



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№6 (189)**  
**2024**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№6(189)**

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.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

- КИСЕЛЕВА А.В. Современный университет в контексте  
концепции устойчивого развития..... 4
- ЧАНДРА М.Ю. Роль иммерсивного симулятора в профес-  
сиональной подготовке студентов вуза к педагогической  
деятельности ..... 9
- КАУНОВА Е.В., КУДРЯВЦЕВА А.А., ПУТИЛО О.О.  
Модель распределения студентов на практику: опыт раз-  
работки и апробации.....15
- ДМИТРИЕНКО А.В. Педагогические условия формирования  
лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном  
пространстве вуза.....22
- БАЙРАМОВА Г. НИЗАМИ-КЫЗЫ Факторы формирования  
эстетических ценностей будущих педагогов.....32

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

- БАЙБАКОВ А.М., ФИРSOVA А.Е., ЧУДИНА Е.Е. Органи-  
зация наставничества молодых педагогов в общем обра-  
зовании как фактор профессионально-личностного само-  
развития учителя .....38
- ЕГОРОВА Г.И., КУЛАШКИНА А.Н. Сотворчество (родитель-  
учитель-ученик) в воспитании российской поликультур-  
ной идентичности.....49
- ХАСАН Э.Х. Становление методической службы в общем  
образовании .....57

*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. Воркачёв*  
*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*

ГРЕБЕНЩИКОВА Т.В. Эмоциональная поддержка ребенка в деятельности как условие его эмоционального благополучия ..... 71

БУРМИСТЕНКО М.С. Сущность гендерной социализации обучающихся в условиях колледжа ..... 77

ЧУХИН С.Г., ЧУХИНА Е.В. Практика «Семейная сага» коммеморативной реконструкции идентификационного потенциала гражданской традиции «Моя малая Родина» в пространстве школьной укладности ..... 82

КУЛИКОВА С.В. воспитательные практики формирования патриотизма и национального самосознания у детей и молодежи: региональный аспект ..... 90

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

КОРЕНЕЦКАЯ И.Н. Искусственный интеллект в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений вуза: вызовы, возможности, перспективы ..... 98

ГАВРИЛОВА М.В., ДРОНОВА А.Л. Творческие виды заданий с использованием искусственного интеллекта при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному ..... 102

ЛУКАШЕНКО А.Д. Оценка динамики формирования нравственных ценностей у бакалавров-международников в процессе профессионально ориентированного иноязычного чтения ..... 110

ФЭН ЮЙЦЮН Из истории изучения вопросов невербальной коммуникации ..... 115

ОЗОЛИНА М.Н. Предпосылки и опыт реализации комбинированного урока китайского языка в начальной школе ..... 119

МА ЯЦЮН Особенности организации самостоятельной работы китайских студентов при обучении русскому языку (А1–А2) ..... 125

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

ДЖИН ЛЯНЬХУЭЙ, ХАНЬ ЦЮАНЬХУЭЙ. Анализ русского перевода «客中作» «В гостях» с точки зрения культурных образов ..... 134

НАУМЦЕВ И.И. Феномен веры в поэзии Е.И. Блажеевского: трансформация религиозных образов и мотивов ..... 141

*Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.*

Сведения об авторах.....	140
Information about authors.....	149
Состав редакционной коллегии .....	151
Состав научно-редакционного совета.....	152

Подписано в печать  
22.07.2024.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 15,01  
Тираж 1000 экз.

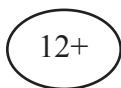
Адрес издателя, редакции:  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27,  
ВГСПУ.

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 №22/07/1

Выход в свет  
12.08.2024.

Цена свободная



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2024

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.В. КИСЕЛЕВА*  
*Екатеринбург*

### СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

*Рассмотрены основные направления концепции устойчивого развития применительно к деятельности университетов, проведен анализ компонентов, раскрыты элементы, которые внедряются многими отечественными университетами. Определены условия, которые позволят студентам, преподавателям и исследователям учреждений высшего образования стать агентами реализации концепции в целях повышения качества образования как залога устойчивого развития страны в целом.*



Ключевые слова: *устойчивое развитие, цифровая трансформация, цифровые технологии, Университет 4.0, модернизация.*

В социально-научном понимании «концепция устойчивого развития (англ. sustainable development) – это процесс изменений, в котором эксплуатация природных ресурсов, направление инвестиций, ориентация на научно-технический прогресс, становление личности, институциональные изменения согласованы друг с другом и направлены на повышения уровня и качества жизни человека [4, с. 113].

С 70-х годов XX века многие страны на государственном уровне и исследователи в научном пространстве стали выражать обеспокоенность по поводу экономической деятельности человека, наносящей видимый и локализованный ущерб окружающей среде (отходы, пары с заводов, загрязнение водных путей и т.д.). Что касается социального уровня, то было установлено, что глобальная политика, которая ставила во главу угла производство и потребление материальных благ, обострила проблему неравенства между богатыми и бедными странами, населением в пределах одной и той же страны или региона. Исходя из этого, начинается поиск решений этой проблемы, одним из которых становится «концепция устойчивого развития», впервые представленная на Стокгольмской конференции Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию в 1972 г. [12], реализация которой смогла бы устранить возникшие противоречия.

Основными элементами устойчивого развития были определены следующие: базовая цель; потенциал системы – средства, задействованные для достижения целей; накопление потенциала – качественный и количественный прирост возможностей устойчивого развития; поддержание социальной, экономической, экологической сбалансированности [8].

Современные университеты стали одним из ведущих драйверов в обеспечении устойчивого развития общества. Именно они выступают субъектами в разработке и реализации социальных и научных инноваций во внешней инерционной среде. Внедрение принципов устойчивого развития в глобальную систему высшего образования началось в начале XXI века. Сейчас это одно из приоритетных направлений развития образовательных учреждений. Накопленный колоссальный научный опыт позволяет проектиро-

вать сразу несколько концепций устойчивого развития всей системы образования, которые только сейчас начинают реализовываться в отечественных университетах [Там же].

В контексте деятельности университетов концепция устойчивого развития представляет собой систему взглядов, которые вбирают в себя включение вопросов, связанных с концепцией, в учебный процесс и научные исследования; организацию деятельности университета на принципах устойчивого развития (использование энергосберегающего оборудования, альтернативных источников и видов энергии, формирование доступной инфраструктуры, использование экологичных материалов); цифровизацию учебного и административного процессов; разработку программ сотрудничества и партнерских отношений с другими организациями по устойчивому развитию; определение условий, которые позволяют студентам, преподавателям и сотрудникам учреждений высшего образования стать агентами концепции устойчивого развития [6].

По мнению А. Бассена, К. Шмитта, Т. Штекера, учреждения высшего образования в контексте устойчивого развития могут сосредоточиться на научных исследованиях, системной модернизации и расширении межвузовского сотрудничества, чтобы совместно решать социально-экономические проблемы общества. Ученые полагают, что университеты должны принять за основу институциональный подход в концепции для поощрения трансформационных практик на всех уровнях [11]. «Данная стратегия должна привести к созданию многомерной и сетевой организационной модели, описываемой как University 4.0 (Университет 4.0)» [10, с. 47]. По мнению А.С. Фадеева, О.А. Змеева, Т.Т. Газизова, интегративный Университет 4.0 будет благоприятствовать повышению способности справляться со сложными условиями функционирования и внедрения концепции в современное общество [Там же].

Идеология устойчивого развития свободна в постановке целей и выборе инструментов достижения целевых показателей университетов. Реализация проектов, согласно данной концепции, является исключительно их инициативой. В первую очередь, это касается сетевого взаимодействия, которое постепенно приходит на смену классическим иерархическим системам управления. Благодаря этому аспекту, в системе высшего образования появился ряд отечественных университетских сетей, например, МОЦОС (межвузовский отраслевой центр «Открытая сеть образования в строительстве») или RUNNet (федеральная университетская сеть России). Многие университеты внедряют только элементы концепции устойчивого развития: либо отдельные ресурсосберегающие технологии, либо те, которые являются системными по своей природе. По ряду показателей «более тысячи учебных заведений уже присоединились к рамочным декларациям по внедрению принципов устойчивого развития в системе высшего образования, в том числе в разработке образовательных программ (высшее образование для устойчивого развития)» [9, с. 84].

Одним из аспектов реализации концепции устойчивого развития в университете является разработка и внедрение модели Green Campus (экологического аспекта), цель которой – формирование экоориентированной среды на внешнем и внутреннем контуре университета [7]. Среди основных возможных направлений и инициатив Green Campus в деятельности университета можно выделить:

1. Обращение с отходами: привлечение студентов и преподавателей к разделному сбору отходов, совершенствование и систематизация опасных отходов.

2. Озеленение и ландшафт: использование методики вертикального озеленения, создание архитектурно-ландшафтных композиций и придание им статуса культурного объекта в пределах университета, инвентаризация зеленых насаждений, дополнительное озеленение.

3. Экологически чистые виды транспорта: создание велосипедной и самокатной инфраструктуры.



4. Экологическое образование: внедрение факультативных курсов по проблемам экологии, природоохранная деятельность в регионе, где расположен университет [3].

5. Создание экспериментальных площадок: организация студенческого учебно-производственного пространства для исследований и разработок в соответствии с запросами будущих работодателей.

Реализация таких инициатив способствует социальной активности студентов, поиску новых стандартов и правил жизни в кампусе, регуляции температурного режима в местах общего пользования и аудиториях и др. [1].

Еще один важный момент в концепции устойчивого развития университетов – это цифровизация – потенциальные возможности цифровых технологий для повышения качества образования, выступающих залогом устойчивого развития. Сегодня можно утверждать, что современный этап университетского администрирования приобретает признаки глубокой трансформации и эволюционного формирования новой цифровой парадигмы, приходящей на смену электронному администрированию. Это открывает возможности цифровой идентификации, интеграции и обмена данными на разных уровнях, в том числе и в международном взаимодействии. Университетская цифровая платформа способствует оптимизации отношений финансово-хозяйственных обязательств (формирование заявок, платежи, закупки и т.п.). Она дает возможность регулировать доступ к источникам личных данных с помощью инструментов и алгоритмов искусственного интеллекта, отслеживать динамичные социальные и экономические изменения, включая кризисные явления в режиме реального времени, что позволяет оперативно выявлять слабые места административной системы университета.

Среди принципов цифровой парадигмы университетского администрирования следует выделить:

- *интегрированность* – развитие модели взаимодействия, которая дает возможность объединить всех участников институциональной структуры университетов на основе единой цифровой идентификации на уровне процессов и данных;

- *адаптивность* – процессы встраиваются в университетские системы, тем самым привлекая всех работников университета к сотрудничеству в создании инновационных подходов оптимизации работы;

- *ранжирование* – построение устойчивой сети (системы распределений) доверенных агентов администрации, которые могут иметь полномочия осуществлять обмен информацией, формируя таким образом модель совместного управления;

- *определенность* – осуществление процессов администрирования в режиме реального времени для быстрого и точного принятия решений;

- *прозрачность и надежность* – возможность регулировать доступ к разному роду информации;

- *гибкость* – обеспечение соответствия университетского администрирования в динамичных социальных и экономических изменениях, включая кризисные явления [2].

Значительную роль реализации цифровой парадигмы в концепции устойчивого развития играют непосредственно цифровые технологии, среди которых технология Больших данных (Big Data) – аналитика на основе значительных массивов информации. Использование данной технологии позволяет хранить большие объемы различных данных и осуществлять на их основе анализ, постоянные отслеживания обновления и пополнения новых данных. Аналитика на основе Big Data позволяет университетам с высокой точностью строить профиль будущих абитуриентов, прогнозировать и быстро реагировать на его изменения. Положительные результаты подтвердили необходимость внедрения Big Data для реализации целей университетского администрирования при условии приобретения новых компетенций, усиления связей взаимодействия и формирования новой культуры принятия решений на основе данных. Для получения обратной связи целесообразным является открытость и привлеченность к цифровиза-

ции всех участников учебного процесса. В рамках стратегии цифровой трансформации университетского администрирования архитектура Big Data должна предусмотреть следующие возможности: 1) получения (сохранение, защита, доступность) личных данных в любом формате, используя различные источники информации; 2) оперативно-го анализа данных; 3) обеспечения связи и взаимодействия с другими платформами данных [13].

Одним из эффективных инструментов в обработке информации является искусственный интеллект (ИИ). ИИ как цифровая технология – это компьютерная система обработки информации с элементами машинного обучения и новыми алгоритмами анализа данных. Он полезен в оценке образовательных и управленческих рисков, нужен для более точного прогнозирования и принятия стратегических решений [5].

Таким образом, успех цифрового перехода университетского администрирования и учебного процесса будет определяться уровнем готовности к его проведению, а также выявлением закономерностей и тенденций использования цифровых технологий, осуществлением компаративного анализа и внедрением лучших образовательных практик.

Резюмируя вышесказанное, отмечаем, что деятельность университетов в контексте реализации целей устойчивого развития – это не только территориальные и административные преобразования, но и попытка изменить мышление студентов и преподавателей для формирования нового образа жизни, для ретрансляции во внешнюю среду, прежде всего, в городские и региональные социальные группы. Разработка систем устойчивого развития университетов и реализация собственных программ в данном направлении позволит в будущем учесть результаты социальных преобразований при построении национальной системы образования, что поспособствует повышению репутации университетов и отечественной высшей школы в мировой системе образования.

### **Список литературы**

1. Абдрахимов В.З., Абдрахимов Д.В. Возможности инновационного экологического образования в интересах устойчивого развития // Вестник Прикамского социального института. 2022. №3(93). С. 124–129.
2. Бричка Е.И., Василевич О.М. Цифровая трансформация образования: особенности нормативно-правового регулирования // Современные тенденции развития науки и мирового общества в эпоху цифровизации: Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции, Москва, 20 января 2023 года. М., 2023. С. 57–60.
3. Круглова Л.Е., Редина М.М., Хаустов А.П. Обоснование экологической политики на уровне университета // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2018. Т. 26. №2. С. 251–260.
4. Левина Е.И. Понятие «устойчивое развитие». Основные положения концепции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. №11(79). С. 113–119.
5. Пырнова О.А., Зарипова Р.С. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Преподавание информационных технологий в российской Федерации: Материалы XVII открытой Всероссийской конференции, Новосибирск, 16–17 мая 2019 года. Новосибирск, 2019. С. 335–337.
6. Сагинова О.В., Сагинов Ю.Л., Гришин А.И. Устойчивое развитие университета // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. №21. С. 214–218.
7. Уражок Т.В., Шутова Т.В. Внедрение концепции «Зеленый кампус» как составляющей инновационного потенциала вуза // Регулирование экономической деятельности и деловая среда: проблемы, перспективы и решения: Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, Тольятти, 22 декабря 2016 года. Тольятти, 2016. С. 386–394.
8. Устойчивое развитие: Новые вызовы: учебник для вузов / А.В. Абрамова, А.А. Аверченков, С.Н. Бобылев и др.; под общ. ред. В.И. Данилова-Данильяна, Н.А. Пискуловой. М., 2015.
9. Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики / Т.Н. Гаврильева, А. Сугимото, М. Фуджи и др. // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №7. С. 52–65.



10. Фадеев А.С., Змеев О.А., Газизов Т.Т. Модель университета 4.0 // Научно-педагогическое обозрение. 2020. №2(30). С. 172–178.
11. Bassen A., Schmitt C.T., Stecker C. Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln–vernetzen–berichten (HOCH N) // uwfUmweltWirtschaftsForum. 2017. Т. 25. №.1-2. С. 139–146.
12. Conferences Environment and sustainable development, 5-16 June 1972, Stockholm. [Электронный ресурс]. URL: <https://edukemy.com/blog/united-nations-conference-on-the-human-environment-1972-stockholm-declaration-upsc-environment-notes/#:~:text=The%20United%20Nations%20Conference%20on,planetary%20environment%20and%20natural%20resources> (дата обращения: 03.04.2024).
13. Martynov V., Filsova E., Egorova Y. Information Architecture to Support Engineering Education in the Era of Industry 4.0 // 2022 6th International Conference on Information Technologies in Engineering Education, Inforino 2022 – Proceedings: Moscow. M., 2022.

\* \* \*

1. Abdrahimov V.Z., Abdrahimov D.V. Vozmozhnosti innovacionnogo ekologicheskogo obrazovaniya v interesah ustojchivogo razvitiya // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. 2022. №3(93). S. 124–129.
2. Brichka E.I., Vasilevich O.M. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: osobennosti normativno-pravovogo regulirovaniya // Sovremennye tendencii razvitiya nauki i mirovogo soobshchestva v epohu cifrovizacii: Sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 20 yanvarya 2023 goda. M., 2023. S. 57–60.
3. Kruglova L.E., Redina M.M., Haustov A.P. Obosnovanie ekologicheskoy politiki na urovne universiteta // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2018. Т. 26. №2. S. 251–260.
4. Levina E.I. Ponyatie «ustojchivoe razvitie». Osnovnye polozheniya koncepcii // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009. №11(79). S. 113–119.
5. Purnova O.A., Zaripova R.S. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii // Prepodavanie informacionnyh tekhnologij v rossijskoj Federacii: Materialy XVII otkrytoj Vserossijskoj konferencii, Novosibirsk, 16–17 maya 2019 goda. Novosibirsk, 2019. S. 335–337.
6. Saginova O.V., Saginov Yu.L., Grishin A.I. Ustojchivoe razvitie universiteta // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2012. Т. 15. №21. S. 214–218.
7. Urazhok T.V., Shutova T.V. Vnedrenie koncepcii «Zelenyj kampus» kak sostavlyayushchej innovacionnogo potentsiala vuza // Regulirovanie ekonomicheskoy deyatel'nosti i delovaya sreda: problemy, perspektivy i resheniya: Sbornik nauchnyh trudov po materialam I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tol'yatti, 22 dekabrya 2016 goda. Tol'yatti, 2016. S. 386–394.
8. Ustojchivoe razvitie: Novye vyzovy: uchebnik dlya vuzov / A.V. Abramova, A.A. Averchenkov, S.N. Bobylev i dr.; pod obshch. red. V.I. Danilova-Danil'yana, N.A. Piskulovoj. M., 2015.
9. Ustojchivoe razvitie universitetov: mirovye i rossijskie praktiki / T.N. Gavril'eva, A. Sugimoto, M. Fudzhi i dr. // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. Т. 27. №7. S. 52–65.
10. Fadeev A.S., Zmееv O.A., Gazizov T.T. Model' universiteta 4.0 // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2020. №2(30). S. 172–178.

### ***Modern university in the context of the concept of sustainable development***

*The basic directions of the concept of sustainable development, applied to the universities' activity, are considered. The analysis of the components is conducted. There are revealed the elements that are implemented by many native universities. The conditions, allowing the students, lecturers and researchers of the institutions of higher education to become the agents of the concept's realization for the purpose of improvement of education's quality as the foundation of the successful development of the country in general, are defined.*

**Key words:** *sustainable development, digital transformation, digital technologies, University 4.0, modernization.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2024)

**М.Ю. ЧАНДРА**  
*Волгоград*

**РОЛЬ ИММЕРСИВНОГО СИМУЛЯТОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Уточнено основное назначение иммерсивного симулятора в процессе профессиональной подготовки студентов вуза к педагогической деятельности. Охарактеризованы его преимущества и возможности по сравнению с другими образовательными технологиями и формами организации образовательного процесса в вузе. Определены и содержательно раскрыты функции иммерсивного симулятора (квазипрофессиональная, иммерсивная, рефлексивная, интегративная), обеспечивающие качественную профессиональную подготовку студентов вуза к педагогической деятельности.*



*Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка будущего педагога, профессиональная ситуация, функции иммерсивного симулятора.*

В настоящее время в педагогической науке и практике высшей школы по-прежнему остается не в полной мере разрешенной проблема подготовки студентов вуза к педагогической деятельности. В.А. Болотов, М.Л. Левицкий, И.М. Реморенко, В.В. Сериков отмечают, что существует необходимость в научном осмыслении проблемы баланса между предметной и собственно педагогической подготовкой учителя; имеется потребность в поиске научно-обоснованных педагогических средств, обеспечивающих возможность целостного формирования когнитивного и личностного, предметного и метапредметного, репродуктивного и творческого видов опыта деятельности в процессе освоения студентами педагогической профессии [8].

А.А. Марголис, освещающая проблемы педагогического образования в вузе и готовности студентов к педагогической деятельности, приводит в качестве аргументов их существования результаты мониторинговых исследований, которые свидетельствуют о том, что «в школу приходят выпускники с хорошей предметной и теоретической подготовкой, но недостаточно подготовленные собственно к самой педагогической деятельности» [6, с. 9].

Результаты опроса работодателей, проведенного Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом в 2022 г., также подтверждают, что руководители образовательных организаций г. Волгограда и Волгоградской области, заполнившие анкеты на 136 молодых педагогов – выпускников ВГСПУ в 2018–2022 гг., в большей степени удовлетворены их теоретической подготовкой по профилю (специализации) и в меньшей – готовностью к решению профессионально-педагогических задач, в том числе способностью выстраивать профессиональную коммуникацию с детьми и взрослыми в процессе педагогической деятельности (по данным высказываниям анкеты получены более низкие средние значения – от 4,3 до 4,5). Отметим, что и предложения работодателей, высказанные в открытой части анкеты, в основном были связаны с усилением практической подготовки выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности.

А.Г. Бермус, В.В. Сериков, Н.В. Алтыникова правомерно отмечают, что «педагогическая деятельность во всем ее многообразии должна открыться студенту-педагогу еще в стенах педагогического университета» [1]. Обращается внимание на то, что чем боль-

ше в процессе обучения будущего педагога профессиональных проб и опыта разрешения типовых и нестандартных ситуаций педагогической реальности, тем выше его профессиональная компетентность и готовность к педагогической деятельности.

А.П. Тряпицына определяет педагогическую деятельность как деятельность педагога по решению профессиональных задач, а профессиональную компетентность – как способность к решению профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной деятельности, которые должны разрешаться педагогом с учетом сформированной у него системы знаний, имеющегося профессионального и жизненного опыта, с опорой на осмысленные и принятые им ценности педагогической деятельности [13].

Характеризуя специфику профессиональной компетентности как особого вида готовности будущего педагога к педагогической деятельности, Н.К. Сергеев и В.В. Сериков выделяют в качестве ее системообразующего элемента опыт выполнения педагогической деятельности, который должен приобретаться «в ситуации реального решения профессиональных проблем, даже если это происходит в рамках учебного процесса» [10, с. 61].

Таким образом, в основе профессиональной подготовки студента к педагогической деятельности находится становление профессиональной компетентности педагога, которая рассматривается через призму опыта, носит деятельностный характер, формируется в процессе решения проблемных ситуаций и профессиональных задач с учетом заданного контекста, которые разрешаются будущим педагогом с использованием имеющейся у него системы знаний, умений, навыков, собственной субъектной позиции, ценностного отношения к ситуации, и проявляется только в реальной педагогической деятельности или в условиях максимально к ней приближенных.

Однако смоделировать в рамках традиционного практического занятия в учебной аудитории профессиональную ситуацию, подобную той, с которой может столкнуться будущий педагог в дальнейшей своей реальной педагогической деятельности [11], чтобы приобрести в процессе обучения в вузе многогранный опыт решения профессионально-педагогических задач, достаточно затруднительно по причине явного противоречия между учебной деятельностью студента и профессиональной деятельностью педагога.

Изменение ситуации возможно при внедрении в процесс подготовки будущего педагога (наряду с освоением теоретического блока психолого-педагогических дисциплин и дисциплин предметной и методической подготовки) связующего элемента между учебной и профессионально-педагогической деятельностью. Формой организации такого элемента может стать тренинг или семинар-практикум, учебная практика, а также междисциплинарный экзамен по модулю с применением в процессе их проведения такого нового средства как иммерсивный симулятор педагогической деятельности.

Иммерсивный симулятор или тренажер для профессионального обучения рассматривается как средство, направленное на практико-ориентированное обучение и визуализацию профессиональной деятельности, позволяющее осуществить в виртуальном пространстве имитационное моделирование профессиональных ситуаций и погрузить обучающегося в их решение в условиях, максимально приближенных к реалиям будущей профессии.

Основываясь на результатах анализа публикаций (А.А. Галиакберова Э.Х. Галямова, И.М. Захарова, С.И. Грахова, И.М. Осмоловская, В.Л. Соколова и др.), освещающих положительный опыт применения иммерсивного симулятора в практике профессионального обучения, можно выделить ряд *преимуществ*, которыми он обладает по сравнению с другими образовательными технологиями и формами организации образовательного процесса в вузе:

- обеспечивает студенту возможность уже на этапе теоретической подготовки вступить в педагогическое взаимодействие с виртуальными участниками образовательных отношений и осуществить неоднократную отработку своих профессиональных умений и навыков в условиях образовательного события, смоделированного в иммерсивной среде [2];

- позволяет будущему педагогу приобрести первичный опыт профессиональных проб; освоить опыт решения профессиональных задач в ситуации неопределенности и применить на практике комплекс полученных знаний, умений и навыков; учиться на собственных ошибках вне стрессовой ситуации и без ущерба для реальных учащихся; самостоятельно проводить разбор допущенных ошибок, поэтапный анализ и коррекцию своей педагогической деятельности в процессе симуляции, пройти повторное испытание, что, безусловно, затруднительно сделать в условиях производственной практики, в процессе реальной профессиональной деятельности [5; 12];

- обеспечивает возможность погружения студента в виртуальный процесс разрешения проблемной ситуации с возможностью влияния на ход и развитие событий, что создает у него ощущение реальности проблемы, решение которой зависит только от его профессиональных действий [14]; способствует формированию у студентов навыков контроля и самоконтроля, развитию умения анализировать собственные успехи и неудачи, повышает его ответственность за принимаемые решения, ускоряет процесс получения профессионального опыта педагогической деятельности [9];

- демонстрирует студенту реалистичные модели поведения учащихся в классе и предоставляет возможность выполнения учебно-профессиональной задачи в виртуальной среде, условия которой максимально приближены к школьной среде, что способствует формированию наиболее полной ориентировочной основы действий будущего педагога [7];

- способствует становлению профессиональной компетентности педагога и позволяет оценить реальную готовность будущего учителя к педагогической деятельности в условиях контролируемой, стандартизированной и воспроизводимой виртуальной среды [3; 4].

Роль иммерсивного симулятора мы видим в реализации данным педагогическим средством следующей совокупности функций в процессе вузовской подготовки студента к педагогической деятельности.

1. *Иммерсивная функция*, направленная на погружение студента в такое состояние, когда фокус его умственного внимания полностью сосредоточен на решении конкретной профессиональной задачи или анализе отдельной проблемной ситуации; когда исчезают все отвлекающие моменты и приходит состояние глубокой вовлеченности в решение проблемы. Область применения данной функции связана с созданием иммерсивной образовательной среды и использованием в образовательном процессе вуза иммерсивных образовательных технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности, обеспечивающих студенту возможность полного или частичного погружения в виртуальное пространство педагогической профессии, вовлечение в образовательное событие (виртуальный урок, классный час, виртуальная экскурсия, родительское собрание и др.), в решение виртуальных профессиональных ситуаций, с которыми он может столкнуться в реальной школе.

2. *Квазипрофессиональная функция*, обеспечивающая возможность соединить теорию с практикой в рамках учебной аудиторной работы и включить студентов в квазипрофессиональную педагогическую деятельность посредством моделирования типовых и нестандартных профессиональных ситуаций, максимально приближенных к условиям профессии педагога. Квазипрофессиональная функция создает условия для гибкого перехода студента от учебной деятельности к профессиональной, ускоряет процесс приобретения профессионального опыта, обеспечивает более качественную подготовку сту-

дента к выходу на производственную практику в условия реальной профессионально-педагогической деятельности [14].

3. *Рефлексивная функция*, реализация которой позволяет студенту получить обратную связь и провести самооценку своих профессиональных действий как в момент непосредственной включенности в решение виртуальной профессиональной задачи (ситуативная рефлексия в процессе иммерсии), так и после выполнения симуляции (перспективная рефлексия на этапе последствий). Это побуждает будущего педагога к глубокому осмыслению полученного педагогического опыта, анализу допущенных ошибок в рамках профессиональных проб и поиску причин их возникновения, планированию своей дальнейшей траектории профессионального саморазвития.

4. *Интегративная функция*, позволяющая в условиях специально созданной иммерсивной среды, имитирующей рабочее пространство педагога, моделировать и предоставлять студенту профессиональные ситуации, решение которых требует от него комплексных профессиональных действий, и, соответственно, применения на практике совокупности знаний и умений из блоков дисциплин психолого-педагогической, предметной и методической подготовки. Данная функция иммерсивного симулятора способствует формированию в сознании будущего педагога целостного образа педагогической реальности, адекватного представления о роли каждой дисциплины в его профессиональном становлении. При реализации иммерсивной функции важно также учитывать, что погружение студента в виртуальный мир профессии педагога для получения профессионального опыта должно быть с такой высокой степенью достоверности, чтобы виртуальное пространство воспринималось им как реальный мир, и эта виртуальная реальность переживалась как реалистичная данность. Это предполагает организацию нелинейного образовательного процесса в вузе в форме смешанного обучения: интеграцию традиционной лекционно-семинарской системы с электронным обучением, использование возможностей дистанционных образовательных технологий, электронной информационно-образовательной среды и цифрового оборудования, высокотехнологичного виртуального образовательного пространства технопарка вуза.

В заключение отметим, что иммерсивный симулятор, реализуя всю совокупность своих функций, вносит значимый вклад в процесс подготовки студентов вуза к педагогической деятельности. Важность его заключается в создании условий для осмысленного изучения содержания любой учебной дисциплины в контексте педагогической деятельности; в возможности обеспечить мягкий переход от осуществляемой студентом учебной деятельности к предстоящей в рамках будущей профессии – педагогической; приобрести еще до выхода на практику первичный опыт решения профессиональных задач; осуществить поиск личностных смыслов педагогической деятельности; качественно подготовить студента к успешному прохождению педагогической и других видов производственной практики на базе образовательных организаций.

### Список литературы

1. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. №4. С. 667–691.
2. Галиакберова А.А., Галямова Э.Х., Киселев Б.В. Основы проектирования цифровых симуляторов для подготовки учителя математики // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №4. С. 2.
3. Галямова Э.Х., Червов О.Б. Анализ зарубежных практик применения цифровых средств в подготовке будущего учителя // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Т. 17. №2. С. 174–184.



4. Жигалова О.П., Копусь Т.Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. №3. С. 141.
5. Захарова И.М., Грахова С.И. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных умений будущих учителей // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2021. №2-1(31). С. 208–210.
6. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. №3. С. 5–39.
7. Методология разработки тренажеров виртуальной реальности: возможности теории деятельности / Т.А. Гаврилова, И.М. Осмоловская, О.П. Жигалова, В.А. Баранова // *Информационное общество*. 2023. №2. С. 69–78.
8. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации / В.А. Болотов, М.Л. Левицкий, И.М. Реморенко, В.В. Сериков // *Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития*. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 21–36.
9. Роль цифрового симулятора педагогической деятельности в подготовке будущего педагога / А.А. Галиакберова, И.М. Захарова, Э.Х. Галямова, О.Б. Червов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020. Т. 9. №4(33). С. 34–37.
10. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.
11. Сериков В.В. О подготовке учителя в соответствии с требованиями стандарта профессиональной деятельности педагога // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014. №6(91). С. 8–13.
12. Соколов В.Л. Опыт использования симулятора уроков математики 1 класса в обучении бакалавров психолого-педагогического направления // *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Т. 10. №1. С. 127–135.
13. Тряпицына А.П. Профессиональные компетенции как результат современного высшего педагогического образования // *Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии: Материалы Международной научно-практической конференции (11–12 ноября 2008 г.)*. М., 2008. С. 44–49.
14. Чандра М.Ю. Принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога на основе применения иммерсивных технологий // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2023. №10(183). С. 31–38.

\* \* \*

1. Bermus A.G., Serikov V.V., Altynikova N.V. Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2021. T. 18. №4. S. 667–691.
2. Galiakberova A.A., Galyamova E.H., Kiselev B.V. Osnovy proektirovaniya cifrovyyh simulyatorov dlya podgotovki uchitelya matematiki // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020. T. 8. №4. S. 2.
3. Galyamova E.H., Chervov O.B. Analiz zarubezhnyh praktik primeneniya cifrovyyh sredstv v podgotovke budushchego uchitelya // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023. T. 17. №2. S. 174–184.
4. Zhigalova O.P., Kopus' T.L. K voprosu ob ispol'zovanii simulyatora v sisteme professional'noj podgotovki uchitelya // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018. №3. S. 141.
5. Zaharova I.M., Grahova S.I. Cifrovoy simulyator pedagogicheskoy deyatel'nosti kak sredstvo razvitiya professional'nyh umenij budushchih uchitelej // *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. №2-1(31). S. 208–210.
6. Margolis A.A. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2021. T. 26. №3. S. 5–39.
7. Metodologiya razrabotki trenazherov virtual'noj real'nosti: vozmozhnosti teorii deyatel'nosti / T.A. Gavrilova, I.M. Osmolovskaya, O.P. Zhigalova, V.A. Baranova // *Informacionnoe obshchestvo*. 2023. №2. S. 69–78.
8. Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov i problem XXI veka: aktual'nost' transformacii / V.A. Bolotov, M.L. Levickij, I.M. Remorenko, V.V. Serikov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya*. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. S. 21–36.



9. Rol' cifrovogo simulyatora pedagogicheskoy deyatel'nosti v podgotovke budushchego pedagoga / A.A. Galiakberova, I.M. Zaharova, E.H. Galyamova, O.B. Chervov // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2020. T. 9. №4(33). S. 34–37.

10. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. M., 2013.

11. Serikov V.V. O podgotovke uchitelya v sootvetstvii s trebovaniyami standarta professional'noj deyatel'nosti pedagoga // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. №6(91). S. 8–13.

12. Sokolov V.L. Opyt ispol'zovaniya simulyatora urokov matematiki 1 klassa v obuchenii bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo napravleniya // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2018. T. 10. №1. С. 127–135.

13. Tryapicyna A.P. Professional'nye kompetencii kak rezul'tat sovremennogo vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii: teoriya, metodologiya, tekhnologii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (11–12 noyabrya 2008 g.). M., 2008. S. 44–49.

14. Chandra M.Yu. Principy ocenivaniya professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga na osnove primeneniya immersivnyh tekhnologij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 31–38.



### ***The role of immersive simulator in the professional training of students of university to the pedagogical activity***

*The primary usage of immersive simulator in the process of professional training of university's students to the pedagogical activity is specified. The advantages and potential, in comparison with the other educational technologies and forms of organization of educational process at university, are characterized. There are defined and semantically developed the functions of immersive simulator (quasi-professional, immersive, reflexive and integrative), providing the qualitative professional training of students at university to the pedagogical activity.*

**Key words:** *pedagogical activity, professional competence, professional training of future teacher, professional situation, functions of immersive simulator.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2024)

*Е.В. КАУНОВА*

*А.А. КУДРЯВЦЕВА*

*О.О. ПУТИЛО*

*Волгоград*

**МОДЕЛЬ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИКУ:  
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ**

*Представлена модель распределения студентов на практику, апробированная на базе Института русского языка и словесности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Концепция модели подразумевает организацию распределения студентов на производственную (педагогическую) практику в три этапа – предварительный, основной и заключительный. Особое внимание уделяется алгоритму направления обучающихся в образовательные учреждения, предполагающему разделение обучающихся на четыре категории.*



Ключевые слова: *ФГОС, производственная (педагогическая) практика, модель распределения студентов на практику.*

В системе высшего образования в настоящее время производственная (педагогическая) практика бакалавра педагогического вуза является основой формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов [2]; подготовкой к основным видам профессиональной деятельности, реализации приобретенных профессиональных знаний, навыков, умений, освоению социальной роли, профессиональному самоопределению, формированию позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств [1]. Производственная (педагогическая) практика проводится в образовательных организациях, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы.

Производственная практика является обязательным разделом основных профессиональных образовательных программ высшего образования (бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и представляет собой вид занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся, обеспечивающих интеграцию теоретической, профессионально-практической, учебной и научно-исследовательской деятельности студентов. В то же время успешно пройденная производственная практика является одним из важнейших факторов, определяющих будущее трудоустройство студента по специальности. Все вышеизложенное определило необходимость обновить подход к проведению производственной практики в целом и к распределению студентов по профильным учреждениям в частности.

Новые требования, предъявляемые к качеству школьного образования в федеральных государственных образовательных стандартах и концепции модернизации педагогического образования, определяют изменения в организации и содержании практической подготовки будущих учителей-предметников. По мнению М.К. Умаровой, «одним из существенных вопросов совершенствования содержания педагогического образования является вопрос о педагогической практике, о ее характере, объеме, сроках проведения, о ее соотношении с получаемыми теоретическими знаниями» [3]. Однако важно обратить внимание и на порядок распределения студентов на практику, так как это

позволит эффективно организовать процесс прохождения студентами всех ее этапов и будет способствовать дальнейшему трудоустройству студентов по профилю обучения. Представленная в данной публикации модель распределения студентов на практику была апробирована на базе Института русского языка и словесности Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Распределение студентов на производственную (педагогическую) практику происходит в три этапа – предварительный, основной и заключительный.

На предварительном этапе необходимо:

- проинформировать студентов о сроках практики и принципах их распределения в образовательные организации;
- провести опрос студентов с целью формирования предварительного списка образовательных организаций, на базе которых возможно прохождение производственной (педагогической) практики с помощью цифровых инструментов;
- проанализировать онлайн-заявки от образовательных организаций, которые готовы стать базами практики;
- обсудить с руководителем каждой образовательной организации вопросы готовности принятия студентов на практику, обеспечения практикантам условий и квалифицированного методического сопровождения в период практики в целях выполнения ее задач;



Рис. 1. Категории приоритетного распределения практикантов

- проверить наличие договоров об организации и проведении учебных и производственных практик студентов ВГСПУ с образовательными организациями, включенными в упомянутый выше список;

- заключить договоры об организации и проведении учебных и производственных практик студентов ВГСПУ с образовательными организациями в тех случаях, если срок действия договора истек или если ранее таковой договор не заключался.

На основном этапе распределения студентов на производственную (педагогическую) практику следует уделить особое внимание порядку направления обучающихся в образовательные учреждения.

Анализ рабочих программ производственной (педагогической) практики показал, что многие высшие учебные заведения направляют студентов либо в базовые школы, с которыми заключен договор о сотрудничестве, либо в общеобразовательные организации, которые подали заявки на прохождение практики студентами в их учреждении.

При выборе баз практики вузы руководствуются, как правило, следующими критериями: наличием высококвалифицированных специалистов, достаточной материальной базой, а также наличием опыта инновационной педагогической деятельности в общеобразовательных организациях.

Мы предлагаем следующую модель приоритетного распределения студентов в соответствии с имеющимися данными (рис. 1).

К первой категории относятся студенты, обучающиеся по целевому договору. Они направляются в образовательную организацию, указанную в договоре о целевом обучении.

Ко второй категории относятся студенты, трудоустроенные по специальности. Они направляются в образовательную организацию (по месту работы) на основании справки или заверенной копии трудовой книжки.

К третьей категории относятся студенты, готовые проходить практику в образовательной организации при условии наличия в ней перспектив последующего трудоустройства. Под предполагаемым местом трудоустройства понимается:

- образовательная организация, которую закончил обучающийся (при наличии в ней перспектив последующего трудоустройства);
- иная образовательная организация, готовая принять обучающегося на практику с перспективой трудоустройства.

Студенты, которые относятся к этой категории, направляются в образовательную организацию на основании гарантийного письма.

К четвертой категории относятся студенты, направляемые в образовательные организации, которые заявили о своем намерении стать базами практики в данном учебном году.

К образовательным организациям, предложенным вузом, относятся:

1. Образовательная организация, имеющая вакансии учителей соответствующего профиля и подавшая заявку в университет (наличие заявок уточняется факультетским руководителем в учебном управлении на предварительном этапе).

2. Образовательная организация, заявившая о намерении стать базой практики в данном учебном году (наличие заявок уточняется факультетским руководителем в учебном управлении на предварительном этапе).

3. Образовательная организация, являющаяся традиционной площадкой практики и имеющая необходимый материальный и кадровый ресурс (готовность принять студентов на практику уточняется у администрации образовательной организации на предварительном этапе).

На заключительном этапе распределения обучающихся на практику оформляется приказ об их направлении в образовательные организации в установленные сроки.

Приказ должен быть подан в учебное управление не позднее чем за две недели до начала практики.

