14], Н.В. Репкина [13], Е.В. Гревцева и соавторы [4] и др. Общие выводы связаны с тем, что обучение и запоминание являются тесно взаимосвязанными видами деятельности. С одной стороны, конструирование особых условий в учебном процессе содействует произвольному и непроизвольному запоминанию и повышению эффективности обучения. С другой стороны, развитые способности к запоминанию, которые повышаются с применением специальных методов, являются самостоятельной базой для успешного обучения.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку в профессиональной сфере педагогу важно обратить внимание на эффективность запоминания профессиональной лексики студентом. При этом запоминание следует рассматривать не как непроизвольный процесс, а как произвольную и в высокой степени поддающуюся контролю деятельность. Иными словами, произвольное запоминание является продуктом це-

ленаправленной деятельности обучающегося, поскольку речь идет о запоминании объектов, на которые эта деятельность непосредственно была направлена.

Результаты исследования. Проведенный теоретический анализ проблемы показал, что значение памяти и запоминания как вида деятельности для успешного обучения английскому языку в профессиональной сфере сложно переоценить. В дополнение к описанным выше эффектам памяти следует подчеркнуть еще один аспект. В актуальных психолого-педагогических исследованиях, посвященных особенностям эффективного обучения иностранному языку, делается акцент на том, что восприятие и запоминание не являются чисто когнитивными (интеллектуальными) видами деятельности, но являются результатом тесного взаимодействия эмоционального (аффективного) и когнитивного (интеллектуального) компонентов. Соответственно, эффективное запоминание невозможно только с применением многократного повторения лексических единиц.

Если рассматривать запоминание как регулируемую деятельность, то к нему становятся применимы идеи А.Н. Леонтьева о невозможности представления и существования безэмоциональной регуляции деятельности [8]. В частности, он считал, что общение, творчество, познание и запоминание получают регулирование в форме эмоциональных процессов. Соответственно, любой вид деятельности человек регулирует, задействуя свои эмоциональные ресурсы в том числе. М.В. Мельничук и О.А. Калугина [10], опираясь на фундаментальную идею Л.С. Выготского о личности человека как единстве интеллекта и аффекта, пришли к выводу о том, что эффективное обучение иностранному языку в вузе во многом детерминировано эмоциональным компонентом. Эмоциональный компонент эффективного обучения иностранному языку в общем виде может быть охарактеризован, согласно представленным ими результатам, через такие составляющие, как мотивация студента, творческий настрой, способность к эмоциональной саморегуляции, ориентация на успех и некоторые другие.

Зарубежные исследователи Н. Dulay и соавторы [19] разработали теорию эмоционального фильтра, который предположительно оказывает воздействие на процесс усвоения языка (в том числе регулируя особенности запоминания), влияя на его успешность. Утверждается, что в процессе обучения слишком сильные эмоции, возникающие под влиянием социальных страхов и тревоги, препятствуют активизации познавательных психических процессов при изучении иностранного языка, препятствуя эффективному запоминанию. Иными словами, эмоции формируют своего рода фильтр, через который пропускается вся информация в процессе освоения иностранного языка. Т.М. Шепеленко, отталкиваясь в своей работе от положений описанной выше теории эмоционального фильтра, различила четыре психологических фактора, влияющих на усвоение иностранного языка [17]: мотивация, уверенность, тревожность и отношение к предмету. На роль этих факторов в преодолении негативного эмоционального фильтра нами были обнаружены указания в других актуальных исследованиях [1; 12; 18; 24]. Эти факторы сопутствуют эффективному запоминанию больших объемов информации, в том числе профессиональной лексики, ее грамотному структурированию и контекстному применению.

Основываясь на выделенных В.П. Зинченко [5; 6] эффектах памяти, а также на представлениях о взаимосвязи эмоционального и когнитивного в деятельности по запоминанию, нами выделены некоторые важные закономерности эффективного запоминания лексики на иностранном языке (табл. на с. 164).

Важно отметить, что профессиональная лексика на английском языке представляет собой особый объект для запоминания. К его характеристикам относятся [11]: высокая доля длинных, сложных для интуитивного прочтения и произношения слов; численное преобладание полных лексем над служебными; низкий уровень образности большинства терминов (невозможно применение ассоциаций, зрительных образов); не всегда интуитивно понятные терминологические сочетания; важность применения точного

**Закономерности эффективного запоминания лексики на иностранном языке**

Выделенная закономерность	Эффект памяти, свойство познавательных психических процессов или эмоциональный эффект, на основе которых выделена закономерность
Включение объектов запоминания (лексических единиц) в контекст (связка «новое» – «уже надежно запомненное») и кластеризация информации повышают эффективность запоминания	Эффект глубины рассмотрения: в контексте проявляются различные свойства объекта
Применение объектов запоминания (лексических единиц) в самостоятельной речевой деятельности повышает эффективность запоминания	Эффект активности
Установка на самостоятельную генерацию объектов запоминания повышает эффективность запоминания	Эффект генерации
Разделение образовательных задач на познавательные и мнемонические повышает эффективность запоминания	Эффект интерференции
Устранение отвлекающих раздражителей повышает эффективность запоминания	Повышение концентрации внимания
Расстановка приоритетов и учет объема и порядка подачи информации повышают эффективность запоминания	Устранение негативного эмоционального фильтра
Формирование позитивной установки по отношению к объекту и процессу запоминания повышает эффективность запоминания	Устранение негативного эмоционального фильтра
Подключение разных каналов чувственного восприятия повышает эффективность запоминания	Задействование эмоционального канала восприятия объектов через подключение разных чувств

эквивалента-термина при переводе. Поэтому, с одной стороны, студенты замотивированы на изучение профессиональной лексики, поскольку понимают, где и зачем они смогут ее применить. С другой стороны, особенности профессиональной лексики делают ее исключительно сложным объектом запоминания.

Поэтому образовательный процесс в вузе со студентами при занятиях английским языком в профессиональной сфере целесообразно выстраивать в соответствии с выделенными закономерностями. Предоставление новых лексических единиц профессиональной лексики рекомендовано в составе синтаксических конструкций и текстов (написанных или озвученных). При этом с каждым текстом или заданием должна проводиться двухэтапная работа. Первый этап должен быть нацелен на общее понимание и познавательную активность, второй этап – на выделение и запоминание новой лексики. Рекомендован тщательный отбор материалов для предъявления и изучения новой лексики, минимизация числа ненужных деталей. Отбор материала должен проводиться таким образом, чтобы доля неизвестных объектов (лексических единиц) не превышала 5–10% [11], это снизит напряжение и страх не понять смысла.

Для запоминания целесообразно предложить студентам формировать собственные ассоциативные ряды с новыми лексемами, в которых новое понятие будет окруже-

но уже известными и хорошо закрепленными в памяти. Особенно высокую эффективность, как показали результаты проведенных исследований, в отношении профессиональной лексики на английском языке при работе со студентами имеют создание стихотворений с новыми лексемами, когда запоминание опосредуется рифмованием и художественными ассоциациями, применение юмористических мнемотехник [2], создание и использование концептуальной игры [3; 15]. Можно предоставлять студентам самостоятельную возможность для выбора лексики для запоминания с учетом изучаемой темы. Е.А. Фридлянская указывает на то, что при работе с профессиональной лексикой на английском языке высоким потенциалом обладает ролевая игра с опорой на текст, которая воссоздает на занятии иллюзию языковой среды [16].

Научно обоснованным является использование техник позитивной психологии для эффективного запоминания. Рекомендуется с каждым трудным в запоминании термином формировать устойчивые позитивные ассоциации, отвечая на вопросы: «Как знание этого термина поможет мне в работе?», «Какие позитивные мысли у меня возникают, когда я думаю о данном термине или связанных с ним вещах?». Кроме того, эффективность запоминания может быть повышена за счет применения техник когнитивной визуализации. В обучении английской лексике хорошо себя зарекомендовали следующие из них: диаграммы Эйлера, ментальные карты, коллажи [21; 22]. В целом, работа с новыми лексическими единицами не должна занимать более 20% времени в структуре занятия и должна приходиться на момент максимальной концентрации внимания у студентов [9] (зависит от особенностей нервной системы группы/студента).

Заключение. Изучение профессиональной лексики на иностранном языке – трудоемкий процесс. Эффективность этого процесса можно повысить, если учитывать закономерности его ключевого этапа – запоминания. Основываясь на четырех эффектах памяти, выделенных В.П. Зинченко (активности, глубины, генерации и интерференции), а также учитывая особенности эмоционального фильтра, через который реализуется восприятие нового у студентов, можно многократно повысить эффективность запоминания профессиональной лексики и, как следствие, обучения английскому языку в профессиональной сфере.

### Список литературы

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004.
2. Ванягина М.Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 71–78.
3. Василиженко М.В., Коротков Е.А., Мухаркина В.С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. № 2(48). С. 43–47.
4. Гревцева Е.В., Типунова А.С., Холодная Е.А. Запоминание как основа учебной деятельности // Вестник науки. 2022. № 12(57). С. 164–169.
5. Зинченко В.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2012.
6. Зинченко П.И. Исследования по психологии памяти и обучения // Вестник Харьковского государственного университета. 1968. № 30. Вып. 1.
7. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
8. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М., 2000.
9. Макушева Ж.Н., Ковалёва М.Б. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в медицинском вузе на материале аутентичных текстов по специальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2(32). Ч. 1. С. 115–118.

10. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021. № 8. С. 2627–2632.
11. Назаренко Т.Ю. Оптимизация усвоения лексики при профессионально-ориентированном обучении английскому языку [Электронный ресурс] // *Современные научные исследования и инновации*. 2017. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/01/76730> (дата обращения: 20.10.2023).
12. Попова А.А. Приемы запоминания иностранных слов // *Вестник науки и образования*. 2021. № 8-1(111). С. 140–145.
13. Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника // *Культурно-историческая психология*. 2009. Т. 5. № 2. С. 86–94.
14. Середа Г.К. Память и обучение как теоретическая проблема // *Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения (Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти)*. Харьков, 1970.
15. Тишков Д.С. Создание концептуальной игры, облегчающей запоминание сложной терминологии // *Карельский научный журнал*. 2020. № 2(31). С. 41–45.
16. Фридлянская Е.А. Изучение профессиональной лексики на занятиях по английскому языку в экономическом вузе [Электронный ресурс] // *Colloquium-journal*. 2019. № 4(28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-professionalnoy-leksiki-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-v-ekonomicheskom-vuze> (дата обращения: 20.10.2023).
17. Шепеленко Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017. № 1. С. 117–124.
18. Dewaele J.M., Chen X., Padilla A.M., Lake J. The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research [Electronic resource] // *Frontiers in Psychology*. 2019. № 10(212). URL: [https://www.researchgate.net/publication/335991817\\_The\\_Flowering\\_of\\_Positive\\_Psychology\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Acquisition\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/335991817_The_Flowering_of_Positive_Psychology_in_Foreign_Language_Teaching_and_Acquisition_Research) (дата обращения: 20.10.2023).
19. Dulay H., Burt M., Krashen S. *Language two*. New York, 1982.
20. Krashen S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, 1981.
21. Luangkrajang M.S. Use of Mind-Mapping in Language Learning: A Cognitive Approach // *Theory and Practice in Language Studies*. 2022. Vol. 12. No. 8. P. 1616–1621.
22. Lyalin D. Applying Euler Diagrams and Venn Diagrams to Concept Modeling [Electronic resource] // *Business rules journal*. 2020. URL: [https://www.researchgate.net/publication/340660662\\_Applying\\_Euler\\_Diagrams\\_and\\_Venn\\_Diagrams\\_to\\_Concept\\_Modeling](https://www.researchgate.net/publication/340660662_Applying_Euler_Diagrams_and_Venn_Diagrams_to_Concept_Modeling) (дата обращения: 20.10.2023).
23. Mao W. Analysis of the Psychological Barriers to Spoken English From Big Data and Cross-Cultural Perspectives [Electronic resource] // *Frontiers in Psychology*. 2022. URL: [https://www.researchgate.net/publication/361651786\\_Analysis\\_of\\_the\\_Psychological\\_Barriers\\_to\\_Spoken\\_English\\_From\\_Big\\_Data\\_and\\_Cross-Cultural\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/361651786_Analysis_of_the_Psychological_Barriers_to_Spoken_English_From_Big_Data_and_Cross-Cultural_Perspectives) (дата обращения: 20.10.2023).
24. Usmonova D. The influence of affective factors in language learning // *Pindus Journal Of Culture, Literature, and ELT*. 2021. Vol. 6. P. 27–31.

\* \* \*

1. Barvenko O.G. *Psihologicheskie bar'ery v obuchenii inostrannomu yazyku vzroslyh: dis. ... kand. psihol. nauk*. Stavropol', 2004.
2. Vanyagina M.R. *Primenenie mnemotekhniki dlya obucheniya inoyazychnoj leksike // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2019. № 3. S. 71–78.
3. Vasilizhenko M.V., Korotkov E.A., Muharkina V.S. *Gejmifikaciya kak sovremennyy metod obucheniya inostrannym yazykam // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyj aspekt*. 2020. № 2(48). S. 43–47.
4. Grevceva E.V., Tipunova A.S., Holodnaya E.A. *Zapominanie kak osnova uchebnoj deyatel'nosti // Vestnik nauki*. 2022. № 12(57). S. 164–169.
5. Zinchenko V.P. *Pamyat' v eksperimental'noj i kognitivnoj psihologii*. SPb., 2012.
6. Zinchenko P.I. *Issledovaniya po psihologii pamyati i obucheniya // Vestnik Har'kovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1968. № 30. Vyp. 1.

7. Kruteckij V.A. Osnovy pedagogicheskoy psihologii. M., 1972.
8. Leont'ev A.N. Lekcii po obshchej psihologii: ucheb. posobie dlya vuzov po spec. «Psihologiya» / pod red. D.A. Leont'eva, E.E. Sokolovoj. M., 2000.
9. Makusheva Zh.N., Kovalyova M.B. K voprosu o professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku v medicinskom vuze na materiale autentichnyh tekstov po special'nosti // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 2(32). Ch. 1.S. 115–118.
10. Mel'nichuk M.V., Kalugina O.A. Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty emocional'nogo i intellektual'nogo // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2021. № 8. S. 2627–2632.
11. Nazarenko T. Yu. Optimizaciya usvoeniya leksiki pri professional'no-orientirovannom obuchenii anglijskomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2017. № 1. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/01/76730> (data obrashcheniya: 20.10.2023).
12. Popova A.A. Priemy zapominaniya inostrannyh slov // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2021. № 8-1(111). S. 140–145.
13. Repkina N.V. Pamyat' v uchebnoj deyatel'nosti shkol'nika // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. T. 5. № 2. S. 86–94.
14. Sereda G.K. Pamyat' i obuchenie kak teoreticheskaya problema // Psihologicheskie mekhanizmy pamyati i ee zakonomernosti v processe obucheniya (Materialy I Vsesoyuznogo simpoziuma po psihologii pamyati). Har'kov, 1970.
15. Tishkov D.S. Sozdanie konceptual'noj igry, oblegchayushchej zapominanie slozhnoj terminologii // Karel'skij nauchnyj zhurnal. 2020. № 2(31). S. 41–45.
16. Fridlyanskaya E.A. Izuchenie professional'noj leksiki na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v ekonomicheskom vuze [Elektronnyj resurs] // Colloquium-journal. 2019. № 4(28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-professionalnoy-leksiki-na-zanyatiyah-po-anglijskomu-yazyku-v-ekonomicheskom-vuze> (data obrashcheniya: 20.10.2023).
17. Shepelenko T.M. Psihologicheskie aspekty izucheniya inostrannyh yazykov // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2017. № 1. S. 117–124.



***The regularities and mechanisms of the efficient memorization  
of the professional vocabulary in the process of teaching  
the English language in university***

*The article deals with the study of the regularities and mechanisms of the efficient memorization of the professional vocabulary in the process of teaching the foreign language in the modern university. It is defined that both the cognitive and emotional components take part in the actions' regulation directed to the memorization of the professional vocabulary in the English language. There are revealed the regularities and mechanisms of the efficient memorization on the basis of the memory's effect, that were emphasized by V.P. Zinchenko, and the ideas of the synthesis of the cognitive and the emotional in the voluntary activity, aimed at the memorization of the professional vocabulary in English. The authors systematize the characteristics of the professional vocabulary as the object for the memorization. It is specified how the revealed regularities can be used for the improvement of the efficiency of teaching the English language in the professional sphere in the modern university.*

**Key words:** *memorization, psychological barrier, professional vocabulary, study of foreign languages, English language, higher education.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2023)

**Т.Г. БАСАНГОВА**  
*Элиста*

**ЛЕГЕНДЫ И ПРЕДАНИЯ О ТВОРЕНИИ ПРИРОДНОГО ЛАНДШАФТА  
В ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИИ КАЛМЫКОВ**

*На основе имеющихся фольклорных текстов рассмотрена тема творения сакрального пространства калмыков в степях Северного Прикаспия.*



Ключевые слова: *калмыки, фольклор, мифы, легенды, предания, гора, река, озеро.*

Калмыки – этнос, чьи предки – ойраты – пришли в степи Северного Прикаспия в XVII в. Все исторические события в жизни калмыцкого народа на новой территории взаимосвязаны с историей Российского государства. М.У. Монраев и В.Н. Мушаев отмечают, что «появление калмыков на Прикаспийской низменности и ее освоение во многом изменило топонимическое “лицо” этой местности. Возник целый пласт монголоязычных географических названий, принесенных ойрат-калмыками из Центральной Азии» [10, с. 69].

Возникновение ландшафтных культовых объектов связано в первую очередь с мировоззренческими представлениями калмыков и сложившейся национальной картиной мира. Мифы, легенды, предания калмыков говорят о тесной связи калмыков с природными явлениями, носитель традиции зависит от них с самого рождения до смерти. Природа и природные объекты были почитаемы калмыками, они поклонялись горам, водным источникам, деревьям, совершая молебны, испрашивая у них покровительства, ибо природа была источником жизнедеятельности степняка-кочевника. В фольклорной традиции калмыков сохранились мифологические сюжеты о горах, реках и озерах. Ландшафтная лексика является частью лексической системы, воспроизведенной в образцах мифов, легенд и преданий, отражая специфику природной среды калмыков. Обозначение гор в калмыцком языке – это *уул* (гора), маленькие горы и пригорки – это *бусрг* (букв. «маленький курганчик»), *хамр* (холм, возвышенность), *ова* – груда камней, образующая холм, *шиир* – возвышенность, холм. Водные объекты, вода у калмыков представлены следующими названиями: самое распространенное – это *хол* – река, *нур* – озеро, *булг* – родник, *чальчаг* – лужа, *худг* – колодец, *хоожур* – ручей. Освоение новой территории потребовало формирования своего сакрального пространства в новых природно-ландшафтных и климатических условиях. Сакральное пространство калмыков покоилось на мировоззренческой триаде «земля – вода – дерево».

В связи с этим в фольклорной традиции калмыков сохранились мифы о горе Богдо («Священная гора»), в текстах которых главным сюжетобразующим мотивом служит мотив перенесения природных объектов, в данном случае горы Богдо (Богдо уул), ибо горы под таким названием были известны со времени их проживания в Центральной Азии, в Джунгарии.

В фольклорной традиции калмыков представлены мифы, легенды, предания, сохранившиеся на русском языке, прежде всего, это сюжеты о горе Богдо [1, с. 125–128].

В калмыцком фольклоре есть несколько вариантов топонимических легенд о появлении горы Богдо в Прикаспийской низменности. В легенде «О горе Богдо» речь идет о двух богатырях – отце и сыне, они были пастухами. Но за животными, которые прятались в траве, невозможно было уследить из-за отсутствия бугристой местности. Путешествуя по Уралу, они решили привезти по каменной глыбе, чтобы изменить рельеф местности. Сын не вынес трудного путешествия и умер. Попытка отца донести камень не удалась. Камень придавил отца, когда он нагнулся, чтобы выпить воды. Кровь отца багряного цвета окрасила землю, этим объясняется цвет почвы у камня. Принесенную глыбу камня местные жители называли гора Богдо [7, с. 23].

Таким образом, в тексте мифа есть мотив перенесения горы двумя богатырями – отцом и сыном, отражен мотив наименования перенесенного камня, звучит ответ на вопрос: «Почему около горы Богдо почва красная?» Приведенный текст о горе Богдо является одним из вариантов сюжета о происхождении этого *оронима*. Мотивацией переноса горы пастухами является создание тени для овец. Версия вторая также отвечает на вопросы: «Почему одна сторона горы Богдо красная?», «Почему произошел рост горы Богдо?», «Как возникло озеро Баскунчак?».

Г.П. Федченко, профессор Ремесленного заведения, совершил путешествие по южной и юго-восточной России, собирая материалы по Приволжскому соляному бассейну. В этом труде со ссылкой на Гмелина опубликовал предания о горе Богдо и озере Баскунчак, в сюжете которых присутствуют этиологические мотивы.

Первоначально эти образцы были опубликованы на немецком языке. В труде Г.П. Федченко версии о происхождении этих природных объектов изложены на русском языке, видимо, в его переводе [15, с. 23].

В этой версии Далай-лама – культурный герой, создающий озеро Баскунчак, священную гору (калм. *уул*) Богдо, холм (калм. *толһа*), Малое Богдо (Му Богдо). Если в других текстах о горе Богдо ее переносят два монаха, в этом тексте Далай-лама предстает как культурный герой, участвуя в создании гор. Он решил натаскать землю в большом мешке с Урала в приволжские степи. Устав, Далай-лама отсыпает из большого мешка немного земли, из нее возникла гора Богдо Малое. Он идет дальше, силы его слабеют, но он идет до кровавого пота. Наконец, Далай-лама падает под тяжестью своей ноши. Мешок с землей каменеет, из него и возникает священная гора Богдо. Из мешка падает соль, ее размывает вода, так появляется соленое озеро.

Таким образом, гора Богдо возникает из окаменевшей земли, хранившейся в мешке, красный цвет горы Богдо – это цвет крови Далай-ламы.