Для эффективной организации педагогической (производственной) практики необходимо соблюдать порядок распределения студентов в школы (таб.).

Таблица

Алгоритм распределения студентов на практику

Период	Руководитель практики от института	Студенты	Образовательные организации
Не позднее, чем за 6 недель до начала практики	Информирует студентов о категориях приоритетного распределения на практику (рис. 1).	В течение недели после получения информации о принципах приоритетного распределения на практику определяются с категорией и вносят данные в таблицу.	Ведущие образовательные организации региона, традиционно являющиеся базами практик, по запросу руководителя практики от института сообщают о готовности / неготовности принять студентов на практику в текущем учебном году.
Не позднее, чем за 5 недель до начала практики	Распределяет студентов по категориям 1–3 приоритетного распределения в соответствии с предоставленными ими данными.	Студенты категорий 1–3: ● знакомятся с перечнем документов, которые они должны предоставить, сроками их сдачи; ● начинают сбор документов.	Образовательные организации, готовые принять студентов на практику, подают онлайн-заявку через форму на сайте университета.
Не позднее, чем за 4 недели до начала практики	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Обрабатывает запросы от школ, поданные через форму на сайте ВГСПУ.</li> <li>● Связывается с представителями школ, уточняет данные.</li> <li>● Проверяет по программе «ИС. Приказы на практику» наличие договоров со школами и сроки их действия (договор должен быть действителен в течение всего срока практики).</li> </ul>	Студенты категорий 1-3: ● сдают необходимые документы (гарантийные письма, справки с места работы / копии трудовой книжки); ● предоставляют сведения о сотруднике школы, который будет курировать практику.	
Не позднее, чем за 3 недели до начала практики	Распределяет по образовательным организациям студентов категории 4.		
Не позднее, чем за 2 недели до начала практики	Формирует приказ о направлении студентов на практику.		

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

Представленные в таблице сведения позволят руководителю практики от факультета / института следовать строгому алгоритму действий и своевременно получать необходимую информацию для анализа и принятия решений, касающихся взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса.

Поскольку в ходе практики у студентов развиваются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, на этапе распределения важно учесть следующее: требования договоров о целевом обучении, которые обязывают студента

В какой школе Вы проходили практику?

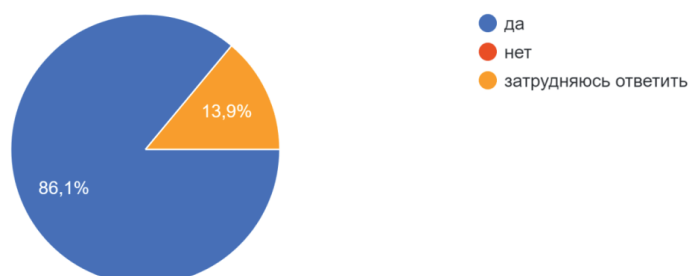
79 ответов



**Рис. 2.** Соотношение образовательных учреждений в соответствии с критериями распределения

Были ли в вашей школе "сильные" учителя-словесники, у которых можно чему-то научиться?

79 ответов



**Рис. 3.** Соотношение в школе высококвалифицированных учителей-словесников



проходить практику в закреплённой договором образовательной организации, а также возможности этой организации по качественному методическому сопровождению практиканта; трудоустройство по специальности студентов в образовательных учреждениях, предполагающее закрепление за ними практикантов для сохранения учебного процесса; ознакомление с условиями работы в образовательном учреждении как части потенциального трудоустройства будущих специалистов; наличие заявок на прохождение практики и соответствие баз практики требованиям по ее организации; район проживания студентов при распределении их по базовым школам.

С целью осмысления нового опыта распределения на практику и улучшения организации практической подготовки студентам после окончания производственной прак-

Как Вы оцениваете личные результаты пройденной практики?

79 ответов



Рис. 4. Оценка студентами личных результатов педагогической практики

Как изменились ваши планы относительно работы в школе после прохождения практики?

79 ответов

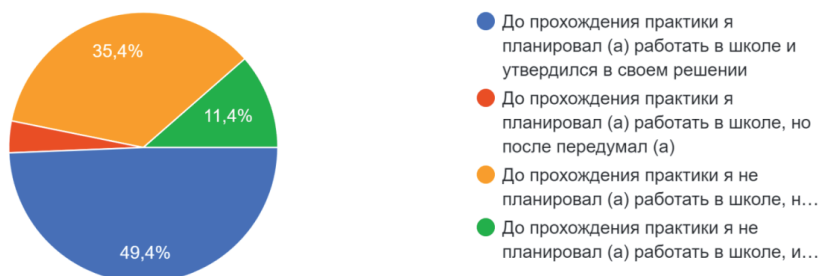


Рис. 5. Мнение студентов о планах относительно работы в школе

тики было предложено ответить на вопросы анкеты, позволяющей определить качество ее организации и проведения. В опросе участвовало 79 человек, которые были направлены в образовательные учреждения в соответствии с предложенной моделью распределения студентов на практику (рис. 2 на стр. 19).

Как показало анкетирование, отказ от распределения преимущественно в базовые школы, вопреки опасениям, не сказался на качестве наставничества, поскольку в большинстве школ есть высококвалифицированные учителя-словесники, готовые передавать свой педагогический опыт будущим педагогам (рис. 3 на стр. 19).

Пройденная практика стала мощным фактором профессионального роста: подавляющее большинство студентов (81%) заявили, что их профессиональные компетенции существенно улучшились (рис. 4).

Одним из важнейших положительных итогов практики, на наш взгляд, стало то, что значительная часть студентов (35,4%) изменили свое мнение насчет будущего трудоустройства в положительную сторону, о чем свидетельствует ответ *«до прохождения практики я не планировал(а) работать в школе, но теперь допускаю такую возможность»*. Также отметим, что 49,4% студентов, ранее планировавших работать в школе, после практики утвердились в этом решении (рис. 5).

В процессе практики методисты кафедры русского языка и методики его преподавания получали от студентов обратную связь по различным вопросам. В частности, было установлено, что администрации школ, где студенты проходили практику по целевому договору, школ, которые студенты окончили, и школ, подавших заявки на прохождение практики, в основном прилагают усилия к тому, чтобы мотивировать будущих педагогов к дальнейшему трудоустройству, создавая им соответствующие условия. Более того, 69,6% студентов по итогам практики получили от руководства школ предложение о трудоустройстве.

Первый опыт апробации новой системы распределения студентов на производственную практику позволяет сделать ряд выводов. С одной стороны, работа по данной системе требует от руководителя практики больше усилий, потому что предполагает более тесное взаимодействие с образовательными учреждениями. С другой стороны, она позволяет использовать индивидуальный подход к студенту, сочетать интересы будущего педагога и образовательной организации, что в конечном итоге дает более эффективные результаты и способствует последующему трудоустройству выпускников вуза по специальности.

### Список литературы

1. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности // *Фундаментальные исследования*. 2012. №6-2. С. 360–364.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 №125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160007> (дата обращения: 20.04.2024).
3. Умарова М.Т. Педагогическая практика важное условие формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка // *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова*. 2016. №1(46). С. 193–201.

\* \* \*

1. Zhirkova Z.S. Pedagogicheskaya praktika studentov – podgotovka k osnovnym vidam professional'noj deyatel'nosti // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2012. №6-2. S. 360–364.
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22.02.2018 №125 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)».

[Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160007> (data obrashcheniya: 20.04.2024).

3. Umarova M.T. Pedagogicheskaya praktika vazhnoe uslovie formirovaniya professional'noj kompetencii budushchih uchitelej russkogo yazyka//Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. 2016. №1(46). S. 193–201.



***The model of distribution of students into practice: the experience of development and approbation***

*The model of distribution of students into practice, piloted on the basis of the Institute of the Russian language and Philology of Volgograd State Socio-Pedagogical University, is presented. The concept's model implies the organization of the students' distribution into the productive (pedagogical) practice in three stages – introductory, basic and closing. There is emphasized the algorithm of sending the students in the educational institutions, supposing the students' division in four categories.*

**Key words:** *Federal State Education Standard, productive (pedagogical) practice, model of distribution of students into practice.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2024)

**А.В. ДМИТРИЕНКО**  
*Луганск*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

*Рассматривается проблема формирования лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном пространстве высшей школы. Научно обосновываются и характеризуются педагогические условия формирования лидерских качеств будущих педагогов, в числе которых реализация субъект-субъектного взаимодействия между участниками воспитательного пространства высшей школы, активное проявление будущих педагогов в студенческом самоуправлении, использование личностно-ориентированных технологий формирования лидерских качеств студентов в воспитательном пространстве вуза.*



**Ключевые слова:** *лидерство, лидерские качества, педагогические условия, будущие педагоги, воспитательное пространство высшей школы.*

Современное общество находится на этапе глубокой трансформации, когда стремительные реформы касаются всех сфер жизни человека. Диджитализация, глобализация, информатизация позволяют быстро получать информацию, работать удаленно в любой точке мира, самовыражаться. Однако это создает иллюзию красивой жизни,

когда современная молодежь все чаще выбирает гедонистические ценности, ориентируясь на материальное, «легкую жизнь», быстрое удовлетворение потребностей. Особенно остро встает проблема, когда мы говорим о будущих педагогах, которые сегодня зачастую не видят перспектив профессионального развития, разочаровываются в профессии, считая педагогическую деятельность не конкурентоспособной на современном рынке труда. В результате этого крайне важно формировать одну из важнейших компетенций современности у будущих специалистов – лидерскую, что позволит будущим педагогам быть конкурентоспособными, инициативными, самодостаточными.

Исследование проблемы формирования лидерства, лидерских качеств будущих специалистов педагогического профиля стало предметом работ Д.С. Вьюновой (формирование лидерского потенциала будущего педагога в воспитательном пространстве вуза), А.В. Зориной (педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза), Е.Л. Гуничевой (педагогические условия формирования лидерских качеств у членов студенческого актива вуза), Л.Н. Конышевой (формирование лидерских качеств студентов посредством участия в деятельности органов студенческого самоуправления), Г.В. Угляницы (формирование лидерских качеств будущего педагога в процессе профессионального самоопределения), Н.Д. Шафеевой (студенческое самоуправление как фактор развития лидерских качеств студентов) и др. Однако, несмотря на то, что ученые активно ищут пути и средства формирования лидерских качеств у будущих педагогов, проблема остается актуальной и не до конца разработанной.

Анализ работ вышеуказанных ученых позволяет определить сущность категории «лидерские качества» как совокупность таких качеств личности, которые способствуют эффективной работе в команде, включая планирование, организацию и мониторинг результатов работы для достижения поставленной цели. В свою очередь, *лидерские качества будущих педагогов мы трактуем как устойчивую совокупность личностных качеств студента, которые позволяют ему быть инициатором и организатором разных видов социально значимой деятельности, получать эффективный результат такой деятельности, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию.* К таким качествам на основании анализа исследований данной проблемы мы относим организационные качества, способность к эффективной коммуникации, сотрудничеству и умению работать в команде, ответственность; толерантность, адаптивность, инновационность, уверенность в себе, дисциплинированность, активность и инициативность, эмпатия, креативность и творчество, стремление к самосовершенствованию. Значительный потенциал в формировании таких качеств будущих педагогов заключается в воспитательном пространстве высшей школы, но возможности его еще не полностью исследованы в современном научном поле.

**Целью** статьи является выделение и характеристика педагогических условий формирования лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном пространстве высшей школы.

На основе анализа психолого-педагогических исследований по проблеме формирования лидерских качеств будущих педагогов (Д.С. Вьюнова, А.В. Зорина, Е.Л. Гуничева, Л.Н. Конышева, Г.В. Угляница Н.Д. Шафеева и др.) мы считаем целесообразным выделить следующие педагогические условия формирования лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном пространстве высшей школы:

- реализация субъект-субъектного взаимодействия между участниками воспитательного пространства высшей школы;
- активное участие будущих педагогов в студенческом самоуправлении;
- использование личностно-ориентированных технологий формирования лидерских качеств студентов в воспитательном пространстве вуза.

Остановимся на каждом из этих педагогических условий более подробно.

**Реализация субъект-субъектного взаимодействия между участниками воспитательного пространства высшей школы** имеет первостепенное значение, поскольку без диалога, педагогического партнерства и сотрудничества априори невозможно смоделировать демократическое воспитательное пространство. Считаем уместным в данном контексте мнение Л.Г. Пак: «Смещение акцентов в шкале общественных ценностей в сторону человеческой индивидуальности ориентирует высшее профессиональное образование на утверждение приоритета субъекта-творца, субъекта диалога культур, вершителя своего жизненного пути с субъектно-преобразовательным отношением к миру» [10, с. 28]. В современных же условиях активного перехода от постулатов технократической парадигмы образования к аксиологической считаем, что возвращение субъектности студента имеет большое значение не только для его профессионального становления, но и для формирования у него лидерской позиции на основе сформированных лидерских качеств.

В научной психолого-педагогической литературе (А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, Л.Г. Пак и др.) выделяют следующие признаки субъектности студента: активность и инициативность в образовательном и воспитательном процессах; умение самостоятельно ставить перед собой цель и видеть необходимость ее реализации; способность самостоятельно оценивать полученные результаты и нести полную ответственность за принятое решение и его реализацию; рефлексивность, способность к самооцениванию и самоанализу; креативность и творчество; саморегуляция; осознанность, понимание себя как деятеля, творца; самостоятельность; способность к саморазвитию и самостоятельному жизнетворчеству [2; 3; 10].

Очевидно, что формирование субъектности тесно связано с формированием лидерских качеств будущих педагогов. Ученые (Е.Н. Волкова, А.В. Морозов, Л.Г. Пак, Р.Л. Кричевский) сходятся во мнении, что субъектность будущего педагога предполагает умение анализировать информацию из разных источников и формировать на этой основе собственное мнение; брать ответственность за процесс и результат обучения, а также формирование ключевых компетентностей; самостоятельно ставить цели и достигать их; исследовать и реализовывать свои потенциальные возможности; созидать и вносить вклад в развитие гражданского общества [3; 7; 8; 10].

Субъектность будущего специалиста формируется в процессе его социализации, интеракции с преподавателями, представителями администрации, другими студентами во время диалога и партнерского взаимодействия в образовательном пространстве высшей школы, во время реализации любых форм воспитательной деятельности, т.е. можно говорить о субъект-субъектном взаимодействии в системах «преподаватель–студент», «студент–студент».

Рассмотрим понятие *субъект-субъектное взаимодействие*, сущность которого изучена в работах таких ученых, как Е.В. Бондаревская, А.К. Болотов, В.Н. Кан-Калик, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Л.А. Петровская. Применительно к высшей школе исследователи дают такие определения понятия:

- межличностное педагогическое взаимодействие, которое реализует базовую потребность студента в привлечении его к социуму и культуре общества на основе равноправного партнерства с преподавателем [2];
- готовность всех субъектов к равноправному общению на основе уважения мнения друг друга [8];
- равноправный взаимообмен смыслами и ценностями между субъектами образовательного процесса, осуществляемый в совместной учебной деятельности и опосредованный межличностным общением [13].

Итак, субъект-субъектное взаимодействие – это взаимодействие в системах «студент–студент», «студент–преподаватель», «студент–администрация вуза» на основе



равноправия, взаимного уважения между участниками; признание каждого из них как активного и значимого субъекта. Безусловно, в процессе обучения будущие специалисты взаимодействуют и с другими участниками воспитательного пространства высшей школы: кураторами, представителями директоратов (деканатов), социальными партнерами вуза и т.д. В процессе такого взаимодействия осуществляется обмен культурными ценностями и опытом, формируется адекватная самооценка будущего педагога, вера в собственные силы и потенциальный успех, раскрываются их задатки и способности, формируется активная жизненная позиция.

Субъект-субъектное взаимодействие проявляется на уровнях общения и деятельности. Первый уровень отображает специфику коммуникации между субъектами, способ обмена информацией, второй – обмен действиями, восприятия на этой основе друг друга. В свою очередь, коммуникация на основе совместной деятельности отображает самый высокий уровень субъект-субъектного взаимодействия [10].

В воспитательном пространстве высшей школы используются разные формы и методы работы со студентами. Максимального эффекта в формировании лидерских качеств можно добиться при условии субъект-субъектной интеракции, когда каждый член группы может внести свой вклад и высказать свои идеи. Это способствует развитию коммуникативных и организационных навыков, которые важны для лидерства.

Взаимное обсуждение и обмен опытом между студентами и преподавателями будут способствовать развитию критического мышления и умению видеть проблемы с разных точек зрения. Это позволит сформировать такие лидерские качества, как способность анализировать ситуацию и принимать решения, нести ответственность за результаты такого решения.

Во время субъект-субъектного взаимодействия в системе «студент–студент» будущие педагоги могут выступать в роли менторов друг для друга, поддерживая и вдохновляя на развитие и достижение целей. Это позволяет формировать такие лидерских качества, как эмпатия и способность вдохновлять (мотивировать) других.

В воспитательном пространстве высшей школы, где студенты и преподаватели рассматривают друг друга как субъектов, лидерские качества могут быть сформированы и укреплены через наблюдение и подражание друг другу. Успешные лидеры могут служить вдохновляющим примером для своих сверстников, показывая, как эффективно решать проблемы и достигать целей.

Как видим, субъект-субъектное взаимодействие в воспитательном пространстве высшей школы играет важную роль в формировании лидерских качеств студентов, являющихся будущими педагогами, предоставляя им возможность развивать навыки коммуникации, сотрудничества, менторства и обучения через пример.

Второе педагогическое условие – **активное участие будущих педагогов в студенческом самоуправлении**. Оно нацелено на поэтапное возвращение лидерской позиции студентов во время различных активностей, организованных и проведенных как администрацией, так и активом студентов, каждым будущим педагогом. Именно привлечение будущих педагогов к деятельности студенческого самоуправления на ранних стадиях обучения в высшей школе позволит им постепенно перейти от роли пассивного объекта на этапе адаптации к новым условиям обучения в вузе (первый семестр первого курса) к позиции активного субъекта, когда будущий педагог является не только участником различных мероприятий, но их инициатором, организатором, исполнителем и лидером, который мотивирует и вдохновляет других.

В процессе экспериментальной работы будущие педагоги включаются в различные виды активности через участие в студенческом самоуправлении (участие в управлении вузом, волонтерская и социально-значимая деятельность) с использованием инновационных форм и методов воспитательной работы.



Безусловно, привлечение будущих педагогов к деятельности в рамках студенческого самоуправления, с одной стороны, не может быть принудительным, с другой – должно осуществляться системно и поэтапно [9; 11]. В рамках нашего исследования мы выделяем следующие этапы вовлечения будущих педагогов в процесс работы студенческого самоуправления для формирования у них лидерских качеств: пропедевтический, мотивационный, основной, творческий. Каждый из этапов связан с уровнем становления субъектности студента и уровнем сформированности у него комплекса лидерских качеств.

*Пропедевтический этап* включения будущих педагогов в работу студенческого самоуправления связан с поступлением студента в вуз и адаптационным периодом (первый курс, первый семестр). На данном этапе студент еще не является активным субъектом образовательного процесса, нуждается в фасилитации куратора и студентов старших курсов.

В рамках данного этапа происходит знакомство с органами студенческого самоуправления, его лидерами, активом, правилами работы, спектром задач и возможностей, главной миссией и идеей системы самоуправления. Академической группе важно наладить взаимодействие с куратором, выбрать старосту, профорга, сформировать актив группы. Таким образом, на первом этапе уже выявляются те студенты, которые в определенной мере владеют лидерскими качествами, используются такие формы и методы работы, как кураторские часы, тренинги, встречи со студенческим активом.

Роль куратора и студенческого актива крайне велика. От их слаженной работы на пропедевтическом этапе будет зависеть уровень мотивации будущих педагогов и их желание проявлять активность и инициативу в дальнейшем.

Второй этап – *мотивационный* – направлен на формирование потребности будущих педагогов принимать активное участие в тех мероприятиях, которые запланированы органами студенческого самоуправления и активно реализуются в течение года; на стимулирование желания и мотивации будущих педагогов инициировать и реализовывать различные активности в будущем. На данном этапе используются тренинги, встречи с успешными представителями студенческих организаций, волонтерами, проектная деятельность, привлечение студентов к посещению массовых мероприятий и т.д.

На *основном* этапе осуществляется включение будущих педагогов в разноплановую деятельность (педагогическую, социально-психологическую, волонтерскую), которая имеет важный ценностный и социально-значимый вектор. На данном этапе студент осуществляет переход от объекта воздействия к частичной субъектной позиции.

И, наконец, *творческий* этап предполагает активную субъектную позицию будущего педагога, когда он сам выступает инициатором и реализатором разнообразных видов деятельности, берет на себя ответственность по организации различного уровня мероприятий, выступает примером, мотиватором и тьютором для студентов младших курсов.

Таким образом, привлечение будущих педагогов к деятельности студенческого самоуправления направлено на постепенное формирование субъектной позиции студента, а также важнейшие лидерские качества, необходимые для последующей педагогической деятельности.

Поскольку в нашем исследовании рассматриваются лидерские качества будущих педагогов, то считаем, что волонтерская и социально-значимая деятельность должна быть направлена на работу с детьми и их родителями. Это позволит формировать лидерские качества в квазипрофессиональной деятельности не только в границах педагогических практик, но и в других видах активностей, благодаря связи вузов с другими соци-

альными институтами. Например, волонтерскую деятельность будущих педагогов целесообразно реализовывать с детьми из детских домов и приютов, с больными детьми, которые требуют длительного лечения или находятся в режиме стационарного лечения, с трудными подростками и их родителями, другими категориями детей, нуждающихся в особом подходе.

В результате того, что воспитательное пространство высшей школы является частью всего образовательного пространства как целостной педагогической системы, оно так же обладает открытостью – связью с другими системами, а именно социальными институтами. Это позволяет организовать и реализовать волонтерские мероприятия в полной мере. В свою очередь, участие в таких мероприятиях способствует развитию эмпатии, коммуникативных навыков, формированию дисциплины и самодисциплины, организационных способностей.

Выделение третьего педагогического условия – **использование личностно-ориентированных технологий формирования лидерских качеств студентов в воспитательном пространстве высшей школы** – связано с необходимостью индивидуального подхода к каждому студенту, поскольку у всех изначально разный уровень лидерского потенциала и набор качеств лидера, но необходимо помнить, что лидерские качества формируются только в процессе субъект-субъектного взаимодействия, о чем речь шла выше. Именно личностная ориентация педагогических технологий в воспитательном пространстве способствуют возвращению личностной позиции студента, повышают его самооценку и веру в собственные возможности [4; 12]. Использование личностно-ориентированных технологий дает возможность в полной мере реализовать субъект-субъектное взаимодействие в воспитательном пространстве высшей школы. Таким образом, видится взаимосвязь выделенных нами педагогических условий для формирования лидерских качеств будущих педагогов.

На основе анализа научных исследований (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, И.П. Иванова, Н.Б. Крыловой, Н.Е. Щурковой и др.) под *личностно-ориентированной воспитательной технологией мы понимаем педагогическую технологию, которая ориентирована на формирование субъектности будущего педагога, его личностных качеств, ценностей на основе субъект-субъектного взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса в высшей школе с использованием инновационных форм и методов работы.*

Личностно-ориентированные технологии активно используются в образовательном процессе, прежде всего, в его воспитательной составляющей. Остановимся на самых популярных сегодня, к которым относятся гуманно-личностная технология (Ш.А. Амонашвили), технология коллективного творческого воспитания (И.П. Иванов), технология организации и проведения группового воспитательного дела (Н.Е. Щуркова), технология педагогической поддержки (О.С. Газман), технология воспитания духовной культуры (Н.Б. Крылова) и др. [1; 4; 5; 9].

Так, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили ориентирована на развитие личности студента через формирование гуманных и высокоорганизованных качеств. Данная технология предполагает целостное развитие индивида, включая его эмоциональную, моральную, интеллектуальную и духовную сферы, интегрирует в себе весь спектр активных методов воспитания: кураторские часы, интерактивные лекции, тренинги, массовые мероприятия, конкурсы, волонтерская и социально-значимая деятельность и др. В формировании лидерских качеств данная технология владеет значительным потенциалом, поскольку основной акцент переносится не на выбор форм и методов взаимодействия в воспитательном процессе, а на способ интеракции между участниками воспитательного процесса. Практика показывает, что основными преимуществами использования такой технологии являются:

- развитие эмпатии и социальной компетентности – формирование способности будущего педагога к пониманию эмоционального состояния другого, умению слушать и слышать;

- развитие коммуникативных навыков – формирование умений эффективного общения, включая умение выражать свои мысли и идеи четко и убедительно, умение слушать и внимательно воспринимать мнение других, умение устанавливать конструктивные отношения;

- формирование моральных качеств и ценностей – поддержка развития у студентов моральной и этической открытости, уважения к правам и достоинству других людей, поскольку лидер должен обладать четкими моральными принципами и быть примером для окружающих;

- стимулирование стремления к саморефлексии, самопознанию, самосовершенствованию – поддержка будущих педагогов в осознании своих сильных и слабых сторон, а также в поиске путей для личностного роста и совершенствования, поскольку лидер должен постоянно развиваться и совершенствовать свои лидерские качества;

- развитие творческих задатков будущих педагогов – поддержка студентов в проявлении и развитии своего творческого потенциала, что способствует поиску инновационных решений и лидерскому мышлению;

- поддержка в самоопределении будущих педагогов – стимулирование студентов к осознанию своих целей, интересов и уважению собственного достоинства, поскольку уверенность в себе и в своих способностях является важным качеством лидера.

Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили должна стать своеобразной ценностной основой воспитательного пространства высшей школы и пронизывать все виды воспитательной деятельности для формирования личностных качеств будущих педагогов, в том числе систему студенческого самоуправления, институт кураторства и т.д.

Технологии коллективного творческого воспитания (И.П. Иванов) и организации и проведения групповых воспитательных дел (Н.Е. Щуркова) имеют много общего в формировании лидерских качеств будущих педагогов. Поскольку данные технологии направлены на самостоятельную инициативу и реализацию различных проектов, то ведущими формами и методами работы здесь выступают массовые мероприятия, волонтерская и иная общественно значимая деятельность.

Педагогический потенциал данных технологий в формировании лидерских качеств будущих педагогов заключается в возможности:

- усовершенствования навыков эффективной коммуникации студентов – обмен идеями и мнениями между участниками команды при организации и реализации различных творческих дел позволит студентам развивать навыки коммуникации, убеждения и умения работать в команде, конструктивно решать конфликты;

- стимулирования стремления к самосовершенствованию;

- формирования адекватной самооценки и уверенности в себе – рост уверенности в себе, инициативность, организаторские способности студентов.

Технология коллективных творческих дел в воспитательном пространстве вуза может быть реализована через социальные проекты (организация и проведение волонтерских акций, благотворительных мероприятий, инициатив), творческие конкурсы и фестивали, культурные и образовательные поездки и экскурсии, конкурсы и т.д., что способствует формированию личностных качеств будущих педагогов.

Технология педагогической поддержки в формировании лидерских качеств будущих педагогов является комплексным и системным средством, которое способствует развитию личности студента в целом и формированию его лидерских способностей. Она ориентирована на активное субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и

студентов, что позволяет эффективно поддерживать и развивать лидерский потенциал каждого студента с помощью кураторской работы и деятельности студенческого самоуправления, способствует:

- успешной адаптации будущих педагогов в вузе на первых этапах обучения и интеграции их в воспитательное пространство высшей школы;
- формированию навыков коммуникации;
- мотивации на успешное обучение и самореализацию – преподаватель помогает студентам определить свои личные и профессиональные цели, а также разработать стратегии их достижения, стимулируя студентов к саморазвитию и самореализации;
- формированию навыков саморефлексии – преподаватель предоставляет студентам обратную связь о их лидерских способностях и прогрессе в их развитии, что поможет будущим педагогам осознавать свои сильные и слабые стороны, а также определять вектор самосовершенствования.

Воспитательное пространство вуза должно быть смоделировано таким образом, чтобы каждый будущий педагог мог получить необходимую педагогическую поддержку не только для адаптации, но и для эффективного обучения, личностного развития и карьерного роста. Педагогическую поддержку в воспитательном пространстве высшей школы для будущих специалистов должны оказывать и представители системы студенческого самоуправления.

Технология формирования духовной культуры молодого поколения Н.Б. Крыловой основана на создании поддерживающей среды, развитии эмпатии и социальных навыков, а также на поощрении критического мышления и формировании системы ценностей участников воспитательного пространства. Технология способствует целостному развитию личности и формированию глубоких духовных убеждений у студентов с использованием таких форм и методов работы, как кураторство, тренинг, интерактивная лекция, массовые мероприятия с использованием всех видов искусства. Она задает правильный моральный вектор в формировании лидерских качеств будущих педагогов и способствует:

- формированию духовной саморефлексии – содействие будущим педагогам в осмыслении своих целей, убеждений и жизненной философии. Лидер, осознающий свои ценности и идеалы, способен вести других людей к общим целям;
- развитию эмпатии и эмоционального интеллекта – поддержка студентов в осознании важности эмоционального интеллекта и способности понимать и сопереживать другим, поскольку лидер, обладающий эмпатией, может лучше понять потребности и мотивы своей команды, что способствует эффективному руководству в будущем;
- формирование моральных ценностей – укрепление у студентов таких моральных принципов, как честность, ответственность, справедливость и уважение к другим.

Как видим, личностно-ориентированные технологии в воспитательном пространстве высшей школы предполагают ряд характеристик:

- сотрудничество субъектов воспитательного процесса;
- диалог как основа взаимодействия субъектов;
- деятельностно-творческий характер всех активностей в воспитательном процессе высшей школы; сотворчество преподавателей и будущих педагогов;
- направленность на поддержку индивидуального развития личности будущего педагога, его качеств для раскрытия потенциала студента;
- моделирование воспитательного пространства таким образом, когда студент постепенно переходит из позиции объекта влияния в позицию активного субъекта, способного самостоятельно принимать решения, брать ответственность за результаты своей деятельности.

Таким образом, нами выделены и охарактеризованы три взаимосвязанных педагогических условия формирования лидерских качеств будущих педагогов в вос-

питательном пространстве высшей школы: реализация субъект-субъектного взаимодействия между участниками воспитательного пространства высшей школы, активное участие будущих педагогов в студенческом самоуправлении, использование личностно-ориентированных технологий формирования лидерских качеств студентов в воспитательном пространстве вуза. Реализация данных педагогических условий в воспитательном пространстве высшей школы усиливает эффективность формирования лидерских качеств будущих педагогов в образовательном процессе, дает возможность студентам инициировать и реализовывать на практике различные виды социальной активности.

### Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М., 1999. С. 30–41.
3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
4. Володина И.В., Ваганова О.И., Колесник Н.Т. Современные интерактивные воспитательные технологии в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. С. 71–73.
5. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. М., 1996.
6. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
7. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М., 2007.
8. Мороз А.В. Взаимосвязь лидерства и субъектности личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №6-2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-liderstva-i-subektnosti-lichnosti> (дата обращения: 21.03.2024).
9. Новиков Д.В., Исаева Н.А. Студенческое самоуправление как фактор развития лидерских качеств студентов // Вестник Калужского университета. 2020. Т. 3. Выпуск 2. С. 67–73.
10. Пак Л.Г. Развитие субъектности студента в образовательном процессе вуза // Казанский педагогический журнал. 2009. №7–8. С. 27–34.
11. Пионова Р.С. Студенческое самоуправление: сущность, специфика, современный подход // Вестник Минского государственного лингвистического университета. 2021. №1(39). С. 58–69.
12. Савченков А.В., Уварина Н.В., Щагина Г.В. Реализация в образовательном процессе вуза современных интерактивных воспитательных технологий направленных на развитие гибких навыков будущих педагогов // Вестник Минского университета. 2023. №2. Т. 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/index> (дата обращения: 23.04.2024).
13. Щуркова Н.Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2007. №4. С. 139–147.

\* \* \*

1. Amonashvili Sh.A. Razmyshleniya o gumannoj pedagogike. M., 1996.
2. Brushlinskij A.V. Psihologiya sub»ekta: nekotorye itogi i perspektivy // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. M., 1999. S. 30–41.
3. Volkova E.N. Sub»ektnost' pedagoga: teoriya i praktika: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1998.
4. Vologdina I.V., Vaganova O.I., Kolesnik N.T. Sovremennye interaktivnye vospitatel'nye tekhnologii v vuze // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. S. 71–73.
5. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii. M., 1996.



6. Ivanov I.P. Enciklopediya kolektivnyh tvorcheskikh del. M., 1989.
7. Krichevskij R.L. Psihologiya liderstva. M., 2007.
8. Morov A.V. Vzaimosvyaz' liderstva i sub'ektnosti lichnosti // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2014. №6-2. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-liderstva-i-subektnosti-lichnosti> (data obrashcheniya: 21.03.2024).
9. Novikov D.V., Isaeva N.A. Studencheskoe samoupravlenie kak faktor razvitiya liderskih kachestv studentov // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 2020. T. 3. Vypusk 2. S. 67–73.
10. Pak L.G. Razvitie sub'ektnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. №7–8. S. 27–34.
11. Pionova R.S. Studencheskoe samoupravlenie: sushchnost', specifika, sovremennyy podhod // Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2021. №1(39). S. 58–69.
12. Savchenkov A.V., Uvarina N.V., Shchagina G.V. Realizaciya v obrazovatel'nom processe vuza sovremennyh interaktivnyh vospitatel'nyh tekhnologij napravlennyh na razvitie gibkih navykov budushchih pedagogov // Vestnik Minskogo universiteta. 2023. №2. T. 11. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/index> (data obrashcheniya: 23.04.2024).
13. Shchurkova N.E. Professional'noe obespechenie cennostno-orientirovannogo vospitaniya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. №4. С. 139–147.



***The pedagogical conditions of formation of leadership skills of future teachers in the educational field of university***

*The issue of development of leadership skills of future teachers in the educational field of higher school is considered. The pedagogical conditions of development of leadership skills of future teachers are scientifically substantiated and characterized, including the implementation of the subject-to-subject cooperation between the participants of the educational field of the higher school, the active participation of future teachers in the students' self-government and the use of the person-oriented technologies of the formation of the leadership skills in the educational field of the university.*

**Key words:** *leadership, leadership skills, pedagogical conditions, future teachers, educational field of higher school.*

(Статья поступила в редакцию 23.05.2024)



**ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ  
ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Дана характеристика факторов формирования эстетических ценностей будущих педагогов, среди которых выделяются внешние и внутренние. К внешним факторам относятся государство, общество и культура, социально-экономические процессы в государстве, природа и окружающая среда, СМИ и Интернет, образование и семья. К внутренним факторам причисляются общий уровень развития личности студента, степень его духовной зрелости, опыт взаимодействия с эстетическими ценностями, сформированные ценностные ориентации до поступления в вуз.*



Ключевые слова: *ценности, эстетические ценности, будущие педагоги, факторы формирования эстетических ценностей.*

Трансформационные процессы, которые активно реализуются в современном обществе, с одной стороны, способствуют появлению инноваций и инновационных продуктов, с другой – создают ситуацию неопределенности среди подрастающего поколения, когда вектор ценностей и жизненных смыслов смещается в сторону прагматических, материальных. Особенно остро данный вопрос актуализируется, когда речь идет о будущих педагогах, т.к. именно они станут ценностным ориентиром для учеников в будущем, смогут раскрыть эстетическую ценность окружающего мира и сформировать эстетический вкус, соответствующие ценностные ориентации.

Проблема ценностей не нова для педагогической науки, она активно исследуется в философской (М. Вебер, М.С. Каган, В.П. Тугаринов, М. Шелер), социологической (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, П.А. Сорокин), психологической (Д.А. Леонтьев, А.М. Леонтьев, А.В. Серый, М.С. Яницкий) и педагогической (Н.А. Асташова, А.Г. Здравомыслов, Л.Ф. Михальцова, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова) науке.

В свою очередь, эстетические ценности, их природа и сущность раскрыты в работах Н.В. Ипполитовой, А.А. Мелик-Пашаевой, Л.Н. Михеевой, И.А. Федосеевой, Н.В. Черниковой и др. Пути формирования эстетических ценностей студентов отражены в исследованиях В.Г. Бочаровой, Ю.В. Васильковой, Н.С. Моровой, В.А. Мудрика, Л.В. Мардахаева, Р.В. Овчаровой, В.С. Торохтия и др. Однако для глубокого понимания проблемы формирования эстетических ценностей будущих педагогов важно выяснить факторы, влияющие на данный процесс. Отметим, что в психолого-педагогическом поле все еще отсутствует системное исследование данной проблемы.

**Целью** статьи является выделение и характеристика факторов формирования эстетических ценностей будущих педагогов.

Отметим, что большинство ученых (А.В. Барашева, Е. Л. Бушлаева, М.С. Яницкий) выделяют две группы факторов, влияющих на формирование ценностей, в том числе эстетических: внешние и внутренние.

К внешним факторам относятся государство и общество, культура, социально-экономические процессы, происходящие на мезо и макроуровнях, природа и окружающая среда, СМИ и Интернет, специфика образования в конкретном государстве, а также условия воспитания в первичной семье. Внутренние факторы включают общий уровень развития личности студента, степень его духовной зрелости, опыт взаимодействия с эстетическими ценностями, уже сформированные ценностные ориентации [2; 3; 10].

Каждое государство и общество имеет уникальную систему ценностей, отражающую специфику конкретной культуры [3]. Безусловно, государство с помощью различных механизмов пытается сформировать данные ценности у своих граждан, транслируя их через нормативные документы, содержание образования, СМИ и т.д. Принятие или непринятие таких ценностей происходит в процессе социализации личности [7]. В данном контексте важным является тезис Г.У. Оллпорта, который считает, что нравственные ценности общества являются источником формирования ценностных ориентаций личности, которые формируются в процессе стимуляции со стороны общества, то есть внешнего подкрепления [8]. Человек принимает ценности общества как критерии собственного адекватного поведения, то есть в случае, когда общественные ценности и ценности отдельной личности совпадают, процесс социализации эффективен, гармоничен.

Эстетические ценности относятся к категории духовных. У каждого государства и общества существует своя уникальная система понимания прекрасного, исходя из истории, культуры, традиций и обычаев.

Генезис формирования представлений русского народа о прекрасном связан со становлением общественного сознания русского народа, «при этом на каждом этапе русский народ сохранял самобытность отечественной эстетики, развивая и обогащая мировую культуру выдающимися произведениями отечественных мастеров» [9]. Ученые отмечают, что характерной особенностью русской культуры всегда было то, что личность выступала активным творцом эстетических ценностей, продуцируя шедевры мирового искусства, литературы и т.д. Однако на современном этапе становления государства эстетический вектор сместился в сторону массовой культуры, где человек становится лишь потребителем продукта шоу-бизнеса, а не творцом эстетических ценностей. Такая ситуация актуализирует необходимость формирования эстетических ценностей подрастающего поколения, особенно в период студенчества, т.к. это может привести к критическому падению уровня духовной культуры в целом.

Таким образом, культурные традиции, исторические артефакты, искусство, литература и другие проявления культуры формируют представление о красоте и эстетике у человека в течение всей его жизни, а особенно в период студенчества.

Весомым фактором формирования эстетических ценностей личности является семья, которая выступает первичным агентом социализации, т.к. в семейном кругу подрастающая личность приобретает знания о социальных нормах, правилах поведения, ведущих ценностях, присущих определенному обществу, культуре и конкретной семье; формируется представление о прекрасном, которое усвершенствуется и модифицируется в будущем. Именно родители являются трансляторами и проводниками базовых эстетических ценностей, что делает семью источником и фактором формирования как эстетических ценностей, так и эстетической культуры в целом.

Анализ работ ведущих классиков психолого-педагогической науки (Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, К. Роджерса) позволяет выделить определенные параметры семьи, влияющие на становление системы эстетических ценностей личности: место жительства семьи, ее материальный и культурный уровень, состав семьи, стиль общения и воспитания в кругу семьи и т.д. Таким образом, эстетические ценности, которые сформировались у будущих педагогов в условиях семейного воспитания, имеют важное место в структуре личности студента.

Природа и окружающая среда постоянно оказывают влияние на формирование эстетического вкуса и ценностей личности. Природа играет важную роль в формировании эстетических ценностей, т.к. она предоставляет богатое разнообразие визуальных и сенсорных впечатлений, которые могут вдохновлять и оказывать влияние на восприятие красоты и эстетики у людей.

Ученые выделяют ряд причин, способствующих формированию эстетических ценностей средствами природы:

- красота природы: пейзажи, разнообразие растительного и животного мира, изменения времени суток и времен года – все это формирует эстетические представления. Горы, океаны, леса, цветущие поля и другие природные явления рассматриваются как воплощение красоты;
- психологическое успокоение и состояние гармонии: природа способна вызвать у человека чувство спокойствия, гармонии и благополучия. Это может оказать влияние на эстетические предпочтения, т.к. люди стремятся к тому, что приносит им внутреннюю радость;
- мотивация к творческому процессу, вдохновение: природа является источником вдохновения для многих художников, поэтов, музыкантов и других творческих личностей. Их работы часто отражают красоту и гармонию природы [1].

Одним из весомых факторов социализации и, соответственно, внешних факторов формирования системы эстетических ценностей в целом и будущих педагогов, в частности, являются средства массовой информации (СМИ) и Интернет-технологии. Информация становится сегодня настолько доступной, что СМИ и Интернет конкурируют с институтами семьи и образования в формировании понимания прекрасного и ужасного.

Сегодня медиа, включая социальные сети, кино, телевидение, а также Интернет-технологии, оказывают существенное влияние на эстетические предпочтения и восприятие студенческой молодежи. Однако информация через СМИ и медиа подается хаотично, в виде нефильтрованного потока. В связи с этим, важно мнение М.С. Яницкого, который акцентирует внимание на проблеме пассивного и некритического восприятия личностью ценностей «массовой культуры» [10, с. 125].

Необходимо отметить, что личность анализирует представленную информацию в соответствии с собственной, уже существующей системой эстетических ориентаций. Одни ценности понимаются и осознаются, но не интериоризируются, другие – трансформируются в эстетические ценностные ориентации, приобретая определенный смысл. Мы разделяем точку зрения М.С. Яницкого, который считает, что СМИ и Интернет «не столько формируют, сколько закрепляют ценностные предпочтения» [Там же].

Таким образом, эстетические ценности, которые уже зафиксированы в сознании подрастающей личности с помощью первичных агентов социализации, согласуются с подаваемыми через СМИ и Интернет. В процессе такой «встречи» эстетические ценности окончательно принимаются на внутреннем уровне при условии согласованности существующих с новыми. В случае существующего противоречия последние либо отвергаются, либо играют ситуативную роль. Если это не происходит, то уже полученные ценности могут трансформироваться или полностью нивелироваться в пользу так называемых новых, полученных через СМИ и Интернет, поэтому стиль общения и воспитания, традиции и ценности семьи имеют принципиальное значение для формирования эстетических ценностей личности в целом и будущих педагогов, в частности.

При поступлении в вуз у будущих специалистов меняется социальная ситуация, добавляются новые агенты социализации, которые являются потенциальными носителями эстетических ценностей, следовательно, образовательная среда вуза становится мощным фактором формирования системы эстетических ценностей. Очевидно, что, поступая в вуз, будущие педагоги уже ориентируются на определенные эстетические ценности, имеют соответствующие ценностные ориентации и эстетические предпочтения, но среда заведения высшего образования непременно трансформирует уже существующие ценностные ориентации, дополняя и закрепляя их, поэтому принципиально важ-

но моделировать образовательное пространство вуза на аксиологических началах с учетом принципа эстетизации пространства.

Не менее важным фактором формирования эстетических ценностей будущих педагогов являются условия проживания во время учебы в вузе. Так, если студент продолжает жить в кругу семьи, ситуация в основном не меняется. В случае поселения в общежитие для студента меняются не только бытовые условия проживания, но ему еще приходится адаптироваться к новому коллективу со своими правилами, нормами, традициями, что также влияет на формирование ценностных ориентаций будущих педагогов и эстетических ценностей.

Внешние факторы формирования эстетических ценностей личности взаимосвязаны с внутренними, одним из которых является уровень общего интеллектуального развития личности. Здесь справедливо мнение Л.С. Выготского, который отмечал, что интеллектуальное развитие является основой и условием нравственного воспитания личности [4], т.е. чем выше уровень интеллектуального развития будущих педагогов, тем более успешно происходит процесс усвоения и принятия моральных норм и ценностей. Личность находится в ситуации поиска себя и смысла жизни, что детерминирует формирование соответствующих эстетических ценностей.

Необходимо также отметить, что эмоции выступают весомым рычагом при интериоризации ценностей и превращении их в смыслы. М.С. Яницкий отмечает, что «эмоциональное подкрепление является необходимым условием внутреннего принятия осознанных благодаря рациональной оценке социальных норм и общепринятых принципов» [10, с. 119]. Следовательно, важен положительный эмоциональный фон студента во время обучения в вузе, формирование мотивации не только к процессу обучения, но и принятию соответствующих эстетических ценностей. Как отмечает Г.П. Выжлецов, принятие ценностей является добровольным и ненасильственным процессом, т.к. личность должна искренне желать интериоризировать ту или иную эстетическую ценность, которая сопровождается «удовольствием, радостью, ощущением взлета» [5].

Личностно-духовная зрелость и жизненный опыт также являются важным фактором формирования эстетических ценностей будущих педагогов: «ценности не могут стать приобретенными никаким другим путем, кроме как собственным жизненным опытом и духовным трудом по их овладению» [6, с. 35].

Личностный опыт детерминирует формирование эстетических ценностей, т.к. он является уникальным для каждого человека и определяется его индивидуальными жизненными ситуациями, предпочтениями и опытом. Считаем, что данный фактор оказывает мощное воздействие на формирование эстетических ценностей, вследствие:

- сформированных индивидуальных вкусовых предпочтений: личные впечатления, воспоминания и предпочтения могут оказывать влияние на то, что человек считает привлекательным или красивым. Определенные моменты или события в жизни могут оставить глубокий след и стать эталоном для эстетических предпочтений;
- наличия личных интересов и хобби: интересы и хобби, такие как изучение искусства, музыки, литературы, путешествия или занятия спортом, формируют вкус и предпочтения в отношении эстетики. Опыт, полученный через участие в различных активностях, может расширять кругозор и влиять на восприятие красоты;
- усовершенствования уровня образованности: уровень образования и осведомленность о различных культурных аспектах, искусстве, истории и литературе также влияет на эстетические предпочтения. Опыт образования может расширить кругозор и помочь лучше понимать и ценить разнообразие эстетических проявлений.

Таким образом, теоретический анализ проблемы исследования причин формирования эстетических ценностей будущих педагогов позволяет выделить следующие факторы: внешние (государство, общество и культура, социально-экономические процессы в

государстве, природа и окружающая среда, СМИ и Интернет, специфика образования в конкретном государстве, а также условия воспитания в первичной семье) и внутреннее (общий уровень развития личности студента, степень его духовной зрелости, опыт взаимодействия с эстетическими ценностями, уже сформированные ценностные ориентации). Выделенные факторы формирования эстетических ценностей будущих педагогов выступают в тесном взаимодействии друг с другом, поскольку являются взаимообусловленными.

Перспективы дальнейших исследований видим в характеристике сущности и структуры эстетических ценностей будущих педагогов.

### Список литературы

1. Андриенко Н.К. Педагогические основы воспитания нравственно-эстетического отношения к природе у студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1996.
2. Барашева А.В. Социально-психологические факторы формирования ценностей личности и социума // Система ценностей современного общества. 2015. №42. С. 1–7.
3. Буслаева Е.Л. Ценностно-смысловые ориентации студентов высшей профессиональной школы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. №2(121). С. 98–103.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры на рубежах веков // Международный журнал исследований культуры. 2016. №2(23). С. 15–26.
6. Выжлецов Г.П. Ценностно-ориентационная функция формирования личности в современной системе образования // Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография. СПб., 2006. С. 22–39.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. М., 2000.
8. Оллпорт Г. Личность в психологии. СПб., 1998.
9. Эволюция отечественной системы эстетического воспитания / Ю.И. Мезенцев, О.В. Афанасьева, П.Ю. Коваленко, М.И. Горлов [Электронный ресурс] // ИСОМ. 2015. №3. URL: <https://hist-edu.ru/index.php/hist/index#:~:text=Журнал%20«Историческая%20и%20социально-образовательная%20мысль»,исторического%20и%20педагогического%20и%20социального%20знания> (дата обращения: 15.12.2023).
10. Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дис. ... д-ра. психол. наук. М., 2003.

\* \* \*

1. Andrienko N.K. Pedagogicheskie osnovy vospitaniya нравstvenno-esteticheskogo otnosheniya k prirode u studentov pedvuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Majkop, 1996.
2. Barasheva A.V. Social'no-psihologicheskie faktory formirovaniya cennostej lichnosti i sociuma // Sistema cennostej so-vremennogo obshchestva. 2015. №42. S. 1–7.
3. Buslaeva E.L. Cennostno-smyslovyje orientacii studentov vysshej professional'noj shkoly // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universi-teta. 2011. №2(121). S. 98–103.
4. Vygot'skij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1996.
5. Vyzhlecov G.P. Aksiologiya kul'tury na rubezhah vekov // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2016. №2(23). S. 15–26.
6. Vyzhlecov G.P. Cennostno-orientacionnaya funkciya formirovaniya lichnosti v sovremennoj sisteme obrazovaniya // Grazhdanskoe obrazovanie – peda-gogicheskij, social'nyj i kul'turnyj fenomen: monografiya. SPb., 2006. S. 22–39.
7. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov pedago-gicheskikh vuzov. M., 2000.
8. Ollport G. Lichnost' v psihologii. SPb., 1998.



9. Evolyuciya otechestvennoj sistemy esteticheskogo vospitaniya / Yu.I. Mezencev, O.V. Afanas'eva, P.Yu. Kovalenko, M.I. Gorlov [Elektronnyj re-surs] // ISOM. 2015. №3. URL: <https://hist-edu.ru/index.php/hist/index#:~:text=Журнал%20«Историческая%20и%20социально-образовательная%20мысль»,исторического%2С%20педагогического%20и%20социального%20знания> (data obrashcheniya: 15.12.2023).

10. Yanic'kij M.S. Psihologicheskie faktory i mekhanizmy razvitiya sis-temy cennostnyh orientacij lichnosti: dis. ... d-ra. psihol. nauk. M., 2003.



### ***The factors for forming the aesthetic values of future teachers***

*The characteristics of factors in the formation of the aesthetic values of future teachers, among which the author distinguishes the external and the internal, is given. The first category includes state, society and culture, socio-economic processes in the state, nature and environment, media and the Internet, education and family. The author considers the general level of development of the student's personality, the degree of his spiritual maturity, the experience of interaction with the aesthetic values and the formed value orientations before entering a university as the internal factors.*

**Key words:** *values, aesthetic values, future teachers, factors of the formation of aesthetic values.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2024)





## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*А.М. БАЙБАКОВ*

*А.Е. ФИРСОВА*

*Е.Е. ЧУДИНА*

*Волгоград*

### ОРГАНИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

*Представлен опыт организации наставнической деятельности для молодых педагогов в общем образовании. Проведен анализ разных форм, программ наставничества в общем образовании. Раскрыт методический и педагогический потенциал результатов наставничества как ориентира профессионально-личностного саморазвития учителя.*

*Ключевые слова: наставничество, молодой педагог, профессионально-личностное саморазвитие, педагогическое взаимодействие.*

В современных условиях молодой педагог на этапе вхождения в профессию испытывает множество трудностей, которые определяются знакомством с образовательной средой, новыми требованиями к работе, взаимодействием с родителями и обучающимися. Путь к успешной профессиональной деятельности сложен, но если правильно определить методы самосовершенствования и саморазвития, то можно добиться успеха на ранних этапах.

2023 год, объявленный в России годом педагога и наставника, усилил интерес к вопросам обучения и наставничества как ориентирам будущего страны [1]. Такой выбор государственного приоритета увеличил внимание научно-педагогической общественности к вопросам саморазвития и наставничества. Форма наставничества – это способ реализации целевой модели через организацию работы наставнической пары/группы, участники которой находятся в заданной обстоятельствами ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников [3]. Результат наставнической деятельности – это знающий и уверенно вступивший в профессию педагогический работник, либо успешный и стремящийся к личностному развитию обучающийся, исповедующий традиционные российские духовно-нравственные ценности. Эффективность наставничества во многом определяется уважением к личности подопечного, созданием ему ситуации успеха, применением личностно-развивающих технологий и гуманистическими взаимоотношениями субъектов наставнической деятельности [4, с. 9]. Для эффективной реализации новых образовательных стратегий педагог должен оценивать индивидуальный уровень профессионального мастерства, совершенствование которого может происходить в различных формах и методиках саморазвития, отвечающего потребностям в обновлении.

Актуализация наставнической деятельности в общем образовании, поиск эффективных педагогических средств определили необходимость изучения опыта реализации наставничества и соответствующих ему приемов, форм, методов сотрудниками лабора-

тории научно-методического сопровождения наставничества и саморазвития молодых педагогов в структуре ВНОЦ РАО ВГСПУ. Для этого были проанализированы практики организации наставничества молодых педагогов в МОУ СШ №55 «Долина знаний» г. Волгограда, МОУ «Гимназия г. Волжского» Волгоградской области, МОУ «Гимназия №5», МОУ СОШ №77, МОУ «Лицей №2», МОУ «Лицей №5 им. Ю.А. Гагарина г. Волгограда», которые представили свой опыт на городском конкурсе профессионального мастерства «Педагог-наставник – 2023».

Предметом анализа в образовательных организациях были выбраны существующие формы наставничества и их содержание, особенности организации наставничества молодых педагогов, практики командного наставничества, практика повышения уровня управленческой культуры начинающих педагогов-управленцев. Все это рассматривалось как факторы профессионально-личностного саморазвития.

Для изучения форм наставничества были взяты «школа-школа», «учитель-учитель», «учитель-ученик», «ученик-ученик». Интересен здесь для рассмотрения и опыт МОУ СШ №55 «Долина знаний» г. Волгограда: в рамках формы наставничества «школа-школа» эта образовательная организация является звеном системы менторства в сфере образования Волгоградской области, выступая в качестве опытной управленческой команды, оказывающей помощь развивающейся управленческой команде МОУ СШ №103 Советского района г. Волгограда. Одними из основных задач менторства являются: оказание методической, организационной, консультативной и информационной помощи, сопровождение и трансфер новых практик, технологий, методов работы в области приоритетных направлений развития школы. В 2021–2022 гг. школа участвовала в проекте «500+» в качестве куратора для экспертной и консультационной поддержки общеобразовательных организаций Волгоградской области, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся (для МОУ СШ с углубленным изучением отдельных предметов №94 Тракторозаводского района г. Волгограда). Взаимодействие с другими образовательными организациями города как опыт наставничества осуществляется также в форме Управленческого консалтинга, в результате которого руководитель может обратиться за консультационной и методической помощью к руководителю иной образовательной организации, владеющему наибольшим багажом знаний по интересующему направлению.

По направлению «учитель-учитель» в образовательной организации реализуется система работы наставничества молодых педагогов или вновь прибывших сотрудников. Для эффективного, в том числе интересного и вовлекающего, саморазвития молодого педагога нужно обратиться к следующим формам организации деятельности: знакомство с образовательной организацией, изучение традиций школы, посещение и подготовка открытых уроков. При посещении уроков более опытных коллег можно для себя перенять методы повышения мотивации обучающихся на конкретной учебной дисциплине. Если начинающий педагог самостоятельно реализует открытый урок, то по итогам проведенного занятия он сможет получить оценку своей профессиональной деятельности, узнать от комиссии о своих слабых сторонах, которые раньше самостоятельно бы не обозначил, а также убедиться в правильности выбранных приемов работы. Для молодых педагогов представители администрации организуют погружение в педагогическое пространство через экскурсию по школе и знакомство с потенциальным рабочим местом. На педагогическом совете представляют молодых педагогов коллективу школы и вручают им welcome-бокс и «Welcome book». Данные дидактические средства содержат необходимую информацию для педагога, приступающего к работе. Методическая служба знакомит молодых специалистов с функционалом администрации школы, с информацией на сайте школы, где можно найти сведения, локальные акты, являющиеся необходимыми для работы.

В школе эффективно применяется система облачного хранения документов, шаблонов, образцов, в результате чего этим могут пользоваться все сотрудники. Одним из условий для реализации программы наставничества является опрос или анкетирование опытных педагогов с целью выявления желаний и возможностей работать с молодыми педагогами, передавать им опыт и педагогические навыки. Методисты школы формируют базу молодых педагогов и базу педагогов-наставников. В беседе с бывшими педагогами выясняются профессиональные дефициты, на основе которых проводится анализ проблем, предлагаются способы решения их на уровне образовательной организации. Полученные результаты мониторинга идут в основу формирования педагогических дуэтов: молодой педагог и педагог-наставник. Так формируются наставнические пары. Для эффективной организации работы в парах ведутся методические папки [1, с. 181].

Разработка индивидуальных планов профессионального развития молодого педагога является важнейшим звеном педагогического взаимодействия наставника с начинающим педагогом. По результатам взаимодействия вносятся изменения в содержание индивидуальных планов. Наставник создает условия для успешной адаптации начинающего учителя, знакомит молодого учителя с методическими пособиями и рекомендациями, обучает работать с электронным журналом, посещает уроки педагога и приглашает его на свои занятия с целью наглядной демонстрации успешных методов и приемов.

Основная миссия наставника – научить молодого специалиста проводить результативные современные уроки, уметь рассчитывать время урока, обращать внимание на психологический климат в классе, мотивировать учеников к предмету. Наставник дает рекомендации молодому специалисту в решении проблем, связанных с работой с обучающимися, дисциплиной на уроке, взаимоотношением с родителями обучающихся.

Вопрос внутренней организации работы с молодыми педагогами является открытым для многих образовательных учреждений. Данную проблему поможет решить система наставничества со стороны более опытных коллег, которые на собственном примере не останавливаются в поиске различных методик профессионального самосовершенствования, способны на практике сопровождать коллег, понимают особенности межличностного общения.

Организация наставничества молодых педагогов, активизирующая процесс саморазвития, приобретает особое значение, так как расширяющееся педагогическое взаимодействие со значимым Другим, а в данном случае значимым наставником, запускает механизм саморазвития. Отметим, что и наставник в рамках выполняемой роли постоянно повышает уровень профессиональных знаний и умений. Результатом же саморазвития будущего специалиста в профессиональной среде, сопровождаемого мастером, является педагогическая компетентность как экзистенциальное свойство [6, с. 7].

По направлению «учитель-ученик» в МОУ СШ №55 «Долина знаний» действуют разные вариации: учитель – неуспевающий ученик, учитель – пассивный ученик, учитель – одаренный ученик, учитель – ребенок с ОВЗ, ребенок-инвалид, ребенок с РАС. Цель данной формы – раскрытие потенциала каждого наставляемого, формирование жизненных ориентиров обучающихся, адаптация в новом учебном коллективе, повышение мотивации к учебе, создание условий для осознанного выбора оптимальной образовательной траектории, формирование ценностей и активной гражданской позиции наставляемого. Наставничество ведется как в урочное время, так и в режиме внеурочной деятельности, через консультации по предметам, устранение пробелов в знаниях, беседы, подготовку и участие в конкурсах и олимпиадах, проектной деятельности и др.

**Сферы жизнедеятельности учащегося в условиях гимназии и их значимость  
для педагогов в организации педагогического взаимодействия**

1. Усвоение учеником норм учебной деятельности	1,1
2. Моделирование новых норм образовательной деятельности и образовательных пространств гимназии	2,3
3. Совместное проживание образовательных событий	2,8
4. Расширение пространства выбора в учебном движении учащихся	3,9
5. Анализ опыта собственной деятельности и отношений самим учащимся	4,9

По направлению «ученик-ученик» в разрезе наставничества в школе работает Ученическое самоуправление, школьные организации существующих движений детей и молодежи, волонтерства.

Наставничество в МОУ «Гимназия г. Волжского» Волгоградской области реализуется по теме «Сферы целостной жизнедеятельности учащихся и педагогические средства ее обеспечения». В ходе диагностики и обобщения результатов инновационного поиска педагогическим коллективом гимназии выявлено, что при определении целевых ориентиров наставничества для педагогов школы важно иметь представление о приоритетах различных сфер жизнедеятельности учащегося (таб. 1).

Ранжирование сфер жизнедеятельности учащегося в условиях школы послужило основой для понимания организации взаимодействия педагога и учащихся. В ходе опытно-экспериментальной работы применительно к выделенным сферам педагогами были разработаны и внедрены в образовательную практику педагогические средства различного масштаба: от методических приемов в урочной деятельности до межпредметных проектов (таб. 2 на стр. 42). Представленные в таблице педагогические средства применяются в рамках всех существующих форм наставничества.

Представленный в таблице инструментарий и его реализация в образовательной практике гимназии способствует расширению педагогического взаимодействия участников образовательного процесса как ведущего условия профессионально-личностного саморазвития. Педагоги не только воздействуют на учеников средствами своего предмета, но и убеждают в ценности и привлекательности его знаний, опыта, смыслов. Здесь в ход идет все: и успешность, и профессионализм, и чувство юмора, и чувство меры (такта), и интеллект, и харизма, и собственное мастерство. Педагогические средства предполагают создание конкретного образа действия в данной ситуации с учетом индивидуальных особенностей той среды, в которой разворачивается педагогический процесс. В результате учащиеся в педагогическом процессе выступают в системе педагогического взаимодействия как субъекты, способные к самостоятельному ответственному выбору и самоорганизации.

В Гимназии №5 Ворошиловского района г. Волгограда реализуется тема наставничества «Коллективное наставничество как процесс целенаправленного формирования

Педагогические средства обеспечения целостности сфер жизнедеятельности учащихся

<p>Усвоение учеником нормы деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проведение уроков любимого чтения через презентацию своего читательского интереса.</li> <li>• Визуализация устного материала при выполнении домашнего задания на основе выбора двух вариантов: пересказ и изложение его в виде рисунка.</li> <li>• Средства ТРИЗ-технологии в формировании учебно-познавательной компетенции на уроках английского языка.</li> <li>• Универсальные методы передачи и хранения информации (скетчинг) – способ быстрой передачи и фиксации информации в картинках, логических схемах.</li> <li>• Методики «Демарш», игра «Домино».</li> </ul>
<p>Расширение пространства выбора в учебном движении</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Урок-эстафета «В гостях у художника».</li> <li>• Прием «Инсерт», сервис «Web 2.0» «Voki.com».</li> <li>• «Воспитание Читателя сопровождением выбора учащегося в условиях расширения социокультурного пространства школы».</li> <li>• Расширение иноязычного образовательного пространства посредством погружения в языковую среду «Единая образовательная среда в обновлении содержания учебного процесса через информационные инструменты: ЭОИ (online-библиотека, интернет-журнал «Место для шага вперед»), аудио-проект Книжного клуба, электронный тренажер ВПР».</li> </ul>
<p>Совместное проживание образовательных событий</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разговоры по новинкам фильмов, книг.</li> <li>• Обсуждение новостей на разные темы.</li> <li>• Мини-проекты по учебным областям и материалам, привезенных из поездок: «Фонтан», «Мой термос». Проект «Физика на кухне».</li> <li>• «Сопровождение познавательных интересов младших школьников: от своего запроса до презентации себя».</li> </ul>
<p>Анализ опыта собственной деятельности и отношений самим учащимся</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Портфель ученика».</li> <li>• Образовательный проект «Историко-культурное наследие родного края» в сопровождении внутреннего самоконтроля обучающихся.</li> <li>• Педагогические приемы: «Человек недели», «Картирование», «Похвала – неформальный прием», «Оценка деятельности – эмоциональная составляющая», «Отметка – знаниевая составляющая учебной деятельности».</li> <li>• «Сопровождение обучающихся средствами технологии РКМЧП к сдаче ГИА».</li> </ul>
<p>Создание новых норм образовательной деятельности и образовательных пространств</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Погружение в языковую среду в сопровождении конструирования учениками норм образовательного пространства».</li> <li>• «Интегрированный урок: композиция содержания и моделирование норм учебной деятельности».</li> <li>• Квест-технология через реализацию двух взаимоисключающих правил в моделировании исторических событий помогает отличать правду от вымысла.</li> <li>• Банк заданий-кейсов программы «Финансовая грамотность» в социализации обучающихся по предметам: математика, физика, английский язык, обществознание, ОБЖ, география (5–10 кл.).</li> <li>• «Теория множественности интеллекта Говарда Гарднера в раскрытии интеллектуального потенциала на уроках английского языка».</li> <li>• «Игра-квест в развитии социокультурной компетенции в обучении иностранному языку».</li> <li>• «Видеоскрайбинг и инфографика в формировании коммуникативной компетенции учащихся на уроках немецкого языка».</li> </ul>



личности подростка» (авторы опыта И.Н. Богданова, С.С. Попова, О.В. Соломонова). Тема определена для преодоления проблемы снижения мотивации к учебе, заниженной самооценки, низкого уровня самоконтроля, тревожности учащихся перед ЕГЭ. Реализация программы наставничества в гимназии осуществляется по двум направлениям. Первое – внешнее направление, которое реализуют сотрудники образовательных учреждений, территориальных управлений образования, профессиональных сообществ, заинтересованные в реализации программ наставничества. Второе – внутреннее направление, которое представляют руководитель и администрация гимназии, обучающиеся и их родители, педагоги, психологи. Процесс реализации коллективного наставничества представляет собой последовательность взаимосвязанных семи этапов, содержание которых направлено на изучение индивидуальных запросов, выявление проблем подростков, планирование деятельности, отбор методов и технологий, направленных на преодоление проблем и трудностей учащихся. Отдельное место в организации наставничества отводится формированию команды профессиональных наставников как единого коллектива, взаимодействие с которым запускает механизмы профессионального саморазвития участников образовательного процесса и позволяет минимизировать выделенные проблемы подростков. Алгоритм внедрения практики наставничества в гимназии включает следующие действия:

1. Подготовка условий для запуска программы наставничества:
  - обеспечение нормативно-правового оформления наставничества;
  - информирование коллектива и обучающихся о подготовке программы, сбор предварительных запросов;
  - формирование команды и выбор куратора, отвечающего за реализацию программы наставничества;
  - определение задач, форм наставничества, ожидаемых результатов;
  - формирование дорожной карты внедрения целевой модели наставничества, определение необходимых для реализации ресурсов.
2. Формирование группы наставляемых.
3. Формирование коллектива наставников.
4. Обучение наставников, ознакомление с нормативно-правовой базой, отбор форм, методов, средств для занятий наставляемыми.
5. Мотивация учащихся к участию в конкурсных мероприятиях.
6. Взаимодействие с родителями наставляемых.
7. Отбор конкурсов и олимпиад для подготовки и участия в них.
8. Подготовка к конкурсам, отработка учащимися вербальных и невербальных средств участия в них.
9. Анализ участия в состязаниях, обобщение и выводы работы.
10. Поощрение учащихся за положительные результаты, высокую мотивацию к познанию.

Непосредственная передача опыта от педагогов к учащимся осуществляется с использованием самостоятельной и проектной деятельности, учебных материалов, через создание ситуаций успеха, учебные дискуссии, постановку системы перспектив, метод аналогии, что способствует достижению цели командного наставничества. Результаты реализации командного наставничества в гимназии позволяют активизировать процесс профессионально-личного саморазвития педагогов и учащихся через расширяющееся педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса как ведущего условия саморазвития.

В МОУ Лицей №2 г. Волгограда для молодых педагогов разработана Программа «Школа для родителей» (авторы опыта Н.Н. Стародубова, О.И. Чернецкая). Цель программы ориентирована на обучение молодых педагогов практическим навыкам и уме-



ниям взаимодействия с родителями школьников. С учетом профессиональных потребностей молодого учителя педагоги-наставники выполняют следующие роли:

- наставник-проводник (знакомит с системой общеобразовательного учреждения изнутри);
- наставник – защитник интересов (помогает в разрешении каких-либо конфликтных ситуаций);
- наставник-кумир (является примером для подражания);
- наставник-консультант (осуществляет консультацию по запросу);
- наставник-контролер (контролирует правильность организации педагогической деятельности).

Программа «Школа для родителей» представляет собой четыре содержательных блока:

**1. Блок «По каким законам живет образование».** В данном блоке рассматриваются вопросы нормативно-правовой базы: права и обязанности родителей, законных представителей ребенка, а также их ответственность в области образовательной и воспитательной деятельности, совокупность требований при реализации обязательных образовательных программ, локальные акты и положения образовательного учреждения (правила и требования к организации учебно-образовательного процесса в МОУ Лицей №2).

**2. Блок «Как растет и развивается мой ребенок: от первого крика до первой любви».** В этом блоке рассматриваются вопросы психологических особенностей развития ребенка. Родители знакомятся с факторами, влияющими на успешность учебной деятельности ребенка: наследственность, физиологические особенности, типы нервной деятельности ребенка, психические процессы, сенситивные периоды в жизни ребенка.

**3. Блок «Семья – воспитатель ребенка».** В этом направлении рассматриваются вопросы, связанные с воспитанием ребенка в семье: значение семьи в жизни ребенка, основные принципы и задачи семейного воспитания, влияние семьи на развитие детей, типы семейных отношений, роль родителей в воспитании.

**4. Блок «Я люблю школу? Я люблю школу!»** В этом блоке родители узнают о педагогических аспектах обучения в школе: мотивация учебной деятельности, сущность и субъекты образовательного и воспитательного процесса, особенности образовательных программ, учебная деятельность, современный урок в контексте обновленных ФГОС, современные педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения и контрольно-оценочная деятельность.

После того, как наставляемый познакомился с Программой, в процессе беседы наставники контролируют, как молодой педагог понимает содержание предлагаемых тем.

На втором этапе работы наставники совместно с молодым учителем анализируют темы программы и выделяют вопросы, которые вызывают наибольшие затруднения, используя метод «корзина понятий». В ходе данной работы появляется список тем, которые для педагога наиболее трудны.

На третьем этапе на основе выбранных тем составляется индивидуальный образовательный маршрут. Наставники, принимая роль *кумира*, предлагают молодому учителю посетить родительские собрания, занятия в «Школе для родителей»; организуют для наставляемых мастер-классы. В ходе данной работы наставники обращают внимание наставляемого на то, что для успешного сотрудничества с родителями необходимы различные средства педагогического взаимодействия: тематические презентации, обучающие, ситуативные, игровые ролики, тесты, анкеты, памятки. Таким образом, наставники в роли *консультантов* создают условия для того, чтобы наставляемый определил, к какой теме и какой ресурс необходимо создать для эффективного взаимодействия с родительским коллективом. Далее в роли *контролеров* наставники проверяют и корректи-

руют созданные наставляемым материалы, посещают родительские собрания с использованием разработанных материалов. Анализируя совместно с молодым педагогом выполненную работу, они предлагаются заполнить лист самооценки, в котором отражены следующие параметры:

- эмоциональная реакция родителей на действия педагога;
- активность родителей, включенность в деятельность;
- рефлексия хода собрания;
- удовлетворенность педагога собственной работой.

По итогам работы в лицее были получены следующие результаты профессионального и личностного роста наставляемых:

- повысилась компетентность молодого специалиста в педагогической деятельности;
- улучшилось качество воспитательной и образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной вокруг наставляемого;
- улучшилось качество отношений наставляемого с родителями;
- снизилась степень конфликтности между родителями или совсем исчезла;
- появился авторитет молодого специалиста в глазах родителей;
- повысилась внутренняя мотивация к педагогической деятельности;
- появилась у наставляемого уверенность в своих силах, в правильности педагогических действий;
- повысилась заинтересованность в участии в педагогических конкурсах, результативность.

В МОУ СШ №77 г. Волгограда реализуется командное наставничество по теме «Коллективный способ обучения как средство работы наставника» (авторы опыта Т.Л. Буталова, И.В. Дремлюга, М.А. Евсеева). Коллективный способ обучения в наставничестве позволяет преодолеть трудности урочной и внеурочной деятельности молодых и опытных педагогов. Такая форма наставничества предполагает дискуссионные встречи всех участников, выявляющих направления совершенствования указанных видов деятельности. Цель практики наставничества – создать собственный банк приемов и методов на основе полученных теоретических и практических знаний через обмен опытом между педагогами. В программе используется форма командного наставничества, когда два или более наставников работают вместе или по отдельности с одним или группой подопечных, чтобы помочь им достичь определенных целей развития, охватывая существенные проблемы различных областей. Для изучения особенностей саморазвития и профессионально-педагогической деятельности была проведена диагностика на основе методики Л.Н. Бережновой, которая позволяет определить стремление развиваться в профессии, выделяет качества личности, способствующие процессу самобразования, оценивает факторы педагогической поддержки [5]. В диагностике приняли участие 30 молодых педагогов. Результаты позволили выявить уровень стремления молодых педагогов к саморазвитию, который по результатам анкетирования оказался на показателе ниже среднего. Данный показатель можно объяснить следующими особенностями: молодые педагоги зачастую боятся брать на себя ответственность больше, чем организация учебного процесса в рамках своей тарификации; до конца не могут правильно распределить рабочее время; не часто обращаются к различным источникам методической литературы; не могут найти для себя каналы педагогической реализации. Но по анализируемому результату можно выделить положительные характеристики личности педагога, которые выбрали респонденты на пути к саморазвитию: больше половины опрошенных молодых педагогов стремятся постоянно самосовершенствоваться, понимают качества, которыми обладает успешный педагог, уверены, что реализуют профессиональные цели.

Для реализации данной формы наставничества результаты диагностики определили следующие вариации ролевых моделей внутри пары или группы наставляемых:

- «*зажатый – лидер*» – конкретная психоэмоциональная поддержка («не могу найти общий язык с учениками», «испытываю стресс во время уроков»), сочетаемая с профессиональной помощью по приобретению и развитию педагогических талантов и инициатив;
- «*физик – русисту*» – в течение взаимодействия происходит обмен навыками, необходимыми для развития метапредметных проектов и метакомпетенций;
- «*современный – опытному*» – в рамках взаимодействия более молодой учитель помогает опытному представителю «старой школы» овладеть современными программами и цифровыми навыками и технологиями;
- «*опытный предметник – неопытному предметнику*» – в рамках взаимодействия опытный педагог оказывает методическую поддержку по конкретному предмету (поиск пособий, составление рабочих программ и тематических планов и т.д.).

Для оценки качества командного наставничества в педагогическом коллективе школы были определены следующие критерии результативности:

1. Достижение цели программы наставничества через создание наглядного конструктора урока, полученного в ходе участия в командном наставничестве по форме «учитель–учитель» в роли наставляемого.
2. Удовлетворенность наставляемых методической помощью и устранение дефицитов базовых педагогических компетенций, мотивация наставников через возможность трансляции своего опыта в процессе и по завершению программы.
3. Достижение результатов по внедрению новых образовательных технологий в образовательную практику.
4. Выбор техник, методов и приемов педагогического взаимодействия наставляемых с учениками.
5. Посещение семинаров, конференций, форумов, курсов в процессе программы как потребности в непрерывном саморазвитии и самообразовании.

В современной образовательной практике актуализируется также потребность в подготовке управленческих кадров. В МОУ «Лицей №5 им. Ю.А. Гагарина» г. Волгограда функционирует Всероссийская методическая школа «Достоинство, Оптимизм, Новаторство» (разработчик Л.А. Тропкина). Цель методической школы – повышение уровня управленческой культуры начинающих управленцев. В структуре деятельности школы в данном направлении представлено два этапа. На первом проводится Всероссийский конкурс рекламных роликов «Мой педStartup», победители допускаются ко второму этапу шестидневного интенсива по развитию и формированию управленческих навыков, управления внутренней мотивацией. Работа школы включает тренинги для начинающих управленцев от мастеров и известных менеджеров, теоретические знания от ученых-лекторов ведущих вузов, практические навыки работы в команде, создание проектов и пиар-компаний, обучение ораторскому искусству и искусству дискурса, оформление документов.

Результативность обучения в методической школе отслеживается по следующим критериям:

- получение максимальной значимой и структурированной информации;
- умение преобразовывать теоретический материал в практические навыки;
- поиск ответов на вопросы в работе управленца, обогащение знаниями и эмоциями от общения с коллегами, единомышленниками, наставниками;
- умение управлять собой, людьми, временем, ресурсами.

Таким образом, представленный эффективный опыт разных подходов к реализации наставничества молодых педагогов в организациях общего образования позволяет сделать следующие выводы:

1. Разработанные программы командного наставничества обладают ценным методическим потенциалом для совершенствования профессионального мастерства молодых педагогов, так как охватывают разные направления деятельности современного учителя: подготовка современного урока, работа с родителями, оказание помощи учащимся, работа с документацией, взаимодействие с наставниками, принятие управленческих решений.

2. Представленные педагогические средства, приемы, формы и методы реализации целей командного наставничества вызывают педагогический интерес, могут быть использованы для изучения студентами бакалавриата и магистратуры педвузов в рамках педагогических дисциплин, в ходе педагогической практики, способствуют активизации компонентов профессионально-личностного саморазвития.

3. Результативность разных форм и технологий наставничества молодых педагогов, испытывающих трудности в ходе урока, при работе с родителями, с учащимися, в процессе принятия управленческих решений определяется в представленных вариантах наставничества эффективным расширяющимся многоуровневым, многоаспектным педагогическим взаимодействием (наставник – молодой учитель, молодой учитель – ученик, молодой учитель – родитель, молодой учитель – учитель, молодой учитель – педагогическое сообщество, молодой учитель – управленец) между участниками образовательного процесса как ведущим фактором профессионально-личностного саморазвития педагога.

4. Разные походы, представленные в программах наставничества, направлены на решение общих задач:

- трансляция ценностно-смысловых установок профессиональной деятельности, в которую совместно вовлечены обучающийся и наставник;
- выявление педагогических дефицитов и актуализация у наставляемых мотивации к педагогической деятельности;
- осуществление педагогической поддержки сопровождаемого молодого педагога в процессе его профессионального становления;
- создание условий освоения деятельности, сочетающих психологический комфорт и «развивающий дискомфорт», безопасность для жизни и здоровья, определенную степень риска, необходимую для формирования самостоятельности и ответственности сопровождаемого;
- создание педагогического банка эффективных форм, методов, технологий для достижения педагогических целей учебно-воспитательного процесса.

5. Наставничество – это практика, которая не внедряется, а возвращается в рамках педагогического сообщества на определенном уровне образовательной культуры и охватывает всех участников образовательной организации.

Окончание года наставника не завершает наставническую деятельность, а открывает новые направления и роли педагогического профессионального взаимодействия участников образовательного процесса, требующие постоянного самосовершенствования, результаты которого активизируют профессионально-личностное саморазвитие педагога как цели непрерывного образования.

### Список литературы

1. Владимир Путин: нужно возродить институт наставничества. [Электронный ресурс]. URL: <https://t-l.ru/167634.html> (дата обращения: 18.04.2024).
2. Маслов В.И. Роль образования в современном мире // Век глобализации. 2013. №2. С. 83–92.
3. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по об-

цеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. Раздел 1, п. 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobr.government-nnov.ru/?id=216241> (дата обращения: 18.04.2024).

4. Педагог. Наставник. Наставничество. Лучшие педагогические практики наставничества в Волгоградской области. Волгоград, 2023.

5. Свидерская С.П., Шабашева Е.А., Игнатович Ю.О. Диагностика профессиональной самореализации педагогов // Калининградский вестник образования. 2021. №4. С. 12–22.

6. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. №1. С. 4–8.

\* \* \*

1. Vladimir Putin: nuzhno vozrodit' institut nastavnichestva. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://t-l.ru/167634.html> (data obrashcheniya: 18.04.2024).

2. Maslov V.I. Rol' obrazovaniya v sovremennom mire // Vek globalizacii. 2013. №2. S. 83–92.

3. Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayushchihsya dlya organizacij, osushchestvlyayushchih obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nyim, dopolnitel'nyim obshcheobrazovatel'nyim i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdub obuchayushchimisy. Razdel 1, p. 3. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobr.government-nnov.ru/?id=216241> (data obrashcheniya: 18.04.2024).

4. Pedagog. Nastavnik. Nastavnichestvo. Luchshie pedagogicheskie praktiki nastavnichestva v Volgogradskoj oblasti. Volgograd, 2023.

5. Sviderskaya S.P., Shabasheva E.A., Ignatovich Yu.O. Diagnostika professional'noj samorealizacii pedagogov // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2021. №4. S. 12–22.