Существует еще несколько версий легенды о появлении этой горы и озера у ее подножья, также изложенных Г.П. Федченко. Гора Богдо прежде стояла на реке Яик (Урал), но двое калмыцких священников задумали перенести ее на Волгу. После продолжительного поста и молитвы они подняли гору на свои плечи и понесли. Но когда святые были уже близ Волги, случилось несчастье. Один из них поддался влиянию злого духа и осквернил себя дурным помыслом. Грешник тотчас лишился сил и тяжестью горы был вдавлен в землю, которую оросил своей кровью, отчего одна сторона горы сделалась красной. Второй никак не мог в одиночку сдвинуть гору с места, и она осталась там, где и поныне стоит. В одну из своих поездок на этом месте как-то остановился Далай-лама. Устроив здесь привал, он пообедал и остатки соленой похлебки вылил на землю. Из этой-то соли и образовалось постепенно озеро Баскунчак. А гора Богдо стала велика от того, что Далай-лама на ней ночевал.

В текст о горе Богдо вплетен этиологический миф о происхождении озера Баскунчак, которое также находится в Прикаспии, здесь также присутствует мотив роста горы. В основе предания об озере Баскунчак лежит любовная история. Соленое озеро образовалось от слез девушки, которая оплакивала погибшего возлюбленного. [14, с. 33]. Согласно религиозным представлениям калмыков и других монгольских народов обо

(ова) – это груды камней, которые образуют холмы разной высоты, относятся к насыпным, как священная гора Богдо, согласно тексту одного из преданий. В создании обо (ова) может участвовать каждый человек, положив «свой» камень как жертву духу местности. В Калмыкии обо возведено в живописном месте, куда по пути в Шамбалу опустились Зеленая и Белая Тара [9, с. 223].

Пришествие небесных дев сопровождалось громом и молнией, местные жители считают, что Зеленая и Белая Тара оставили свои следы, т. к. на этом месте находятся углубления. Вода из этих углублений – следов женских буддийских божеств (Зеленой и Белой Тары) – считалась целебной.

Существует еще легенда об образовании соленого озера, согласно которой калмыки при откочевке из Западной Монголии привезли с собой гору Богдо уул. На вершине Богдо уула калмыки соорудили насыпь из камней «ова», которой поклонялись. Предание гласит, что гору принесли два праведника (*хутукту*), будто на этой горе обедал сам Далай-лама и из остатков соленого кушанья, которое он вылил к подошве горы, там обширное соленое озеро (Баскунчакское) [3, с. 383].

Изучение версий сюжета о горе Богдо, собранных из разных источников, позволяет определить основные мотивы: перенесение горы, установление горы в другом месте. В версиях текста о горе Богдо присутствие этиологического мифа является обязательным, он объясняет особенности географического объекта: «Почему выросла гора?», «Почему гора красная?», «Почему решили перенести гору?», «Как возникло озеро?».

В произведениях калмыцкого устного народного творчества обнаруживаются отпечатки разных времен, религиозных представлений калмыков в виде буддийских образов Зеленой Тары, Будды, Далай-ламы, который выступает как культурный герой, преобразующий степной ландшафт, образуя горы, холмы, водные источники – озера и ручьи. Мифы о творении гор являются частью богатырской сказки. Доброму Овше – герою одноименной сказки – противостоит мифологическое существо – мангадхай, который угоняет его богатырского коня. Калмыцкий богатырь хитростью уничтожает его. Жена мангадхая пускается в погоню за Овше: колеса ее арбы в сцене вдавливаются в землю, образуя впадины, быки роют землю рогами, образуя большие холмы [4, с. 180].

Противником другого богатыря Эдге является Андалва, женой которого было демоническое существо шулмуска со стальным клювом. Эдге уничтожает Андалву. В поисках Андалвы она изрыла землю стальным клювом, и от этой перерытой земли образовалось шестьдесят шесть ергенинских курганов [16, с. 89–91].

Алангасар – фольклорный образ первобытного великана, широко распространенный у народов Поволжья. Первобытный великан Алангасар был растерзан врагами, части его тела разбросаны по земле, жена великана пыталась воскресить его, развезжая на телеге, запряженной волами, и собирая части тела; но волы лишь создали овраги, разрывая землю рогами, голова же великана так и не была найдена [13, с. 248]. Сюжет об этом великане бытует в изложении писателя К. Ерымовского. Место происхождения мифа о великане Алангасаре переносится на юг калмыцких степей, на Черные земли – это равнинная полупустынная территория в западной части Прикаспийской низменности. В этом сюжете великан Алангасар – это воинственное существо, которое не давало покоя соседним народам, разоряя селения и угоняя скот. Алангасар обладает магическими качествами – даром оживления в час, когда появляются звезды, как и у другого богатыря, также выходца из Черных земель, – Мазан-батыра. Шестьдесят ханов, собравшись вместе, убивают Алангасара, а тело разбрасывают по Черным землям. Жена Алангасара ходит по степи в поисках мужа, ее голова упирается в облака, от ее шагов гудит земля. С помощью быков, запряженных в телегу, великанша ищет мужа. От колес телеги и следа быков образуются большие глубокие канавы. С тех пор изрытая рогами быков степь на Черных землях покрылась барханами, буграми да котловинами [5, с. 231–254].

Мотив творения мира присутствует в сюжете о богатырях Ак Бур и Ак Кебюн – это образцы из рукописной тетради «Былевые сказания донских калмыков», записанные собирателем калмыцкого фольклора Иваном Ивановичем Поповым. Фольклорные образцы, зафиксированные в 1892–1894 гг., по прошествии лет не описаны и в полной мере не введены в научный оборот.

В рукописной тетради зафиксировано четыре текста преданий, в том числе «Предание о том, как юноша Ак убил Ак Бура, как хатун Хова искала голову Ак Бура». Сказка записана от сказителя, донского калмыка Кирсана Атинова. Ак Бур и Ак Кебюн – герои богатырской сказки – являются антагонистами, причем Ак Кебюн должен убить Ак Бура. Ак Кебюн испытывает Ак Бура, который пьет расплавленный чугун и расплавленное железо, сталь, затем, войдя в воду, замерзает. Ак Бур, не выдержав испытаний, погибает. В тексте предания обозначено имя жены и ее титул – это ханша по имени Хова, которая собирает тело богатыря, разорванное на куски, кроме головы. В поисках головы богатыря хатун Хова ездит по всей степи на запряженном воле. Вол выступает как культурный герой, участвуя в акте творения земли и воды: он рогами копает землю, и на этом месте появляется возвышенность, из-под вскопанной волом земли возникают родник Ганзга, родник Манцна, родник Кец [14, с. 271–282].

В калмыцких преданиях отражены представления об автохтонных существах, которые отличаются своими гигантскими размерами: монг. *аварга загас* – «гигантская рыба», *аварга могой* – «гигантская змея», *аврһ моһа* [12, с. 28–29].

В представлениях многих народов змею связывают с землей, с водой, женским или мужским началом, плодородием, которое является одним из характерных и ранних мифологических символов земледельческих культур [6, с. 470].

В Калмыкии места со скоплением змей называют Могата (Змеиная); это Могата – поселок в Целинном районе Калмыкии, в составе Целинного сельского муниципально-образовательного образования. Могата расположена по правой стороне балки Могата, в пятнадцати километрах к югу от поселка Аршан-Булг. По представлениям калмыков, земля в этих местах плодородна, много родников, озер, поэтому здесь охотно селятся люди, одним из занятий которых является земледелие. Создание лощин, низменностей на Ергенинской возвышенности приписывается огромной змее, которая быстро передвигается, издавая шум, извивается; после нее остаются впадины, горы и пригорки, которые после дождя наполняются водой. Все степные балки, которые пролегают от поселения Тормта до поселка Годжур, – это след извивающейся змеи [2, с. 182].

По другой версии этой легенды след гигантской змеи ведет к месту первоначально-го пребывания богословской школы Цаанид Чойра. Она была построена у горы, недалеко от местности, где поселился род *нойнахины*. Но по истечении некоторого времени, в 1903 г., *хурул* был перенесен в Ики-чонос. Причиной переноса буддийского храма было появление хозяйки местности – змеи. Ламы Чойра хурула провели молебен, длившийся всю ночь, наутро приняли непростое решение о переезде [2, с. 183].

Ергенинская возвышенность протягивается от Волги (в районе Волгограда) до долины Восточного Маныча. В калмыцком языке сохранилось наименование возвышенности, состоящее из трех компонентов (Эргенин бб шиир). Вместе с тем все три слова, входящие в название этой возвышенности, имеют разное значение: *шиир* – 1) анат. – голень, ножки; *тулһин шиир* – ножки треножника; 2) *шиир* – возвышенность, Эргенин жирн зурһан шиир – шестьдесят шесть возвышенностей Ергеней [17, с. 671].

Самоназвание Ергеней возникло от калмыцкого слова *эрг*, которое также имеет много значений: *эрг* – 1) берег, *һолын эрг* – берег реки; 2) обрыв, яр, *эц эрг* – крутой обрыв [17, с. 701].

Третий компонент – это число возвышенностей, их насчитывается шестьдесят шесть, самая высокая Ергеней – это гора Шаред, которая является объектом почитания одноименного рода. Среди представителей шаредов популярна легенда о красавице

Манце, которая безуспешно ищет мужа, павшего в богатырском сражении. Текст этой легенды известен из текста романа Морхаджи Нармаева «Маныч-река» [11, с. 31–32].

Действие предания отнесено к мифологическому времени, когда жили богатыри, ездившие на конях величиной с гору. В предании также присутствуют этиологические и топонимические мотивы: гора Шаред возникла от действий главной героини Манцы, которая рыла землю, превращающуюся в холмы. Так возникла гора Шаред. От слез Манцы возникли ручьи и река Дарма, озеро Маныч. В предании отражены вполне реальные топонимы на территории Калмыкии – балки Сугин, Черная балка, река Дарма, гора Шаред.

Мифологический способ осмысления мира, процесс освоения и «организации» окружающего пространства, природных объектов включают в себя его номинацию и описание, осуществляемое через посредство категорий, которыми оперирует мифопоэтическое сознание. Рассматриваемые версии легенды о горах Богдо, Шарет, Ергени, реках Маныч, Дарма представляют собой пример архаического освоения окружающего мира.

Н.А. Криничная, предлагая создать Указатель типов, мотивов и основных элементов преданий, отмечает, что данное издание может быть использовано при изучении преданий, принадлежащих к другим этнокультурным и локальным традициям, образуя своего рода интернациональный арсенал мотивов [8, с. 3–6].

Под типом мотива «Происхождение особенностей ландшафта» Н.А. Криничная отмечает мотив № 1 «Происхождение особенностей ландшафта, связанное с деятельностью мифических персонажей (первопредков)», выделяя элементы мотива: а) появление бугров, холмов, курганов, насыпей, гор; б) появление островов; в) появление источников; г) изменение очертания берегов, русла рек.

Под номером 2 дается версия мотива № 1 «Происхождение мотивов ландшафта, связанное с деятельностью великанов, богатырей, силачей». Создатели ландшафта в фольклоре калмыков, согласно номеру 2, – это великаны, великанши, силачи. Таким образом, в создании сакрального пространства в иных природно-ландшафтных и климатических условиях участвуют великаны, их жены, буддийские персонажи, культурные герои, демонологические существа, животные (бык, вол). Особая роль принадлежит женам как в человеческом образе, так и в демонологическом. Ранее был известен только миф об Алангасаре как творце мира, ландшафта, гор, теперь это богатырь Ак Бур. Создателем водных источников (чаще всего это родники *булз*) выступает бык, запряженный в телегу, от следов его копыт образуются водные источники, от следов телеги – горы и холмы.