6. Sergeev N.K., Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. №1. S. 4–8.



### ***The organization of mentoring of young teachers in general education as the factor of professional and personal self-development of teacher***

*The experience of organization of mentoring activity for young teachers in general education is presented. The analysis of different forms and the mentoring programs in general education is conducted. There is described the methodological and pedagogical potential of the mentoring results as the orienting point of professional and personal self-development of teachers.*

**Key words:** *mentoring, young teacher, professional and personal self-development, pedagogical cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2024)



*Г.И. ЕГОРОВА*  
*А.Н. КУЛАШКИНА*  
*Сургут*

### **СОТВОРЧЕСТВО (родитель-учитель-ученик) В ВОСПИТАНИИ РОССИЙСКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Раскрыты особенности сотворчества в системе взаимодействия родителей, учителей учащихся по воспитанию российской поликультурной идентичности молодого поколения. Показана совокупность разработанных форм, проектов взаимодействия для практики воспитания российской поликультурной идентичности. Даны примеры совместных проектов очного формата «Доверие доброму опыту», «Педагогическая семейная карта», которые строились на основе принципов развития, гуманизации, культуросообразности, интеграции, интерактивности.*



Ключевые слова: *русская поликультурная идентичность, воспитание, родитель, учитель, ученик.*

В современных условиях очевидны приоритеты важности и необходимости укрепления суверенной российской системы воспитания. Стратегия укрепления системы образования в целом раскрыта во многих нормативно-правовых документах с опорой на ориентиры (национальной безопасности, сохранения и развития российских духовно-нравственных ценностей, патриотизма, российской поликультурной идентичности), которые обеспечат молодому поколению духовно-нравственное благополучие и качество бесконфликтной жизнедеятельности.

Стратегические ориентиры модернизации российского образования и воспитания – это длительный, сложный процесс, который следует решать в рамках интеграции образовательных сообществ (дошкольного, школьного вузовского) в единстве с родительским, которые в совокупности решения воспитательных и образовательных проблем нацелены на получение качественно новых результатов [1].

Причины актуальности многозначны, назовем некоторые из них. Во-первых, в условиях современной жизни молодое поколение подвергается негативному влиянию распространяющихся идей индивидуализма, конкуренции, информационного воздействия СМИ, способствующих росту безнравственного поколения [5].

Во-вторых, становится актуальным вопрос сотрудничества учителя с преподавателями кафедр педагогической направленности по решению актуальных проблем воспитательной деятельности, внедрению инновационных технологий для повышения качества воспитанности обучающихся по магистральным направлениям воспитания.

В-третьих, важны концепты сотрудничества с родителями в решении задач воспитания в ДОО, школе, вузе [7; 8]. Здесь важно отметить, что кроме функции «родительства» семья должна делать акцент на базовые семейные ценности, традиции, историю, чтобы воспитать молодое поколение – будущих граждан российского общества [2; 7].

Кратко уточним понятийный аппарат нашего исследования. Контент-анализ раскрывает множество точек зрения основополагающего понятия *идентичность*. Элементы сопоставительной компаративистики раскрывают понятие в разных смысловых категориях. В большей степени понятие *идентичность* рассматривается в рамках процесса «обретения самоидентификации, самоидентификации, саморазвития субъекта, по-





Рис. 1. Ценностно-смысловые ориентиры РПИ

знание самого себя и т.д.» [10]. При проведении уточнения понятия *российская поликультурная идентичность* было выявлено, что сущность системообразующего понятия необходимо рассматривать в контексте полипарадигмальности теоретических знаний, доказывающих функциональную роль понятия с позиции философского, психологического, социокультурного знания [3]. Отметим тот факт, что концептуальный анализ понятия *российская поликультурная идентичность* (далее – РПИ) раскрывает его многозначность в различных направлениях (социокультурное, психолого-педагогическое, философское), обосновывающих такие аспекты, как личностное качество, система личностных смыслов, магистральное направление воспитания, процесс движения личности от этничности к поликультурности, от субъектности к гражданской идентичности [4]. Все рассмотренные точки зрения связаны с отражением уровней осознанности человеком личной принадлежности к российскому гражданскому сообществу (государству). Ценностно-смысловые ориентиры и сопоставительный анализ авторских точек зрения выявляют интегральную сущность понятия как смыслообразующего центра личности в совокупности с социокультурными, психолого-педагогическими, методологическими установками и убеждениями для жизненной практики (рис. 1).

Ведущая ценность российской поликультурной идентичности – это то качество воспитанности, которое позволяет отождествлять себя с российской нацией (народом), активно включаться в социальную, культурную жизнь страны, осознавать себя россиянином, понимать важность сопричастности к прошлому, будущему и настоящему российской нации [6]. При проведении контент-анализа были уточнены ведущие компоненты российской поликультурной идентичности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, критериально-оценочный) (рис. 2).

Нами предложена и апробирована совокупность концептов как единство идейно-созидательных смыслов [9; 11] для практики воспитания и формирования российской культурной идентичности (таб. на стр. 52).



Рис. 2. Ведущие компоненты РПИ

Приоритетными концептами в воспитании российской поликультурной идентичности школьников стали следующие: «О домашнем воспитании», «Культурное просвещение», «Инклюзивная педагогика». Они были апробированы на базе БУ ВО «СурГПУ», школ города Сургута, Сургутского района.

В рамках воспитания российской поликультурной идентичности обучающихся учитывали интегральную взаимосвязь сотрудничества классного руководителя, родительского сообщества, опытных наставников из педагогического вуза. Прежде всего, профессорско-преподавательский состав вуза активно занимается просветительской деятельностью, применяет технологии мотивации родителей, сопровождает работу классных руководителей методическими рекомендациями по организации и проведению инновационных практик воспитания.

Распространение и освоение идей и смыслов гражданской идентичности, патриотизма строились через выполнение совместных проектов, трансформацию целей обучения, воспитания. В предметное содержание включались развивающие модули семейного воспитания.

При проведении семейно-просветительских мероприятий родители знакомятся с идеальным образом обучающегося, который осознает и понимает ценности и смыслы магистральных направлений воспитания для будущего благополучия человека. Классные руководители накапливают инновационный опыт по привлечению родителей к открытию нового знания, перспективности воспитательных идей и практик, взаимосвязи аспектов познания и воспитания личности с учетом привлечения учителей, ведущих различные предметы на основе принципов межпредметности, интеграции, конвергентности. Данные принципы важны не только со стороны практического освоения новых знаний, но и со стороны развития субъектной позиции, воспитания внутреннего стерж-

**Функционально-дидактическая роль концептуальных направлений в организации совместных воспитательных мероприятий**

Вид концепта	Функциональная роль	Совместные мероприятия (родитель-учитель-ученик)
<b>Концепт 1 Традиционный</b>	Информационная, Когнитивная, Просветительская, Воспитательная	Родительские собрания, Консультации, Утренники, Анкетирование
<b>Концепт 2 Профессиональ- ный навигатор</b>	Самоопределение, Профессиональное, Самоопределение, Профессиональное воспитание	Бинарная лекция «Атлас новых профессий», Дни открытых дверей, Информационные стенды, Вебинар «Дополнительное образование как усло- вие развития ребенка», Мастер-классы «Soft навыки», «Hard skills», «Self skills»
<b>Концепт 3 О домашнем воспитании</b>	Информационная, Когнитивная, Просветительская, Воспитательная, Социокультурная	Тренинг «Я – успешный родитель», Тренинг «Воспитать счастливого ребенка» и т.д., «Азбука воспитания, или как отдохнуть с ребен- ком?», «100 идей, чем заняться с детьми дома»
<b>Концепт 4 Культурно- просветительский</b>	Информационная, Когнитивная, Просветительская, Воспитательная, Социокультурная	Вебинар «Проблемы семейного воспитания», Интерактивное общение «Буллинг. Стоп»
<b>Концепт 5 Инклюзивная педагогика</b>	Инклюзивное просве- щение, Социокультурная	Круглый стол «Инклюзия: от сомнений к успеху», Вебинар «Инклюзия: реальность и иллюзии», Интерактивное общение «В нашей семье ребенок с ОВЗ», Инклюзивные практики, Инклюзивные игры

ня «самостей» на основе значимых качеств обучающегося (нравственности, устойчивости, поликультурности, гражданственности).

Механизм интегративного взаимодействия в воспитании российской поликультурной идентичности обучающихся строился на основе стратегических принципов: развития, гуманизации, культуросообразности, интеграции, интерактивности, с учетом включения проектных форм.

Раскроем особенности трехлетней практики по реализации разработанного проекта «Доверие доброму опыту», который реализован в рамках взаимодействия (родитель–учитель–ученик). Цель проекта – воспитание российской поликультурной идентичности как ведущей ценности и качество обучающегося, формируемого на основе отечественных традиций и преемственности поколений.

Проект «Доверие доброму опыту» представлен тремя обновляемыми составляющими, предлагаемыми в интересной и доступной форме: для родителей и классных руководителей; для родителей и обучающихся; для классных руководителей, родителей и обучающихся. Одной из главных задач проекта стало присоединение семей обучающихся к традициям школьной жизни через деятельностное соучастие. В социокультурном пространстве сообщества родителей, обучающихся и классных руководителей проект направлен на развитие воспитательного потенциала семьи, воспитания способов совместной работы (сотрудничество) с учетом самопознания, самореализации. Безусловно, это оказывает влияние на приобретение личного социокультурного опыта учеником, создание развивающей среды для родительских и детских инициатив.

Сотрудничество родителей и классных руководителей в формировании российской поликультурной идентичности - мощный стимул в решении проблемы присоединения семей воспитанников к школе через деятельностное соучастие в реализации мероприятий воспитательной направленности.

Проект «Доверие доброму опыту» был представлен в виде дорожной карты совместной деятельности классных руководителей, обучающихся и их родителей, реализованной по этапам в период с 2021 по 2024 год. Первый этап (организационный) связывали с разработкой идеи обоснования проекта, присоединения родителей к жизни класса. На втором этапе (диагностическом) выявляли интересы и возможности родителей, проводили стартовую диагностику уровня участия в жизни класса, социокультурного опыта обучающихся. Третий этап (практический) связывали с системой направлений: проведение родительских собраний социокультурной направленности (1 раз в четверть), семейное чтение с обеспечением обратной связи, наполнение личного социокультурного опыта обучающихся, родителей через участие в интерактивной игре. Четвертый этап (заключительный) связывали с мониторингом результативности присоединения родителей и обучающихся к образовательной жизни класса, динамикой уровня сформированности поликультурной российской идентичности обучающихся.

Проект «Доверие доброму опыту» содержит три обновляемых интегративных направления.

*Первое направление «Научись судить себя сам, тогда ты будешь поистине мудр»* строилось с учетом системы родительских собраний социокультурной направленности. Такие собрания проводили в виде откровенного диалога между родителями и учителями, что обеспечивало присоединение родителей к прошлому «доброму» социокультурному опыту, переосмысление настоящего опыта и развитие способности ориентироваться на будущее. Большой воспитательный эффект получали молодые родители в вопросах традиций и практик семейного воспитания. В ходе диалога и полилога молодые родители понимали роль семейного воспитания в вопросах становления российской поликультурной идентичности.

В рамках реализации проекта нами разработана серия родительских собраний для родителей обучающихся различных классов: «Мир и согласие добрую надежду рожают», «Доверие доброму опыту», «Весенние праздники души (Пасха, Ураза-Байрам, День Победы): что их объединяет?», «Сердечный дар» (как мы изменились за этот год). Сценарии родительских собраний представлены в методических указаниях для родителей, что является важным элементом для активного участия родителей в проведении таких собраний.

*Второе направление «"Сотрудничество": не для детей, а вместе с ними»* включало систему заданий для семейного чтения и обеспечение обратной связи. Для организации семейного чтения использовались книги различных авторов. Например, для обучающихся начальной школы применяли книги под редакцией И.А. Кузьмина («Первое слово», «Добрый плод», «Слово "жить"», «Солнце земли Русской», «Истоки Великой Победы» и др.).

Практика показывает, что эффективность и результативность приобщения родителей к совместному чтению книг зависит от умения учителя и родителя продумать алгоритм работы с текстом (читательская грамотность) с учетом возрастных особенностей (психологическая грамотность), уровня подготовленности класса и возможности мотивирования родителей и обучающихся. Разработанные задания направлены не только на закрепление социокультурных ценностей, но и на развитие интеллектуального потенциала обучающихся.

*Третье направление «Путешествие по Дороге Добра»* было обеспечено совокупностью проведения длительных игр. Раскроем сущность игровой технологии. Прообразом игры «Путешествие по Дороге Добра» является социально значимая длительная игра из книги Аркадия Гайдара «Тимур и его команда». Логика игры заключается в том, что школьники отправляются в путешествие по дороге Добра вслед за Солнцем, согласно словам одноименной песни Ю. Энтина «Дорогою добра». Песня является набором нравственных ориентиров: тянуться к свету, беречь дружбу, уклоняться от искушений. Игра способствует накоплению социокультурного опыта у обучающихся и родителей. В игре учатся искренности и сотрудничеству, умению слышать и слушать друга, дружить и мечтать, дарить друг другу тепло и благодарность, любовь и надежду, милосердие и сострадание. Приходит осознание, что от добрых дел раскрываются добрые сердца.

Каждый обучающийся – первооткрыватель своей дороги добра, которая включает систему цветных направлений воспитания: гражданско-патриотическое «Служение Родине», духовно-нравственное «Красота души», поликультурное «Мой многонациональный регион». Содержание цветных дорожек отражает содержание воспитательной программы «От чистого истока».

В нашей практике нашли апробацию другие проекты: «Семья. Традиции в воспитании», «Тепло родного очага», «Семейная педагогическая карта». Они были представлены в интересной и доступной форме: для родителей, обучающихся; для классных руководителей. Проекты ориентированы на приобщение школьников, родителей, педагогов к вечным непреходящим духовно-нравственным ценностям через совместную деятельность, организацию детей и взрослых, развитие единого контекста воспитания в семье и формирование активной педагогической позиции родителей. Проекты представляют собой целостную систему мероприятий, направленных на получение значимых социокультурных результатов.

Одной из главных целей проектов является присоединение родителей к воспитанию российской поликультурной идентичности через традиции национальной семьи, ее устоев через деятельностные соучастие. В социокультурном пространстве сообщества родителей, школьников и классных руководителей проекты развивают воспитательный потенциал семьи, способы действий соработничества детей, родителей, старшего поколения и классных руководителей; формируют благоприятное пространство для родительских и детских инициатив; повышают интерес к традиционным ценностям семей разных национальностей.

Организация деятельности школьников и их родителей в рамках проектов основываются на следующих принципах: добровольность участия, научность, доступность, сознательность и активность, наглядность, связь теории с практикой, индивидуальный подход к учащимся и их родителям.

С целью изучения динамики накопления личного опыта в вопросах формирования российской поликультурной идентичности обучающихся в процессе путешествия по Дороге Добра разработан дневник личного социокультурного опыта участника игры.

На стартовом этапе игры проводится опрос-анкетирование для определения уровня сформированности российской поликультурной идентичности школьников. Во второй части Дневника обозначается выполненная роль в коллективной деятельности: ли-



дер, активный участник, исполнитель, эксперт, идейный вдохновитель, «первооткрыватель». Правильная организация совместной деятельности расширяет опыт ролевого взаимодействия (родитель, ученик, учитель). По завершению работы с Дневником в конце учебного года обучающиеся и родители получают Дипломы по итогам путешествия по Дороге Добра. Это пополняет портфолио обучающегося, поддерживает ситуацию успеха.

Таким образом, разработанные проекты позволили обеспечить количественные и качественные изменения воспитательной системы классов с привлечением родительского сообщества. Количественные результаты учитывали динамику прироста количества участников. Участие школьников начальной школы в проектах - 100%. Участие школьников средней школы в проектах - 85%.

Раскроем полученные качественные результаты: накоплен опыт формирования российской поликультурной идентичности школьниками и родителями; организован мониторинг; разработаны и внедрены в практику сценарии родительских собраний социокультурной направленности, сценарии игровых мероприятий «Путешествие по Дороге Добра»; разработана тетрадь сопроводительного характера к книгам для воспитания российской поликультурной идентичности обучающихся. Подтверждена высокая удовлетворенность родителей содержанием и результативностью воспитательной деятельности МБОУ (95%); обеспечена качественная включенность родителей в реализацию проектной деятельности (95%).

Мониторинг выполнения совместных проектов отражает ожидания в приобретении обучающимися, их родителями социокультурного опыта, а высокая результативность показателей мониторинга может использоваться для оптимизации совместной работы с родителями и поддержки обучающегося в любом школьном сообществе.

Отмечена высокая результативность прироста в области осознания базовых социокультурных ценностей (увеличение на 23%), осознания российской поликультурной идентичности (увеличение на 28%), накопления обучающимися опыта коллективной работы (прирост составил 100%). Важным является и другой качественный результат - накопление опыта гармоничных взаимоотношений (семья–школа–вуз, родитель–учитель–ученик), что оказывает влияние на факторы самоопределения и дальнейшего профессионального становления.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Психолого-педагогический поиск. 2010. №2. С. 21–39.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1997.
3. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. №5-6. С. 140–141.
4. Воротилова С.В. Формирование российской гражданской идентичности подростка в проектной деятельности по изучению своей родословной // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №4. С. 164–168.
5. Егорова Г.И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста. Тюмень, 2010.
6. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. Т. 1 / предс. науч.-ред. совета В.С. Степин. М., 2010.
7. Суртаева Н.Н., Егорова Г.И. Интеллектуальная компетентность при подготовке специалиста в вузе. СПб., 2003.

8. Тишков В.А. Российская идентичность: внутренние и внешние вызовы // Вестник Российской академии наук. 2019. №4. Т. 89. С. 408–410.
9. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы. М., 2024.
10. Шафоростов А.И. Самоидентификация личности. Иркутск, 2004.
11. Эриксон Э.Х. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.

\* \* \*

1. Asmolov A.G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2010. №2. С. 21–39.
2. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti. M.; Voronezh, 1997.
3. Vodolazhskaya T.V. Identichnost' grazhdanskaya // Obrazovatel'naya politika. 2010. №5-6. S. 140–141.
4. Vorotilova S.V. Formirovanie rossijskoj grazhdanskoj identichnosti podrostka v proektnoj deyatel'nosti po izucheniyu svoej rodoslovnoj // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. №4. S. 164–168.
5. Egorova G.I. Tekhnologii razvitiya intellektual'noj kul'tury budushchego specialista. Tyumen', 2010.
6. Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4-h t. T. 1 / preds. nauch.-red. sojeta V.S. Stepin. M., 2010.
7. Surtaeva N.N., Egorova G.I. Intellektual'naya kompetentnost' pri podgotovke specialista v vuze. SPb., 2003.
8. Tishkov V.A. Rossijskaya identichnost': vnutrennie i vneshnie vyzovy // Vestnik Rossijskoj akademii nauk. 2019. №4. Т. 89. S. 408–410.
9. Ushinskij K.D. Pedagogika. Izbrannye raboty. M., 2024.
10. Shaforostov A.I. Samoidentifikaciya lichnosti. Irkutsk, 2004.
11. Erikson E.H. Identichnost': yunost' i krizis. M., 2006.



### ***Co-creativity (parent-teacher-student) in education of the Russian multicultural identity***

*The features of co-creation in the system of interaction between parents and teachers of students, aimed at nurturing the Russian multicultural identity of the younger generation, are revealed. The set of the developed forms and interaction projects for the practice of educating the Russian multicultural identity is shown. The examples of the joint full-time projects “Trust in good experience” and “Pedagogical family map”, which were built on the principles of development, humanization, cultural conformity, integration and interactivity, are given.*

**Key words:** *Russian multicultural identity, education, parent, teacher, student.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2024)

Э.Х. ХАСАН  
Санкт-Петербург

## СТАНОВЛЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

*Дана характеристика периодизации процесса становления методической службы в системе общего образования. Основанием для деления на периоды стали принятые на государственном уровне нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность методических служб.*



Ключевые слова: *процесс становления, периодизация, методическая служба в общем образовании.*

Современный этап модернизации системы образования обусловлен созданием новых информационно-образовательных сред, стратегическими изменениями в профессиональной деятельности школьного учителя, что делает современную систему образования открытой. В таких условиях идеи информальности и непрерывности профессионального образования школьного учителя вариативны, обеспечиваются, в том числе и деятельностью методических служб.

В настоящее время все больше возрастает значимость методического сопровождения деятельности учителя. Об этом свидетельствует современная образовательная политика. В частности, создаются научно-методические центры сопровождения педагогических работников на базе образовательных организаций высшего образования, из которых формируется единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [5]. С целью развития непрерывного педагогического образования создаются межрегиональные учебно-педагогические округа [2], объединяющие вокруг педагогического вуза региональные министерства и комитеты, реализующие образовательную политику. Таким образом, формируется целостная многоуровневая система поддержки деятельности методических служб.

Становление методической службы происходило вместе с формированием государственной системы образования в России, начиная с конца VIII века. На протяжении столь длительного периода времени накоплен богатейший опыт методического сопровождения профессиональной деятельности учителей и руководителей образовательных организаций. Авторы альманаха «История становления методической службы в системе образования России: Альманах», в котором описывается история становления методической службы в России, связывают это с процессами, происходящими в обществе, а не в самой системе образования. В альманахе указывается на то, что в качестве предпосылок создания такой службы является появление педагогических обществ, педагогических кружков и педагогических советов, проведение земских педагогических съездов, открытие педагогических музеев, начиная со второй половины XIX века [7].

На наш взгляд, правомерно рассматривать становление методической службы в русле реализуемой образовательной политики на основе анализа документов, регламентирующих развитие общего образования, профессиональную деятельность учителей и оказываемую им методическую помощь. В качестве параметров анализа выбраны задачи и формы методической работы, нововведения и особенности в организации методической деятельности школьного учителя и деятельности методических служб системы общего образования в разные исторические периоды. Важными процессами для про-

димого анализа стали те, которые направляются на методическую поддержку учителя, происходят как внутри системы образования, так и вне ее.

**Источниками стали:**

- *нормативно-правовые документы* в период с 1783 по 2024 гг. Нижней границей анализа определен 1783 год, когда было издано Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской Империи [13], в котором впервые были определены требования к качествам и поведению учителя. Верхней границей избран 2024 год – год завершения реализации национального проекта «Образование» (2019–2024 гг.), одной из задач которого стало создание единой системы профессионального роста педагогов;

- *научные публикации*, раскрывающие деятельность методических служб в системе общего образования.

В процессе анализа вышеуказанных источников в деятельности методических служб разных временных периодов были выявлены отличительные особенности. Они позволили выделить периоды – временные рамки, ставшие отличными друг от друга. Так, в результате анализа были получены научные результаты, *раскрывающие периодизацию становления методической службы в системе общего образования*. Рассмотрим полученные результаты.

**Периодизация становления методической службы в общем образовании**

**ПЕРВЫЙ ПЕРИОД** становления методической службы в общем образовании датируется временным интервалом с 1783 по 1827 года. Он *связан с предъявлением первых требований к учителю*.

Первый период стал временем, когда потребность в народном российском учителе стала возрастать. Именно в этот период в нормативно-правовом документе Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской Империи, изданном по повелению царствующей императрицы Екатерины II в 1783 году, *впервые были выдвинуты первые требования к учителю*. Так, часть IV «О школьном порядке», глава первая, пункт 3 Руководства обязывает учителей «предметы, кои они юношеству преподавать должны, изучить хорошенько в главной или большой школе, и подвергнуть себя испытанию, дабы заслужить об искусстве своем письменное свидетельство» [13, с. 95–96]. В Руководстве прослеживается *реализация идеи единых строгих требований к процессу преподавания и воспитания*, а также к действиям учителя.

Наряду с этим были сделаны первые шаги по формированию методической инфраструктуры вокруг школ. Факт потребности государства в учителях, получивших профессиональную подготовку, подтверждают учрежденные в 1779 году первая в России *учительская семинария* (с 1803 года – учительская гимназия) и в 1804 году *Петербургский педагогический институт* (с 25 октября 1817 года – Главный педагогический институт). В институте готовили педагогов для гимназий и уездных училищ, наставников для частных учебных заведений и пансионов, а также работников высшей школы.

Можно предположить, что вышеуказанные меры, предпринятые для улучшения положения учительства, стали предпосылками зарождения системы методической работы в России.

**ВТОРОЙ ПЕРИОД** становления методических служб в общем образовании, датированный 1828–1917 годами, отмечен *зарождением разнообразных форм повышения квалификации учителей в школе и за ее пределами, а также формированием общественной составляющей процесса повышения квалификации учителей, что отразилось в появлении общественно-педагогических организаций*.

Зарождались первые формы внутришкольного профессионального взаимодействия. Так, Уставом гимназий и уездных и приходских училищ 1828 года были введены *общие совещания* [18, с. 20], а в главе V Устава гимназий и прогимназий 1864 года впер-

вые образовательные учреждения обязали раз в месяц (а при необходимости – чаще) проводить *педагогические советы* [17, с. 19].

Росло и крепло понимание *необходимости профессионального взаимодействия и систематического изучения опыта других школ*. Устав 1828 года (статья 106) транслирует необходимость систематического изучения опыта других учебных заведений [18, с. 20]. Во взаимодействии между собой учителя «обязаны помогать друг другу делом и советом» (том III, параграф 165 Устава) [Там же, с. 30-31]. Таким образом, понимание важности профессионального общения крепло и закреплялось на государственном уровне.

Наряду с этим *возрастают требования к наличию профессиональной подготовки школьного учителя*. Так, согласно Уставу 1828 года преподавать могли учителя, прошедшие педагогическую подготовку (параграфы 11, 50 Устава 1828 г.) [Там же, с. 3, 11], а для того, чтобы приступить к учительским обязанностям, кандидат на должность должен был пройти испытание (параграфы 207, 218 Устава 1828 г.) [Там же, с. 37, 39].

Данный период отмечен развитием общественных педагогических организаций. Постепенно *формируется учительское сословие*, члены которого начинают объединяться в сообщества. Об этом свидетельствует *появление местных органов управления образованием по учебным округам, педагогических музеев, научных курсов и неофициальных общественных организаций: учительских съездов, педагогических сообществ, педагогических кружков, училищных советов губернских и уездных, обществ и отделений при университетах*. Они представляли собой новые формы педагогического взаимодействия для обсуждения передового педагогического опыта и поиска путей решения насущных проблем образования.

Содействие профессиональному росту учителя оказывал созданный в 1905 году *Всероссийский учительский союз (ВУС)*. В рамках ВУС проводились лекции и кружки – основные формы повышения квалификации учителей того времени. Члены ВУС проводили педагогические исследования и занимались изданием педагогической литературы.

Взросшие задачи государства, серьезные требования по части образованных людей (А.В. Луначарский), глобальные изменения и реформы Советского Просвещения определили **ТРЕТИЙ ПЕРИОД** становления методической службы, датирующийся 1918–1937 годами. Он был связан с *зарождением методической службы в системе общего образования*.

Понимание ведущей роли учительства в процессе социалистического обновления страны и выстраивания системы образования поставило перед Народным комиссариатом РСФСР новые задачи, связанные с оказанием методической помощи советскому учителю. Эти положения отразились в декрете «Об единой трудовой школе» (1918 г.) и несколько позднее в Уставе единой трудовой школы (1923 г.).

Так, согласно Уставу единой трудовой школы, в школах был *введен орган Школьный совет*, одной из задач которого являлось «заслушивание и обсуждение проектов улучшения постановки дела в школе» [20, с. 3].

Кроме того, впервые в государственном документе, регламентирующем деятельность российской школы, была *подтверждена важность и необходимость организации мероприятий по обмену передовым педагогическим опытом между школами*. Так, пункт № 25 Устава единой трудовой школы гласит: «В целях обмена наблюдениями и опытом отдельных школьных работников одна из лучших активных школ по назначению отдела народного образования организует объединение прилегающих школ и периодически <...> созывает педагогическое совещание работников данного учреждения» [19, с. 4]. Это событие послужило отправной точкой в создании методической службы в системе общего образования.

В этот период активно происходит *объединение всех существующих форм методической работы и повышения квалификации в систему совместной работы*. Идеи



нового этапа становления методической службы в стране отразились на Третьем Всероссийском съезде Союза работников просвещения (Москва, 1–8 октября 1921 года). Было принято важное решение об объединении всех существующих форм повышения квалификации в стройную систему коллективной педагогической работы в центре и на местах.

Так, Положением об опорной школе в 1929 году *впервые были закреплены категории «методист» и «методическая служба»*. Опорные школы становились центрами методической работы близлежащих школ, они способствовали формированию и распространению педагогического опыта. При опорных школах создавались методические кабинеты. *К 1930 году в стране уже была выстроена система методической работы*. В Москве и в Петрограде были созданы новые учреждения, деятельность которых была направлена на методическую помощь учителям. Не углубляясь в сложную запутанную историю преобразования этих учреждений, отметим в этом ряду Центральный институт организаторов народного просвещения им. Е.А. Литкенса (ЦИОНП), Академию коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, Коммунистический педагогический институт имени Н.К. Крупской, Высший коммунистический институт просвещения (ВКИП), Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования.

Знаковым событием третьего периода становления методической службы в системе общего образования стал *Первый съезд инспекторов-методистов* в 1931 году. В рамках заседаний была принята резолюция «Об организации и содержании методической работы в районе», в которой подчеркивалось особое значение проблемы методического руководства на местах. Для руководства методической работой при Наркомпросе РСФСР был сформирован учебно-методический сектор, *наставниками учителей стали инспекторы-методисты*.

**ЧЕТВЕРТЫЙ ПЕРИОД** (1938–1946 г.), ознаменованный развитием методической службы, определен этапом, когда *в обязанности школьных администраций была вверена функция обеспечения методической работы в школе*.

Начало периода (1938 год) было обозначено правительственной мерой, направленной на разрушительные действия в отношении методической работы в школах в 1936 году, а именно изданием Приказа народного комиссара просвещения РСФСР от 23.10.1938 г. №1383 «О восстановлении методических объединений учителей», в котором требовалось «восстановить разрушенные методические объединения учителей...» [14, с. 69]. Решения Наркомпроса *впервые вооружили администрацию школ функциональными обязанностями по овладению методической стороной школьного дела и организации методической работы в стенах школы* (параграф 3 Приказа). *Теперь школа становится основным звеном методической работы школьного учителя*.

Так, на Всероссийском методическом совещании при Государственном научно-исследовательском Институте школ Наркомпроса РСФСР 30 сентября 1938 года принимается важный документ – *Положение «О методической работе в школе»*. Методическое руководство учителями осуществляют директор и помощник директора по учебной части путем посещения открытых уроков, обсуждения и анализа планов уроков, повышения квалификации учителей, проведения мероприятий обмена педагогическим опытом как в стенах школы, так и на уровне кустовых методических заседаний (объединение близлежащих школ) и районных заседаниях учительских методических объединений (п. 8, 9 Положения) [Там же, с. 72]. Особое внимание привлекает пункт 9 Положения [Там же], где впервые в нормативно-правовом документе затронута тема организации индивидуальной помощи молодым педагогам.

Документ подробно регламентировал *организацию и содержание методической работы в школе: работу предметных методических комиссий и классных методических объединений*. Впервые в деле управления методической службы в системе обще-

го образования поднимается вопрос о назначении председателей предметных методических комиссий и классных методических объединений из числа опытных коллег (п. 10 Положения) [Там же]. Подробно описаны функциональные задачи председателей предметных комиссий и классных методических объединений в части стимулирования профессионального развития школьных учителей (п. 11 Положения) [Там же, с. 72–73]. Среди них отмечаются организация выступлений учителей, методическая помощь в рамках мероприятий тиражирования передового педагогического опыта, освещение опыта учителей в печати и не только.

Процессы методической работы вне стен школы также активно развиваются. *Нормативно закрепились процессы методического сопровождения учителей на уровне близлежащих школ и района.* Так, 30 сентября 1938 года были приняты Положение о кустовом методическом объединении учителей и Положение о районном педагогическом кабинете районного отдела образования. В системе учреждений Народного комиссариата просвещения с 1938 года существуют *институты усовершенствования учителей (ИУУ)* – высшие и научно-методические учебные заведения СССР, осуществлявшие повышение квалификации и переподготовку педагогических работников. Одним из знаковых событий периода стало создание в 1943 году *Академии педагогических наук (АПН)*, которая взяла на себя разработку научно-педагогических проблем. Наряду с этим важной формой повышения квалификации вне школ стали мероприятия привлечения учителей и тиражирования передового творческого педагогического опыта – *Педагогические чтения* (впервые состоялись в 1946 году).

**ПЯТЫЙ ПЕРИОД** 1947–1959 годов становления методических служб в общем образовании отмечен этапом *формирования практики нормативного регулирования методической деятельности учителя.* Методическая работа в школе в 1947–1959 гг. продолжает быть одним из главных составляющих элементов развития системы образования. *Обогащается и расширяется содержание методической работы.* Именно в это время зарождались *идеи систематичности в профессиональном развитии учителя.*

В обновленном Положении «О методической работе в школе» от 1947 года расширился круг задач методической работы. Среди них выделяют привитие учителю навыков активной самостоятельной работы в теоретических и экспериментально-исследовательских вопросах (умение анализировать свою работу и проводить саморефлексию в педагогической деятельности). *Теперь методическая работа становится обязательной для всех школьных учителей.* Для оказания методической помощи учителям, а также систематизации, хранения и распространения методических материалов среди педагогического сообщества *появляются школьные педагогические кабинеты.*

Что касается организации методической работы вне школы, то теперь согласно п. 6 Положения 1947 года [9, с. 876–877] в городах могли быть организованы районные подклассные методические объединения учителей с целью популяризации передового педагогического опыта лучших учителей советской школы. *Появляются районные и городские методические кабинеты.* В Положении о районных (городских) методических кабинетах (1947 года) отмечена необходимость взаимодействия методических кабинетов с институтами усовершенствования учителей (ИУУ). На базе методических кабинетов совместно с ИУУ регулярно проводились *педагогические чтения.*

*Ориентиры на непрерывное профессиональное развитие школьного учителя, особый характер методической работы в деятельности методических служб (непрерывность, вариативность, гибкость, индивидуальный характер методической работы)* позволили выделить **ШЕСТОЙ ПЕРИОД** процесса становления методической службы в системе общего образования, датирующийся 1960–1984 годами.

Ответной мерой выдвинутых в 1955 году в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» требований к методической работе учителя и обозначенных направлений ее развития стал При-

каз Министерства просвещения РСФСР «О методической работе учителей общеобразовательной школы» №292 от 29 сентября 1960 года. Данный Приказ отменял предыдущие нормативно-правовые документы, регламентирующие методическую работу в школе, и явился началом нового периода развития методической работы в системе общего образования.

Документ значительно отличается от предыдущих положений, регламентирующих методическую работу учителя, своей *идейностью непрерывного профессионального развития учителя*. Так, согласно новому положению 1960 года [11], *методическая работа школьного учителя и мероприятия повышения квалификации должны обеспечить непрерывный рост* научно-теоретической подготовки учителя по специальности, а также педагогического и методического мастерства. Для осуществления самостоятельной методической работы школьных учителей впервые вводятся *индивидуальные планы*. Впервые в истории регламентации методической работы учителя была поднята *тема свободы выбора учителем способов преподавания* в школе.

*Подробнейшим образом раскрыт и расширен раздел содержания методической работы учителя*. Важным замечанием будет то, что должны транслироваться учителю исключительно те *тематики содержания и положения педагогической науки, которые определяют научно-педагогический подход к решению профессиональных задач*. Для соблюдения принципа научности требовалось привлекать научных работников кафедр педагогических институтов.

*Расширяется перечень форм методической работы школьных учителей*. Ими является систематическая самостоятельная работа учителя по совершенствованию своей профессиональной подготовки, участие в лекциях, конференциях, педагогических чтениях, практикумах коллективной методической работы и не только.

**СЕДЬМОЙ ПЕРИОД** становления методических служб в системе общего образования 1985–1991 годов определяется *освоением и внедрением новаторских идей, а также появлением научной составляющей в методической работе*. Данный период по праву можно считать *периодом концептуализации инновационных процессов*, зарождающихся в школе.

Данный непростой период (радикального преобразования социально-экономического, политического, идеологического уклада жизнедеятельности страны) стал богат *нарастанием и подъемом общественно-педагогического движения*. Именно среди общественной педагогической среды зарождались идеи обновления, формировался портрет школы нового времени. Э.Д. Днепров в своей книге «Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки» называет этот малоизученный педагогической наукой феномен «*общественно-педагогическим движением*» [4, с. 64].

Педагогические сообщества, настроенные на изменения педагогов, проявлялись через *публикационную активность* (здесь важно упомянуть издание «Учительская газета», которая выступила адептом между педагогической общественностью и читателем). В это время активно создавались *педагогические идейные клубы* (клуб «Эврика» осуществлял вовлечение учительства в общественно-педагогическую деятельность в сфере образования, проводил под своим началом Дни творческих уроков, творческих игр и не только). Проводились знаменитые *останкинские вечера педагогов* в формате телевизионных встреч инновационно настроенных педагогов. Именно в этот период зародилось понятие «*педагогика сотрудничества*». Педагоги искали пути развития школы.

Одними из главных задач школьных методических служб становилось *стимулирование творческих поисков учителей и, как прежде, содействие непрерывному повышению профессионального уровня педагогов*. Реализация опытно-экспериментальной деятельности становится началом зарождения новых педагогических взглядов, направлений в методике преподавания, технологий организации учебно-воспитательного процесса. Нельзя не упомянуть *феномен зарождения авторских школ и деятельность*

*педагогов-новаторов*, связанную с созданием уникальных учебно-воспитательных систем и других образовательных новшеств. Новый опыт, основные реформаторские убеждения и идеи начинают укореняться в педагогической науке. Это определило содержание деятельности методических служб в системе общего образования.

Именно в это время *концептуализировались* понятия «педагогическая инновация», «инновационная деятельность учителя», «школа инноваций» и другие категории под грифом инноваций. Процессы развития школы стали отождествляться с инновационными процессами, происходящими в ней. Начиналась большая работа, связанная с сопровождением и стимулированием инновационной деятельности школьного учителя. Так, под эгидой Учительской газеты был инициирован конкурс инновационных педагогических практик – конкурс проектов авторских школ (1988 г.).

Методическая работа в этот период времени характеризуется *ориентацией на неповторимую личность учителя, его творческую профессиональную деятельность*. Эта направленность методической работы диктовала важность обеспечения дифференцированного *индивидуального подхода к подготовке учителя*.

Вне школы также не теряет активность деятельность методических служб и повышения квалификации учителей. Так, на базе методических кабинетов *открываются научно-методические и информационно-методические центры*. Для исследования происходящих в школе процессов активно *привлекаются работники науки*. Методические и педагогические исследования становятся теоретически обоснованными, и, как следствие, к данному характеру деятельности *начинает применяться термин «научно-методическая работа»*. Применительно к деятельности по вовлечению школьных учителей в научную работу *появляется термин «научно-методическое сопровождение»*.

Большая часть новаторских идей и подходов, планы развития российской школы, главные задачи осуществления научно-методического руководства и необходимой взаимосвязи школы с наукой, а также повышения квалификации учителей – все это стало предметом обсуждения на *Всесоюзном съезде работников образования (20–22 декабря 1988 года)*. По итогам заседаний Всесоюзного съезда была оформлена итоговая резолюция [3, с. 268–273], принципы и идеи которой нашли свое отражение в концепции реформирования образования, а также явились импульсом дальнейших преобразований и направлений в деятельности методических служб в системе общего образования.

**ВОСЬМОЙ ПЕРИОД** 1992–1999 годов стал периодом *обогащения содержания, инструментов и форм методической работы, укрепления взаимосвязи образования и науки, расширения сети методических служб и закрепления идей создания первой федеральной программы развития образования*.

Начало восьмого периода определено важнейшим событием. В 1992 году был принят стержневой документ – первый Закон «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3266-1. Именно он стал прародителем большинства возникших в последующем образовательных инноваций. Он стал ответом на кризис предшествующего развития образовательной системы и явился попыткой его преодоления [4, с. 35].

Закон «Об образовании» (статья 32, п.п. «ф» в редакции от 1992 года) окончательно закрепил за образовательными учреждениями *обязательство содействовать «деятельности учительско-педагогических организаций (объединений) и методических объединений»* [6]. Таким образом, законодательно закрепились коллективная методическая деятельность, взаимодействие учителей в методических содружествах и объединениях.

Новый характер российского образования, отражающий принципы демократизации, вариативности, альтернативности, ориентированности на личность педагогического работника, а также принцип общедоступности образования, стал основой государственной политики. Эти основные принципы определили главную задачу методической работы нового времени. В условиях реформирования системы образования методические службы сыграли важную роль на пути обновления школы.