### Список литературы

1. Басаев Д.Э. Семь звезд: Калмыцкие легенды и предания / сост., пер., вступ. ст., коммент. Д.Э. Басаева. Элиста, 2004.
2. Басангова Т.Г. Фольклорная экспедиция, посвященная 100-летию со дня записи героического эпоса «Джангар» // Новые исследования Тувы. 2011. № 4. С. 178–183.
3. Бюлер Ф. Кочующие и оседло живущие в Астраханской губернии инородцы. Их история и настоящий быт [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 1846. Т. 10. URL: [http://az.lib.ru/b/bjuler\\_f\\_a/text\\_1847\\_astrakhan\\_oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/b/bjuler_f_a/text_1847_astrakhan_oldorfo.shtml) (дата обращения: 23.09.2023).
4. Добрый Овше // Калмыцкие народные сказки. Элиста, 1978. С. 180.
5. Ерымовский К.И. Степные были. Очерки, рассказы. Элиста, 1960.
6. Иванов В.В. Змей // Мифы народов мира. М., 2000. Т. I. С. 468–471.
7. Каспийские легенды и сказки / Сост. к.И. Ерымовский, В.П. Самаренко. Волгоград, 1969.
8. Криничная Н.А. Указатель типов, мотивов и основных элементов преданий. Петрозаводск, 1990.

9. Мифы, легенды и предания калмыков / подготовка текстов, пер., вступ., ст., примеч., комментарии, указатели, словарь, сверка калмыцких текстов Т.Г. Басанговой, Т.А. Михалевой; отв. ред. А.А. Бурькин, Е.Н. Кузьмина, В.В. Куканова, Г.Ц. Пюрбеев. М., 2017.
10. Монраев М.У, Мушаев В.Н. Основные направления топонимических исследований в КалмГУ имени Б.Б. Городовикова // Вестник Калмыцкого университета. 2019. № 2(42). С. 65–73.
11. Нармаев М.Б. Маньч-река. Элиста, 1968.
12. Неклюдов С.Ю. Аврага могой // Мифы народов мира. М., 2000. Т. I. С. 28–29.
13. Неклюдов С.Ю. Ойрат-калмыцкая мифология // Мифы народов мира. М., 2000. Т. II. С. 248.
14. Убушиева Д.В. Калмыцкие легенды из архива И.И. Попова // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2019. № 3. С. 271–282.
15. Федченко Г.П. О самосадочной соли и соляных озерах Каспийского и Азовского бассейнов. М., 1870.
16. Алтн чеежтэ келмрч Боктан Шаня. Элиста, 2010.
17. Хальмг-орс толь. М., 1977.

\* \* \*

1. Basaev D.E. Sem' zvezd: Kalmyckie legendy i predaniya / sost., per., vstup. st., komment. D.E. Basaeva. Elista, 2004.
2. Basangova T.G. Fol'klornaya ekspediciya, posvyashchennaya 100-letiyu so dnya zapisi geroicheskogo eposa «Dzhangar» // Novye issledovaniya Tuvy. 2011. № 4. S. 178–183.
3. Byuler F. Kochuyushchie i osedlo zhivushchie v Astrahanskoj gubernii inorodcy. Ih istoriya i nastoyashchij byt [Elektronnyj resurs] // Otechestvennye zapiski. 1846. T. 10. URL: [http://az.lib.ru/b/byuler\\_f\\_a/text\\_1847\\_astrakhan\\_olderfo.shtml](http://az.lib.ru/b/byuler_f_a/text_1847_astrakhan_olderfo.shtml) (data obrashcheniya: 23.09.2023).
4. Dobryj Ovshe // Kalmyckie narodnye skazki. Elista, 1978. S. 180.
5. Erymovskij K.I. Stepnye byli. Oчерki, rasskazy. Elista, 1960.
6. Ivanov V.V. Zmej // Mify narodov mira. M., 2000. T. I. S. 468–471.
7. Kaspijskie legendy i skazki / Sost. K.I. Erymovskij, V.P. Samarenko. Volgograd, 1969.
8. Krinichnaya N.A. Ukazatel' tipov, motivov i osnovnyh elementov predanij. Petrozavodsk, 1990.
9. Мифы, легенды и предания калмыков / подготовка текстов, пер., вступ., ст., примеч., комментарии, указатели, словарь, сверка калмыцких текстов Т.Г. Басанговой, Т.А. Михалевой; отв. ред. А.А. Бурькин, Е.Н. Кузьмина, В.В. Куканова, Г.Ц. Пюрбеев. М., 2017.
10. Монраев М.У, Мушаев В.Н. Основные направления топонимических исследований в КалмГУ имени Б.Б. Городовикова // Вестник Калмыцкого университета. 2019. № 2(42). С. 65–73.
11. Нармаев М.Б. Маньч-река. Элиста, 1968.
12. Неклюдов С.Ю. Аврага могой // Мифы народов мира. М., 2000. Т. I. С. 28–29.
13. Неклюдов С.Ю. Ойрат-калмыцкая мифология // Мифы народов мира. М., 2000. Т. II. С. 248.
14. Убушиева Д.В. Калмыцкие легенды из архива И.И. Попова // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2019. № 3. С. 271–282.
15. Федченко Г.П. О самосадочной соли и соляных озерах Каспийского и Азовского бассейнов. М., 1870.



***The legends and stories of the creation of the natural landscape  
in the folklore tradition of the Kalmyks***

*The article deals with the theme of the creation of the sacral space of the Kalmyks in the plains of the Northern Pre-Caspian based on the folklore texts.*

**Key words:** *the Kalmyks, folklore, myths, legends, stories, mountain, river, lake.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2023)

## БАЙРОН И АНГЛИЙСКАЯ ПАНТОМИМА

*Посвящена истории диалога двух традиций – литературной, в лице Джорджа Гордона Байрона, и театральной, представленной английской пантомимой. Анализируется пантомима Уильяма Браффа (William Brough) “Conrad and Medora: Or, Harlequin Corsair and the Little Fairy at the Bottom of the Sea” (1856), вдохновленная поэмой «Корсар» (1814); определяется характер литературно-театрального диалога с Байроном, разворачивающегося на страницах пьесы.*



Ключевые слова: Байрон, Брафф, театр, комедия масок, пантомима, Корсар, Дон Жуан.

На протяжении последних двух столетий творчество Байрона активно изучалось зарубежными и советскими/российскими литературоведами. Жанровое своеобразие произведений поэта, отражение личности автора в них, культурно-историческая значимость наследия одного из величайших художников слова – все это многократно освещалось в статьях и монографиях. В период 1990–2023 гг. наметилась тенденция к росту исследований, посвященных влиянию эстетики английской пантомимы на творчество писателя, в частности, на художественное своеобразие поэмы «Дон Жуан». Было опубликовано семь научных работ (Кохрана [5], Колриджа [6], Кронина [8], Грэма [9], Бойда [2], Кокса [7], Левина и Кина [11]), которые освещали как интерес Байрона к пантомиме, так и его обращение к ее эстетике. Актуальность данной статьи обусловлена стабильным интересом к влиянию пантомимы на творчество Байрона в последние три десятилетия, а новизна заключается в отсутствии на сегодняшний день как исследований, посвященных пантомиме «Конрад и Медора», так и русскоязычных трудов, раскрывающих влияние английской пантомимы на творчество Байрона.

«Театральное мышление», т. е. восприятие и анализ действительности в терминах театрального искусства, – своего рода маркер эпохи романтизма. В Англии сцены из спектаклей «выполняли функцию кодирующего механизма, или инструмента, влиявшего на поведение людей... театральные формы проникали в реальную жизнь и становились средством воспроизведения определенного общественного порядка» [1, р. 33]. Пантомима («panto»), горячо любимая англичанами, в начале XIX в. являлась самым коммерчески успешным видом театрального искусства в Великобритании и, кроме того, служила в качестве своего рода «зеркала»: «использовала карнавал и маски, чтобы раскрыть настоящую, или, по крайней мере, опосредованную реальность, которую мы называем новостями. <...> Хотя рождественская пантомима была чрезвычайно наполнена фантастикой, она отражала реальность точнее и прямолинейнее, чем другие театральные формы [7, р. 66]. Д. Ричардс, историк английского театра, также отмечает, что пантомима «играла роль культурного барометра, отражая взгляды, убеждения, причуды и модные тенденции своей эпохи» [13, р. xiii]. Являясь прямым «потомком» карнавальной культуры ренессанса и средневековья, английская пантомима переворачивала высокое и низкое и возбуждала смех, который был действительно всенародным: «Пантомима пользовалась всеобщим признанием» [13, р. 1]. Пантомиму обожали все, вне зависимости от возраста, пола и уровня достатка. Хотя в истории искусства и культуры и не существует понятия «английский карнавал», введение такого термина представляется легитимным, ведь таким карнавалом, по сути, и являлась пантомима.

В основе сюжета английской пантомимы лежали взаимоотношения авторитарного отца, дочери и ее возлюбленного. Отец пытался разлучить влюбленных, а добрая фея (предстающая в разных обликах, в частности в образах Матушки Гусыни или Королевы Маб), напротив, помогала им преодолеть препятствия и быть вместе. В качестве «группы поддержки» деспотичного отца выступали слуга и богатый претендент на руку Коломбины. Представление состояло из двух частей: сказочной/мифологической и арлекинады, между которыми разыгрывалась сцена трансформации, суть которой заключалась в том, что сказочные/мифологические герои превращались в Арлекина, Коломбину, Панталоне, Клоуна, Пьеро/Любовника (Дэнди). На практике трансформация заключалась в быстрой смене костюмов: герои первой части носили большие картонные головы и просторные одежды, под которыми скрывались костюмы для арлекинады. Одного взмаха волшебной палочки Феи было достаточно для того, чтобы метаморфоза свершилась и актеры, по традиции восклицавшие: «И это снова мы!» («мы» – Арлекин, Коломбина и пр.), – приступили к буффонаде. В этой части Арлекину предстояло доказать свою любовь к Коломбине, выполнив задание, которое ему поручала Фея. Достижение поставленной цели затруднялось преследованием со стороны Панталоне, Клоуна и Дэнди/Пьеро, но т. к. в распоряжении Арлекина была волшебная палочка, подаренная феей, то с любыми невзгодами он справлялся с легкостью. В частности, с помощью волшебства герой останавливал время, видоизменял пространство, оживлял неодушевленные предметы и, наоборот, превращал в вещи людей. Все менялось, когда, потеряв волшебную палочку, Арлекин и Коломбина попадали в западню, устроенную Панталоне и его приспешниками. Сцена отчаяния, разворачивавшаяся, как правило, в пещере или гроте, называлась «мрачной» и не предвещала для влюбленных ничего хорошего. Панталоне, Клоун и Дэнди почти праздновали свой триумф, когда, как *deus ex machina*, вмешивалась Фея: в одну секунду она переносила влюбленных в безопасное место, оставляя разгневанных преследователей ни с чем.