Основным назначением методических служб в системе общего образования конца XX века определяется содействие и создание условий для реализации программ развития образования. *На данном этапе начали свою реализацию первые государственные программы развития системы образования.* Так, к 1997 году была разработана Межведомственная программа «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997–2000 годы». Главной задачей программы стало создание организационных основ осуществления государственной политики в области дополнительного профессионального образования.

Вместе с тем происходит усиление профессионального методического сотрудничества и взаимодействия, расширяется система повышения квалификации педагогов: создаются муниципальные методические центры (с 1998 года), в которых реализуется деятельность по разработке программ развития образования.

**ДЕВЯТЫЙ ПЕРИОД** (2000–2011 гг.) стал временем стимулирования инновационных процессов в российской школе, формирования инновационной инфраструктуры системы общего образования, а также зарождения новых функций методических служб.

Современный период развития методических служб XXI века в системе общего образования характеризуется мощным развитием. Образовательная политика идет по пути поддержки развития через национальные программы и концепции развития образования, а также образовательные проекты. В результате этого, анализируя современный период становления методических служб в системе образования, стало необходимым изучить вышеуказанные документы.

Инновационное настроение и ориентиры на совершенствование системы образования отражены в *Федеральной программе развития образования (срок реализации 2000–2005 гг.)*, которая была принята 10 апреля 2000 года. Главной целью программы стало развитие системы образования Российской Федерации в самом широком смысле с опорой на приоритетности образования для всеобщего прогресса страны. Указанные в Программе развития положения стали важными маркерами в деятельности методических служб. *Призывы укрепления взаимосвязи образования и науки, необходимости структурной перестройки системы образования направили вектор деятельности методических служб в сторону совершенствования содержания образования, его организационных форм, методов и технологий.*

*Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 гг.)»* (Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. №410) стимулировала развитие дистанционных технологий в методической работе и повышении квалификации учителей. Разработка дистанционного повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, а также дистанционного сопровождения методической деятельности в рамках создания единого информационного пространства федеральной системы повышения квалификации в интернете стали открытием этого периода. Разработка программ и эффективных моделей сопровождения процесса повышения квалификации и профессионализации педагогов, развитие системы образования, дополнительного профессионального педагогического образования в первую очередь опирались на сетевые технологии и на идеи открытости образования.

Несколько позже, в 2002 году вектор развития новой российской школы определил Приказ Минобразования России от 11 февраля 2002 г. №393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Залогом достижения стратегических целей модернизации образования было определено постоянное взаимодействие образовательных систем с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями (п.п. 1.4) [10]. Так методические службы начали расширять ареал своей деятельности.



Основными задачами модернизации российского образования до 2010 года явились *реорганизация методической службы* органов управления образованием и построение ее деятельности на принципах сетевой организации. Наряду с этим оптимизация и возрождение практико-ориентированных научных школ, построение принципиально новых моделей прикладных исследований, способствующих развитию педагогической науки и распространению образовательных инноваций, определили вектор деятельности методических служб в системе общего образования.

Государство активно *стимулировало инновационную деятельность в школах* и обеспечивало *государственную поддержку образовательным учреждениям – опорным площадкам* процесса модернизации образования (п.п 2.2, 2.4 Концепции) [Там же].

Активно стимулировалась инновационная деятельность через создание инновационной инфраструктуры системы образования (Приказ Министерства образования и науки «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» от 23.06.2009 №218). Инновационную инфраструктуру представляли федеральные и региональные инновационные площадки. Это определило инновационное настроение в деятельности методических служб системы общего образования.

Важным событием этого этапа стало утверждение *Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»* (утверждена Президентом Российской Федерации 21 января 2010 г.). Раздел 3 документа посвящен *совершенствованию учительского корпуса* [8]. Согласно Национальной образовательной инициативе необходимо было внедрить систему стимулов поддержки отечественного учительства, привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей.

Инструментами стимулирования профессионального развития учительства закрепилось и продолжило развиваться *конкурсное движение* – это уже сложившиеся конкурсы педагогов («Учитель года», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» и др.). Масштабный и действенный механизм поддержки лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование» *сформировал одно из новых направлений методической работы – сопровождение школьных учителей в процессе подготовки к профессиональным конкурсам*. Особое внимание в документе уделено аттестации педагогов. В системе педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации следует *распространять опыт лучших учителей*. Эти ориентиры всецело определили содержание деятельности методических служб в системе общего образования этого периода.

В содержании методической работы учреждений все большее место стали занимать *информационные, диагностические, аналитические, организационно- и учебно-методические, экспериментальные, научно-исследовательские, инновационно-внедренческие, экспертные, дистанционные и сетевые технологии в процессе методической работы со школьными учителями*.

**ДЕСЯТЫЙ ПЕРИОД** (2012–2024 гг.) – современный период развития методических служб, который ознаменовал идею *возрождения «новой» Федеральной методической службы, отвечающей вызовам XXI века*.

Период становления методических служб в системе образования с 2012 года характеризуется периодом развития методической работы. На законодательном уровне *впервые закрепляется обязательство реализации научно-методического сопровождения школы и учителя* (статья 19 ФЗ от 29.12.2012 №273), происходят *реализации экспериментальной и инновационной деятельности* (статья 20 ФЗ от 29.12.2012 №273). Именно принятие федерального закона «Об образовании» [20] в 2012 году послужило определением начала периода возрождения «новой» методической службы XXI века.

*Национальный проект «Образование» (до 2024 года), Федеральные проекты «Учитель будущего» и «Современная школа»* диктуют направление современной методической работы в системе общего образования. Важной задачей методической деятельно-

сти в школе являются реализация новых приоритетов образовательной политики, обеспечение профессионального роста учителя, учет запросов и потребностей педагогов, а также научно-методическое сопровождение инновационной деятельности учителя. Развитие навыков работы учителей в современной образовательной среде – все эти мероприятия реализуются в рамках методической работы в системе общего образования настоящего времени. Методическая работа в школе XXI века – это время экспериментов, коллективного творчества, неформального профессионального взаимодействия, поиск новых механизмов эффективной реализации научно-методического сопровождения школьного учителя.

Деятельность методических служб в школе XXI века (*Национальный проект «Образование» 2019–2024*) – это современные механизмы управления, направленные на профессиональный рост учителя, индивидуальный характер сопровождения учителей (индивидуальные траектории профессионального развития педагогов), горизонтальное обучение педагогов, поддержка и сопровождение работников системы общего образования, профилактика отставания в учебном и социальном развитии, коллективное педагогическое творчество и интерактивные методы и формы взаимодействия с педагогами (творческие группы, временные творческие коллективы, проектные группы, работа в парах «наставник–молодой педагог» и не только), инновационная направленность деятельности (как учебно-воспитательной, так и методической).

По сей день система научно-методического сопровождения претерпевает изменения. Так, с 2020 года на федеральном, региональном, муниципальном, институциональном уровнях выстраивается система непрерывной методической поддержки педагогических кадров по актуальным вопросам образования. *Решается задача создания федеральной методической службы системы образования.* Основы методологии, организации и содержание процессов сопровождения педагогических работников и управленческих кадров в их непрерывном профессиональном развитии на федеральном и региональном уровнях определены в Концепции создания единой федеральной системы (ЕФС) научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [12], утвержденной в 2020 году.

Концепция ЕФС решает возникшие проблемы, связанные с отсутствием на территории РФ единого пространства, согласованной системы, научной составляющей методической поддержки и единого подхода к организации сопровождения профессионального роста школьного учителя [Там же]. Концепция ЕФС ставит перед собой цель создания единого научно-методического пространства, результатом деятельности которого станет содействие и обеспечение непрерывного профессионального развития и совершенствования педагогического мастерства школьного учителя [Там же]. Согласно Концепции ЕФС процессы сопровождения педагогических работников регулируются на федеральном и региональном уровне [Там же].

Общую координацию работы ЕФС реализует ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации» (с 2024 года оператором является Государственный университет просвещения). Академия формирует рекомендации по разработке механизмов обеспечения непрерывного развития профессионального мастерства в системе общего образования и обеспечивает взаимодействие региональных систем научно-методического сопровождения.

Министерством просвещения создан *Федеральный методический центр* (ФМЦ). Деятельность ФМЦ, регулирующего ЕФС на федеральном уровне, направлена на выработку единых подходов к научно-методическому сопровождению педагогических работников и создание единой системы адресного научно-методического сопровождения педагогов и управленческих кадров. Центр является «точкой входа» для региональных методических служб.

Наряду с этим созданные *Научно-методические центры* осуществляют деятельность по широкому спектру вопросов: проведение прикладных исследований образовательных систем по направлениям деятельности научно-методических центров, разработка концептуальных положений, модели опережающего профессионального развития педагогических работников и подходов к совершенствованию их научно-методического сопровождения, реализация мероприятий диагностического характера (диагностика профессиональных компетенций педагогических работников) и не только [Там же].

В соответствии с приоритетными национальными задачами и Концепцией ЕФС осуществляется организационное сопровождение и работа по *обеспечению взаимодействия региональных систем* научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

На региональном уровне с целью обеспечения материально-технических, финансовых, кадровых и других условий *орган исполнительной власти субъекта РФ, осуществляющий государственное управление в сфере образования*, проводит мониторинг эффективности функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников [Там же].

Разработку и реализацию программ ДПО на региональном уровне осуществляют *организации дополнительного профессионального образования*. Согласно Концепции ЕФС в роли организаций дополнительного профессионального образования могут выступать институты развития образования, институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; образовательные организации высшего образования, реализующие образовательные программы по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00. «Образование и педагогические науки»; региональные учебно-методические объединения и другие структуры [Там же]. Перечень и направленности программ ДПО определяются с учетом изученного запроса, сформулированного на основе выявления профессиональных дефицитов педагогических работников [Там же].

*Центры непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ)* выступают координаторами региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников. ЦНППМ создаются в качестве структурных подразделений вышеуказанных организаций дополнительного профессионального образования. Такие центры призваны обеспечить взаимодействие с региональным координатором ЕФС, проведение мониторинга профессиональных дефицитов педагогических работников, организацию разработки и сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов, форм адресной поддержки непрерывного развития профессионального мастерства педагогических работников системы общего образования, внедрение целевой модели наставничества, введение и тиражирование лучших инновационных педагогических и управленческих практик и не только [Там же].

В контексте описания региональных систем научно-методического сопровождения педагогических работников важно упомянуть опыт сотрудничества организаций высшего образования и образовательных организаций системы общего образования. Так, опыт педагогических вузов по реализации идей ЕФС в регионах Российской Федерации представлен многими высшими учебными заведениями страны. Приведем некоторые примеры.

В 2021 году в Герценовском университете (г. Санкт-Петербург) с целью вовлечения педагогических работников в национальную систему на основе диагностики профессиональных целей, образовательных потребностей и профессиональных дефицитов был создан научно-методический центр сопровождения педагогических работников. Мероприятия программ вовлечения распространяют свою деятельность по направлениям организации проектной и исследовательской деятельности школьников, а также освещают технологии раннего развития ребенка [1].

Работа по организации повышения квалификации педагогических работников в рамках реализации приоритетных федеральных программ реализуется и образовательными организациями Московской области. Траектории развития обеспечения системы работы по указанному направлению реализуются через плановое повышение профессионального мастерства педагогических работников, устранение дефицита педагогических кадров и повышение квалификации педагогических работников в рамках реализации приоритетных федеральных программ [15].

Научно-методический центр сопровождения педагогических работников создан в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. Работа по реализации Концепции ЕФС ведется по следующим направлениям: «Модели и технологии обучения в цифровой среде», «Психолого-педагогические инструменты инклюзивного образования», «Развитие школьных воспитательных систем» [16]. Программа деятельности федерального центра на период до 2030 года включает мероприятия по научно-методическому сопровождению педагогов, развитию системы образования на основе проведения фундаментальных и прикладных научных исследований, тиражированию образовательных практик, трансферу научных достижений и передовых технологий в области методики обучения в сферу образования и подготовки педагогических работников [Там же].

Таким образом, в российской системе образования намечаются и реализуются конкретные шаги в направлении трансформации и модернизации научно-методического сопровождения педагогов в целом и методической службы, в частности.

В рамках настоящей статьи подробно охарактеризован процесс становления методической службы в системе общего образования, выделены важные характеристики деятельности методических служб, начиная с 1827 года по 2023 год. Это позволило сформировать периодизацию длительного процесса становления методических служб в системе общего образования.

Анализ нормативно-правовых документов, научно-педагогической и методической литературы, регламентирующей и описывающей методическую деятельность в системе общего образования, позволил заключить факт наличия богатой истории ее развития. Как видно из результатов анализа, описанных в настоящей статье, история становления методических служб в России в разные годы претерпевала постоянные изменения и трансформации. Но однозначно можно констатировать факт того, что в разные времена существования методической службы в системе общего образования реализовывалась основная задача, связанная с поддержкой учителя и обеспечением его непрерывного развития.

### Список литературы

1. Буклет «Научно-методический центр сопровождение педагогических работников» РГПУ им. А.И. Герцена. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/751/dk8agu3j17h20pvef2b0njhe64xizw6o/Buklet-postranichno-15.12.2023.pdf> (дата обращения: 08.06.2024).
2. В Москве заключили соглашения о создании восьми педагогических округов. Официальный сайт Министерства просвещения РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7896/v-moskve-zaklyuchili-soglasheniya-o-sozdanii-vosmi-pedagogicheskikh-okrugov/?ysclid=lv9amk73k4862144532> (дата обращения 21.04.2024).
3. Всесоюзный съезд работников народного образования: Стенографический отчет. 20–22 декабря 1988 г. М., 1990.
4. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М., 2011.
5. Единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. [Электронный ресурс]. URL: <https://apkpro.ru/efs/?ysclid=lv9ajpzdms728857606> (дата обращения 21.04.2024).



6. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. №3266-1 «Об образовании» с изменениями и дополнениями [Электронный ресурс] // ВСНД РФ и ВС РФ. 1992. №30. URL: <https://base.garant.ru/3960011/?ysclid=lxpw5nmm2u758971580> (дата обращения: 15.03.2024).
7. История становления методической службы в системе образования России: Альманах / под ред. И.И. Тарадановой; сост. Т.Н. Щербакова. М., 2022.
8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 4 февраля 2010 г. №Пр-271. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953?ysclid=lulq05zyua36485662> (дата обращения: 15.03.2024).
9. Начальная школа: Настольная книга учителя / под ред. проф. М.А. Мельникова. М., 1950.
10. Приказ Минобрнауки РФ от 11 февраля 2002 г. №393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553&ysclid=lrejg22scb498714988#h252> (дата обращения: 25.03.2024).
11. Приказ Минпроса РСФСР от 29.09.1960 №292 «О методической работе учителей общеобразовательной школы». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=48336&ysclid=lxpro5xl9v992151219#0Q7KPGUMtuhEqFhe1> (дата обращения: 25.03.2024).
12. Распоряжение Минпросвещения России от 15 декабря 2022 г. №Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. №Р-174». [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=l49yulnr1980642087> (дата обращения: 07.06.2024).
13. Руководство учителям первого и второго класса народных училищ Российской империи, изданное по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второя. СПб., 1783.
14. Сборник документов о школе. Молотов, 1944.
15. Система обеспечения профессионального развития педагогических работников. Обзор практики Московской области. [Электронный ресурс]. URL: <https://cnpmsakh65.ru/wp-content/uploads/2022/04> (дата обращения: 08.06.2024).
16. Страница научно-методического центра сопровождения педагогических работников на официальном сайте ФГБОУ ВО «ВГСПУ». [Электронный ресурс]. URL: <https://vsru.ru/cnms> (дата обращения: 08.06.2024).
17. Устав гимназий и прогимназий. СПб., 1864.
18. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санктпетербургского, Московского, Казанского и Харьковского. СПб., 1828.
19. Устав единой трудовой школы: Декрет СНК РСФСР от 18 декабря 1923 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_1900.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1900.htm) (дата обращения: 31.03.2024).
20. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lulohxqbnf525123012](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lulohxqbnf525123012) (дата обращения: 29.03.2024).

\* \* \*

1. Buklet «Nauchno-metodicheskij centr soprovozhdenie pedagogicheskikh rabotnikov» RGPU im. A.I. Gercena. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/751/dk8agu3j17h20pvef2b0njhe64xizw6o/Buklet-postranichno-15.12.2023.pdf> (data obrashcheniya: 08.06.2024).
2. V Moskve zaklyuchili soglasheniya o sozdanii vos'mi pedagogicheskikh okrugov. Oficial'nyj sayt Ministerstva prosveshcheniya RF. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7896/v-moskve-zaklyuchili-soglasheniya-o-sozdanii-vosmi-pedagogicheskikh-okrugov/?ysclid=lv9amk73k4862144532> (data obrashcheniya 21.04.2024).
3. Vsesoyuznyj s»ezd rabotnikov narodnogo obrazovaniya: Stenograficheskij otchet. 20–22 dekabrya 1988 g. M., 1990.
4. Dneprov E.D. Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki. M., 2011.



5. Edinaya federal'naya sistema nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://apkpro.ru/efs/?ysclid=lv9ajpzdmz728857606> (data obrashcheniya 21.04.2024).
6. Zakon Rossijskoj Federacii ot 10 iyulya 1992 g. №3266-1 «Ob obrazovanii» s izmeneniyami i dopolneniyami [Elektronnyj resurs] // VSND RF i VS RF. 1992. №30. URL: <https://base.garant.ru/3960011/?ysclid=lxpw5nmm2u758971580> (data obrashcheniya: 15.03.2024).
7. Istoriya stanovleniya metodicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossii: Al'manah / pod red. I.I. Taradanovoj; sost. T.N. Shcherbakova. M., 2022.
8. Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» ot 4 fevralya 2010 g. №Pr-271. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953?ysclid=lulq05zyya36485662> (data obrashcheniya: 15.03.2024).
9. Nachal'naya shkola: Nastol'naya kniga uchitelya / pod red. prof. M.A. Mel'nikova. M., 1950.
10. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 11 fevralya 2002 g. №393 «O Konceptcii modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553&ysclid=lrejj22scb498714988#h252> (data obrashcheniya: 25.03.2024).
11. Prikaz Minprosa RSFSR ot 29.09.1960 №292 «O metodicheskoy rabote uchitelej obshcheobrazovatel'noj shkoly». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=48336&ysclid=lxpro5x19v992151219#0Q7KPGUMtuhEqFhe1> (data obrashcheniya: 25.03.2024).
12. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 15 dekabrya 2022 g. №R-303 «O vnesenii izmenenij v Konceptciyu sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov, utverzhdennoyu rasporyazheniem Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrya 2020 g. №R-174». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=lx49ylnr1980642087> (data obrashcheniya: 07.06.2024).
13. Rukovodstvo uchitelyam pervago i vtorogo klassa narodnyh uchilishch Rossijskoj imperii, izdannoe po vysochajshemu poveleniyu carstvuyushchej imperatricy Ekateriny Vtoryya. SPb., 1783.
14. Sbornik dokumentov o shcole. Molotov, 1944.
15. Sistema obespecheniya professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh rabotnikov. Obzor praktiki Moskovskoj oblasti. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cnppmsakh65.ru/wp-content/uploads/2022/04> (data obrashcheniya: 08.06.2024).
16. Stranica nauchno-metodicheskogo centra soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov na oficial'nom sajte FGBOU VO «VGSPU». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vspu.ru/cnms> (data obrashcheniya: 08.06.2024).
17. Ustav gimnazij i progimnazij. SPb., 1864.
18. Ustav gimnazij i uchilishch uezdnyh i prihodskih, sostoyashchih v vedomstve universitetov: Sanktpeterburgskogo, Moskovskogo, Kazanskogo i Har'kovskogo. SPb., 1828.
19. Ustav edinoj trudovoj shkoly: Dekret SNK RSFSR ot 18 dekabrya 1923 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_1900.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1900.htm) (data obrashcheniya: 31.03.2024).
20. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lulohxqbnf525123012](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lulohxqbnf525123012) (data obrashcheniya: 29.03.2024).



### ***The establishment of methodological service in general education***

*The characteristics of periodization of establishment of methodological service in the system of general education is given. The legal and regulatory documents, adopted at the state level and regulating the activity of the methodological services, are considered as the basis for the division into periods.*

Key words: *process of establishment, periodization, methodological service in general education.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2024)

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК УСЛОВИЕ ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

*Обосновывается целесообразность эмоциональной поддержки ребенка дошкольного возраста в деятельности как условия обеспечения его эмоционального благополучия. Раскрываются способы оказания эмоциональной поддержки дошкольникам в деятельности.*



Ключевые слова: *эмоциональная поддержка, эмоциональное благополучие, субъектность дошкольника, педагогическая поддержка, дошкольный возраст.*

Необходимость обеспечения эмоционального благополучия ребенка в дошкольной образовательной организации подчеркивается многочисленными исследованиями (В.П. Белкина, Е.В. Иванова, Л.В. Логинова, О.Л. Холодова, И.В. Шаповаленко и др.) и основными нормативными документами дошкольного образования (Федеральным государственным образовательным стандартом и Федеральной образовательной программой) [2; 10; 18–20]. Обеспечение эмоционального комфорта на протяжении всего периода пребывания ребенка в детском саду определяется в качестве одного из основных принципов дошкольного образования, необходимого условия реализации образовательной программы.

Эмоциональное благополучие рассматривается (О.И. Бадулина, О.А. Воробьева, Е.В. Иванова, А.Д. Кошелева, И.В. Фаустова, И.В. Шаповаленко и др.) в качестве базового устойчивого состояния комфорта, необходимого для полноценного развития личности ребенка, становления его как субъекта, способного к саморазвитию, построению эффективного взаимодействия с окружающим миром и людьми [1; 6; 10; 11; 17]. Проведенный анализ научных источников показал многогранность понятия *эмоциональное благополучие*, его толкование с разных позиций: как положительную направленность эмоционального самочувствия (О.И. Бадулина [1] и др.); как показатель успешной эмоциональной регуляции человека (О.А. Воробьева [6] и др.); как интегральное переживание, в котором сфокусировались чувства, обусловленные успешным (или неуспешным) функционированием всех сторон личности (Л.В. Куликов и др. [16]); как эмоциональное здоровье, позволяющее сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания (Л.В. Тарабакина [15] и др.). Обобщая сложившиеся подходы, под эмоциональным благополучием будем понимать относительно устойчивое субъектное переживание индивидом эмоционального комфорта, связанного с удовлетворением личностно значимых потребностей, а также со способностью эмоционального регулирования.

В работе О.Л. Холодовой и Л.В. Логиновой отмечается, что для эмоционального благополучия важно, чтобы удовлетворялись главные потребности как базовые (физиологические в физической и эмоциональной безопасности), так и потребности развития, в познании, личной эффективности, ключевые потребности возраста [20].

В исследованиях О.И. Бадулиной, А.Д. Кошелевой, В.И. Перегуды, О.А. Шаграевой и др. подчеркивается, что эмоциональное благополучие ребенка выражается еще и в особенностях переживания результатов собственных действий, успехов и неудач, сложившихся отношений со взрослыми и сверстниками [1; 11]. Среди условий, определяющих эмоциональное благополучие (неблагополучие) ребенка, выделяется удовлетво-

рение потребности развития: в достижении успеха в деятельности, в признании и уважении со стороны взрослого и сверстников [20].

Ребенок как субъект развивается в условиях максимального обогащения содержания и способов осуществления специфически детских видов деятельности: игре, познавательно-исследовательской, общении, художественно-эстетической, двигательной и др. Субъектная позиция ребенка обеспечивается мотивированностью на процесс и результат деятельности (когда ребенок действует по «собственной программе»), возможностью проявлять самостоятельность, инициативу, творчество. Очевидно, что ощущение эмоционального комфорта и переживание ситуации успеха ребенка в деятельности во многом зависит от особенностей педагогического руководства, где важную роль играет умение взрослого осуществлять эмоциональную поддержку. Существует необходимость уточнения, каким образом педагог может влиять на переживание благополучия дошкольника в деятельности.

**Цель** работы заключается в обосновании способов осуществления эмоциональной поддержки ребенка в деятельности как условия обеспечения эмоционального благополучия дошкольника.

Технология педагогической поддержки рассматривается с позиции личностно-ориентированного подхода в педагогике (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Т.В. Гребенщикова, Е.Н. Шавринова и др.) и раскрывает характер отношений в системе «ребенок–взрослый» как ориентированных на саморазвитие, содействие индивидуально-своеобразному развитию личности [5; 7; 8; 22]. Педагогическая поддержка определяется как помощь педагога ребенку в построении отношений с другими, формирование в нем веры в свои силы через создание ситуации успеха.

Эмоциональная поддержка определяется Н.С. Ежковой и А.Е. Ежковой как технология образования, предполагающая создание атмосферы эмоционального комфорта, взаимопонимания, принятие ребенка таким, каков он есть [9]. В зарубежных исследованиях (Colley, Brown и др.) эмоциональная поддержка рассматривается как своеобразный эмоциональный труд педагога, заключающийся в умении выражать свои эмоции, управлять ими, поддерживать эмоционально безопасные отношения [23; 24].

В своей работе под эмоциональной поддержкой ребенка в деятельности будем понимать совокупность способов эмоционально-поддерживающего поведения педагога, обеспечивающих переживание ребенком благополучия в деятельности, выражающегося в удовлетворении процессом и его результатом, способности регулировать свои аффективные реакции по ходу выполнения деятельности. Считаем важным отметить, что эмоциональная поддержка ребенка в деятельности направлена не на исключение затруднений, сопровождающиеся негативными эмоциональными реакциями вплоть до отказа дошкольника от деятельности, а на оказание помощи ребенку в их преодолении, вселение уверенности в свои силы. Суть эмоциональной поддержки заключается в принятии ребенка таким, каков он есть, в выражении оптимистической веры в возможные достижения ребенка. Важно подчеркнуть, что ситуация затруднения – это своеобразная «точка роста» для ребенка. В позитивном сценарии своего развития она стимулирует расширение возможностей дошкольника, его совершенствование. Именно от педагога зависит то, как ребенок справится с этой ситуацией: испытает радость преодоления и приобретения нового опыта или будет подавлен сомнениями в своих силах и способностях.

Причинами затруднения ребенка в деятельности выступают:

- необходимость овладения новым видом деятельности;
- решение усложняющихся задач в известных видах деятельности;
- изменение (расширение) содержания деятельности;
- овладение новыми способами осуществления деятельности;
- столкновение интересов в условиях совместной деятельности, приводящих к возникновению конфликтов между детьми и др.

Неудовлетворение потребности в достижении успеха в деятельности, по утверждению В.Р. Лисиной, приводит к возникновению ситуативного дискомфорта – менее устойчивого эмоционального состояния, характеризующегося сниженным эмоциональным тонусом, проявлениями скованности, беспокойства, тревожности в поведении [12]. Педагогу важно замечать подобные состояния ребенка и предотвращать их. Среди условий преодоления ситуативного дискомфорта ребенка выделяют:

- знание личностно-значимых индивидуальных потребностей ребенка;
- необходимость личной, индивидуальной адресованности педагогического воздействия;
- выразительная передача воспитателем своего расположения к ребенку с помощью вербальных и невербальных средств общения [Там же].

Средства и способы осуществления эмоциональной поддержки ребенка в деятельности имеют свою специфику на каждом этапе реализации. Как известно, в структуру деятельности входят такие компоненты, как цель (целеполагание), планирование, осуществление действий, результат (контроль и оценка). Рассмотрим способы осуществления эмоционально-поддерживающего поведения педагога на каждом этапе выполнения ребенком деятельности.

На **этапе целеполагания** значимым является поддержка детской инициативы, самостоятельности в выборе вида, содержания, способов осуществления деятельности, необходимых материалов и партнеров по взаимодействию. В том случае, когда деятельность носит регламентированный педагогом характер, ее задачи определяются планом работы воспитателя, важно помнить о необходимости перевода детской деятельности в режим работы «по собственной программе», т.е. вызывать у ребенка мотивацию, желание в нее включиться, подвести к пониманию личной значимости результата. Если этого не будет, то действия по чужой воле, запрет на самостоятельность и самодеятельность вызовут у дошкольника состояние неудовлетворенности, эмоциональной подавленности, раздражение, пассивность.

На **этапе планирования и реализации деятельности** значимым для ребенка является выполнение педагогом поддерживающих действий в качестве источника информации и способов осуществления, функций партнера по игре, творчеству, индивидуальному общению. Поведение педагога должно выражать заинтересованность, включенность (готовность прийти на помощь). Экспрессивными средствами оказания эмоциональной поддержки ребенка выступают: доброжелательный взгляд, улыбка, кивок головы, открытая поза участия, жесты одобрения, ласковая интонация и др. Вербальными способами выражения эмоциональной поддержки ребенку могут быть подбадривающие, одобряющие слова, подтверждения правильности действий, стимулирования и поощрения активности и самостоятельности (например, «*А теперь сам(а), у тебя все получится*») и т.п. С возрастом наибольшее значение начинают приобретать косвенные приемы руководства для обеспечения субъектности ребенка в деятельности. Косвенная помощь может быть оказана с помощью наводящих вопросов, проведения аналогий, изменения предметно-развивающей среды и т.п.

На **этапе завершения деятельности** переживание ребенком эмоционального благополучия достигается, прежде всего, через уважительное отношение взрослого к результату детской деятельности. Вместе с ребенком оценивается и результат, и процесс его достижения (отношение к деятельности, к партнерам по совместной деятельности, к средствам осуществления деятельности). Для достижения у ребенка ощущения эмоционального комфорта важно, чтобы педагог формировал и поддерживал положительную самооценку, уверенность в собственных возможностях и способностях. Способами поощрения могут стать одобрение (не только результата, но и мотива, и способа деятельности), похвала, восхищение, повышенное внимание и др.

Возможной причиной нарушения эмоционального благополучия ребенка в условиях совместной деятельности выступает возникновение конфликтов между детьми. В исследованиях О.В. Хухлаевой раскрывается роль педагога в разрешении детских конфликтов. Отмечается ущербность педагогической позиции, направленной на избежание конфликтов с целью обеспечения абсолютного эмоционального благополучия. Исследователь различает конструктивный и деструктивный конфликты, подчеркивает, что первый не приводит к возникновению психологической травмы, имеет положительное значение в развитии ребенка. Деструктивный конфликт ведет к таким проявлениям эмоционального неблагополучия, как тревожность, неуверенность, агрессия и т.п. [21]. В исследованиях А.К. Белолуцкой и др. выделены факторы, обуславливающие эмоциональное неблагополучие в ситуациях разрешения детских конфликтов: нечувствительность к состоянию ребенка, его словам, навешивание ярлыков, раздраженный, повышенный тон при разбирательстве [3]. Разделяем точку зрения А.М. Прониной, заключающуюся в том, что эмоциональная поддержка детей в конфликтной ситуации должна строиться на сохранении у ребенка чувства контакта с собой и другими людьми, а позиция взрослого может быть выражена в проговаривании интересов и эмоций сторон конфликта [14].

Показателями эмоционального благополучия ребенка в деятельности будут выступать:

- хорошее настроение в течение дня;
- наличие мотивации и интереса;
- деятельность ребенка успешна или переживается им как успешная;
- проявление интереса к совместной деятельности со взрослым и сверстниками;
- удовольствие от процесса деятельности, положительное переживание результата деятельности (радость, чувство удовлетворенности, гордость за результат);
- низкий уровень стрессовых признаков или их отсутствие, нормативный уровень страхов и тревожности;
- адекватная самооценка, уверенность в себе.

В силу того, что эмоциональная сфера дошкольника характеризуется нестабильностью эмоциональных состояний, недостаточной сформированностью умений самостоятельно регулировать свои аффективные реакции, эмоциональная поддержка ребенка в деятельности выступает необходимым условием обеспечения эмоционального благополучия ребенка.

### Список литературы

1. Бадулина О.И. Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
2. Белкина В.П. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога как фактор эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №5. С. 163–169.
3. Белолуцкая А.К., Ле-ван Т.Н., Холодова О.Л. Особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста при разрешении этически противоречивых ситуаций: результаты пилотного исследования // Современное дошкольное образование. 2018. №4(86). С. 4–17.
4. Битянова М.Р. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения // Директор школы. 1997. №3. С. 4–12.
5. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. №1. С. 17–24.
6. Воробьева О.А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образовательных учреждениях нового типа: дис. ... канд. психол. наук. Коломна, 2000.
7. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. №8. С. 108–111.



8. Гребенщикова Т.В. Модель педагогической поддержки эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольной образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №4(117). С. 70–76.
9. Ежкова Н.С., Ежкова А.Е. Эмоциональная поддержка первоклассников в учебной деятельности // Начальная школа плюс до и после. 2013. №5. С. 52–54.
10. Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. №2. С. 23–35.
11. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2003.
12. Лисина В.Р. Влияние общения воспитателя с ребенком 5 года жизни на его эмоциональное благополучие: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
13. Локтионова А.В., Яценко М.Г. Ребенок в тисках: давление общества, импульсы самореализации и потребность в раскрытии собственной личности // Академический вестник. 2013. №4(10). С. 82–88.
14. Пронина А.М., Яковлева И.В., Сушкова И.В. Взаимосвязь социальной успешности и эмоциональных переживаний детей дошкольного возраста // Вестник Новосибирского педагогического университета. 2017. №3. Т. 7. С. 89–103.
15. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения: дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2000.
16. Факторы психологического благополучия личности / Л.В. Куликов, М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина, О.В. Иванов, М.А. Розанова, Т.Г. Тимошенко // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Материалы Юбилейной конференции «Ананьевские чтения – 97». Вып. 3. Ч. 1. СПб., 1997. С. 342–350.
17. Фаустова И.В. Психолого-педагогические условия преодоления эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2011.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 17.04.2024).
19. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 №1028. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/download/5518/> (дата обращения: 17.04.2024).
20. Холодова О.Л., Логинова Л.В. Факторы эмоционального // Современное дошкольное образование. 2020. №1(97). С. 38–53.
21. Хухлаева О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. №5. Т. 5. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n5/Khuhlaeva](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Khuhlaeva) (дата обращения: 17.04.2024).
22. Шавринова Е.Н. Педагогическая поддержка ребенка в содержании воспитательной деятельности педагога // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №58. С. 491–495.
23. Brown E.L., Vesely C.K., Mahatmya D., Visconti K.J. Emotions matter: the moderating role of emotional labour on preschool teacher and children interactions // Early Child Development and Care. 2017. №188(12). P. 1773–1787.
24. Colley, Helen Learning to Labour with Feeling: class, gender and emotion in childcare education and training // Contemporary Issues in Early Childhood. 2006. №7(1). P. 15–29.

\* \* \*

4. Bityanova M.R. Shkol'nyj psiholog: ideya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Direktor shkoly. 1997. №3. S. 4–12.
5. Bondarevskaya E.V. Smysl i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya // Pedagogika. 2001. №1. S. 17–24.
6. Vorob'eva O.A. Psihologo-pedagogicheskij komfort kak uslovie vospitaniya garmonichno razvitoj lichnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah novogo tipa: dis. ... kand. psihol. nauk. Kolonna, 2000.
7. Gazman O.S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej // Narodnoe obrazovanie. 1998. №8. S. 108–111.

8. Grebenshchikova T.V. Model' pedagogicheskoy podderzhki emocional'no-ekspressivnogo razvitiya detej v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №4(117). S. 70–76.
9. Ezhkova N.S., Ezhkova A.E. Emocional'naya podderzhka pervoklassnikov v uchebnoj deyatel'nosti // Nachal'naya shkola plus do i posle. 2013. №5. S. 52–54.
10. Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Kompleksnaya ocenka emocional'nogo blagopoluchiya doshkol'nika // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya. 2016. №2. S. 23–35.
11. Kosheleva A.D., Pereguda V.I., Shagraeva O.A. Emocional'noe razvitie doshkol'nikov: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2003.
12. Lisina V.R. Vliyanie obshcheniya vospitatelya s rebenkom 5 goda zhizni na ego emocional'noe blagopoluchie: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1994.
13. Loktionova A.V., Yashchenko M.G. Rebenok v tiskah: davlenie obshchestva, impul'sy samorealizacii i potrebnost' v raskrytii sobstvennoj lichnosti // Akademicheskij vestnik. 2013. №4(10). S. 82–88.
14. Pronina A.M., Yakovleva I.V., Sushkova I.V. Vzaimosvyaz' social'noj uspešnosti i emocional'nyh perezhivaniy detej doshkol'nogo vozrasta // Vestnik Novosibirskogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. №3. T. 7. S. 89–103.
15. Tarabakina L.V. Emocional'noe zdorov'e shkol'nika: teoriya i praktika psihologicheskogo soprovozhdeniya: dis. ... d-ra psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2000.
16. Faktory psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti / L.V. Kulikov, M.S. Dmitrieva, M.Yu. Dolina, O.V. Ivanov, M.A. Rozanova, T.G. Timoshenko // Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii: Materialy Yubilejnoj konferencii «Anan'evskie chteniya – 97». Vyp. 3. Ch. 1. SPb., 1997. S. 342–350.
17. Faustova I.V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya preodoleniya emocional'nogo neblagopoluchiya detej starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 2011.
18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. №1155. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 17.04.2024).
19. Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 25.11.2022 №1028. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/download/5518/> (data obrashcheniya: 17.04.2024).
20. Holodova O.L., Loginova L.V. Faktory emocional'nogo // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2020. №1(97). S. 38–53.
21. Huhlaeva O.V. Klassifikaciya narushenij psihologicheskogo zdorov'ya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2013. №5. T. 5. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013\\_n5/Khuhlaeva](https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Khuhlaeva) (data obrashcheniya: 17.04.2024).
22. Shavrinova E.N. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v sodержanii vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga // Izvestiya RGPG im. A.I. Gercena. 2008. №58. S. 491–495.



***The emotional support of child in activity as the condition of his emotional well-being***

*The reasonability of emotional support of preschool children in activity as the condition of providing its emotional well-being is substantiated. There are revealed the ways of emotional support of preschool children in activity.*

Key words: *emotional support, emotional well-being, personality of preschool child, pedagogical support, preschool age.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2024)

**М.С. БУРМИСТЕНКО**

*Волгоград*

## **СУЩНОСТЬ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА**

*Уточняются сущность гендерной социализации как целостного динамического образования личности, ее структура через функции и компоненты. Определяется гендерная социализированность как результат гендерной адаптации обучающихся в условиях колледжа: от гендерных знаний основных идей социальной методологии гендерного подхода к ценностному отношению обучающихся к эгалитарным (равноценным) взаимоотношениям и гендерному поведению, свободному от гендерных стереотипов и предрассудков.*



*Ключевые слова: сущность гендерной социализации, обучающиеся колледжа, функции, компоненты гендерной социализации, уровни гендерной социализированности.*

Радикальные преобразования в российском обществе, модернизация образования оказывают значительное влияние на процесс вовлечения обучающейся молодежи в социальные отношения, содержание социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик), «гендерной социализации (Л.И. Столярчук) как одного из видов социализации» [1, с. 140].

В «условиях модернизации образования, наряду с воспитанием, усиливается значимость социализации и гендерной социализации обучающихся» [9], на что обращено внимание в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 29.12.2022, ст. 5 п. 2), в котором отмечается, что «право на образование в РФ гарантируется независимо от пола» [Там же]. Во ФГОС СПО указывается на то, что социализация обучающихся сегодня становится обязательной частью основной образовательной программы колледжа. Согласно этому, образовательная организация обязана «создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности», «способствовать развитию воспитательного компонента образовательного процесса» [8]. Соответственно, гендерную социализацию как разновидность социализации мы относим к элементу модернизации образования.

Исследователи (В.Т. Лисовский, В.А. Луков, А.В. Мудрик) понятие *социализация* связывают с процессом включения обучающихся в социальные отношения, социальное взаимодействие. Сущность социализации исследователи понимают в общем виде, т.е. как сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества. Но для того, чтобы стать полноценным членом общества, нужно быть не только объектом, но и субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и культурные ценности, проявляющим активность, занимающимся саморазвитием и самореализацией в обществе [5]. Гендерную социализацию аналогично рассматривают применительно к обучающимся – мальчикам и девочкам (Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук и др.) – как процесс освоения социальных отношений разнополами обучающимися, гендерного взаимодействия, предоставление им равных возможностей для самореализации [6, с. 121–122]. Однако, несмотря на широкую распространенность понятий *социализация* и *гендерная социализация*, в социологии, психологии, педагогике нет единого их толкования не только между этими науками, но и внутри самих наук, т.к. наблюдаются принципиально разные методологические подходы.