Та пантомима, которую застал Байрон, была «основным каналом и ареной романтической иронии в Англии» [10, р. 13] и вошла в историю благодаря Джозефу Гримальди, англо-итальянскому комедианту, исполнявшему роль Клоуна. Гримальди был одним из лучших друзей Байрона: «Байрон покровительствовал Гримальди в “Ковент-Гардене”, неоднократно появлялся с ним в обществе, а перед отъездом из Англии в 1816 году подарил актеру дорогую серебряную табакерку» [6, р. 95]. Клоун в исполнении итальянского комика олицетворял дух эпохи Регентства: «он был хитрым, тупым и бессовестным анархистом, который бросал вызов законам и условностям во имя удовлетворения своих примитивных потребностей» [13, р. 15]. Временами персонаж Гримальди позволял себе настолько смелые высказывания, что, в конце концов, государственная цензура официально запретила неуважительное изображение монархии, государственной политики и религии на сцене, что, однако, не помешало создателям пантомим продолжать высмеивать в пьесах некомпетентную и коррумпированную лондонскую полицию. Арлекинада, которую смотрел Байрон, была предельно карнавализована: наполнена пародиями, грубыми шутками, проклятиями и гротескными образами. Очевидно, что мятежная душа поэта тянулась к этой веселой анархии: Байрон состоял в комитете «Друри Лейн» (театра, который специализировался на постановке пантомим) [7, р. 36], а также дружил с Томасом Дибдином, автором пантомим и театральным менеджером [14, р. 168]. Однажды он даже вышел на сцену театра Друри-Лейн вместе со своим другом Дугласом Киннэрдом во время пантомимы «Арлекин и фантазия, или последний шиллинг поэта» (1815) [10, р. 170]. Появление Байрона на сцене не было случайным: сюжет пьесы сводился к размышлению о сути поэтического вдохновения. Арлекин-поэт, отрекшись от Фортуны и призвав на помощь Фантазию, смог создать пантомиму, сделавшую его богатым и знаменитым [9, р. 75]. Нельзя не упомянуть и о том, что Байрон прослыл «завсегдаем карнавалов представлений» [10, р. 171]

не только английских, но и итальянских. Известно, что он заказывал особые маски для себя и своей возлюбленной, графини Гвиччиоли, в Равенне. Та маска, что принадлежала ему, изображала гротескного бородатого пирата на манер корсара Конрада [10, p. 171].

О том, что именно пантомима вдохновила Байрона на написание поэмы «Дон Жуан», поэт сообщает нам в первой песни произведения: “I’ll therefore take our ancient friend Don Juan – / We all have seen him, in the pantomime, / Sent to the devil somewhat ere his time” («Поэтому я выбираю нашего древнего друга Дон Жуана, / Мы все видели его в пантомиме, / Рановато попавшего к дьяволу») (Перевод наш. – А.К.) [4, p. 3]. Своим рождением персонаж Байрона обязан не Тирсо де Молине, Моцарту, Мольеру или Гольдони, а английской буффонаде – жизнерадостной, наполненной сатирой и иронией. «Пантомима, которую все видели», – это сокращенная и искаженная версия «Распутника» Шедвелла, которая впервые была исполнена в «Королевском театре» на Гудманс-Филдс в 1787 г. [6, p. 95]. Называлась она «Дон Жуан, или уничтоженный распутник: трагикомическая пантомима в двух действиях»: красочное представление сопровождалось музыкой Глюка. Впоследствии пьеса неоднократно ставилась в «Друри-Лейн» и «Лисеуме» и пользовалась таким успехом, что 28-страничный сценарий пантомимы издали и стали продавать как отдельную книгу [14, p. 168]. Байрон был на пике своей популярности, когда пантомима «Дон Жуан» ставилась в «Лисеуме» («The Lyceum Theatre») – в октябре-декабре 1811 г., августе-сентябре 1813-го и июле 1814-го [10, p. 190].

Вдохновившись комическим Дон Жуаном, Байрон позаимствовал из пантомимы и ряд сюжетных поворотов. Литературовед Стивен Джонс отмечает: «“Дон Жуан” напоминает пантомиму, или несколько пантомим, объединенных в одну. <...> сюжет второй, третьей и четвертой песен (взаимоотношения Дон Жуана, Ламбро и Гайдэ) повторяет традиционный «треугольник», с которого начинается каждая пантомима. Романтической любви юноши (Арлекина) и девушки (Коломбины) препятствует авторитарный отец (Панталоне)» [10, p. 192]. О сходстве поэмы Байрона с пантомимой пишет и Питер Грэм: «...эпизод в серале в пятой песне напоминает классические интерлюдии в английских пантомимах, в том числе наличием передеваний для достижения комического и магического эффекта» [10, p. 192]. Ричард Кронин полагает, что Байрон изначально задумал свою поэму как «эпическую пантомиму» по двум причинам: во-первых, автор, обращавшийся к эстетике пантомимы, показывал, что разделяет вкус народа, а не вкус рафинированных поэтов, находящихся в поиске эпического героя; во-вторых, «пантомима была гибкой формой, которая допускала резкие переходы между комическим и трагическим, магическим и обыденным; повествование могло прерываться лирическими отступлениями на актуальные для зрителя темы, и это позволяло актерам, особенно Арлекину и Клоуну, поддерживать разговор с публикой [8, p. 53].

«Дон Жуан Байрона – герой, у которого почти нет определенных качеств. Именно отсутствие устойчивого характера позволяет ему так хорошо приспосабливаться к любым обстоятельствам, где бы он ни находился. Его главный талант в том, что он способен быть тем, кем его хотят видеть. Он все для самых разных людей» [8, p. 55]. Это свойство Дон Жуана в сочетании с аллюзиями на английские пантомимы и позволило зарубежным литературоведам предположить, что многое в герое Байрона – от английского Арлекина, который, будучи волшебником и «хамелеоном», обладает невероятной способностью к адаптации. Арлекин английских пантомим часто появлялся на сцене в амплу писателя, политика, ученого, разбойника, религиозного или общественного деятеля (например, Джека Шеппарда, Фауста, Горация, Катона, мятежника, протестанта, капитана Макхита, Ричарда Шеридана). Подобная многоликость персонажа была обусловлена тем, что авторы пантомим были склонны воспринимать сквозь призму театральности абсолютно все сферы общественной жизни, даже те, которые были довольно далеки от театра (философию, экономику и политику). «Необычайная популярность и вездесущность Арлекина в Англии свидетельствовала о появлении феномена, кото-

рый сейчас хорошо знаком нам всем: проникновение индустрии развлечений в другие области культуры» [12, р. 28]. Именно изменчивость Арлекина стала основанием для сравнения Суворова с этим персонажем: в поэме «Дон Жуан» Байрон называет великого полководца «Harlequin in uniform» («Арлекином в форме»), «Hero, buffoon, half-demon, and half-dirt» («Героем, шутом, полудемоном и полугрязью») (Перевод наш. – А.К.) [4, р. 186].

Мог ли Байрон ожидать, что однажды не пантомима подвигнет его на написание шедевра, а он вдохновит пантомиму? Скорее всего, такой возможности он не исключал, но, вероятно, очень удивился бы, узнав, что тридцать два года спустя после его смерти «Королевский театр» поставит пантомиму «Конрад и Медора; или Арлекин-корсар и маленькая фея на дне морском». Автором сценария стал Уильям Браф, а премьера состоялась 26 декабря 1856 г. До наших дней дошла лишь первая, сказочная, часть: она была издана как отдельная пьеса. Попробуем определить, какое отношение к поэме Байрона она транслировала и чем являлась – злой карикатурой или дружеским шаржем.

Представление начиналось с причитаний Субмарины – феи-хранительницы морских глубин, которая мечтала избавиться от корсара Конрада, разъезжающего по волнам уж слишком часто: «Нам нужно разработать какой-то план, чтобы избавить океан от этого дурного молодого человека, корсара Конрада... если мы не спасем человечество от него, в океанских волнах скоро не станет жизни» [3, р. 6]. Субмарина называла Конрада «мерзким разбойником» [3, р. 6] и призывала своих подруг придумать способ его устранить. Водяные нимфы (Азурина и Темпестия) предлагали повесить Конрада или вызвать бурю – тогда корсар утонет бы во время кораблекрушения. Единственной, кто выступал против «казни», была нимфа Серена, полагавшая, что корсара можно перевоспитать «волшебным влиянием женской любви» [3, р. 6]. План Серены заключался в том, чтобы женить Конрада, и, в конце концов, Субмарина пошла нимфе навстречу. По условию заключенного договора, Серена должна была организовать женитьбу Конрада за месяц. Феи, духи, демоны и ведьмы были типичными персонажами английских пантомим, поэтому появление злых и добрых нимф в «Конраде и Медоре» являлось вполне классическим ходом. Функция этих второстепенных персонажей заключалась в том, чтобы, с одной стороны, сообщить происходящему сказочность, а с другой – ввести зрителя в пространство вездесущей романтической иронии.

В сценах, следующих за вступительной частью, появлялись главные герои – Конрад, его сподвижник Бирбанто и Медора. Когда подчиненные Конрада спрашивали его, почему он все время грустит, герой отвечал: «Кто может объяснить мое загадочное горе? Не я... Никто еще не разгадал эту тайну... Думаю, даже Байрон ее не знал» [3, р. 8]. Ответ Конрада – не только колкость в адрес Байрона, герои которого отличались загадочной мрачностью, но и яркий пример характерного для английских пантомим эффекта «отчуждения»: исполнитель роли корсара на секунду выходил из роли и напоминал зрителям, что он всего лишь актер, а происходящее на сцене – не более, чем игра.

Не менее иронично выписан и образ Бирбанто – сподвижника Конрада, который по ходу пьесы изо всех сил пытается избавиться от корсара. В поэме Байрона такой друг-предатель отсутствовал. О том, кому Бирбанто обязан своим рождением, можно догадаться по итальянскому имени: очевидно, что «правая рука» Конрада – потомок коварных министров из сказок Карло Гоцци, комический злодей. Завистник мечтает занять место Конрада: «Мы слишком долго терпели его, нежного, тоскующего, сентиментального болвана. Он совсем не соответствует моему представлению о корсаре. Мне нравятся черные кудри и борода из конского волоса – старая добрая мелодрама, где играют персонажи, похожие на меня» [3, р. 9]. Снова эффект отчуждения и снова ирония – на этот раз в адрес театральной условности. Как и в романтических комедиях Людвиг Тика, английская пантомима иронизировала не только над жизнью за пределами теа-

тра, но и над собой, порождением театра: метатеатральность здесь представляла собой стабильный источник юмора.

Медора в пантомиме – девушка в беде (в английском литературоведении такой типаж называют «*damsel in distress*»), и в отличие от героини Байрона, проживающей тоску и отчаяние в полном одиночестве, комическая Медора представляет собой центр драмы: из-за нее постоянно происходят сражения. Эта героиня была задумана Уильямом Брафом как «байроническая» Коломбина в пару к Арлекину-Конраду, и для завершения классического «треугольника» требовался жадный старик, Панталоне. Им в пьесе становится дядя Юсуф, без зазрения совести продавший Медору турецкому паше Сеиду. Вызволение Медоры из плена в пьесе сопровождается метатеатральным юмором, одна из функций которого – снижение пафоса. Например, сражаясь за свободу Медоры, Конрад восклицает: «Я мореплаватель, а на сцене моряк должен как минимум спасти прекрасную женщину!» [3, р. 12]. Чуть позже, когда влюбленные попадают в шторм, корсар, отвечая на испуганные крики Медоры, спокойно констатирует: «Потонем мы или нет – какая разница. Главное, чтобы это произвело сильное впечатление на зрителя» [3, р. 15]. Вне всякого сомнения, метатеатральность здесь достигает апогея. В пародийном ключе обыгрывается и роковая притягательность Медоры для паши Сеида: стоит только Конраду ее освободить, как девушку вновь похищают Юсуф и Бирбанто. Иронической переоценке подвергается и «героизм» корсара: несмотря на все его усилия выволить Медору из плена, единственный персонаж, который оказывается способен спасти девушку, – это нимфа Серена. В этом смысле Конрад ближе к сказочным, а не эпическим героям, к Иванушке-дурачку, а не Зигфриду: он не справляется с ролью сверхмужественного воина и лидера, и лишь волшебный помощник помогает ему сохранить статус-кво.

Сеид в пьесе так же далек от своего «байроновского» прототипа, как и остальные герои пантомимы: он поглощен не битвами и завоеваниями, а женщинами. Более того, он глуп и слабохарактерен: красавицы легко управляют им. Гульнар, одна из наложниц паши, мечтавшая выйти за него замуж, помогает Медоре бежать, дабы избавиться от соперницы. Надев платье Медоры и закрыв лицо вуалью, она выходит за Сеида замуж. Вновь налицо развенчание воинственной маскулинности, однако, очевидно, Уильям Браф прибегает к ней неслучайно: это своего рода присоединение к байронической иронии. В поэме «Дон Жуан» главный герой – пешка в игре женщин, а не коварный соблазнитель. Его «подвиги» – результат женских интриг, и в любых хитросплетениях он жертва, а не преследователь. Мужские персонажи пантомимы Брафа – своего рода байронические Дон Жуаны. Судьбами этих, якобы сильных, мужчин распоряжаются женщины – Субмарина, Серена, Медора и Гульнар; жизнь и смерть супергероя, будь то разбойник или правитель, зависят от женских желаний и капризов. Таким образом, комическая гендерная противоречивость, заявленная Байроном в поэме «Дон Жуан», органично входит в пространство веселой пантомимы Брафа.

Пронизан романтической иронией, сродни гофмановской в «Золотом горшке», и финал пантомимы. Конрад и Сеид становятся примерными семьянинами, а Бирбанто и Юсуф, увидев, как опекают положительных героев женщины, приходят к идее стать образцовыми мещанами. Они заявляют, что откроют акционерную компанию и попробуют биржевые спекуляции [3, р. 34]. На филистерский лад настроен и протагонист Конрад – к фее Серене он обращается с просьбой бытового характера: «Я прошу лишь об одной услуге, не отказывай мне: подскажи мне, где можно купить уютную мебель и коттедж, который можно сдать в аренду!» [3, р. 35]. Немаловажно, что последнее слово в пьесе остается за Гульнар, женившей на себе Сеида обманом: девушка уверяет, что больше никогда не солжет любимому мужу. Женщины начинают, и они же заканчивают веселую пантомиму о том, что без слабого пола мужчины обречены на бесконечные битвы и уныние.

Подводя итог, можно сказать, что в пантомиме «Конрад и Медора» на равных сосуществуют пародийная модальность (готическая мрачность и высокая трагедия в поэме «Корсар» становятся у Брафа объектами иронии) и аллюзии на комическое в поэме Байрона «Дон Жуан». Работа Уильяма Брафа – скорее дружеский шарж и дань уважения великому английскому поэту, нежели злая карикатура. Перед нами диалог двух традиций, литературной и театральной, который привел к тому, что после смерти Байрона его наследие стало частью английского популярного театра.

### Список литературы

1. Beaton R., Jones C.K. Byron: The Poetry of Politics and the Politics of Poetry. Routledge, 2016.
2. Boyd E.F. Byron's Don Juan: A Critical Study. Routledge, 2016.
3. Brough W. The Corsair; or, The Little Fairy at the Bottom of the Sea; a New Christmas Burlesque and Pantomime, Founded upon the Ballet of "Le Corsaire". New York, 1856.
4. Byron G.G. Don Juan in Sixteen Cantos. London, 1846.
5. Cochran P. Aspects of Byron's Don Juan. Newcastle upon Tyne, 2014.
6. Coleridge E.H. The Works of Lord Byron: Vol. 6. Norderstedt, 2020.
7. Cox J.N. Romanticism in the Shadow of War. Cambridge, 2014.
8. Cronin R. Byron's Don Juan: The Liberal Epic of the Nineteenth Century. Cambridge, 2023.
9. Graham P.W. Don Juan and Regency England. Charlottesville, 1990.
10. Jones S.E. Satire and romanticism. New York, 2000.
11. Levine A., Keane R.N. Rereading Byron: Essays Selected from Hofstra University's Byron Bicentennial Conference. Routledge, 2016.
12. O'Brien J. Harlequin Britain Pantomime and Entertainment, 1690–1760. Baltimore, London, 2004.
13. Richards J. The Golden Age Of Pantomime Slapstick Spectacle And Subversion In Victorian England. London, 2014.
14. Stabler J. Byron. Routledge, 2014.



### ***Byron and English pantomime***

*The article deals with the history of two traditions – literary (in the person of George Gordon Byron) and dramatic, presented by the English pantomime. There is analyzed the pantomime “Conrad and Medora: Or, Harlequin Corsair and the Little Fairy at the Bottom of the Sea” (1856) by William Brough, that was inspired by the poem “the Corsair” (1814). The author defines the nature of the literary and dramatic dialogue with Byron, that is developed at the pages of the play.*

Key words: *Byron, Brough, theatre, masked comedy, pantomime, the Corsair, Don Juan.*

(Статья поступила в редакцию 23.11.2023)



## ХРОНИКА

**А.В. КАЛАЧЕВ**  
Волгоград

### ПАТРИОТИЧЕСКАЯ ПОЭМА (к 75-летию А.Н. Вырщикова)

*Рассматривается вклад доктора педагогических наук, профессора А.Н. Вырщикова в развитие патриотического воспитания и социального образования России и Волгоградского региона.*

*Проанализированы основные этапы жизненного пути ученого как административного деятеля, разработчика современных основ патриотического воспитания, основателя социального образования в регионе.*



Место доктора педагогических наук, профессора Анатолия Николаевича Вырщикова (1949–2020) в развитии отечественного педагогического образования уникально и значимо. Замечательный, порядочнейший человек, талантливый ученый, самобытный исследователь и умелый организатор, отдавший всю жизнь служению науке, внесший огромный вклад в развитие патриотического воспитания и социального образования.

Анатолию Николаевичу многое удалось сделать для развития науки и Волгоградского региона. Процесс реализации исследовательских задач, научно-практическая деятельность ученого включали в себя несколько периодов, пересекающихся между собой:

- 1) административно-управленческая деятельность в Волгоградском регионе;
- 2) развитие патриотических идей, патриотического воспитания молодежи региона и страны;
- 3) становление социального образования, специальности «Социальная работа», волонтерской деятельности в регионе.

Анатолий Николаевич родился 2 февраля, и эта сверхзначимая дата для истории города Волгограда удивительным образом совпала с важнейшим направлением жизни Вырщикова, которому он служил, – патриотическим воспитанием. По мнению самого Анатолия Николаевича, в его семье благодаря отцу (участнику войны) и маме (школьной учительнице) была создана соответствующая атмосфера военно-патриотического воспитания. Занимая в разные годы ответственные посты в городском и областном управлении, Вырщиков хорошо понимал насущные проблемы учительства, что оградило его от простого теоретизирования в кресле. По собственному опыту ему знакома была так называемая «кухня учителя», ее сложности и радости.

Многое удалось сделать Анатолию Николаевичу для развития Волгоградского региона. Он имел большой опыт *административно-управленческой деятельности*. С 1979 г. Анатолий Николаевич начал работать в ВГСПУ: 1981–1985 гг. – секретарем парткома института; 1985–1989 гг. – проректором по учебной работе; 1990–1995 гг. – профессором кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического института.

В различные периоды занимал руководящие должности в аппарате Администрации Волгоградской области. С 1995 по 2001 гг. А.Н. Вырщиков был начальником Отдела социально-политического анализа, начальником Управления общественных и межрегиональных связей администрации Волгограда. В 2001–2007 гг. – заместитель главы администрации Советского района Волгограда по социальным вопросам. 2007–

2010 г. – заместитель руководителя секретариата Первого заместителя Главы Администрации Волгоградской области по социально-политическим вопросам.

Губернатор Волгоградской области Андрей Иванович Бочаров не раз отмечал и награждал А.Н. Вырщикова. По инициативе главы региона Анатолий Николаевич провел десятки Уроков Победы, был исполнительным секретарем региональной Общественной палаты пятого созыва. С 2016 г. занимал должность Председателя Общественного Совета при Комитете по делам территориальных образований, внутренней и информационной политике Волгоградской области.

А.Н. Вырщиков принимал активное участие в разработке важнейших государственных и региональных программ. Он был членом научно-экспертного совета по патриотическому воспитанию Росвоенцентра при Правительстве РФ, принимал участие в разработке 4-х государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (с 2001 по 2020 г.), являлся соавтором государственной Концепции патриотического воспитания граждан России.

А.Н. Вырщиков имел различные государственные награды: медали «За укрепление боевого содружества», «Патриот России»; ордена Дружбы, «Служу России»; знаки «Отличника народного просвещения СССР», «За верность Отечеству»; грамоты и благодарственные письма Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства обороны, Администрации Волгоградской области, Волгоградской областной Думы; почетные знаки ВГСПУ III степени и II степени и многие другие почетные награды.

В последние годы А.Н. Вырщиков сфокусировался на реализации нового масштабного проекта – организации и проведении мероприятий и торжеств, посвященных важнейшим вехам Великой Отечественной войны и прежде всего Сталинградской битвы.

Анатолий Николаевич органично сочетал в своей работе как практическую, так и научно-теоретическую деятельность. Тематике *патриотического воспитания* были посвящены и кандидатская, и докторская диссертации А.Н. Вырщикова. Доктором педагогических наук он стал в 1991 г., защитившись в Москве в Военно-политической академии им. В.И. Ленина (тема диссертации «Формирование у учащихся общеобразовательной школы готовности к защите Родины»). На следующий год ему было присвоено ученое звание профессора.

В 90-е гг. Анатолий Николаевич, тяжело переживая развал Советского Союза, констатировал не только упадок государственной власти, но и потерю традиционных для нашей страны ценностных ориентиров: «Россия попала в международное рыночное пространство, в котором на задний план переместились ее самобытность и самоидентичность. Ориентация преимущественно на информационную среду, которая имеет не культурную, а технологическую основу, формирует такую повседневную реальность, в которой универсальным становится процесс замещения: реальность замещается на игровые ситуации, реальное уступает место видимости, устойчивость и предсказуемость – неопределенности. Значительно возрастает социальная, экономическая, коммуникативная нагрузка на переживаемое конкретными людьми настоящее» [1, с. 6–7].

Однако именно с 90-х гг. начинается насыщенная научная жизнь А.Н. Вырщикова, растянувшаяся на три десятилетия. Результаты этой деятельности в процессе исследования патриотической тематики воплотились в великолепных монографиях и учебных пособиях, изданных в разные годы. Особенно выделим следующие работы:

- Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. М., 1990.
- Российская национальная идея. Некоторые суждения о государственности, демократии и культуре, свободе и человеческом достоинстве. Волгоград, 1998.
- Концептуальные основы патриотически-ориентированного образования. Волгоград, 2004.
- Уроки служения Отечеству в пространстве патриотически-ориентированного образования: кн. для учителя: учебно-методическое пособие. Волгоград, 2005.