Разногласия ученых заключаются в методологических основаниях субъект-объектного и субъект-субъектного подходов в теории социализации. Представители

субъект-объектного подхода (Э. Дюркгейм, О. Конт, Т. Парсонс и др.) *обществу* отводят роль *субъекта*, т.е. доминирующую, социализирующую роль в процессе адаптации индивидов (объектов) к обществу, которое должно осуществлять контроль над их действиями [2], создавать «социальный порядок» как «естественную форму» общества, т.к. является именно «руководящим» или контролирующим образцом системы, обеспечивающим прогресс общества [Там же]. Представители *субъект-субъектного* подхода (Ч. Кули, Дж. Мид, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.), первоначально базируясь на основных положениях классической теории социализации (Э. Дюркгейма), сумели рассмотреть данный процесс через собственную призму, обосновав важность субъектной позиции индивида, ее самостоятельность для развития личности и общества, готовность не только к адаптации, но и к субъектности, активному преобразованию действительности [3].

В современном обществе и системе образования, несмотря на теоретическую очевидность и своевременность субъект-субъектного подхода в социализации обучающихся, в образовательной практике, даже на уровне официальных рекомендательных материалов, встречаются методологические неточности, ведущие к смешению положений субъект-объектного и субъект-субъектного подходов, которые препятствуют в понимании сущности социализации, гендерной социализации обучающихся и мешают эффективному процессу их организации в образовательных учреждениях.

В понимании *сущности гендерной социализации* обучающихся также имеются расхождения как среди исследователей, так и среди практиков образования. Это потребовало ее теоретического обоснования и уточнения для эффективной организации исследуемого процесса в условиях колледжа, что и явилось **целью** данной статьи.

Сущность гендерной социализации сегодня рассматривается учеными с позиций традиционного (биологического) подхода и современного (социального), отчасти созвучных авторитарному (субъект-объектному) и демократическому (субъект-субъектному) в теории социализации.

Представители традиционного (биологического) подхода в теории гендерной социализации (В.Ф. Базарный, В.А. Геодакян, Л.Н. Надолинская и др.) опираются на положения о том, что социализация должна находиться в строгом соответствии с «биологическим предназначением» мужчины и женщины и в социальной жизни, поэтому процесс социализации обучающихся должен быть ориентирован на дифференцированность содержания по признаку пола.

Представители современного (социального) подхода (Е.А. Здравомыслова, И.С. Кон, Н. Каменская, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, С.А. Ушакин, Л.В. Штылева и др.) утверждают, что физиологические различия между мужчинами и женщинами не могут зависеть от природных факторов и автоматически переноситься на их социальные отношения. Они должны исходить из культурных традиций в социальной жизни обучающихся как социального феномена. Результатом гендерной социализации должна стать гендерная социализированность обучающихся в ходе конструирования ими самими эгалитарных (равноценных) гендерных взаимоотношений, «свободных от гендерных стереотипов и предрассудков в соответствии с быстроменяющейся социальной реальностью» [7, с. 12].

Сегодня традиционная (биологическая) методология, основанная на гендерных стереотипах, утратила свое влияние, поэтому мы будем основываться на эгалитарной (социальной) методологии, поскольку она является более перспективной и востребованной в современной педагогической практике и современном толерантном обществе, открывает более широкие возможности для обучающихся обоего пола.

Ключевые идеи эгалитарной (социальной) методологии гендерной социализации (основаны на демократическом, субъект-субъектном подходе) в условиях колледжа предполагают равное участие мальчиков и девочек, девушек и юношей, которые



обучаются в колледже по всем направлениям подготовки специалистов среднего звена. Для этого требуется создание **условий**: *организационных* (прием документов доступен для всех, равное вовлечение в профессии, независимо от гендерных стереотипов), *психолого-педагогических* (обеспечение комфортной атмосферы для гендерной социализации на занятиях и во внеурочной деятельности, направленной на равный доступ обоих полов к среднему профессиональному образованию), *методологических* (подчеркивают важность идеи достижения гендерного равенства, обеспечивающей преодоление стереотипов о женских и мужских ролях в обществе, их профессиях, достижениях и значимости в обществе).

В ходе проведения предварительного опроса обучающихся колледжа ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина» (ГБПОУ «ВКУиНТ им. Ю. Гагарина») обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов («*Прежде существовали «мужские» и «женские» профессии. Сегодня Вы так же ориентируетесь на них?»*», «*Какие в современном обществе должны быть отношения между мужчиной и женщиной: традиционные или равноправные?»*», «*Как Вы относитесь к идее равной самореализации в профессиях мужчин и женщин?»*) для изучения престижности направлений подготовки и профилей подготовки для мальчиков и девочек-подростков, девушек и юношей; характеристик их гендерной социализации, гендерных взаимоотношений (Направление 09.02.07 Информатика и вычислительная техника, Профиль «Информационные системы и программирование»; Направление 10.02.05 Информационная безопасность, Профиль «Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем»; Направление 11.02.17 Электроника, радиотехника и системы связи, Профиль «Разработка электронных устройств и систем»; Направление 15.02.16 Машиностроение, Профиль «Технология машиностроения»; Направление 38.02.01 Экономика и управление, Профиль «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» и др.).

Полученные результаты предварительного опроса позволили выявить проявления гендерных стереотипов. 76% опрошенных юношей по-прежнему ориентируются на традиционно «мужские» и «женские» профессии, среди опрошенных девушек так поступают 43%. Среди юношей 67% считают, что женщина, прежде всего, должна вкусно готовить и быть красивой, от этого будут зависеть отношения, 63% девушек считают, что отношения будут хорошими, если мужчина, прежде всего, хорошо зарабатывает. 93% юношей хотели бы самореализоваться в профессии, и только 32% из них хотели бы, чтобы их женщина или будущая жена самореализовалась в профессии, а среди опрошенных девушек 73% хотели бы самореализоваться в профессии. Обобщенные результаты по отдельным показателям свидетельствуют о низкой гендерной социализированности обучающихся как о недостаточно эффективном результате их гендерной социализации. Это требует уточнения сущностных характеристик исследуемого феномена в условиях колледжа через исследование ее структуры, состоящей из функций и компонентов.

В ходе проведенного нами исследования, анализа практики на занятиях и во внеурочной деятельности с обучающимися в условиях колледжа мы синтезировали различные точки зрения исследователей и выделили следующие *функции и компоненты* исследуемого нами феномена.

**Когнитивная функция** позволит обучающимся на элективном курсе «Гендерная социализация» получить представления о разных подходах гендерных отношений. Узнают об устаревшем, традиционном (биологическом) подходе в теории гендерной социализации, утверждающем необходимость строгого соответствия поведения мужчин и женщин с их биологическим полом в социальной жизни, неоправданной дифференциацией на «мужское» и «женское», ограничивая выбор их возможностей в профессиональной и социальной сфере. Знакомство учащихся колледжа с идеями социализации в контексте субъект-субъектного гендерного подхода на основе гуманитарной концеп-



ции включает освещение гендерных знаний; получение представлений о конструктивном уважительном поведении между обучающимися на основе априорного признания гендерного равноправия; способность к критическому осмыслению гендерных стереотипов и преубеждений.

Когнитивная функция реализуется через *гносеологический компонент*, характеризующийся тем, что обучающиеся колледжа, получив представления о разных подходах к гендерным отношениям в ходе социализации, понимают важность и своевременность эгалитарного (социального) гендерного подхода в гендерной социализации, позволяющего учитывать и принимать индивидуальные особенности и предпочтения в выборе интересов, а не предписанные (стереотипные) характеристики.

**Ценностная функция** создает условия для признания гендерно ориентированного образования в ходе социализации обучающихся колледжа, развития ценностного отношения к принципу гендерного равенства на занятиях и во внеурочной деятельности по созданию равных условий для самореализации личности во всех социальных сферах, независимо от половой принадлежности. Ценностная функция реализуется через *аксиологический компонент*, отражающий эгалитарные ценности и готовность обучающихся к их выбору в пользу эгалитарной гендерной концепции.

**Регулятивная функция** предполагает обретение личностного и группового опыта обучающимися колледжа эгалитарного, равноценного поведения по отношению к сверстникам обоего пола, основанного на взаимоуважении, партнерстве, культурном диалоге. Регулятивная функция реализуется *рефлексивным компонентом*, характеризующимся конструктивным поведением обучающихся без дискриминационных проявлений по отношению к сверстникам другого пола, развитым умением толерантно относиться к другим на основе позитивного общения, реализацией образовательных возможностей обучающихся независимо от половой принадлежности.

Анализ научной педагогической литературы, результаты проведенного исследования позволили уточнить сущность гендерной социализации, результатом которой является *гендерная социализированность* как динамическое профессионально-личностное образование обучающихся колледжа, включающее знания о преимуществах социальной (субъектно-субъектной) методологии гендерной социализации, ценностное отношение обучающихся к эгалитарным отношениям и гендерное поведение, свободное от гендерных стереотипов и предрассудков.

Содержание среднего профессионального образования, в частности, его социально-гуманитарный цикл, становится гендерно ориентированным, выполняет функцию важнейшего фактора гендерной социализации обучающихся колледжа, благодаря постоянному повышению уровня их гендерных знаний; способствует становлению гендерного самосознания, ценностного отношения к равноценным гендерным отношениям и продуктивному гендерному поведению обучающегося колледжа, минимизирующего ситуации гендерного неравенства в самореализации интересов, склонностей и саморазвитии в будущей профессии.

### Список литературы

1. Вырщиков А.Н., Соловцова И.А., Столярчук Л.И. Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе: монография. Волгоград, 2018.
  2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 1995.
  3. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М., 2001.
  4. Милль Д.С. Огюст Конт и позитивизм. М., 2011.
  5. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. М., 2016.
- Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография. Волгоград, 2023.

6. Столярчук Л.И., Грачев К.Ю. Модель процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №4(157). С. 10–18.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 17.05.2012 №413). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.04.2024).

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ; ред. от 24.07.2023). [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.04.2024).

\* \* \*

1. Vyrshchikov A.N., Solovcova I.A., Stolyarchuk L.I. Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole: monografiya. Volgograd, 2018.

2. Dyurkgejm E. Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie. M., 1995.

3. Kuli Ch.H. Chelovecheskaya priroda i social'nyj poryadok. M., 2001.

4. Mill' D.S. Ogyust Kont i pozitivizm. M., 2011.

5. Mudrik A.V. Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii: monografiya. M., 2016.

6. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego: monografiya. Volgograd, 2023.

7. Stolyarchuk L.I., Grachev K.Yu. Model' processa psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya reproductivnoj kul'tury uchashejsya molodezhi // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №4(157). S. 10–18.

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovaniya (v red. prikazov Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 №413). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 12.04.2024).

9. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (ot 29.12.2012 №273-FZ; red. ot 24.07.2023). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pravo.gov.ru> (data obrashcheniya: 12.04.2024).



### *The essence of gender-based socialization of students in the context of college*

*The essence of gender-based socialization as a holistic dynamic formation of personality and its structure by the means of functions and components are specified. The gender-based socialization as the result of gender-based adaptation of students in the context of college is defined: from the gender-based knowledge of basic ideas of social methodology of gender-based approach to the value-based attitude of students towards the egalitarian (equivalent) mutual relations and gender-based behavior, free from gender-based stereotypes and prejudices.*

**Key words:** *essence of gender-based socialization, college students, functions, components of gender-based socialization, levels of gender-based socialization.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2024)

**ПРАКТИКА «СЕМЕЙНАЯ САГА» КОММЕМОРАТИВНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ИДЕНТИФИКАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ГРАЖДАНСКОЙ ТРАДИЦИИ «МОЯ МАЛАЯ РОДИНА» В ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЬНОЙ УКЛАДНОСТИ**

*Представлена реконструкция идентификационного потенциала гражданской традиции преданности и любви к малой Родине (традиционные ценности, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, социокультурная среда гражданского воспитания, модели гражданской идентификации), актуализированная искусственным замещением (коммеморативной реконструкцией) в результате включения обучающихся в практику гражданской памяти «Семейная сага».*



Ключевые слова: *гражданская идентичность, гражданская традиция, герои-легенды, коммеморативная реконструкция, модели гражданского поведения, предметы гражданской памяти, идентификационное пространство.*

В современной образовательной ситуации актуализированы противоречия, обусловленные расхождением сущего (социокультурная ситуация социализации гражданина) и должного (гражданские традиции российского общества) в формировании российской гражданской идентичности школьников:

- между законодательно и нормативно оформленным государственным заказом на создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, и отсутствием научно обоснованной концепции формирования российской гражданской идентичности школьников на основе сохранения и укрепления идентификационного потенциала российских гражданских традиций в современных социокультурных условиях;
- между социальным заказом российского общества на сохранение и укрепление гражданских традиций в системе общего образования, обеспечивающих формирование российской гражданской идентичности школьников, и девальвацией идентификационного потенциала гражданских традиций (традиционные ценности, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, социокультурная среда гражданского воспитания, модели гражданской идентификации) под влиянием тенденций глобализации и цифровизации экономики, ускорения динамики изменений и роста идентификационной неопределенности личности, неготовностью педагогической общественности к системному анализу рисков и последствий влияния цифровизации на формирование российской гражданской идентичности школьников;
- между потребностью обучающегося в позитивной социализации и самореализации как гражданина российского общества, формировании гражданской идентичности через присвоение идентификационных ценностей российского общества в условиях системы общего образования и реальным уровнем технологического обеспечения в образовательной практике актуализации идентификационного потенциала гражданских традиций российского общества, которые либо фрагментарно, либо полностью утратили социокультурную объективацию.

Теоретические основы исследования определили научные положения о сущности, структуре и функциях феномена коммеморации и коммеморативных практик в формировании идентичности личности: онтология и механизмы социальной памяти (А. Асман) [1], эволюция памяти и понятие времени (П. Жане) [3], историческая память и политика меморизации (Е.Ю. Мещеркина) [6], направления исследований исторической памяти (Е.А. Ростовцев, Д.А. Сосницкий) [11], сущность и функции нарративной логики (А.В. Корчинский) [5], роль ритуала в трансляции содержания социальной памяти (А.Н. Уткина) [14], историческая память и национальная идентичность (Л.П. Репина) [9], природа коммеморации (М.Ф. Румянцева) [12], идентичность и коммеморация (Е.В. Романовская, Н.Л. Фоменко) [10], роль коммеморативных практик в процессе функционирования и развития исторической памяти (С.Б. Боймирзаев) [2], роль образования в процессе формирования социальной памяти и коммеморативной культуры (М.Л. Шуб) [15].

Формирование российской гражданской идентичности законодательно и нормативно провозглашено основой воспитания граждан, фиксируется в Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования (2023) [4], Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [8], Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» №809 от 09.11.2022 г. [13], Примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций [7]. Но при этом социокультурные условия современного общества характеризуются системными идентификационными рисками: переосмысление феномена гражданственности в условиях перехода к постмодерну, отсутствие общественной поддержки в создании условий для актуализации потребности в совершении гражданского поступка, недостаточная актуализация потребности личности в создании идеалов гражданственности в социуме, имитация актов гражданского действия (гражданский перформанс) через виртуальные эффекты средств массовой информации и официозные идеологические мероприятия, расхождение объективных критериев социальной успешности с существующими традиционными моделями гражданского поведения, превращение труда и профессионализма в условиях постмодернистского общества в «спорт для избранных».

**Научная новизна исследования** заключается в том, что обоснование и применение в образовательной практике коммеморативной реконструкции идентификационного потенциала гражданских традиций, который либо полностью, либо фрагментарно утратил социокультурную объективацию, позволит актуализировать его через модели искусственного замещения (социокультурные симуляции), благодаря чему обучающийся сможет применить идентификационный потенциал гражданских традиций (традиционные ценности, антропообразцы легендаризации, артефакты гражданской памяти, идентификационные пространства, модели решения ситуаций гражданского выбора) в процессе формирования российской гражданской идентичности.

Гражданская традиция – это образ мировоззрения и жизнедеятельности определенной группы людей или народа в целом, который сохраняет, передает и воспроизводит традиционные ценности, образы героев-легенд, предметы гражданской памяти, идентификационные пространства, модели гражданского поведения. В соответствии с положениями нормативных документов, определяющих отечественную стратегию воспитательной работы в системе общего образования, и данными междисциплинарных научных исследований целесообразно в качестве ведущих социокультурно обусловленных гражданских традиций российского общества определить сущность следующих понятий: традиция верности и любви к Отчизне; традиция семейных устоев и уважения к предкам; традиция почитания старших; традиция уважения к труду и профессиональному мастерству; традиция соборности и коллективизма; традиция благотворительно-

сти и милосердия. В качестве системообразующей традиции выступает преданность и любовь к малой Родине (полезность малой Родине, верность ей и родительскому краю, знание его истории).

Представим характеристику инвариантных компонентов структуры гражданской традиции:

1. *Идентификационное пространство* – это часть культурно-образовательного пространства, которую субъект отождествляет с определенной гражданской традицией; данное пространство является для него «точкой опоры» в формировании своей гражданской идентичности. Основным условием интериоризации ценностей гражданской традиции является то, чтобы взаимодействие с данным пространством являлось для человека субъективно значимым и позитивным по переживаниям. Обычно эти «точки опоры» гражданской традиции находятся на малой Родине человека и связаны с наиболее ценными переживаниями его жизни, с наиболее близкими ему людьми (например, родители, друзья и т.д.).

2. *Герои-легенды* – это антропообразцы, которые в силу сформированных личностных качеств способны формировать модели поведения в соответствии с определенной гражданской традицией. Практика легендаризации героя предполагает «фильтрацию» биографии человека с целью максимальной героизации его жизнедеятельности, т.к. это обеспечивает высокую референтность антропообразца как примера в гражданской идентификации.

3. *Модели гражданского поведения* – это исторически сформированные образцы гражданского поведения, которые формируются и закрепляются определенной гражданской традицией.

4. *Традиционные ценности российского общества* – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России.

5. *Предметы гражданской памяти* – это материализованная коммеморация гражданской традиции, которая может быть воплощена в предметах гражданской доблести и (или) гражданской памяти: военные и трудовые награды (ордена, медали, грамоты и т.д.); книги, газеты, письма и дневники; фотографии и картины; аудио, видео, цифровые записи; игрушки и иные семейные реликвии.

В апробации практики «Семейная сага» коммеморативной реконструкции идентификационного потенциала гражданской традиции «Моя малая Родина» в пространстве школьной укладности приняли участие 25 образовательных организаций – партнеров муниципальной стажировочной площадки лаборатории ОмНЦ РАО «Воспитание и социализация детей и молодежи в современном обществе» ФГБОУ ВО «ОмГПУ» при департаменте образования Администрации города Омска (общий контингент обучающихся 10–11 классов – 1710 респондентов). Применение в исследовании методов социокультурного подхода – позиционного, событийного и рефлексивного анализа социокультурной ситуации, нарративно-ориентированного интервью «Моя малая Родина» позволило получить следующие результаты.

Образ малой Родины респонденты характеризуют как «место, где мы родились, всегда особенное и уникальное, где каждый уголок пропитан нашими воспоминаниями и историей»; «мой дом, моя семья и семья сестры»; «мои родные и близкие люди, школа в которой я училась, друзья детства, одноклассники»; «моя квартира и двор, где я училась дружить, играть, чувствовала себя в безопасности и комфорте»; «в первую очередь, это мой дом, место, где я проводила большую часть своего времени с близкими мне людьми»; «каждый семейный праздник, прогулки с друзьями, встреча рассве-



тов, ночевки в лесу, все эти яркие моменты глубоко запечатлелись в моей памяти и ассоциируются с моей Родиной».

Социокультурную среду гражданского воспитания можно определить как «точки притяжения» малой Родины: «для меня точкой притяжения является мой дом. Приходя домой, я чувствую прилив сил, тепло, заботу и уют, чувство безопасности. Дома лечатся все болезни, обиды и переживания. Родные, которые тебя там окружают, всегда тебя поддержат и дадут хороший совет, именно поэтому я считаю дом своей точкой притяжения»; «для меня точками притяжения моей малой Родины является школа и парк возле моей школы. Со школой у меня связано много приятных воспоминаний. В парке около моей школы мы вместе с моими друзьями часто гуляли после школы и обсуждали прошедший день, играли, развлекались и так далее»; «основные «точки притяжения» для меня – те места, которые связаны с моими детскими воспоминаниями – набережная реки Иртыш, комплекс парка Зеленый остров, тихие улочки возле бабушкиного дома»; «памятник труженикам тыла, расположенный на улице Лизы Чайкиной, является такой «точкой притяжения», так как связан с историей моих родственников: бабушка, дедушка. Вообще, любой памятник, посвященный героям Великой Отечественной Войны, является такой “точкой”»; «для меня особенными местами притяжения к малой Родине являются улицы и дворы, по которым я гуляла со своими друзьями, а также мой любимый дом, в котором я росла и выросла, потому что именно он зажигает во мне те самые теплые чувства и воспоминания, от которых так сильно тянет вернуться на мою малую Родину»; «я считаю своей малой Родиной город Омск. Своей точкой притяжения я бы назвала Иртышскую набережную, с которой открываются живописные виды»; «Тарские ворота – одно из точек притяжения в городе Омска. Омичи верят, что для исполнения любого желания нужно пройти под Тарскими воротами и подумать о своей мечте».

Герои-легенды малой Родины (антропообразцы гражданской культуры) в оценках респондентов представляются следующими: «мои родители, бабушка с дедушкой, родственники, старшая сестра, мой классный руководитель»; «моим примером с детства является моя старшая сестра. Она всегда совершала достойные и правильные, по моему мнению, поступки»; «для меня примером для подражания человека из моей малой Родины является Дмитрий Михайлович Карбышев. Стойкость и самоотверженность Карбышева является примером для меня того, что никогда не стоит идти на поводу у врагов и всегда надо стойко придерживаться своих идеалов и целей»; «примером для подражания являются мои бабушка и дедушка, которые всю жизнь проживают у себя в деревне, куда я приезжала в детстве»; «для меня примером для подражания являются М.А. Ульянов, М.А. Врубель, Т.М. Белозёров»; «в первую очередь, это мои близкие родственники, которых я видела с самого детства, у которых училась. Например, моя бабушка – врач; с нее я всегда брала пример»; «прежде всего, это мой отец – честный, верный, добрый человек. Сейчас он на заслуженном отдыхе – ветеран полиции. Мама – отличный учитель, уважаемый в селе и районе»; «Александр Шлеменко – российский боец смешанного стиля (ММА), представитель средней весовой категории»; «любого омича, что защищал (защищает) интересы нашей Родины, я могу с уверенностью назвать примером для подражания».

Модели гражданской идентификации, т.е. актуализация гражданских поступков: «в своем городе я часто принимала участия в благотворительных акциях (помощь бездомным, животным, больным и детям-сиротам)»; «с 5 по 11 класс я вместе с моими одноклассниками выходил на общественные работы по очистке территории моей школы»; «я принимал участие в общественно-молодежном движении в школе Юнармия в 7–8 классе. Также я принимал активное участие в нашей школьной организации, которая занималась помощью старикам и ветеранам ВОВ»; «в начальной школе я часто посещала благотворительные мероприятия. Одним из самых обширных была организация помощи приюту для бездомных животных “Друг”»; «я принимал участие в различных

общественно-полезных мероприятиях на благо малой Родины, таких как уборка территории, благоустройство парков и скверов, организация благотворительных акций для помощи нуждающимся, участие в экологических проектах и мероприятиях по сохранению природы»; «уборка возле памятника погибшим во время Великой Отечественной войны»; «я участвовал в волонтерской деятельности, спас старую бабушку в автобусе»; «я на протяжении пяти лет являлась волонтером, участником молодежных движений, помогала нуждающимся, навещала ветеранов, а также трудилась на благо малой Родины в рамках проекта “Движение первых”». Но иногда бывают и такие примеры: «к сожалению, ни в какой...»; «мне еще не представилось возможности заниматься общественно-полезной деятельностью на благо малой Родины...».

Какие традиционные ценности российского общества актуальны для респондентов, можно выявить из их ответов: «для моего близкого окружения главным личностным качеством является доброта, потому что она позволяет нам быть сочувствующими, поддерживать друг друга в трудных ситуациях, создавая вокруг себя атмосферу любви и доверия»; «самое главное в человеке – это честность и умение отвечать за свои поступки»; «в моей семье на примере бабушек, дедушек и моих родителей мы с сестрой воспитывались в уважении к труду, к старшему поколению, к истории Родины. Основные качества, важные для членов моей семьи, – честность, ответственность, самостоятельность, доброта, порядочность. В друзьях я, как и мои родители, ценю верность и отзывчивость»; «значимыми качествами для нашей семьи являются: честность, дружелюбие, отзывчивость, доверие по отношению друг к другу, любовь к окружающим, открытость к коммуникациям»; «трудолюбие, доброта и отзывчивость, так как всем людям иногда нужна помощь, поэтому люди ценят такие качества».

Предметы гражданской памяти хранят память о предках и семейных традициях, связанных с малой Родиной, поэтому в ответах респондентов встречались следующие высказывания: «в моей семье из поколения в поколения передаются и коллекционируются жестяные монеты. Это является самым дорогим в семейной истории»; «для меня очень дороги семейные фотоальбомы. В нашей семье они начинаются от моих прабабушек и прадедушек, поэтому с помощью альбомов можно проследить всю семейную историю»; «для меня значимым артефактом является наш дом, потому что моя семья строила его долго и упорно. Именно в нем я чувствую себя спокойно и защищено»; «это кольцо моей прабабушки, оно передается из поколения в поколение»; «для меня даже дорогие новогодние игрушки, которые наши бабушки вешали на елку, делали сами, также какие-либо игрушки, с которыми играли наши предки»; «значимая для меня и моей семьи вещь – это чайный сервиз, который передается уже шестое поколение по маминей линии, так как в нем хранятся воспоминания о прошлом»; «у нас есть «мамина тетрадка», которая передается из поколения в поколение, туда записываются всякие рецепты и не только»; «самые ценные артефакты моей семьи – старые иконы и хрустальные часы, так как они принадлежали моему дедушке и имеют большую значимость для нас»; «для меня самый дорогой артефакт – дедушкин перстень. Когда-то он принадлежал его отцу, потом отец подарил его деду, а потом дед – мне. В нем он прошел всю свою молодость, он «видел» самые важные моменты в его жизни и то, что дедушка доверил его мне, многое для меня значит»; «бабушка по папиной линии очень любила читать. В свое время она даже собрала приличное количество книг, среди которых можно найти экземпляры творчества М.А. Шолохова, Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, С.А. Есенина, А. Ахматовой, М. Цветаевой, К. Симонова, Джейн Остин, Джека Лондона, Артура Конан Дойла и многих других. Со временем папа смастерил специальные стеллажи для этих книжек, тем самым в нашем доме образовалась небольшая библиотека. Именно она является нашим семейным артефактом»; «значимые для меня вещи семейной истории – это елочные игрушки времен СССР, альбомы со старыми фотографиями, ме-

дальон дедушки, потому что они напоминают мне о прошлом, о людях, которых больше нет рядом».

И, конечно, важным для респондентов является эмоциональная связь со своей малой Родиной: «с малой Родиной у меня связано одно из самых позитивных эмоциональных событий в моей жизни – это рождение моего младшего брата. Мне было тогда 5 лет, но я понимала, что только что родившийся человек – самый близкий мне»; «одним из самых ярких эмоциональных событий, связанных у меня с малой Родиной, является день соревнований, потому что в тот день я выиграл в чемпионате и забрал 1 место»; «когда я была маленькой, мы всей семьей ездили в деревню к бабушке и дедушке. В комнате у бабушки стоял небольшой сундук с заколками. Так как я была еще маленькая, мне не давали их, думали, что я сломаю их или погну. Когда я повзрослела и очередным летом поехала в деревню, бабушка разрешила мне забрать эти заколки, которые я до сих пор храню у себя и считаю их самыми важными вещами в своей жизни»; «запомнилось, как картошку запекали на озере»; «для меня ярким позитивным событием стало то, когда я первый раз села за руль машины. Мы с дедушкой поехали для этого в поле, где я и попробовала поводить, тогда я испытала бурю эмоций, восторг и в то же время небольшой страх, но мне невероятно понравилось. То ли дело, когда ты видишь, что это делают только взрослые, а то ли дело пробуешь сам. После этого я просила чаще повторять подобные выезды, и именно это событие отложилось у меня в памяти».

Таким образом, технология коммеморативной реконструкции – это реконструкция идентификационного потенциала гражданских традиций (традиционные ценности, антропообразцы легендаризации, артефакты гражданской памяти, идентификационные пространства, модели решения ситуаций гражданского выбора), полностью или фрагментарно утративших социокультурную объективацию, но актуализированных искусственным замещением (социокультурной симуляцией) в результате включения обучающихся в практики гражданской памяти, которые реализуются в пространстве школьной укладности.

Подводя итог, можно сделать следующие **выводы**:

1. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций предусматривает три основные позиции: формирование российской гражданской идентичности обучающихся; приобщение к российским традиционным духовным ценностям, включая ценности своей этнической группы; историческое просвещение.

2. Формирование гражданской идентичности основывается на атрибутивных закономерностях, закономерностях обусловленности, закономерностях эффективности. Атрибутивные закономерности определены тем, что все социальные процессы протекают во времени (модели решения ситуаций гражданского выбора) и имеют протяженность (идентификационные пространства). Потеря территории, наполняющих ее предметов или символов, репрезентирующих эти предметы (артефакты гражданской памяти), способствует потере ориентации человека в мире, что есть обязательное условие сохранения идентичности. Закономерности обусловленности устанавливают обусловленность формирования гражданской идентичности ее основными акторами – типом привязанности, качествами референтной группы, событийностью детско-взрослых взаимодействий, условиями и обстоятельствами жизни индивидов, пространствами гражданской памяти, смысложизненными стратегиями. Закономерности эффективности указывают на три основных фактора, которые необходимо учитывать при организации формирования российской гражданской идентичности школьников: фактор значимых Других и референтных групп, фактор развития и воспитания личности в общности, фактор социальной практики воспитания.

3. Социокультурная обусловленность формирования российской гражданской идентичности школьника – это симуляционная коммеморативная реконструкция идентификационного потенциала гражданских традиций (традиционных ценностей, антро-

пообразцов легендаризации, артефактов гражданской памяти, идентификационных пространств, моделей решения ситуаций гражданского выбора), полностью или фрагментарно утративших социокультурную объективацию, но актуализированных искусственным замещением (социокультурной симуляцией) в результате включения обучающихся в практики гражданской памяти, в процессе которых субъект может использовать потенциал актуализированных гражданских традиций для ответов на идентификационные вопросы и задачи: «кто Я?» (самопознание – родовые корни, история предков), «с кем Я?» (поиск референтной группы – социальное пространство малой Родины), «зачем Я?» (смыслоразностные ориентиры – идентификационные стратегии гражданского поведения), «почему именно Я?» (принятие гражданской ответственности – решение социальных проблем и ситуаций гражданского выбора).

### Список литературы:

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. М., 2014.
2. Боймирзаев С.Б. Роль коммеморативных практик в процессе функционирования и развития исторической памяти // Проблемы науки. 2017. №7(20). С. 1–2.
3. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени (1928) // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. М., 1979. С. 85–92.
4. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования. М., 2023.
5. Корчинский А.В. Диалектика военного мифа. Егор Летов и (пост)советская политика памяти // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 2016. №54. С. 251–265.
6. Мещеркина Е.Ю. Историческая память и политики меморизации // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2005. М., 2006. С. 198–213.
7. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23 июня 2022 г. №3/22. М., 2022.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Российская газета – Федеральный выпуск. 2015. № 122(6693). URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 23.04.2024).
9. Репина Л.П. Историческая память и национальная идентичность: подходы и методы исследования // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 2016. №54. С. 9–15.
10. Романовская Е.В., Фоменко Н.Л. Идентичность и коммеморация // Власть. 2015. №7. С. 81–84.
11. Ростовцев Е.А., Сосницкий Д.А. Направления исследований исторической памяти в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2014. №2. С. 106–126.
12. Румянцева М.Ф. Проблема коммеморации. Метанарратив – Места памяти – Ренарративизация // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 2016. №54. С. 16–31.
13. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» №809 от 09.11.2022 г. [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 07.05.2024).
14. Уткина А.Н. Роль ритуала в трансляции содержания социальной памяти: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2012.
15. Шуб М.Л. Современные коммеморативные практики: образовательный и воспитательный потенциал // Челябинский гуманитарий. 2016. №3(36). С. 80–85.

\* \* \*

1. Assman A. Dlinnaya ten' proshlogo: Memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika. M., 2014.
2. Bojmirzaev S.B. Rol' kommemorativnyh praktik v processe funkcionirovaniya i razvitiya istoricheskoy pamyati // Problemy nauki. 2017. №7(20). S. 1–2.

3. Zhane P. Evolyuciya pamyati i ponyatie vremeni (1928) // Hrestomatiya po obshchej psihologii. Psihologiya pamyati / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanov. M., 1979. S. 85–92.
4. Konceptsiya vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii v sisteme obrazovaniya. M., 2023.
5. Korchinskij A.V. Dialektika voennogo mifa. Egor Letov i (post)sovetskaya politika pamyati // Dialog so vremenem: Al'manah intellektual'noj istorii. 2016. №54. S. 251–265.
6. Meshcherkina E.Yu. Istoricheskaya pamyat' i politiki memorizacii // Rossiya reformiruyushchayasya: Ezhegodnik – 2005. M., 2006. S. 198–213.
7. Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij. Odobrena resheniem Federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol ot 23 iyunya 2022 g. №3/22. M., 2022.
8. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. №996-r g. Moskva «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs] // Rossijskaya gazeta – Federal'nyj vypusk. 2015. № 122(6693). URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 23.04.2024).
9. Repina L.P. Istoricheskaya pamyat' i nacional'naya identichnost': podhody i metody issledovaniya // Dialog so vremenem: Al'manah intellektual'noj istorii. 2016. №54. S. 9–15.
10. Romanovskaya E.V., Fomenko N.L. Identichnost' i kommemoraciya // Vlast'. 2015. №7. S. 81–84.
11. Rostovcev E.A., Sosnickij D.A. Napravleniya issledovanij istoricheskoy pamyati v Rossii // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya. 2014. №2. S. 106–126.
12. Rumyancheva M.F. Problema kommemoracii. Metanarrativ – Mesta pamyati – Renarrativizaciya // Dialog so vremenem: Al'manah intellektual'noj istorii. 2016. №54. S. 16–31.
13. Ukaz Prezidenta RF «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» №809 ot 09.11.2022 g. [Elektronnyj resurs] // Oficial'noe opublikovanie pravovyh aktov. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashcheniya: 07.05.2024).
14. Utkina A.N. Rol' rituala v translyacii soderzhaniya social'noj pamyati: social'no-filosofskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Krasnoyarsk, 2012.
15. Shub M.L. Sovremennye kommemorativnye praktiki: obrazovatel'nyj i vospitatel'nyj potencial // Chelyabinskij gumanitarij. 2016. №3(36). S. 80–85.



***The practice “The family saga” of commemoration reconstruction  
of identification potential of civic tradition “My small motherland”  
in the space of school paradigm***

*The reconstruction of identification potential of civic tradition of loyalty and love to small motherland (traditional values, images of heroes-legends, subjects of civic memory, sociocultural environment of civic education and models of civic identification), actualized by the artificial substitution (commemoration reconstruction) as the result of including students in the practice of civic memory “The family saga”, is presented.*

**Key words:** *civic identity, civic tradition, heroes-legends, commemoration reconstruction, models of civic behavior, subjects of civic memory, identification filed.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2024)



**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА  
И НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ:  
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

*Патриотизм и патриотическое воспитание даны как важнейшие ресурсы формирования национального самосознания. На примере Волгоградской области представлены эффективные практики патриотического воспитания в рамках героико-патриотического, военно-патриотического и направлений, ориентированных на воспитание национального самосознания и патриотизма.*



Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, национальное самосознание.

Актуальность обращения к воспитательным практикам формирования патриотизма и национального самосознания у детей и молодежи обусловлена возрастающей потребностью общества и образовательной среды в современных форматах, соответствующих, с одной стороны, тенденциям цифровизации, а, с другой – сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В условиях ротации, происходящей в системе ценностей-целей «...необходимо ориентировать современную молодежь на ценностное отношение к своему Отечеству. Это поможет сформировать национальное самосознание, сохранить традиционные российские ценности» [5, с. 6]. Здесь прослеживается взаимосвязь между воспитанием патриотизма и формированием национального самосознания. Очевидно, что патриотизм выступает ресурсом и механизмом в той самостоятельной работе, которую прорабатывает личность по отбору и освоению базовых ценностей, смыслов, концептов, лежащих в основе традиционной национальной культуры.

В процессе оценки и принятия традиционных национальных ценностей, безусловно, формируется и идентичность, основанная на патриотической позиции, которая заключается не только в возвышенном отношении к Отечеству, но и готовности делать все для процветания и защиты Родины. Поскольку воспитание, построенное на традиционных ценностях, носит национальный характер, то патриотическое воспитание вдвойне национально ориентировано.

Согласно Указу Президента Российской Федерации №809 от 09.11.2022 г. «образ патриота» представлен в целях патриотического воспитания. «Патриот – это гражданин, который знает историю России, гордится ею, чувствует свою сопричастность к ее событиям, разделяет традиционные духовно-нравственные ценности, стремится к тому, чтобы принести пользу народу и государству, готов на самопожертвование ради Отечества» [10]. Современные нормативно-правовые документы, регулирующие процессы воспитания детей и молодежи в образовательной организации, ориентируют педагога на применение в образовательной практике и внеурочной деятельности традиционных, принятых еще в дореволюционной и Советской России, инновационных форматов, форм и методов.

К традиционным формам патриотического воспитания относят коллективные и групповые формы работы, музейную педагогику, общественные объединения, добровольчество, социально-полезную деятельность, театрализованные постановки, агитбригады, детское самоуправление, экскурсионную деятельность, трудовые отряды, физ-

культурное движение, включение символики и торжественных мероприятий / ритуалов с подъемом государственного флага, исполнением гимна, выходом знаменной группы и т.д. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2021–2024 гг. создал условия для развития необходимой инфраструктуры в общеобразовательных организациях страны (школы и организации СПО оснащаются флагами, флагштоками, стендами с государственной символикой и пр.).

Инновационными принято считать проективные методики, виртуальные средства, электронные контентны, информационно-коммуникационные и дистанционные технологии и др. Все эти ресурсы призваны обеспечить цели и задачи, поставленные государством и обществом перед системой образования страны.

В Волгоградской области широко представлены практики патриотического воспитания, направленные на формирование национального самосознания детей и молодежи. В региональной системе образования это направление пронизывает все уровни образования: от дошкольного и общего образования до среднего профессионального и вузовского.

Содержательно в воспитательных практиках патриотического воспитания, направленных на формирование национального самосознания, можно выделить ключевые направления:

- героико-патриотическое;
- военно-патриотическое;
- историко-краеведческое.

*Героико-патриотическое* направление воспитания детей и молодежи в большей степени строится на героических примерах участников Сталинградской битвы, мирных жителей, детей-героев военного Сталинграда. «Самобытность и самодостаточность» потомков победителей в самом кровопролитном и судьбоносном сражении зиждется на чувстве причастности к событиям 1942–1943 гг.

Духовное наследие Сталинграда оказывает влияние на все направления воспитания именно благодаря возвышенному чувству гордости за его героев. «Победа – это духовно-нравственное состояние общества, – пишет М.Б. Кусмарцев, – которое уверено в своей стратегической и жизненной правоте, сплачивается вокруг выбранных прогрессивных целей и идеалов Образ Победы – центральная тема для всей русской героики» [7].

В результате образа Победы патриотическое воспитание героико-патриотической направленности выстраивается вокруг героев Сталинградской битвы: павших бойцов; воинов, ранее безвестных, сегодня найденных на полях сражений; ныне здравствующих ветеранов, а также, к сожалению, уже ушедших. В образовательных организациях Волгоградской области сегодня насчитывается 446 залов, комнат, уголков боевой и трудовой славы (две трети от количества общеобразовательных школ). Большинство из них посвящены герою или героям Сталинградской битвы, участникам Великой Отечественной войны, частям или дивизиям, защищавшим район, село, хутор. Особенностью работы школьных музеев является максимальная вовлеченность всего детского сообщества в героико-патриотическую работу:

- поиск, описание и расположение артефактов в музейном пространстве;
- моделирование тематических экспозиций, разработка выставки;
- подготовка и проведение экскурсий, в том числе и для обучающихся из других районов области и регионов России, жителей микрорайона школы;
- подбор экспозиций и отдельных артефактов для включения в содержание уроков;
- проведение торжественных, памятных мероприятий на базе музея;
- участие в конкурсах, исследовательской и проектной деятельности музейной тематики.