- Патриотически-ориентированное образование: методология, теория, практика. М.; Волгоград, 2005.
- Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания: монография. Волгоград, 2008.

Последняя работа А.Н. Вырщикова «Воспитание личности патриота-победителя на основе духовного наследия Великой Победы» (2020 г.), написанная им в соавторстве с его постоянными соратниками, коллегами и друзьями – Бузским Маратом Павловичем и Кусмарцевым Михаилом Борисовичем, стала своеобразным итогом многолетней деятельности Анатолия Николаевича по развитию патриотического воспитания в нашей стране. В монографии рассмотрены концептуальные основы формирования личности нового типа – патриота-победителя, готового к преодолению трудностей и препятствий, вызовов современности, ориентированного на будущее России, служение ее развитию.

Подробнее остановимся на главных концептуальных идеях и взглядах А.Н. Вырщикова:

*1. Патриотизм как ключевое понятие и явление, фактор эффективного развития российского социума.*

По мнению Анатолия Николаевича, сегодня для России нет более важной идеи, чем патриотизм. Его мощный потенциал должен быть направлен на консолидацию российского общества и духовно-нравственное, политическое и экономическое возрождение России. В нашей истории можно найти немало примеров, когда народ сплачивался вокруг патриотической и национальной идеи и побеждал внутреннего и внешнего врага. Вспомним Александра Невского, Дмитрия Донского, польско-литовскую интервенцию периода Смутного времени или “бироновщину”, нашу победу в ВОВ» [1, с. 11]. В наши дни Вырщиков несомненно добавил бы в данный перечень спецоперацию на Украине, в которой наш народ снова демонстрирует массовый героизм и подлинный патриотизм.

*2. Всестороннее рассмотрение значения патриотического воспитания.*

А.Н. Вырщиков понимал патриотическое воспитание как «процесс обретения духовно-нравственной основы служения Отечеству молодежи; формирования патриотизма как сложного интегрального психологического и социально-психологического свойства личности, как духовного состояния общества, элемента национального самосознания, свободной, творческой и устойчивой личности» [1, с. 27–28]. Результатами научной деятельности в этом направлении стали разработанные основы концепции патриотически ориентированного образования как способа интеграции патриотизма в образование; оригинальные технологии патриотического воспитания различных возрастных групп молодежи; функции воспитания патриотизма средствами различных областей образования; технологии подготовки кадров патриотического воспитания сферы образования, культуры, молодежной политики. Под руководством ученого была разработана областная целевая программа подготовки и празднования годовщин разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск под Сталинградом. Он участвовал в разработке целевых программ «Патриотическое воспитание населения Волгоградской области». Одной из последних работ Анатолия Николаевича стал проект, который был внедрен в школы и вузы, молодежные организации Волгоградской области – это «Концепция воспитания патриотов-победителей на основе героических традиций Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.».

*3. Введение в научный оборот понятий, связанных с феноменом Победы: «Дух Победы», «Ориентация на Победу», «Патриот-Победитель», применительно к формированию патриотического сознания молодежи.*

Президент России В.В. Путин, открывая торжественный концерт в Волгограде в честь 75-летия победы в Сталинградской битве, защитников Сталинграда и всех ветеранов войны назвал «поколением победителей». «Все поколение победителей совершило

не только ратный подвиг, они передали великое наследство – любовь к Родине, готовность отстаивать ее интересы и независимость. Быть стойким перед любыми испытаниями, заботиться о родной стране, работать ради ее процветания. В этих простых и понятных истинах – суть нашей жизни» [2], – добавил президент.

А.Н. Вырщикова, активно занимающийся организацией патриотических мероприятий в Волгоградском регионе, посвященных Сталинградской битве, подчеркивал: «Сегодня в нашем обществе огромную роль может и должен играть дух Победы, а наши современники должны осознавать себя наследниками и носителями великих побед, одержанных нашей страной, нашим народом. Лишь эта позиция способна реально сплотить общество, развенчать и преодолеть ту ложь, которая мутными потоками передается в информационных сетях и каналах, выражая напряженность современного информационного противоборства, в котором существует наше образование сегодня» [1, с. 6]. Но как же понять и почувствовать наличие этого феномена – «духа Победы»? Как считал Вырщикова, это «объективно возникающий «настрой» общества, на основе которого формируется наиболее глубокий уровень идентичности людей со своей страной, с ее самобытностью... Отождествляя себя со страной в контексте обязательности достижения Победы, действующие поколения начинают рассматривать и саму внешнюю среду (реальность) не как совокупность существующих в ней условий, которые нужно осваивать и адаптироваться к их действию, но как ситуации, требующие преодоления и активного изменения, именно как условие достижения Победы» [1, с. 41]. Дефиницию «ориентация на Победу» ученый рассматривал как «жизненно важную, глубоко востребованную позицию... Она проявляется в глубокой вере народа в перспективы России, в резком подъеме тех национально-патриотических чувств населения, который сопровождает сегодня любые наши достижения» [1, с. 6].

4. *Введение в научный оборот нового типа личности – креативно-инновационного*, который ориентирован на формирование патриотического сознания и самореализацию в контексте сознания личной ответственности перед страной и обществом, способен к освоению глубинных смыслов служения России.

В целом, А.Н. Вырщикова следующим образом определял задачу патриотического воспитания детей и молодежи Волгоградской области: «Воспитание успешных, конкурентоспособных молодых людей, поколений победителей, инициативно-активных граждан, обладающих способностями к интеллектуальному творчеству и социальному действию, преодолению природных, моральных, социальных противоречий и трудностей, вызовов и угроз, стоящих перед обществом и государством в условиях быстро изменяющегося мира, готовых стать достойными наследниками и продолжателями ратного и трудового подвига фронтового поколения» [1, с. 123].

Важнейшую роль Анатолий Николаевич сыграл в *становлении социального образования, развитии специальности «Социальная работа»*. В 1991 г. по инициативе Анатолия Николаевича на базе ВГПИ впервые в стране были открыты курсы переподготовки по специальности «Социальная работа»; он принимал активное участие в становлении факультета психологии и социальной работы, кафедры социальной работы, которой руководил с 2010 г.

Важно также то, что А.Н. Вырщикова сумел собрать вокруг себя единомышленников – людей разных возрастов, из разных регионов страны, объединенных искренним и альтруистичным интересом к исследованиям патриотической направленности. Все они безоговорочно признавали Анатолия Николаевича своим неформальным лидером. Анатолий Николаевич в полную мощь реализовал свой выдающийся организаторский талант, проявлявшийся в постоянном стремлении объединить вокруг себя единомышленников и вместе с тем помочь коллегам в их собственных проектах. Коллеги и студенты ценили Анатолия Николаевича за профессионализм, интеллигентность, чуткое и уважительное отношение к людям.

Наше знакомство с Анатолием Николаевичем состоялось в 2001 г. В то время он работал в Администрации Волгоградской области и являлся членом Ученого совета ВГСПУ по защитам диссертаций по педагогической тематике. Выршиков был рецензентом моей кандидатской диссертации, посвященной дореволюционному российскому образованию. Мой научный руководитель Алексей Михайлович Саранов отправил текст исследования Анатолию Николаевичу, зная его интерес к историко-педагогическим исследованиям. Вскоре я получил развернутую оценку моей диссертации, в которой было немало замечаний, но в целом доктор наук позитивно отнесся к нашему скромному исследованию.

Многолетнее сотрудничество, работа на одной кафедре ВГСПУ позволили видеть, как Анатолий Николаевич органично соединял широкую палитру научных ролей: автор и редактор монографий и учебных пособий, руководитель и оппонент диссертационных исследований, член редколлегии нескольких журналов и эксперт целого ряда общественных организаций, организатор научных мероприятий и многое другое.

В целом мы можем констатировать, что крупнейший ученый Анатолий Николаевич Выршиков внес значительный вклад в исследование патриотической тематики и социального образования. По данной проблематике он опубликовал более 200 научных работ, в том числе 23 монографии, 8 учебных пособий, научно-методических разработок и рекомендаций, статьи в местной, центральной и зарубежной печати (Германия, Чехия).

Но дело не столько в объеме, сколько в значимости сделанного. Анатолий Николаевич кардинально обогатил и модернизировал социально-педагогическое знание, осуществил прорыв в исследовании проблем патриотического воспитания, своей деятельностью предвосхитил сегодняшнюю актуальность исследований патриотической направленности.

Анатолий Николаевич задал для нас очень высокую планку научного исследования, явил собою эталон настоящего ученого и практического деятеля.

### Список литературы

1. Выршиков А.Н. Воспитание личности патриота-победителя на основе духовного наследия Великой Победы: вопросы теории, методологии, практики: монография / А.Н. Выршиков, М.П. Бузский, М.Б. Кусмарцев. Волгоград, 2020.
2. Путин В.В. Выступление на торжественном мероприятии, посвященном 75-летию победы в Сталинградской битве [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/56773> (дата обращения: 29.08.2023).

\* \* \*

1. Vyrshchikov A.N. Vospitanie lichnosti patriota-pobeditelya na osnove duhovnogo naslediya Velikoj Pobedy: voprosy teorii, metodologii, praktiki: monografiya / A.N. Vyrshchikov, M.P. Buzskij, M.B. Kusmarcev. Volgograd, 2020.
2. Putin V.V. Vystuplenie na torzhestvennom meropriyatii, posvyashchyonnom 75-letiyu pobedy v Stalingradskoj bitve [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/56773> (data obrashcheniya: 29.08.2023).



### *Patriotic poem (on the occasion of the 75th anniversary of A.N. Vyrshikov)*

*The article deals with the contribution of A.N. Vyrshikov (Advanced PhD (Pedagogy), Professor) in the development of the patriotic and social education of Russia and the Volgograd region. There are analyzed the basic stages of the life path of the scientist as an administrative representative, the developer of the modern basis of the patriotic education and the founder of the social education in the region.*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алдакимова  
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, Армавирский государственный педагогический университет. E-mail: Aldakimova.olga@mail.ru
- Алексеева  
Екатерина Николаевна* – заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования и языковых коммуникаций, Херсонская академия непрерывного образования. E-mail: yasnalada@yandex.ru
- Астафурова  
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет; профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Ахметова  
Дания Загриевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, проректор, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева. E-mail: ahmetova@ieml.ru
- Байбаков  
Александр Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: baybakov@bk.ru
- Басангова  
Тамара Горяевна* – доктор филологических наук, заведующий сектором, Калмыцкий государственный университет. E-mail: basangova49@yandex.ru
- Брим  
Наталья Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет. E-mail: brim75@mail.ru
- Булаев  
Дмитрий Юрьевич* – аспирант Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: bulaevd@yandex.ru
- Вишневецкая  
Наталья Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: nvishnevezkaja@mail.ru
- Волобуева  
Евгения Валерьевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии, Армавирский государственный педагогический университет. E-mail: rektoragpu@mail.ru
- Ермолаев  
Артем Алексеевич* – учитель, Мурманский академический лицей. E-mail: artem.ermolaew.2001@yandex.ru

- Жаринов Александр Владимирович* – аспирант, ассистент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова. E-mail: zharinovav@ieml.ru
- Зинченко Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Калачев Антон Витальевич* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anvit@list.ru
- Киселев Андрей Валентинович* – преподаватель кафедры социологии и медиакоммуникаций, Московский государственный гуманитарно-экономический университет. E-mail: legalitas2016@yandex.ru
- Киселева Татьяна Геннадьевна* – кандидат психологических наук, декан дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет. E-mail: Kisseleva2108@mail.ru
- Косарева Анна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональных коммуникаций на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: annakosareva319@gmail.com
- Кузь Владислав Владимирович* – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Мурманский арктический университет. E-mail: VKuzmurman@yandex.ru
- Логачева Марина Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: mi.logacheva@mail.ru
- Лоренц Вероника Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет. E-mail: v.lorents@yandex.ru
- Макарова Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: makira8@yandex.ru
- Миловидова Анастасия Андреевна* – аспирант кафедры германистики и лингводидактики, Московский городской педагогический университет; учитель, школа № 2120. E-mail: nastyamilov@mail.ru
- Милютинская Наталия Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет. E-mail: natalam16@mail.ru
- Морозова Илона Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Мосийчук Лалита Артуровна* – аспирант кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: lalita.mumladze@gmail.com

- Неумоева-Колчеданцева  
Елена Витальевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: [eneumoeva@yandex.ru](mailto:eneumoeva@yandex.ru)
- Новиков  
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [novsergen@yandex.ru](mailto:novsergen@yandex.ru)
- Новикова  
Екатерина Сергеевна* – ассистент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [ekat.dorozhkina@yandex.ru](mailto:ekat.dorozhkina@yandex.ru)
- Ободова  
Жанна Исинбулатовна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [Janna\\_ch\\_@mail.ru](mailto:Janna_ch_@mail.ru)
- Петрученя  
Наталья Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [20092612@mail.ru](mailto:20092612@mail.ru)
- Романова  
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: [avagom75@list.ru](mailto:avagom75@list.ru)
- Рудь  
Мария Валентиновна* – кандидат педагогических наук, директор Института педагогики и психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: [maria-rud\\_73@mail.ru](mailto:maria-rud_73@mail.ru)
- Рукавишникова  
Елена Евгеньевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры дополнительного образования, Ставропольский государственный педагогический институт. E-mail: [ree2014tf@mail.ru](mailto:ree2014tf@mail.ru)
- Рябкова  
Екатерина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: [ekaterina\\_res@rambler.ru](mailto:ekaterina_res@rambler.ru)
- Рябова  
Екатерина Владимировна* – старший преподаватель Института педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая. E-mail: [ekrina22@gmail.com](mailto:ekrina22@gmail.com)
- Сахарчук  
Елена Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [profsah@yandex.ru](mailto:profsah@yandex.ru)
- Семенова  
Ксения Григорьевна* – педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: [SemenovaKG@mgppu.ru](mailto:SemenovaKG@mgppu.ru)
- Сергеев  
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [alexey-sergeev@yandex.ru](mailto:alexey-sergeev@yandex.ru)

- Ткаченко  
Лариса Николаевна*
- директор Центра научно-педагогических инноваций и довузовской подготовки, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: dovuz2015@lgpu.org
- Трофимова  
Анастасия Павловна*
- аналитик отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета. E-mail: trofimovaap@mgppu.ru
- Тукфеева  
Юлия Владимировна*
- кандидат психологических наук, начальник отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации Московский государственный психолого-педагогический университет. E-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru
- Ульянина  
Ольга Александровна*
- член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, кандидат социологических наук, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации. E-mail: uyaninaoa@mgppu.ru
- Файзрахманова  
Лилия Мустафовна*
- старший преподаватель кафедры романо-германских языков и методик их преподавания, Набережночелнинский государственный педагогический университет. E-mail: liya2406@rambler.ru
- Чекалева  
Надежда Викторовна*
- член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет; директор, Омский научный центр РАО. E-mail: nchekaleva@yandex.ru
- Чудина Елена Ефимовна*
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: echudina@mail.ru



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Baybakov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: baybakov@bk.ru
- Aleksandr Zharinov* – Post Graduate Student, Assistant, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, E-mail: zharinovav@ieml.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Anastasiya Milovidova* – Post Graduate Student, Department of German Philology and Linguodidactics, Moscow City University, Teacher, State Budget Educational Institution “School # 2120” (Moscow), E-mail: nastyamilov@mail.ru
- Anastasiya Trofimova* – Analyst of Department of Monitoring and Coordination of Activities of Psychological Service in Educational System, Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, E-mail: trofimovaap@mgppu.ru
- Andrey Kiselev* – Lecturer, Department of Social Studies and Media Communications, Moscow State University of Humanities and Economics, E-mail: legalitas2016@yandex.ru
- Anna Kosareva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication at Foreign Languages, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, E-mail: annakosareva319@gmail.com
- Anton Kalachev* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anvit@list.ru
- Artem Ermolaev* – Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution “Murmansk Academic Lyceum”, E-mail: artem.ermolaew.2001@yandex.ru
- Daniya Ahmetova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Pro-Rector, Head of Scientific-Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, E-mail: ahmetova@ieml.ru
- Dmitriy Bulaev* – Post Graduate Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, E-mail: bulaevd@yandex.ru
- Ekaterina Alekseeva* – Head of Department of Theory and Teaching Methods of Primary and Preschool Education and Language Communications, Kherson Academy of Continuous Education, E-mail: yasna.lada@yandex.ru

- Ekaterina Novikova* – Assistant, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Ekaterina Ryabkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: ekaterina\_res@rambler.ru
- Ekaterina Ryabova* – Senior Lecturer, Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University, E-mail: ekrina22@gmail.com
- Elena Chudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: echudina@mail.ru
- Elena Neumoeva-Kolchedantseva* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen, E-mail: eneumoeva@yandex.ru
- Elena Rukavishnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Additional Education, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: ree2014rf@mail.ru
- Elena Saharchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: profsah@yandex.ru
- Evgeniya Volobueva* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University, E-mail: rektoragpu@mail.ru
- Iлона Morozova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, E-mail: imorozova@ieml.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: makira8@yandex.ru
- Kseniya Semenova* – Educational Psychologist, Department of Monitoring and Coordination of Activities of Psychological Service in Educational System, Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, E-mail: SemenovaKG@mgppu.ru
- Lalita Mosiychuk* – Post Graduate Student, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: lalita.mumladze@gmail.com
- Larisa Tkachenko* – Head of Center of Scientific and Pedagogical Innovations and Pre-University Tutorial, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: dovuz2015@lgpu.org
- Liliya Fayzrakhmanova* – Senior Lecturer, Department of Romance and German Languages and their Teaching Methods, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, E-mail: liya2406@rambler.ru
- Marina Logacheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: mi.logacheva@mail.ru

- Mariya Rud* – PhD (Pedagogy), Head of Institute of Pedagogy and Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: maria-rud\_73@mail.ru
- Nadezhda Chekaleva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Head of Omsk Research Center of the Russian Academy of Education, Corresponding member of The Russian Academy of Education, E-mail: nchekaleva@yandex.ru
- Nataliya Milyutinskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Udmurt State University, E-mail: natalam16@mail.ru
- Natalya Brim* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, the Second Foreign Language and Linguodidactics, Udmurt State University, E-mail: brim75@mail.ru
- Natalya Petruchenya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: 20092612@mail.ru
- Natalya Vishnevetzkaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: nvishnevezkaja@mail.ru
- Olga Aldakimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University, E-mail: Aldakimova.olga@mail.ru
- Olga Romanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: avarom75@list.ru
- Olga Ulyanina* – Advanced PhD (Psychology), PhD (Social Sciences), Head of Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Corresponding member of The Russian Academy of Education, E-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Tamara Basangova* – Advanced PhD (Philology), Head of Department, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: basangova49@yandex.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University, Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Kiseleva* – PhD (Psychology), Head of Department of Defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, E-mail: Kisseleva2108@mail.ru

- Veronika Lorents* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, E-mail: v.lorents@yandex.ru
- Victoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Vladislav Kuz* – PhD (History), Associate Professor, Department of History, Murmansk Arctic State University, E-mail: VKuz-murman@yandex.ru
- Yuliya Tukfeeva* – PhD (Psychology), Head of Department of Monitoring and Coordination of Activities of Psychological Service in Educational System, Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, E-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru
- Zhanna Obodova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Janna\_ch@mail.ru



## СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

### *Главный редактор*

*Н.К. Сергеев*, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

*Е.И. Сахарчук*, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, д-р филол. наук, проф.

### *Редакционная коллегия:*

*Т.Н. Астафурова*, д-р пед. наук, проф.

*Д. Бергс-Винкельс*, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

*И.С. Бессарабова*, д-р пед. наук, проф.

*С.Г. Воркачёв*, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

*А.Х. Гольденберг*, д-р филол. наук, проф.

*Е.В. Данильчук*, д-р пед. наук, проф.

*О.А. Дмитриева*, д-р филол. наук, проф.

*Л.В. Жаравина*, д-р филол. наук, проф.

*А.Е. Жумабаева*, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

*В.В. Зайцев*, д-р пед. наук, проф.

*В.О. Зинченко*, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

*М.В. Корепанова*, д-р пед. наук, проф.

*А.М. Коротков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

*С.В. Куликова*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

*М.В. Николаева*, д-р пед. наук, доц.

*С.Г. Новиков*, д-р пед. наук, проф.

*Н.С. Пурьшева*, д-р пед. наук, проф. (Москва)

*А.Н. Сергеев*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

*В.В. Сериков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

*Т.К. Смыковская*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

*Г.П. Стефанова*, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

*Н.Е. Тропкина*, д-р фил. наук, проф.

*В.П. Тарантей*, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

*А.П. Тряпицына*, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

*Цзиньлин Ван*, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

*В.Г. Щукин*, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

## СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

*А.М. Коротков*, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

*Н.К. Сергеев*, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

*Е.И. Сахарчук*, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

*М.В. Великанов*, отв. секретарь редколлегии

## EDITORIAL STAFF

### *Chief Editor*

*Nikolay Sergeev*, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

### *Deputy Chief Editor*

*Elena Sakharchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Larisa Savina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Tatiana Astafurova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Dagmar Bergs-Winkels*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

*Inna Bessarabova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Sergey Vorkachev*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

*Arkady Goldenberg*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Elena Danilchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Olga Dmitrieva*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Larisa Zharavina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Aziya Zhumabaeva*, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

*Vladimir Zaitsev*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Victoriya Zinchenko*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

*Marina Korepanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Alexander Korotkov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

*Svetlana Kulikova*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

*Marina Nikolaeva*, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

*Sergey Novikov*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Natalia Purysheva*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

*Aleksey Sergeev*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Vladislav Serikov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

*Tatyana Smykovskaya*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Galina Stefanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

*Nadezhda Tropkina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Victor Tarantey*, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

*Alla Tryapitsyna*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

*Jinling Wang*, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

*Vasily Schukin*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

### MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

*Alexander Korotkov*, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Nikolay Sergeev*, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

*Elena Sakharchuk*, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Larisa Savina*, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

*Maksim Velikanov*, Assistant Editor of Editorial Staff