Например, в МОУ «Средняя школа №54 Советского района Волгограда» 1 октября 2011 года на базе музейной комнаты открыт Музей 38-7 гвардейской мотострелковой Сталинградско-Корсуньской Краснознаменной бригады. Особое место в музее занимает экспозиция, посвященная бойцам этой дивизии П.В. Алхуту, В.К. Фоменко, К.А. Мелихову, которые в составе своей бригады участвовали в пленении фельдмаршала Паулюса. До недавнего времени эти ветераны являлись участниками всех торжественных событий в школе, встречались с ребятами, проводили «Уроки мужества» и «Уроки Победы».

Актив старшеклассников СШ №54 разработал викторину, посвященную Сталинградской битве, и предложил школьникам Московской школы №2020 «сразиться» через Телемост. Далее завязалась хорошая традиция, и московские школьники предложили ребятам из Волгограда викторину о битве за Москву. Эта практика не только повысила у ребят уровень знаний о Великой Отечественной войне, но и сплотила их в патриотической работе по увековечиванию памяти героев.

«Уроки Победы» – методическая находка волгоградских педагогов, распространившаяся на всю страну, реализуется в школах региона с 2015 года. Основная цель – воспитание нового поколения победителей на примере ратного и трудового подвига поколения ветеранов Сталинградской битвы, недопущение фальсификации истории и итогов Великой Отечественной войны. Ежегодно в преддверии годовщины разгрома Советской армией немецко-фашистских войск под Сталинградом проводится единый урок Победы «Сталинград, ты в моем сердце навсегда!».

Приведем пример урока Победы в форме внеклассного мероприятия «Мой Сталинград: гордимся, помним, чтим», разработанного педагогами МКОУ «Абганеровская СШ» Октябрьского района Волгоградской области Л.И. Борисовой, директором, учителем обществознания и Д.В. Борисовым, учителем истории, командиром поискового отряда «Южный рубеж». Ребятам была предложена игра «Аукцион знаний», в которой предусматривается участие всего класса. Обучающиеся зарабатывают баллы за правильные ответы на вопросы о героях, основных вехах, операциях Сталинградской битвы. Как пишут сами авторы методики, «для реализации замысла планировалось достижение цели актуализации во время занятия у учащихся патриотических чувств, закрепление установки на ценности уважения и преклонения перед подвигом защитников Сталинграда в Великой Отечественной войне. Ожидалось, что будут получены предметные планируемые результаты, а именно: уточненная система знаний учащихся о военных событиях 1942–1943 гг. и их значении в отечественной истории» [1, с. 13].

М.М. Дускалиева, педагог МКОУ «Вишневская СШ» Палласовского муниципального района Волгоградской области представила разработку урока Победы для учащихся 6–7 классов в форме классного часа «За Волгой для нас земли нет!». Его целью предусматривалось создание условий для пробуждения патриотических чувств у учащихся посредством погружения в события истории Сталинградской битвы и эмоционального восприятия памятников в честь Победы, расположенных в современном Волгограде. Ключевым сюжетом классного часа стала история создания памятника-ансамбля «Героям Сталинградской битвы» на Мамаевом кургане [4, с. 18].

В рамках этого направления проводятся поисковая операция «Сталинградский прорыв», слет представителей лучших школьных музеев, конкурсы «Музей–школа–музей» и «Юнкор» для начинающих журналистов. Особое внимание заслуживают авторские экскурсии школьников: «Музей в чемодане», «Музейное окно», «Живая книга Памяти», «Свеча памяти». Школьники активно принимают участие в таких акциях, как «Волонтеры Победы», «Георгиевская ленточка», «Забота», «Ветеран живет рядом», «Фронтowymi дорогами прадеда», «Обелиск», «Гордимся – помним», «Сталинградская гвоздика», «Сталинградская сирень», «Сталинградские окна», «Бессмертный взвод моего класса» (портреты размещаются в рекреациях школы, пространствах лестничных маршей, му-

зеев, учебных аудиторий под названием). Эти акции становятся яркими образовательными и воспитательными событиями для детей и молодежи.

Ежегодно дети пишут сочинения о Сталинградской битве: «Боец ростом с винтовку», «Павлов – герой, гражданин, человек», «Арсенал Сталинградской Победы», «Сталинградская битва в документах», «Каждый вылет – легенда», «Дом солдатской Славы», «Место встречи двух фронтов», «Главная высота России» и др.

Особо трогательны письма ветеранам, написанные школьниками, участвующими в акции «Письмо победителю». Вот выдержка из одного такого сочинения, написанного семиклассницей участнику Великой Отечественной войны Н.Я. Сычуговой: *«Мои прадедушки, сражавшиеся с врагом на полях той войны, к сожалению, уже умерли, но я помню о них и о подвиге, который они совершили. Повезло, тем, у кого есть прадедушка или прабабушка, прошедшие через испытания Великой Отечественной войны, и остались живы, которые не скончались от ран в мирное послевоенное время и дожили до празднования 80-летия победы советского народа над немецко-фашистскими захватчиками. В их лице мы можем поздравить с этой годовщиной всех участников Великой Отечественной войны».*

В Волгоградском кадетском корпусе Следственного комитета РФ им. Ф.Ф. Слипченко реализуется поисково-исследовательский проект о малоизвестных героях и исторических фактах Сталинградской битвы. Он может стать основой патриотического воспитания не только кадет, но и других обучающихся как достойных граждан России.

На базе музея «Дети Царицына–Сталинграда–Волгограда» проводится научно-практическая конференция «Дети и война» для школьников, участвовавших в конкурсе. Работая над проектами, обучающиеся узнают о юных героях Сталинграда: Мише Романове из небольшого хутора Котельниковского района; Ване Цыганкове, Мише Шестеренко, Егоре Покровском из города Калача-на-Дону, сыне полка шестилетнем Сереже Алешкове.

Имя героя Саши Филиппова известно всем жителям Волгограда. В Ворошиловском районе разбит парк имени Саши Филиппова, есть улица, названная в его честь. Имя юного разведчика увековечено на 17-м знамени зала Воинской Славы на Мамаевом кургане. В школе №14, носящей его имя, работает музей Саши Филиппова, на базе которого силами школьного актива ведется работа по сохранению памяти о подвиге юного героя.

На Межрегиональный конкурс учебно-исследовательских и творческих работ обучающихся «Герой войны, достойный Славы, родной наш город Волгоград!» ежегодно подаются работы, посвященные детям-героям Сталинграда. Очень интересной оказалась конкурсная работа школьников о Люсе Радыно, которая попала в Сталинград из блокадного Ленинграда. Вместе со взрослой разведчицей под видом матери и дочери она много раз переходила линию фронта, добывая новые сведения о противнике. Учащиеся средней школы не только изучили боевой путь девочки, но и, связавшись с родственниками, они узнали о послевоенной жизни, семье, детях и внуках Люси Родыно. Таким образом, в школьном музее была дополнена ее экспозиция.

В захваченном гитлеровцами хуторе Вербовка Калачевского района действовал «босоногий гарнизон», состоящий из 20 ребят 9–14 лет. В память о героях на территории Калачевского района в советское время был открыт пионерский лагерь «Босоногий гарнизон», который действует и в настоящее время [3]. На базе оздоровительного лагеря ведется систематическая работа по героико-патриотическому и военно-патриотическому воспитанию.

Дети-герои Сталинграда как представители поколения победителей сегодня являются примером для волгоградских школьников, которые не только гордятся своими сверстниками, но и изучают, сохраняют и транслируют героические страницы из их жизни.

*Военно-патриотическое* направление сегодня активно реализуется во взаимодействии с ДОСААФ России в Волгоградской области, военным комиссариатом Волгоградской области, а также в деятельности Всероссийского общественного движения «Юнармия», ГАУ ВО «Центр патриотической и поисковой работы “Авангард”», регионального отделения ООД «Поисковое движение России» и филиала Центра военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи «Воин».

Миссия центра «Воин» заключается в создании такой воспитательной среды, которая позволит сформировать патриота нового поколения, обладающего силой воли, мужеством, смелостью, критическим мышлением, ответственностью за свою семью и поступки. Здесь добровольная военно-спортивная подготовка и обучение допризывной молодежи ведется по направлениям тактической подготовки, медицины, огневой подготовки, управления БПЛА, воздушно-десантной подготовки.

Летом на базе Центра «Воин» работает оборонно-спортивный лагерь. Тематика лагерной смены «Время Героев» направлена на подготовку молодых людей к службе в вооруженных силах, воспитание мужественных, физически крепких и сильных духом патриотов страны, получивших профильные знания и компетенции. Юными патриотами здесь считаются ребята от 14 до 17 лет, проводящие смену в лагере. Из 2600 участников четверть – подростки и молодые люди из Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской областей.

Для целенаправленной работы по воспитанию патриотизма с ребятами запланированы проекты «Разговоры о важном» и «Диалог на равных», встречи с Героями России и участниками СВО, просмотр художественных и документальных фильмов, посещение Музея-панорамы «Сталинградская битва», Мамаева кургана, обзорная экскурсия по Волгограду.

Значимыми событиями, направленными на военно-патриотическое воспитание и спорт, в Центре «Воин» для участников смены организованы военно-историческая реконструкция «За Сталинград» и военно-тактическая игра «Зарница 2.0». Последнее мероприятие возрождает воспитательную практику патриотического воспитания из СССР. Эта увлекательная игра дает участникам возможность ощутить себя защитниками своей Родины, пережить чувства гордости за свою страну, ее историю, ее героев и почувствовать на себе всю тяжесть и ответственность воинской службы.

Специалистами ГУ ВО «Волгоградпатриотцентр» ежегодно проводятся акции «Патриотизм на все времена» и «Слава русского оружия», на которых школьники знакомятся с образцами формы и вооружения советского солдата, обмундированием медицинской сестры.

*Историко-краеведческое* направление активно реализуется усилиями Волгоградского областного краеведческого общества. Деятельность общества направлена на «преодоление сложившегося в молодежной среде нигилизма по отношению к культуре прошлого и снижением интереса у многих слоев населения к культурно-историческому наследию родного края» [2, с. 12]. Краеведение обладает огромным потенциалом для решения задач по формированию национального самосознания, способствует воспитанию в детях любви к своему Отечеству.

Направление представлено поисковой и туристической деятельностью, которая начинается еще в младшем дошкольном возрасте: кратковременные тематические прогулки, сопровождающиеся играми; знакомство с правилами бережного отношения к природе; первые трудовые поручения в уголке природы или на огороде. Такие прогулки подготавливают детей 3–4-х лет к экскурсии, воспитывают у малышей заботливое отношение ко всему живому и красивому, своему родному дому.

В среднем дошкольном возрасте на экскурсиях и прогулках у детей начинают развиваться интерес и любовь к природе, ее красоте, первые навыки заботы о животных, опыт ухода за растениями. Появляются первые «ростки» бережного и деятельного от-



ношения к природе. Как писал В.А. Сухомлинский, «решающее значение имело не то, сколько деревьев посадил каждый ребенок, а то, чем стало для него хотя бы единственное деревцо, как оно вошло в его сердце» [9, с. 162].

В старшем дошкольном возрасте активно практикуются беседы об охране природы, создании заповедников для более активного привлечения к труду в природе и формирования у детей потребности в социально-полезной деятельности. Дети подготовительной группы с удовольствием принимают участие в выставках «Природа и фантазия», к которым совместно с родителями делают из шишек, веток, желудей забавные игрушки, сувениры. Воспитатели в процессе презентации детских работ рассказывают ребятам о растениях и других природных материалах, использованных в поделке, о том месте, где они собраны, его историческом названии и событиях, происшедших когда-то.

Особый интерес у детей вызывает поиск и фотографирование красно-книжных растений. Обучающиеся сельских школ каждый год в мае выходят в волгоградскую степь на поиск таких цветов, как рябчик русский, гусиный лук, тюльпан Шренка, мак Лизы, ирис и др. Дети выполняют исследовательские проекты и связывают в своем сознании красивые и редкие растения со своей малой Родиной, запоминают яркий образ природы родного края.

Педагог Центра детского творчества Иловлинского района Волгоградской области Е.И. Провоторова реализует воспитательную практику в рамках туристско-краеведческой деятельности. Туристско-краеведческое объединение «Горизонт» функционирует в Центре детского творчества с 2000 года и решает задачи по погружению обучающихся в историю родного края, созданию условий для проявления патриотической позиции на основе событий поселка и жизни людей, живущих рядом. Чем больше дети узнают о своем поселке, тем осознаннее становится их гордость за успехи земляков. Изучение родного края происходит в поисково-исследовательской и экспедиционной работе, которая ведется в походах. Это изучение исторических памятников культуры и прошлого, событий Великой Отечественной войны, экспонатов школьных и краеведческих музеев. Особое место в этой работе занимает «практическая составляющая – это приведение в порядок мест отдыха по берегам рек, памятников в честь военных сражений и мемориалов погибшим героям» [8, с. 31].

Резюмируя особенности реализации историко-краеведческого направления в патриотическом воспитании, подчеркнем актуальность в настоящее время проектов поисковой и туристической тематики, так как они эффективно решают важнейшие задачи формирования национального самосознания и воспитания патриотизма, любви к малой родине и к большой России, исторической памяти, преемственности поколений и готовности к защите Отечества.

В историко-краеведческом направлении также можно выделить *этнокультурную и духовную линии*.

В структуре музейно-образовательного комплекса Куликовской школы Новониколаевского района Волгоградской области наряду с музеем школы, музеем боевой славы и залом трудовой славы функционирует этнокультурный музей, на базе которого работает кружок народного творчества. Этнокультурный музей представлен двумя помещениями, в которых находятся:

- выставка творчества и предметов быта хуторян (хозяйственная утварь и орудия труда, скатерти, украшения и наряды ручной работы, картины местных художников);
- казачья горница с иконами и лампадкой, церковными книгами, макетом печи, раскрывающей быт и традиции казачьей семьи.

Экспонаты, большую часть из которых вместе с историей своей семьи принесли в школу ученики, демонстрируют трудолюбие, творческую жилку и верность традициям казачества (серп, рога, вилы, старинные утюги причудливой формы, прялка, гребень

для работы с пухом или шерстью). У каждого школьник есть возможность разработать и провести свою экскурсию по выбранным экспонатам. Дети, конечно же, выбирают артефакты, принесенные или найденные лично. Они с гордостью рассказывают о своей семье, делятся историей, связанной с экспонатом. Окончив школу, выпускники возвращаются в школьный музей, приводят своих детей и воссоздают в памяти годы, проведенные в родной школе. Символом музея являются старинные часы с остановившейся стрелкой. Директор школы и вдохновитель школьного музея О.В. Перегудова пишет: «Мы тоже хотели остановить время и заглянуть в прошлое» [6, с. 18–19].

Осенью 2023 г. состоялось образовательное событие духовной и просветительской направленности, наполненное глубоким смыслом патриотизма и духовности. Когда Валерия В., ученица школы №6 Волгограда стала победителем конкурса «Красота Божьего мира» с работой «Храм Николая Чудотворца в ст. Голубинской», члены жюри (педагоги, священники, сотрудники регионального центра гражданско-патриотического воспитания) при поддержке Свято-Духовского мужского монастыря организовали поездку к возрождающемуся памятнику архитектуры XIX века – храму святителя Николая Чудотворца, расположенному в станице Голубинской Калачевского района Волгоградской области. Участники «малого паломничества» узнали о людях и событиях древнего времени, свидетелях военной истории, казачьей народной культуры, школьной жизни и современных учебных исследованиях школьников.

Таким образом, в патриотическом воспитании переплетается и реализуется множество направлений, описание которых требует многого времени. Помимо представленных в статье направлений, можно еще выделить гражданско-патриотическое (трудовой подвиг послевоенного восстановления города, развитие тяжелой промышленности и тракторо- и трубостроения, химического и военного комплекса), эколого-патриотическое (забота о природных парках, ручьях, родниках, реках и речушках), национально-патриотическое (сохранение культурно-исторических традиций многонационального региона, насчитывающего свыше 100 национальностей). Военная и мирная история Царицына – Сталинграда – Волгограда служит мощным ресурсом для патриотического воспитания и формирования национальной идентичности детей и молодежи.

### Список литературы

1. Борисова Л.И., Борисов Д.В. Урок Победы в форме внеклассного мероприятия «Мой Сталинград: гордимся, помним, чтим» // Учебный год. 2021. №1(63). С. 13–16.
2. Вопросы краеведения: материалы научно-практических конференций, проведенных в 2013 – 2016 годах / под общ. ред. Н.А. Болотова, М.Б. Кусмарцева. Волгоград, 2016.
3. Дети-герои, у которых совсем не было детства // Учебный год. 2021. №1(63). С. 8–10.
4. Дускалиева М.М. Урок Победы в форме классного часа «За Волгой для нас земли нет!» // Учебный год. 2021. №1(63). С. 18–22.
5. Куликова С.В. Воспитание молодежи: аксиологический потенциал категории «Отечество» // Учебный год. 2021. №1(63). С. 3–6.
6. Куликова С.В., Перегудова О.В. Воспитание патриотического самосознания обучающихся средствами музейной педагогики // Грани познания. 2015. №3(37). С. 14–20.
7. Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание на духовном наследии Сталинградской битвы // Образовательные ресурсы и технологии. 2012. №1. С. 15–20.
8. Провоторова Е.И. Воспитание детей в туристско-краеведческой деятельности // Учебный год. 2021. №1(63). С. 28–31.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
10. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lxudq3nqlt102857229> (дата обращения: 05.05.2024).

1. Borisova L.I., Borisov D.V. Urok Pobedy v forme vneklassnogo meropriyatiya «Moj Stalingrad: gordimsya, pomnim, chtim» // Uchebnyj god. 2021. №1(63). S. 13–16.
2. Voprosy kraevedeniya: materialy nauchno-prakticheskikh konferencij, provedennyh v 2013 – 2016 godah / pod obshch. red. N.A. Bolotova, M.B. Kusmarceva. Volgograd, 2016.
3. Deti-geroi, u kotoryh sovsem ne bylo detstva // Uchebnyj god. 2021. №1(63). S. 8–10.
4. Duskalieva M.M. Urok Pobedy v forme klassnogo chasa «Za Volgoj dlya nas zemli net!» // Uchebnyj god. 2021. №1(63). S. 18–22.
5. Kulikova S.V. Vospitanie molodezhi: aksiologicheskij potencial kategorii «Otechestvo» // Uchebnyj god. 2021. №1(63). S. 3–6.
6. Kulikova S.V., Peregodova O.V. Vospitanie patrioticheskogo samosoznaniya obuchayushchihsya sredstvami muzejnoj pedagogiki // Grani poznaniya. 2015. №3(37). S. 14–20.
7. Kusmarcev M.B. Patrioticheskoe vospitanie na duhovnom nasledii Stalingradskoj bitvy // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. 2012. №1. S. 15–20.
8. Provotorova E.I. Vospitanie detej v turistsko-kraevedcheskoj deyatel'nosti // Uchebnyj god. 2021. №1(63). S. 28–31.
9. Suhomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam. Kiev, 1974.
10. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohranenyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lxysdq3nqlt102857229> (data obrashcheniya: 05.05.2024).



***The educational practices of development of patriotism and national identity  
of children and youth: regional aspect***

*Patriotism and patriotic education are given as the most important resources of formation of national identity. At the example of the Volgograd region there are presented the efficient practices of patriotic education in the context of the heroic and patriotic direction, the military and patriotic direction and the directions, focused on the development of national identity and patriotism.*

Key words: *patriotism, patriotic education, national identity.*

(Статья поступила в редакцию 23.05.2024)



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

*И.Н. КОРЕНЕЦКАЯ*  
*Псков*

## ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА: ВЫЗОВЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

*Рассматриваются разнообразные технологии: от алгоритмов автоматизированной оценки до систем адаптивного обучения для персонализации процесса изучения языка. Целью работы является анализ инструментов искусственного интеллекта (ИИ), применяемых в обучении английскому языку, оценка их эффективности, доступности и удобства использования.*



Ключевые слова: *искусственный интеллект, обучение английскому языку, инновационные технологии в образовании, персонализированное обучение, методики преподавания.*

В современном мире инноваций в различных сферах жизни общества применение искусственного интеллекта (ИИ) открывает новые горизонты и в методиках преподавания, в том числе и в обучении иностранному языку.

**Целью** данного исследования является изучение возможностей и перспектив использования ИИ в процессе обучения английскому языку, выявление основных проблем, связанных с внедрением данных технологий в образовательный процесс, и анализ инструментов ИИ, применяемых для обучения английскому языку, оценки их эффективности, доступности и удобства использования как для преподавателей, так и студентов.

Предметом исследования выступают технологии искусственного интеллекта, которые используются в процессе обучения английскому языку студентов нелингвистических направлений. Студенты нелингвистических направлений зачастую имеют слабую мотивацию к изучению данной дисциплины. Кроме того, в учебной группе оказываются студенты с разным языковым уровнем подготовки. Мы предполагаем, что интеграция инструментов ИИ в обучение английскому языку позволит решить проблемы мотивации ввиду интерактивности инструментов ИИ и реализовать индивидуальный подход в разноуровневых группах.

Основой для анализа служат публикации в научных журналах и исследования экспертов в области образовательных технологий и преподавания иностранных языков. В данном исследовании был проведен литературный обзор с целью изучения и анализа научных источников для выявления основных направлений применения ИИ в обучении английскому языку, оценки текущих достижений и выявления перспективных тенденций.

Историческое развитие искусственного интеллекта в образовательной сфере отмечается значительными вехами и научными достижениями, начиная с середины XX века – основой для использования ИИ в образовании послужили работы многих ученых. Одним из таких является А. Тьюринг, тест которого в 1950 году стал первым шагом к размышлениям о возможностях искусственного интеллекта, в том числе и в образовании [1].

В 1960-е годы началась разработка первых обучающих систем с элементами ИИ, и одним из пионеров в данной области был С. Паперт, работы которого положили нача-

ло использованию компьютерных технологий для развития логического и критического мышления у обучающихся.

В 1970-х и 1980-х годах исследования в области искусственного интеллекта привели к созданию интеллектуальных обучающих систем-тьюторов (Intelligent Tutoring Systems, ITS), которые приспособлялись к особенностям обучения каждого студента. Профессор Дж. Силер из университета Карнеги-Меллон был одним из ведущих разработчиков концепции систем, способных моделировать процесс обучения и предоставлять персонализированные рекомендации и задания [2].

С развитием интернета и увеличением вычислительных мощностей в конце 1990-х – начале 2000-х годов возникли новые возможности для интеграции ИИ – массовые открытые онлайн-курсы (МООС) и платформы дистанционного обучения начали использовать алгоритмы машинного обучения для анализа данных о студентах, оптимизации процессов обучения и персонализации образовательного контента.

В последние годы акцент в развитии искусственного интеллекта в образовании сместился в сторону развития нейросетей.

Сейчас одной из основных тенденций является персонализация обучения с помощью адаптивных систем, которые анализируют данные о процессе обучения студента для предоставления индивидуализированных рекомендаций, заданий. Например, системы Knewton или DreamBox Learning, как показывают исследования, улучшают понимание материала и увеличивают мотивацию студентов, используют интеллектуальные системы и чат-боты для выполнения обязанностей преподавателей.

В языковом образовании один из основных инструментов ИИ – это учебные приложения и платформы, которые обеспечивают доступ к широкому спектру учебных материалов и заданий, развивающих лексику, грамматику и разговорные навыки, т.е. данные технологии делают процесс обучения более интерактивным и погружающим, что благоприятствует улучшению понимания и запоминания информации.

Виртуальные ассистенты и чат-боты на базе ИИ имитируют разговорные ситуации, обеспечивая студентам практику общения на английском языке, становясь мгновенной обратной связью по произношению, грамматике и выбору слов. Они дают возможность студентам исправлять ошибки и совершенствовать навыки общения, помогают преодолеть языковой барьер и повысить уверенность в своих языковых способностях.

Рассмотрим примеры ресурсов в области применения искусственного интеллекта для обучения английскому языку, которые были использованы нами в рамках реализации дисциплины «Иностранный язык» на лингвистических направлениях и способствовали повышению эффективности обучения:

1. Платформа Duolingo использует алгоритмы машинного обучения для создания индивидуального учебного плана, который адаптируется к уровню знаний и скорости обучения пользователя.

2. Сервисы Turnitin и Grammarly могут быть использованы для оценки письменных работ и предоставления мгновенной обратной связи по грамматике, пунктуации, стилю и уникальности текста; данные разработки помогут улучшить навыки письма и предотвратить плагиат.

3. Ресурсы Mondly и ChatGPT создают интерактивные диалоговые системы, которые ведут беседу на английском языке, имитируя естественное общение с целью практики разговорного английского в удобной для пользователей среде.

4. Игры FluentU предлагают обучающимся интерактивный и занимательный способ изучения языка через видео, аудиозаписи и тексты.

5. Системы Pearson's Versant используют ИИ для адаптации сложности вопросов в реальном времени в зависимости от ответов обучающихся, обеспечив точной и объективной оценкой их языковых навыков.



В области изучения английского языка с помощью искусственного интеллекта проводится множество исследований, например, то, что ИИ существенно повышает качество обучения языку, если будут учитываться особенности обучающихся и использоваться подход, сочетающий в себе различные методики и технологии [5]. Так, в обзоре литературы К.Ф. Сотомайор-Кантос и др. отмечается, что ИИ является ценным инструментом в преподавании и изучении языков благодаря возможности имитировать процессы человеческого интеллекта, управляемые компьютерными системами [4]. С. Алмелхес, рассуждая о роли ИИ в обучении второму языку, пишет, что алгоритмы ИИ могут значительно улучшить изучение и владение почти любым диалектом [3]. В исследовании Р. Ругайя проведен систематический обзор потенциала ИИ в улучшении лингвистических способностей, сделан вывод, что ИИ предлагает адаптивный учебный опыт, интерактивные и погружающие учебные среды, мгновенную обратную связь и доступ к широкому спектру ресурсов, помогая обучающимся расширять свои знания о языке, улучшать навыки говорения [6].

В то же время в своем исследовании Н.С. Зулкарнайн и М.М. Юнус обнаружили, что педагоги воспринимают интеграцию технологии ИИ положительно из-за ее динамических характеристик и эффективности, несмотря на различные проблемы, которые приводят к недостаткам, связанным с ее использованием [7].

Несмотря на значительные достижения в применении искусственного интеллекта, существуют области, которые до сих пор недостаточно исследованы, например, применение виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в инструментах для изучения языка. Эти технологии предлагают обучающимся более погружающий и вовлекающий опыт обучения, улучшающий понимание языкового контента и культурных нюансов.

Недостаточно исследованной областью остается создание систем ИИ, способных к глубокому пониманию и генерации языка, имитируя такие более высокие уровни языкового мастерства, как творческое письмо или поэзия.

Также мало исследована область применения ИИ для анализа и оценки языковых навыков обучающихся в реальном времени. Потенциал ИИ в диагностике сложных языковых компетенций и адаптации учебных материалов к индивидуальным потребностям обучающихся недостаточно изучен.

Наконец, следует больше уделить внимания исследованию того, как технологии ИИ влияют на учебный процесс и как их можно использовать для повышения интереса и удержания внимания обучающихся.

Искусственный интеллект в образовании продолжает развиваться, открывая новые возможности для персонализации обучения, повышения его доступности и эффективности, но данный процесс также ставит перед исследователями и педагогами новые вопросы, связанные с этикой, безопасностью данных и равенством доступа к образовательным ресурсам; они предлагают инструменты для персонализации обучения, автоматизации процессов и аналитики данных, но для достижения наилучших результатов стоит сбалансировать технологические инновации с учетом педагогических, этических и социальных сторон.

Применение ИИ в образовании улучшает взаимодействия между педагогом и студентами, способствует оптимизации административных и образовательных процессов. Исследования подтверждают значительный потенциал ИИ в революционизации образовательной сферы, предлагающий новые направления для будущих исследований и развития. Так, примеры демонстрируют, как ИИ может быть использован в качестве создания более эффективных и персонализированных подходов к обучению английскому языку, при этом делая процесс более интерактивным, доступным и привлекательным для учащихся разного возраста и уровня подготовки.

Основной вывод состоит в том, что использование ИИ в процессе изучения английского языка обладает значительным потенциалом для повышения его эффективно-

сти, т.е. факторами успеха являются индивидуализация подхода к обучению, акцент на развитие внутренней мотивации учащихся и учет их когнитивных особенностей, в связи с этим искусственный интеллект становится мощным инструментом в реализации данных принципов, предоставляя образовательные решения.

Несмотря на значительный прогресс в применении ИИ в обучении английскому языку, существует множество недостаточно исследованных областей, предлагающих возможности для ученых и разработчиков, которые должны стремиться к созданию более инновационных и персонализированных ИИ-инструментов.

С точки зрения представленного литературного обзора, развитие ИИ предоставило новые возможности для персонализации обучения и автоматизации образовательного процесса, что, в свою очередь, повышает мотивацию и эффективность обучения у студентов. Например, использование адаптивных систем обучения, интеллектуальных наставников и аналитики образовательных данных позволяет создавать более глубокие и индивидуализированные образовательные опыты.

Перспективы практической реализации результатов исследований по теме ИИ в образовании весьма обширны. Такие примеры использования ИИ, как Duolingo, Turnitin, Grammarly, Mondly, ChatGPT и игровые платформы, уже показали значительный успех в оптимизации процесса обучения, т.к. демонстрируют то, как можно улучшить взаимодействие между студентами и учебным материалом, предоставляют мгновенную обратную связь, содействуют развитию навыков критического мышления и самостоятельного изучения языка.

На основе проведенной работы выделим следующие основные моменты:

1. Исследования подтверждают, что внедрение ИИ в образование, в том числе массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs) и платформы дистанционного обучения, помогает персонализации обучения и оптимизации учебных процессов, улучшает понимание материала студентами и увеличивает их мотивацию.

2. Внедрение виртуальных ассистентов и интеллектуальных тьюторов, таких как IBM Watson Education и Google Assistant, позволяет эффективно поддерживать учебный процесс.

3. Применение ИИ для управления бюджетами, расписаниями и регистрацией на курсы становятся причиной сокращения затрат образовательным учреждениям и высвобождают ресурсы для обучения.

4. Использование ИИ для анализа больших объемов данных благоприятствует выявлению тенденций и прогнозированию успеваемости студентов с целью улучшения учебных программ и принятия обоснованных решений в образовательном процессе.

### **Список литературы**


1. Костина А.В. О корректности постановки вопроса «Может ли машина мыслить?», или Какие особенности человеческого мышления способен воспроизводить искусственный интеллект? // Знание. Понимание. Умение. 2020. №3. С. 36–53.
2. Стригун А.И. Компьютерные интеллектуальные тьюторы // Образовательные технологии. 2014. №4. С. 99–108.
3. Almelhes S.A Review of Artificial Intelligence Adoption in Second-Language Learning // Theory and Practice in Language Studies. 2023. Vol. 13. No. 5. P. 1259–1269.
4. Cantos K., Giler R., Magayanes I. Artificial Intelligence In Language Teaching And Learning // Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. 2023. Vol. 7. P. 5629–5638.
5. Dogan M., Dogan T., Bozkurt A. The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies // Applied Sciences. 2023. Vol. 13. P. 1–12.
6. Rugaiyah R. The Potential of Artificial Intelligence in Improving Linguistic Competence: A Systematic Literature Review // Arkus. 2023. Vol. 9. P. 319–324.

7. Zulkarnain N., Yunus M. Primary Teachers' Perspectives on Using Artificial Intelligence Technology in English as a Second Language Teaching and Learning: A Systematic Review // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2023. Vol. 12. P. 861–875.

\* \* \*

1. Kostina A.V. O korrektnosti postanovki voprosa «Mozhet li mashina myslit'?»), ili Kakie osobennosti chelovecheskogo myshleniya sposoben vosproizvodit' iskusstvennyj intellekt? // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2020. №3. S. 36–53.

2. Strigun A.I. Komp'yuternye intellektual'nye t'yutory // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2014. №4. S. 99–108.



### ***Artificial intelligence in the English language teaching of students in the nonlinguistic profiles of university: challenges, potential and prospects***

*The different technologies are considered: from the algorithms of automated evaluation to the systems of adaptive learning for the personalization of learning the language. The aim of work is the analysis of tools of artificial intelligence, used in teaching the English language, the evaluation of their efficiency, accessibility and usability features.*

*Key words: artificial intelligence, teaching the English language, innovative technologies in education, person-centered education, teaching methods.*

(Статья поступила в редакцию 16.05.2024)


**М.В. ГАВРИЛОВА**

**А.Л. ДРОНОВА**

**Калининград**

### **ТВОРЧЕСКИЕ ВИДЫ ЗАДАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Рассматривается вопрос о внедрении искусственного интеллекта в процесс обучения русскому языку как иностранному. Описываются творческие виды заданий с использованием различных нейросетей при работе с художественным текстом. Приводится практический опыт работы с инофонами на занятиях по русскому языку как иностранному.*



*Ключевые слова: художественный текст, творческие задания, искусственный интеллект, нейросеть, коммуникативный подход.*

В настоящее время цифровизация является одним из главных векторов развития нашей страны. Активно идет процесс внедрения современных информационных технологий во все сферы нашей жизни. И образование не является исключением. Сегодня одним из инструментов, активно используемым в образовательном процессе, вы-

ступает искусственный интеллект (далее – ИИ) [7, с. 28]. Методика преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (далее – РКИ), также трансформируется с учетом последних тенденций. Преподаватель ищет новые способы взаимодействия со студентами посредством информационных технологий. Так, в образовательном процессе активно используются голосовые помощники, чат-боты, нейросети и другие программы. В частности, описывается опыт применения программ ИИ для создания наглядного материала на занятиях по РКИ (Н.Д. Игнатъева, Е.Ю. Сидорова [5], Е.В. Рублева [11], Л.Г. Петрова, О.В. Лютова, Н.Н. Шевченко [9]), рассматриваются возможности ИИ для создания речевых ситуаций и развития коммуникативной компетенции (А.П. Авраменко [1], А.Н. Аль-Кайси, А.Л. Архангельская, О.И. Руденко-Моргун [2], Л.В. Ковтун, Ю.П. Гладкова [6]), а также формирования «мягких навыков» (Н.В. Писарь [10]). Использование того или иного инструмента ИИ зависит от целей, которые ставит перед собой преподаватель. При обучении иностранному языку главной целью выступает коммуникативная. И одним из самых эффективных способов ее достижения является работа с художественным текстом, который позволяет инофонам не только развить навыки во всех видах речевой деятельности, но и погрузиться в иноязычную среду, познакомиться с русской культурой [8, с. 11].

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена, во-первых, поиском новых форматов обучения с применением программ ИИ; во-вторых, необходимостью внедрения современных инструментов ИИ в практику преподавания РКИ; в-третьих, сложностью соединения метода цифровых технологий и обучения РКИ в процессе преподавания.

**Цель** нашего исследования – разработка творческих видов заданий с использованием различных инструментов ИИ для работы с художественным текстом.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Провести анализ научной и учебно-методической литературы по работе с художественным текстом на занятиях по РКИ и внедрению ИИ в процесс обучения.
2. Разработать творческие виды заданий с использованием инструментов ИИ при работе с художественным текстом.
3. Описать практический опыт применения таких упражнений на занятиях по РКИ в группе иностранных студентов из Китая, обучающихся по программе высшего образования на направлении «Лингвистика» (уровень бакалавриата) в ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

В исследовании были использованы следующие **методы**: анализ научной и учебно-методической литературы, систематизация и обобщение полученных результатов, опытная работа со студентами, наблюдение за ходом работы обучающихся, беседа, опрос. Описанные в статье упражнения прошли апробацию в учебных группах с иностранными студентами.

Теоретическую базу исследования составляют научные и учебно-методические труды исследователей по работе с художественным текстом (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.В. Кулибина), научные статьи по использованию технологий ИИ в практике преподавания РКИ и их внедрению в процесс обучения (А.П. Авраменко, А.Н. Аль-Кайси, А.Л. Архангельская, О.И. Руденко-Моргун, Л.П. Давыдова, Н.Д. Игнатъева, Е.Ю. Сидорова, Л.В. Ковтун, Ю.П. Гладков, Л.Г. Петрова, О.В. Лютова, Н.Н. Шевченко, Н.В. Писарь, Е.В. Рублева и др.).

В качестве целевой аудитории для работы с художественным текстом были отобраны две группы китайских студентов второго курса, обучающихся на направлении «Лингвистика» (уровень владения языком А2-В1). Первая группа работала по классической схеме: инофоны читали текст, выполняли предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Для второй группы некоторые виды заданий были заменены на упражнения с использованием программ ИИ. Отбор учебного материала проводился в

соответствии с тематическим планом учебной дисциплины «Русская литература». Эта дисциплина имеет пролонгированный характер, начинается в третьем семестре и заканчивается в седьмом. За это время китайские студенты успевают познакомиться с художественными произведениями разных эпох и литературных направлений. В частности, в третьем семестре инофоны изучают адаптированные тексты М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Н.М. Карамзина, Д.И. Фонвизина. Одним из главных произведений для изучения является повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза». Необходимо отметить, что для инофонов работа с этим текстом является трудной по нескольким причинам. Во-первых, из-за большой разницы в культурных кодах наших стран: зачастую китайские студенты с трудом представляют себе Россию XVIII века, ее культуру и жизненный уклад. Во-вторых, из-за сложного языка произведения: в нем встречается много устаревших слов, значения которых инофонам неизвестно. Кроме того, большинство студентов не имеют представления о литературных направлениях и их особенностях. Однако содержание этой повести вызывает большой интерес у инофонов. Мы это связываем с возрастом учащихся, который почти совпадает с возрастом главной героини произведения.

Итак, после прочтения адаптированного текста и выполнения упражнений на его понимание инофонам были предложены творческие задания.

*Первое задание: визуализация персонажей художественного произведения.* Студентам предложили создать словесный образ главных героев повести, так как авторские портретные зарисовки в тексте отсутствуют. Для этого студентам раздали заготовленную анкету, которая включала в себя следующие пункты: 1. Возраст героя / героини; 2. Рост, цвет глаз и волос, телосложение; 3. Характер; 4. Костюм; 5. Хобби / увлечения; 6. Отношение к работе; 7. Отношения с окружающими; 8. Отношение к деньгам.

Это задание студенты выполняли дома, но его можно делать и в аудитории, причем как индивидуально, так и в группе. Приведем примеры заполнения анкеты.

**Собирательный образ Лизы:** 16–18 лет. Рост 160 см. Глаза голубые, волосы русые и длинные. Хрупкая (размер одежды М). Одета в светлую хлопковую рубашку и синий сарафан. В волосах белая лента. Характер: добрая, отзывчивая, приветливая, скромная, с «робким голосом». Любит собирать цветы, рукодельничать. Много трудится, чтобы заработать на жизнь. Приветливая. Открывается только людям, которым доверяет. Деньги для нее не имеют значения.

**Собирательный образ Эраста:** 18–20 лет. Рост 165–170 см. Глаза голубые, волосы светлые. Нормальное телосложение. Одет дорого. Добрый, приветливый, уверенный в себе, «слабый и ветреный», эгоист. Любит играть в карты. Не любит трудиться, потому что не знает, что такое работа. Приветливый и воспитанный. Любит деньги. Богатство значит для него больше, чем любовь.

**Собирательный образ рассказчика:** 40–45 лет. Рост 172 см. Глаза карие, волосы темно-русые. Нормальное телосложение. Хорошо одет. Добрый, приветливый, чувствительный, отзывчивый к чужому горю. Любит гулять по окрестностям Москвы. Хорошо знает ее историю. Любит читать книги, очень умный и образованный. Собирает интересные истории, чтобы потом написать о них. Деньги нужны для жизни, они мало значат для него. Хорошо понимает людей, умеет слушать и сочувствовать.

Отметим, что для составления портретной зарисовки рассказчика студенты во многом опирались на портрет Н.М. Карамзина. Многие отметили, что рассказчик должен быть человеком среднего возраста, опытным, умеющим анализировать поступки других людей.

После составления словесного образа обучающимся второй группы было предложено поработать с отечественной нейросетью «Кандинский 3.0», которая способна сгенерировать картинки на основе словесного описания. Для создания портрета героев сту-



денты использовали заполненные анкеты. Полученный результат понравился инофонам, при этом большинство из них признались, что работали с нейросетью впервые.

*Второе задание: визуализация города, интерьера / экстерьера.* Конечно, для иностранных студентов представить себе панораму Москвы XVIII века или ее улицы довольно трудно, поэтому при работе с художественным текстом преподаватели часто обращаются к живописи. Студентам демонстрируются полотна великих художников, которые помогают обучающимся представить, где происходили те или иные события. Мы предложили студентам попробовать визуализировать места, где проходили основные действия повести «Бедная Лиза» – Москву и ее окрестности. Для этого студенты составили небольшие тексты. Приведем примеры описания дома, в котором жила Лиза, составленные студентами.

**Экстерьер дома.** *Деревянный дом, построенный в восемнадцатом веке, находится недалеко от Симонова монастыря в Москве. В нем живет девушка-крестьянка и ее мать. За домом находится поляна, на которой растет много цветов. Потом начинается березовый лес. Возле дома есть маленький огород, на котором растут овощи и много цветов.*

**Интерьер дома.** *Восемнадцатый век. Деревянный крестьянский дом, в котором один этаж, две комнаты (сени и большая комната). В сенях хранят продукты (грибы, ягоды, овощи), верхнюю одежду и обувь. В комнате есть большая печь, в ней готовят. Рядом с печью полка с посудой. У окна стоит стол, стулья и ткацкий станок, на котором работает Лиза. На столе стоит ваза с цветами. В доме чисто и красиво.*

**Описание московской улицы, на которой встретились главные герои.** *Москва восемнадцатого века. Оживленная улица, на которой продают разные товары. Сзади находятся деревянные одноэтажные и двухэтажные дома. На улице шумно. Торговцы кричат и предлагают свои товары. Люди ходят в разные стороны, смотрят, что можно купить. Хорошая весенняя погода, светит солнце. Лиза стоит в стороне и продает ландыши.*

Студентам второй группы помимо составления словесного визуального образа города, интерьера / экстерьера было предложено поработать с нейросетью «Кандинский 3.0» и сгенерировать изображения на основе составленного описания. По мнению инофонов, такие упражнения, направленные на визуализацию, не только помогают лучше представить себе образ героя или место события, но и позволяют актуализировать культурологические знания.

*Третье задание: составление диалогов / монологов на основе художественного произведения.* Необходимо отметить, что в повести «Бедная Лиза» диалоги и монологи встречаются не так часто. Мы предлагаем обучающимся проявить творческие способности и представить, что могли бы сказать герои, если бы действие происходило в наше время. Приведем пример диалога, составленного студентами. Сцена знакомства Лизы и Эраста.

– Привет. Ты продаешь эти цветы?  
– Да, продаю?  
– Сколько они стоят?  
– Пятьдесят рублей.  
– Так дешево? Вот тебе 1000 рублей.  
– Спасибо, не надо.  
– Почему?  
– Мне не нужно лишнего.  
– Я думаю, что цветы, сорванные твоими руками, стоят намного дороже. Но если ты не хочешь взять тысячу, возьми эти пятьдесят рублей.

Для составления монологического высказывания инофоны сами выбрали эпизод из текста. Так, большинство обучающихся обратили внимание на сцену, когда Лиза вышла из дома Эраста после тяжелого разговора, во время которого главный герой признался, что вынужден жениться на богатой вдове. Приведем пример монолога, составленного студентами.

*Эраст любит другую? Как мне теперь жить? Он обманул меня! Как он мог так поступить со мной? Он предал меня и нашу любовь! Но я люблю его, я не могу жить без него! Не могу! А как же моя бедная мать? Что будет с ней? Не знаю, не могу думать об этом...*

Отметим, что работа над созданием диалогов / монологов помогла инофонам понять характеры литературных героев и особенности литературного направления.

Студентам второй группы было предложено составить совместный диалог с головным помощником «Алиса» нейросети «Яндекс. GPT». Студенты отрабатывали речевые ситуации «знакомство» и «расставание».

Затем было предложено следующее творческое задание: написать объяснение в любви Эраста Лизе. Во второй группе в качестве образца для предварительной работы обучающимся был предложен текст, сгенерированный нейросетью «Яндекс. GPT» по запросу «Объяснение в любви мужчины женщине в XVIII веке». Анализ этого текста позволил выявить особенности речевого жанра «объяснение в любви» и повторить с обучающимися средства художественной выразительности. После студенты представили свои варианты. Приведем примеры текстов, составленных обучающимися.

*Сударыня! Я хочу признаться Вам в своей искренней любви. Для меня Вы солнце, которое освещает дорогу моей жизни. Вы прекрасны, как весенний цветок, и очаровательны, как райская птица.*

*Милая Лиза! Я хочу признаться, что люблю тебя! В моей голове, моем сердце и моей душе есть только ты! Я хочу всегда быть рядом с тобой.*

Отметим, что данный вид работы вызвал много положительных эмоций у студентов второй группы. Был отмечен высокий интерес к выполнению задания с применением программы ИИ. При этом в зависимости от уровня владения языком задание может выполняться как индивидуально, так и в парах или малых группах.

*Четвертое задание: создание сценария на основе прочитанного текста.* Этот вид работы является одним из самых сложных, так как требует поэтапной работы.

Сначала студентам было предложено выбрать жанр, в рамках которого будет написан сценарий. Обучающиеся выбрали жанры фантастики и мелодрамы. Затем вместе с обеими группами был составлен краткий пересказ повести «Бедная Лиза» и определены основные части композиции. Именно они были положены в основу сценария. После этого студенты должны были решить, какие части композиции будут изменены, чтобы сценарий соответствовал выбранному жанру. Так, первая группа, работавшая со сценарием мелодрамы, внесла коррективы в развязку. Приведем пример.

*Тут Лиза бросилась в воду. Это увидел проходивший мимо пруда крестьянин. Он прыгнул за девушкой и спас ее. Он вынес ее на берег, помог прийти в себя. Потом он проводил ее до дома. Этим крестьянином оказался молодой человек, который сватался к Лизе некоторое время назад. Он стал часто приходить к ней, приносить ей цветы и яблоки. Его звали Иваном. Он начал помогать Лизе и ее матери по хозяйству, делал тяжелую мужскую работу. Он стал для Лизы хорошим другом. Она рассказала ему о своей любви к Эрасту и его предательстве. Иван понял, почему Лиза отказалась выходить за него замуж. Ему очень нравилась девушка. Он надеялся, что скоро Лиза забудет Эраста и они будут вместе. Этого хотела и мать Лизы. Ей очень нравился Иван. Он был хорошим человеком, другом, который помогал их семье. Через год Лиза и Иван поженились.*

Итак, студенты из первой группы, работавшие с жанром мелодрамы, изменили трагическую развязку повести. В их сценарии главная героиня обрела счастье с другим молодым человеком. При этом инофоны работали исключительно с текстом повести, не применяя программ ИИ.

Вторая группа, работавшая с жанром фантастики, сначала изменила хронотоп повести и с помощью машины времени перенесла действие в XXI век. В их задумке Эраст

был крупным бизнесменом, а Лиза – цветочницей. А затем группа изменила развязку произведения. Приведем пример.

*Тут Лиза бросилась в воду. Это увидел Эраст, который шел за ней и следил, чтобы с ней ничего не случилось. Эраст умел хорошо плавать, поэтому он прыгнул за Лизой в пруд. Он принес ее домой и рассказал матери бедной девушки всю правду. Мать Лизы прогнала Эраста и попросила никогда к ним не приходить. Лиза заболела. У нее была высокая температура. Она целый месяц провела в постели. Эраст часто приходил к ней, приносил девушке фрукты и овощи, ухаживал за ней. Он понял, что поступил неправильно. Он понял, что любит Лизу. Скоро девушка выздоровела. Эраст отказался жениться на богатой вдове. Он продал свой дом, лошадей – все, что у него было. Отдал карточные долги и остался без денег. Лиза простила Эраста. Вскоре они поженились, у них не было денег, но была любовь.*

По мнению инофонов, именно возможность изменения времени действия позволила сделать другим конец сценария. Студенты отметили, что в XVIII веке трагический финал истории Лизы и Эраста скорее был закономерен. Принадлежность к разным классам вряд ли позволила бы им быть вместе.

Затем студенты второй группы для визуализации главных героев, места действия и основных событий использовали нейросеть «Кандинский 3.0». После представления каждого из сценариев в аудитории возникла интересная дискуссия. Студенты выражали свое мнение об услышанном и спорили друг с другом. При этом большинство инофонов отметили, что представление сценария второй группы с применением программы ИИ выглядело намного красочнее и интереснее. Итак, работая над созданием сценария, обучающиеся смогли не только повторить текст, грамматические конструкции, новые слова и выражения, но и проявить творческие способности.

Заключительный этап работы с инофонами состоял из беседы и опроса. Так, студенты первой группы, не работавшие с ИИ, выразили желание в будущем познакомиться с нейросетями на занятиях по РКИ. Вторая группа, выполнявшая упражнения с применением цифровых инструментов ИИ, отметила необычность проведенных уроков. При этом многие инофоны признались, что работали с нейросетью впервые.

Проведенный опрос показал, что эффективность урока в первой группе на «5» оценили 33% респондентов, на «4» – 47%, на «3» – 20%. Студентам понравилось составлять сценарий (66%) и диалоги (34%). На вопрос «Чего не хватало на уроке?» инофоны ответили, что наглядности (53%) и интерактивности (47%). При этом студенты отметили, что узнали много нового, в частности, как составлять сценарий (60%) и писать признание в любви (40%).

Во второй группе следующие результаты: 47% респондентов оценили эффективность урока на «5» и 53% – на «4». Больше всего слушателям понравилось генерировать изображения в нейросети «Кандинский 3.0» (60%) и составлять диалоги с голосовым помощником «Алиса» нейросети «Яндекс. GPT» (40%). На вопрос «Чего не хватало на уроке?» студенты ответили, что музыкального ряда (13%). Большинство отметило, что наполненность была достаточной (87%). Кроме того, студенты узнали, как составлять сценарий (34%) и работать с нейросетями (66%).

Таким образом, результаты проведенного опроса показывают, что применение программ ИИ повышает заинтересованность инофонов в учебном процессе. Изображения, сгенерированные ИИ, добавляют красочности, а составление диалогов с нейросетью позволяет потренироваться в письменной и устной коммуникации. Именно такие задания, по мнению многих исследователей, способствуют развитию «мягких навыков», таких как креативность, командная работа и критическое мышление [10, с. 64].

В заключение хотелось бы отметить, что работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному, бесспорно, является одной из самых важных и при этом самых сложных. Она требует от инофонов актуализации разно-

сторонних знаний. Предложенные выше творческие виды заданий с применением ИИ помогают «оживить» учебный процесс, добавить иллюстративности, сделать при-текстовые и послетекстовые задания более интересными и разнообразными, а также добиться усвоения страноведческого, культурологического, грамматического и лексического материала.

### Список литературы

1. Авраменко А.П. Лингводидактический потенциал чат-ботов и виртуальных помощников как средств распознавания речи технологиями искусственного интеллекта // Мир науки, культуры, образования. 2022. №3(94). С. 9–12.
2. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Выпуск 2. С. 239–244.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
4. Давыдова Л.П. Лингводидактический потенциал чат-ботов как средство обучения иностранному языку в высшем учебном заведении // Университет XXI века: научное измерение – 2022: Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Тула, 2022. С. 300–302.
5. Игнатьева Н.Д., Сидорова Е.Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 182–188.
6. Ковтун Л.В., Гладков Ю.П. Диалоговый симулятор как средство развития коммуникативных навыков иностранных слушателей в цифровой среде // Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: Сборник тезисов Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 62–66.
7. Козлоцева Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт Финансового университета // Мир науки, культуры, образования. 2023. №6(103). С. 28–31.
8. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб., 2015.
9. Петрова Л.Г., Лютова О.В., Шевченко Н.Н. Лингводидактический потенциал чат-бота как средства обучения русскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №68-3. С. 233–235.
10. Писарь Н.В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. Выпуск 1. С. 58–65.
11. Рублёва Е.В. Искусственный интеллект в практике преподавания РКИ // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа: Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Белгород, 2023. С. 188–190.

\* \* \*

1. Avramenko A.P. Lingvodidakticheskij potencial chat-botov i virtual'nyh pomoshchnikov kak sredstv raspoznavaniya rechi tekhnologiyami iskusstvennogo intellekta // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022. №3(94). S. 9–12.
2. Al'-Kajsi A.N., Arhangel'skaya A.L., Rudenko-Morgun O.I. Intellektual'nyj golosovoj pomoshchnik Alisa na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo (uroven' A1) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. Vypusk 2. S. 239–244.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1983.
4. Davydova L.P. Lingvodidakticheskij potencial chat-botov kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshem uchebnom zavedenii // Universitet XXI veka: nauchnoe izmerenie – 2022:

Materialy nauchnoj konferencii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov, aspirantov, magistrantov TGPU im. L.N. Tolstogo. Tula, 2022. S. 300–302.

5. Ignat'eva N.D., Sidorova E.Yu. Vozmozhnosti nejroseti dlya realizacii principa naglyadnosti v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // *Sovremennyy vzglyad na obuchenie RKI: nejroaspekty: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. M., 2023. S. 182–188.

6. Kovtun L.V., Gladkov Yu.P. Dialogovyy simulyator kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh navykov inostrannyh slushatelej v cifrovoj srede // *Filologicheskoe obrazovanie v cifrovuyu epohu: opyt aktualizacii obrazovatel'nyh programm: Sbornik tezisev Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. M., 2022. S. 62–66.

7. Kozloceva N.A. Iskusstvennyj intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt Finansovogo universiteta // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023. №6(103). S. 28–31.

8. Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat' na uroke. Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*. SPb., 2015.

9. Petrova L.G., Lyutova O.V., Shevchenko N.N. Lingvodidakticheskij potencial chat-bota kak sredstva obucheniya russkomu yazyku // *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. №68-3. S. 233–235.

10. Pizar' N.V. Potencial ispol'zovaniya nejrosetej kak innovacionnogo instrumenta sozdaniya uchebnogo kontenta i sredstva organizacii interaktivnoj obrazovatel'noj sredy na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024. T. 17. Vypusk 1. S. 58–65.

11. Rublyova E.V. Iskusstvennyj intellekt v praktike prepodavaniya RKI // *RKI: Lingvometodicheskaya obrazovatel'naya platforma: Sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Belgorod, 2023. S. 188–190.



***The creative kinds of tasks with the use of artificial intelligence during  
the work with the fictional text at the classes of the Russian  
language as a foreign language***

*The issue of implementation of artificial intelligence in the process of teaching the Russian language as a foreign language is considered. The creative kinds of tasks with the use of different neural networks in the work with the fictional text are described. There is suggested the practical experience of the work with the non-native speakers at the classes of the Russian language as a foreign language.*

Key words: *fictional text, creative tasks, artificial intelligence, neural network, communicative approach.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2024)



**ОЦЕНКА ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
У БАКАЛАВРОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ**

*Дана разработка совокупности критериев и их показателей для оценки динамики формирования нравственных ценностей у студентов, изучающих международные отношения, в процессе их обучения профессионально ориентированному чтению текстов англоязычной прессы. Предлагается диагностический инструментарий для измерения сформулированных показателей.*



Ключевые слова: *международные отношения, профессиональная языковая подготовка, иноязычное профессионально ориентированное чтение, формирование нравственных ценностей, англоязычная пресса.*

Формирование нравственных ценностей является важной частью профессиональной подготовки будущих специалистов в области международных отношений. Обретенные ими нравственные ценности находят отражение в этических принципах поведения и принятия решений при работе в международной среде; определяют, насколько эффективно специалист способен представлять интересы своей страны в мировой политике. Выстраивание внешнеполитического курса на основе нравственных ценностей помогает установить доверительные отношения с партнерами и коллегами из других стран, что важно для успешного ведения международных переговоров. Кроме того, международники, которые придерживаются высоких нравственных стандартов, могут выступать в качестве образца для других специалистов и оказывать влияние на формирование этических норм в международных отношениях.

Профессионально ориентированное иноязычное чтение может способствовать формированию нравственных ценностей у студентов, поскольку именно через текст происходит передача духовного и нравственного опыта [10, с. 141]. В.Г. Белинский доказал, что чтение выступает основой для развития личности, обладающей такими ценностями, как патриотизм, любовь к своей Родине и ее народу, уважение к другим культурам [1, с. 367]. При этом тексты англоязычной прессы составляют существенную долю всех материалов для чтения, с которыми работает специалист по международным отношениям, чтобы оставаться в курсе ключевых международных событий.

Оценка динамики формирования нравственных ценностей в процессе иноязычного профессионально ориентированного чтения англоязычной прессы представляет собой важную методическую задачу, так как это поможет выявить, насколько эффективно протекает процесс воспитания студентов средствами иноязычного образования и необходима ли его коррекция.

В современной науке не выявлено прямых способов оценки уровня сформированности таких ценностей будущих профессионалов, как справедливость, милосердие, патриотизм, мир между государствами, их равенство в системе международных отношений, многополярность. Сами ценности не подлежат измерению, однако мы можем измерить их проявления, сделав это опосредованно: по высказываниям студентов, их поступкам и решениям. Проведенный нами анализ исследовательских работ из областей педагогики и методики позволил сделать вывод об отсутствии научно обоснованной системы критериев сформированности нравственных ценностей, которая отражала бы сущность профессиональной деятельности специалистов по международным отношениям. Это подчеркивает необходимость разработки такой системы.

Нравственные ценности представляют собой духовные аспекты личности, поэтому ключевым показателем для измерения динамики их формирования является то, какое значение студент вкладывает в каждую из них. Истинное обретение ценностей возможно только при наличии у человека высокой степени нравственной осведомленности, т.е. глубоких знаний о содержании нравственных ценностей с точки зрения гуманизма и родной культуры.

Исследователи сходятся во мнении, что сформированная система знаний о ценностях отражается во внешнем проявлении нравственности как качества личности [2, с. 23; 6, с. 15]. Это значит, что нравственность переходит в сферу практических добродетельных поступков [10, с. 63; 3, с. 11]. Таким образом, в своей профессиональной и повседневной деятельности специалист-международник должен демонстрировать устойчивое моральное поведение, основанное на обретенных нравственных ценностях.

С учетом вышеизложенного мы считаем важным выделить ценностно-смысловой критерий для оценки динамики формирования нравственных ценностей у студентов-международников. Этот критерий подразумевает наличие у будущего профессионала исчерпывающих знаний об истинном значении нравственных ценностей, а также способность принимать решения и действовать в соответствии с этими ценностями. Показателями данного критерия являются следующие:

- студент обладает обширными знаниями о содержании общечеловеческих ценностей (ценность жизни, справедливость и милосердие), а также профессиональных ценностей (мир между государствами, гражданственность и патриотизм, гордость за свою страну, любовь к ее народу, равенство в международном сотрудничестве и др.);
- студент проявляет преданность этим ценностям в принятии решений.

В критериально-оценочном аппарате также важно отразить особенности профессиональной деятельности будущих международников, поскольку ценности, которыми руководствуется личность, находят непосредственное отражение в ее трудовой деятельности [5, с. 197; 9, с. 56]. Устойчивая система нравственных ценностей важна международникам и для эффективного осуществления служебной деятельности, основанной на чтении текстов англоязычной прессы. В результате этого представляется необходимым также выделить профессионально-деятельностный критерий, определяющий, насколько ценности будущего специалиста помогают ему решать профессиональные задачи, связанные с независимой моральной оценкой и критическим анализом иноязычных медиаматериалов, а также извлечением из них подтекстов, заложенных авторами. Показателями профессионально-деятельностного критерия выступают следующие:

- студент анализирует материалы англоязычных СМИ на основе знаний об используемых в них инструментах воздействия на массовое сознание и структурных принципах построения;
- правильно трактует профессиональные термины, идеологически окрашенную лексику, используемую в прессе;
- самостоятельно проводит критический анализ медиаматериалов, учитывая источник публикации, ракурс подачи и транслируемые текстом ценности.

В психологии доказано наличие тесной связи между личностью и обретенными ею ценностями. Согласно ценностно-смысловой концепции личности, только человек с развитым сознанием может выступать истинным носителем ценностей. Он также должен ясно осознавать свою роль в мире и ответственность перед собой и обществом за принятые и воплощенные в жизнь решения [4, с. 125]. Таким образом, мы можем заключить, что важным условием формирования ценностей, а значит, и критерием их обретения является сознание личностью себя в качестве носителя этих ценностей, ответственного за свои действия и решения. Для будущих специалистов по международным отношениям развитое самосознание играет особенно важную роль, так как роль представи-

теля своей страны за рубежом накладывает на личность ответственность за судьбу своей страны и ее успехи в международной политике и выдвигает для будущих специалистов требования по соответствию высоким моральным стандартам.

Более того, отметим, что высокий уровень личностного развития студентов в дальнейшем определяет их способность к профессиональному самоопределению и самосовершенствованию в соответствии со своими убеждениями [6, с. 15]. На основе этого можем заключить, что понимание студентом связи между профессиональным развитием и высоким уровнем сформированных у специалиста нравственных ценностей также во многом определяет моральные основания для их служебной деятельности.

Рассмотренные выше положения позволяют выделить рефлексивный критерий для оценки динамики формирования нравственных ценностей у студентов-международников. Данный критерий призван отражать степень осознания личностью ответственности за судьбу Отечества и необходимости быть носителем общечеловеческих и профессиональных ценностей для обеспечения собственного профессионального развития в области международных отношений. Для рефлексивного критерия сформулированы следующие показатели:

- студент осознает свою ответственность в качестве представителя своей страны в мировой политике;
- студент видит в приобщении к нравственным ценностям залог успешного профессионального развития в области международных отношений.

Обратимся к рассмотрению диагностического инструментария, необходимого для измерения показателей по каждому из трех сформулированных критериев. В качестве метода диагностики для измерения уровня показателей ценностно-смыслового критерия был выбран ценностно-нормативный метод Г.Е. Залесского, адаптированный нами с учетом особенностей профессиональной деятельности будущих специалистов по международным отношениям [7, с. 43]. Поскольку ценностно-смысловой критерий измеряется по двум показателям, рассмотрим две группы диагностических материалов, соответствующих этим показателям.

Объектом контроля первой группы заданий выступил первый показатель ценностно-смыслового критерия: обладание студентом обширными знаниями о содержательном наполнении общечеловеческих ценностей и профессиональных ценностей. В целях получения данной информации студентам предлагается опросник, целью которого выступает выявление у будущих специалистов знаний о том, какое значение вкладывается в ключевые для международного нравственные ценности. Опросник включает в себя утверждения о содержании этих ценностей и задание для студента: определить, является ли предложенная интерпретация истиной, соответствующей морали. Например:

Do you think that the essence of the values described below is conveyed correctly? Choose the answer option that corresponds to your opinion. «The culture of interethnic communication is relevant only for interpersonal interaction and does not matter in world relations. Absolutely true / Mostly true / Mostly incorrect / Absolutely incorrect.

Объектом контроля второй группы заданий выступает второй показатель ценностно-смыслового критерия: проявление студентом преданности нравственным ценностям в принятии решений. Для его измерения используется совокупность проблемно ориентированных задач из профессиональной области студентов-международников, требующих моральной оценки и решения, принятого в соответствии с нравственными ценностями, носителями которых является личность [7, с. 45]. Например:

For the peaceful resolution of the Syrian conflict, it was decided to create a UN-based working group with the inclusion of all states involved in the conflict. However, the Russian Federation and the United States refused to cooperate within the framework of the working group, explaining that produc-

tive cooperation could not be built due to mutual alienation and ideological contradictions over ways to resolve conflicts. As a representative of Russia in this situation, what actions will you take?

- a) I will refuse to contact an undesirable partner.
- b) I will agree to cooperate and seek diplomatic ways to end the conflict.
- c) I will refrain from my own decision; I will stick to the course dictated by my supervisors.

При оценивании этих заданий 2 балла дается за выбор решения, опирающегося на нравственные ценности; 1 балл – за ответ, подразумевающий конформное принятие нравственных ценностей, но не предполагающий собственного независимого решения на их основе; за ответ, не соответствующий нравственным ценностям, студенту не начисляются баллы.

Для измерения показателей профессионально-деятельностного критерия сформированности нравственных ценностей у студентов-международников предлагаются аутентичные тексты англоязычной прессы, сопровождающиеся совокупностью заданий, направленных на выявление уровня сформированности умений профессионально ориентированного иноязычного чтения. Например:

A think tank you work for is conducting a study on the representation of the Israeli-Palestinian conflict in English-language media. You have decided to analyze the article «Between Israelis and Palestinians, a Deadly Psychological Divide Widens» from The New York Times for this research. The article contains highly emotive language such as “demonization”, “human animals”, “slaughter”... Provide additional examples from the article that showcase this type of language. Explain the meaning of these vocabulary items based on context. Which feature of the media text do you believe the use of these words demonstrates: ideological bias or audience engagement? Justify your response.

С целью измерить показатели рефлексивного критерия (осознание студентом своей ответственности как представителя своей страны в мировой политике; восприятие приобщения к нравственным ценностям как залога успешного профессионального развития в области международных отношений) вновь используется ценностно-нормативный метод Г.Е. Залесского, включающий систему задач на выявление отношения студентов к тем нравственным ценностям, на основе которых они принимали решения в ранее предложенных проблемно ориентированных заданиях профессиональной направленности. Например:

There was a discussion in the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation about what values should guide a diplomat representing Russia's interests in world politics. According to one of the expressed viewpoints, the political landscape is governed by more pragmatic considerations such as power, money and a strategy for survival in the political arena, and moral principles may not be a priority. how would you act if you were a participant in this discussion?

Underline the answer you have chosen:

- a) I will support the speaker's point of view.
- b) I will refute the speaker's point of view.
- c) I will refrain from expressing my own point of view.

Позиция студента, отражающая осознание личной ответственности за будущее Родины и высокую роль нравственных ценностей для профессионального развития оценивается в 2 балла; 1 балл дается за пассивное согласие со значимостью моральных ценностей; 0 баллов – за отрицание их важности для профессии международного работника. Результаты такого тестирования дают возможность оценить готовность специалиста-международника к принятию ответственности за будущее страны и степень осознания важности нравственных ценностей для профессиональной деятельности в области мировой политики.

Таким образом, предложенный критериально-оценочный аппарат для измерения динамики формирования нравственных ценностей у студентов-международников учитывает их профессиональные потребности в работе с текстами англоязычной прессы и результаты научных исследований в области педагогики, психологии и методики

преподавания иностранных языков. Он включает в себя три критерия: рефлексивный, ценностно-смысловой и профессионально-деятельностный. Показатели данных критериев поддаются количественному измерению с помощью спроектированного диагностического инструментария, что делает возможным оценку эффективности средств иноязычного образования для воспитания будущих специалистов.

### Список литературы

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. Т. 4. М., 1954.
2. Бондаревская Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Известия Южного федерального университета. 2011. №1. С. 21–30.
3. Борытко Н.М. Воспитание Человека: гуманитарная парадигма образования // Грани познания. 2014. №3(30). С. 11–14.
4. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.
5. Гребенщиков Г.Ф., Щербаков В.А. Формирование ценностных ориентаций студентов педагогического вуза – будущих социальных педагогов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2008. №1. С. 194–201.
6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2013.
7. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
8. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М., 1990.
9. Никитенко З.Н., Сапёрова Д.А. Чтение как средство нравственного развития младших школьников в начальном иноязычном образовании // Наука и школа. 2018. №2. С. 140–144.
10. Шадриков В.И. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. М., 2009.

\* \* \*

1. Belinskij V.G. Polnoe sobranie sochinenij. T. 4. M., 1954.
2. Bondarevskaya E.V. Metodologiya razrabotki sovremennoj teorii vospitaniya v rostovskoj nauchnoj shkole // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. 2011. №1. S. 21–30.
3. Borytko N.M. Vospitanie Cheloveka: gumanitarnaya paradigma obrazovaniya // Grani poznaniya. 2014. №3(30). S. 11–14.
4. Bratus' B.S. Psihologiya. Nravstvennost'. Kul'tura. M., 1994.
5. Grebenshchikov G.F., Shcherbakov V.A. Formirovanie cennostnyh orientacij studentov pedagogicheskogo vuza – budushchih social'nyh pedagogov // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. 2008. №1. S. 194–201.
6. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M., 2013.
7. Zaleskij G.E. Psihologiya mirovozzreniya i ubezhdenij lichnosti. M., 1994.
8. Krylova N.B. Formirovanie kul'tury budushchego specialista. M., 1990.
9. Nikitenko Z.N., Sapyorova D.A. Chtenie kak sredstvo nravstvennogo razvitiya mladshih shkol'nikov v nachal'nom inoyazychnom obrazovanii // Nauka i shkola. 2018. №2. S. 140–144.
10. Shadrikov V.I. Ot individa k individual'nosti: vvedenie v psihologiyu. M., 2009.



### ***The evaluation of dynamics of developing the moral values of bachelors, who study the international relations, in the process of profession-oriented foreign language reading***

*The development of set of criteria and their indicators for the evaluation of dynamics of forming the moral values of students, who study the international relations, in the process of teaching the profession-oriented reading of texts of the English-language press, is given.*

*There are suggested the diagnostic tools for measuring the formulated indicators.*

**Key words:** *international relations, professional language training, foreign language profession-oriented reading, development of moral values, English-language press.*

(Статья поступила в редакцию 13.05.2024)



## ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСОВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Обсуждается содержание монографий, диссертаций, в рамках которых проводится анализ теоретических основ по теме исследования, особенностей невербальной коммуникации, а также факторов, определяющих поведение людей в зависимости от внешней среды. Анализируются научные статьи в китайских периодических изданиях, содержание которых основывается на рассмотрении большого количества отечественных междисциплинарных исследований по вопросам невербальной коммуникации и гендерного общения.*



Ключевые слова: невербальная коммуникация, научные исследования, китайская русистика.

Достаточно очевидным является тот факт, что невербальная коммуникация представляет собой одну из первичных форм взаимодействия людей друг с другом. С точки зрения исторической лингвистики формы коммуникации людей со временем претерпевали существенные изменения. Например, в эпоху первобытных людей общение происходило при помощи языка жестов. Примеры невербальной коммуникации проявлялись в истории и на более поздних этапах. Так, во время нашествия гуннов на Китай правители для того, чтобы предупредить об опасности, зажигали сигнальные огни на башнях; в результате этого местное население считывало такой знак и готовилось к угрозе. Несмотря на то, что невербальная коммуникация применяется с ранних этапов существования человека как живого и социального существа, в качестве научного знания оно сформировалось совсем недавно.

С началом эпохи «открытости» (1978 г.) ученые материкового Китая получили возможность всецело ознакомиться с западной психологией. Однако серьезный научный интерес к теме невербальной коммуникации обозначился лишь на рубеже 80–90-х годов. В эти годы были переведены на китайский язык работы Д. Фаста, Л. Маландро, Л. Баркера и других известных исследователей невербальной коммуникации.

В 1991 году издана «Китайская и английская невербальная коммуникация» Л. Броснахана в китайском переводе Би Цзиваня. На тот момент серьезное изучение иностранных языков рассматривалось как важное направление китайской модернизации, условие активизации социальных реформ и развития рыночной экономики. Ориентация на улучшение навыков студентов в иностранном языке отразилась в академических программах учебных заведений Китая. Например, в Программе английского языка колледжа 1985 года (для студентов естественных и инженерных специальностей) было четко заявлено, что учителя английского языка должны дать возможность учащимся использовать английский язык в качестве инструмента обучения, получить информацию, необходимую для изучения предмета, и заложить прочную основу для дальнейшего улучшения своих знаний английского языка [11]. Необходимо отметить, что не случайно особые усилия в переводе работ по невербальной коммуникации на китайский язык приложили именно преподаватели английского языка.

Лингвистический словарь «Жесты и мимика в русской речи» впервые начинает издаваться в начале 90-х годов XX века. Чуть позже в китайском журнале исследователь Ван Эньсюй публикует аналитическую статью о данном словаре. Со слов лингвиста, русский словарь характеризуется высокой новизной, актуальностью и полнотой изложения мысли [12].

Китайские исследователи, накопив достаточный теоретический и практический опыт невербального взаимодействия, начали создавать собственные комплексы методов и исследований в данной области научного знания. Вскоре появился один из монументальных трудов, авторами которого стали известные лингвисты Гу Ицзиня и У Го-хуа. Особенность этого исследования заключалась в том, что описанию особенностей построения «соматического языка» уделяется достаточно большое внимание в седьмой главе. К тому же, именно в этой части работы проводится сравнение китайских и русских жестов (например, «приставить указательный палец к височной части головы», «ударить себя в грудную область» и др.) [1].

В 1999 году под авторством Лю Гуанчжуня вышло новое исследование, в котором обширное внимание уделяется вопросам, связанным с природой возникновения русских невербальных жестов коммуникации [2].

При этом стоит заметить, что в настоящий момент данное направление является недостаточно развитым; фундаментальных китайских исследований, проводящих качественный анализ невербальной коммуникации, все еще малое количество. Одним из наиболее современных и актуальных научных трудов является работа Чэ Линя, опубликованная в конце 2016 года под названием «Многосторонние исследования невербальных средств коммуникации» [8]. В исследовании анализируются особенности возникновения и формирования невербальной коммуникации в целом, а также обозначаются причины и факторы, которые тем или иным образом влияют и определяют поведение человека в социуме. Особое внимание Чэ Линь заостряет на паралингвистических средствах коммуникации: тембр и тон голоса, интонация и др.

В китайской науке вопросы невербальной коммуникации являются достаточно популярными и актуальными и в научных журналах. В большинстве случаев это общие статьи. Так, Гу Ицзинь [1], Чэнь Тунчунь [10] в своих научных исследованиях рассматривают теоретические особенности языка, процесс его формирования и изменения. Лю Гуанчжунь [2] в своей статье рассматривает исключительно русские средства невербальной коммуникации, обращает пристальное внимание на их функции и области применения.

Существуют также и те статьи, которые в основном посвящены структурному рассмотрению как китайского, так и русского языка жестов, анализируются их отличия и сходства. Известный лингвист Лю Гуанчжунь [Там же] еще в 1993 году публикует статью «Изучение русского и китайского языка и культуры», основой которой стал процесс сравнения невербальных жестов коммуникации, принятых в китайской и русской культурах. Конкретные отличия в языке жестов на основе национальных признаков пытался рассматривать и Сун Чжэньин [7]. Сравнение языков жестов волновало исследователей и позднее, поэтому в 2015 году свет увидела статья Лю Чжичао [11].

Имеется также и особая группа статей, относящихся к «прагматическим исследованиям». Видным представителем этой группы стал исследователь Чэн Цяньшань. Его работы базировались на рассмотрении первопричин возникновения конфликтов между людьми на основе считывания невербальных жестов в процессе коммуникации. Ключевое отличие данных исследований заключается в том, что неречевые знаки и средства коммуникации рассматриваются с семиотической точки зрения [5].

Необходимо также отдельно ознакомиться с научным трудом Чжао Цюе. В нем автор проводит весьма качественный анализ исторического и психологического происхождения языка жестов, причем этот вопрос рассматривается как с культурологической, лингвистической, так и с психологической точки зрения. Данное исследование стало одним из основных для тех обучающихся, которые желают применять и подлинно осознавать язык жестов при преподавании русского языка или литературы [7].

В последнее время все большее количество диссертаций и монографий посвящено отечественной невербальной коммуникации. Филолог У Айжун в работе анализи-

рует сущность применения паралингвистических средств: восклицательные, вопросительные знаки, особенности описания и др. (применительно к художественным произведениям, мемуарам, воспоминаниям). Он дает подлинное определение такого термина, как *паралингвистические средства*, предлагает собственную классификацию, выявляет ключевые особенности и признаки. С точки зрения исследователя, для более полноценного осознания человеку следует обращать особое внимание на невербальные жесты, причины их ситуативного применения в тот или иной момент [6].

Как и во всем мире, в Китае в последнее десятилетие набирают популярность исследования, связанные с гендерным аспектом. Это также коснулось и «невербальной коммуникации», которая в угоду текущей тенденции рассматривается с уклоном на анализ особых признаков поведения у мужчин и женщин России и Китая. Исследователи утверждают, что китайские женщины более закрыты по своей натуре, их походка, жесты и мимика не проявляются так активно, как у китайских мужчин, которые являются открытыми и прямодушными [10, с. 114]. При этом русские мужчины и женщины во многом схожи, ключевые отличия кроются в их «тактильности» [3, с. 3].

Видным научным деятелем в области соматического языка выступает Чжоу Миньчюань, который в научной диссертации предлагает определенную градацию соматического языка. С точки зрения лингвиста, соматический язык подразделяется на четыре категории: 1) проксемный язык; 2) язык маски; 3) жестовый язык; 4) тактильный язык. Он также рассматривает вопрос, связанный с устоявшимися гендерными стереотипами как в китайской, так и в русской культурах [8].

В другом исследовании под авторством Лю Сина также рассматриваются вопросы, связанные с гендерными стереотипами, однако в данном случае особое внимание уделяется типологии невербальных жестов и знаков. К тому же детально проводится анализ причин возникновения гендерных стереотипов в русской культуре. Предлагается определенная стратификация имеющихся стереотипов: приветствия, прощания и др. [4].

Подытожив, можно сказать о том, что вопросы невербальной коммуникации в настоящий момент остаются весьма актуальными для научной школы Китая, однако данная область все еще является малоизученной. Имея высокий уровень теоретической составляющей, китайские исследователи продолжают накапливать опыт в вопросах невербальной коммуникации.

### Список литературы

1. Гу Ицзинь, У Гохуа. Язык и культура – введение в русское лингвострановедение. Чжэнчжоу, 1991.
2. Лю Гуанчжунь, Хуан Сухуа. Изучение русского и китайского языка и культуры. Пекин, 1999.
3. Лю Син. Гендерные различия в русском тактильном поведении // Вестник Муданьцзянского университета. 2017. №4. С. 3–5.
4. Лю Син. Исследование русской невербальной коммуникации в аспекте гендерных стереотипов – на материале русского соматического языка: дис. ... канд. филол. наук. Сучжоу, 2021.
5. Лю Син, Чжан Сяолин. К вопросу об исследованиях невербальной коммуникации в китайской русистике // Вестник ЧелГУ. 2021. №9(455). С. 164–170.
6. У Айжун. О переводе паралингвистических средств в художественной литературе: дис. ... д-ра филол. наук. Шанхай, 2009.
7. Чжао Цюе. К вопросу о символическом, познавательном, психологическом и культурном механизмах языка жестов // Изучение иностранных языков. 2005. №2. С. 30–34.
8. Чжоу Миньчюань. Исследование русского и китайского соматического языка в аспекте гендерных стереотипов // Русский язык в Китае. 2018. №1. С. 10–19.
9. Чэ Линь. Многосторонние исследования невербальных средств коммуникации. Харбин, 2016.

10. Ши Чунвэнь. Гендерная дифференциация соматического языка в русской и китайской невербальной коммуникации // Вестник Чанчуньского педагогического института. 2010. №4. С. 114–116.
11. Liu Yuanyuan, Deng Fei, Zhao Ronghui. Cultural identity planning in China: a diachronic study of the English language education policy // Sociolinguistics. 2020. №3(3). P. 55–69.
12. Wang Enxu. Russkij yazyk v Kitae. 1990. №1. P. 44–48.

\* \* \*

1. Gu Iczin', U Gohua. Yazyk i kul'tura – vvedenie v russkoe lingvostranovedenie. Chzhenchzhou, 1991.
2. Lyu Guanchzhun', Huan Suhua. Izuchenie russkogo i kitajskogo yazyka i kul'tury. Pekin, 1999.
3. Lyu Sin. Gendernye razlichiya v russkom taktil'nom povedenii // Vestnik Mudan'czyanskogo universiteta. 2017. №4. S. 3–5.
4. Lyu Sin. Issledovanie russkoj neverbal'noj kommunikacii v aspekte gendernyh stereotipov – na materiale russkogo somaticheskogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. Suchzhou, 2021.
5. Lyu Sin, Chzhan Syaolin. K voprosu ob issledovaniyah neverbal'noj kommunikacii v kitajskoj rusistike // Vestnik ChelGU. 2021. №9(455). S. 164–170.
6. U Ajzhun. O perevode paralingvisticheskikh sredstv v hudozhestvennoj literature: dis. ... d-ra filol. nauk. Shanhaj, 2009.
7. Chzhao Cyue. K voprosu o simvolicheskom, poznavatel'nom, psihologicheskom i kul'turnom mekhanizmah yazyka zhestov // Izuchenie inostrannyh yazykov. 2005. №2. S. 30–34.
8. Chzhou Min'chuan'. Issledovanie russkogo i kitajskogo somaticheskogo yazyka v aspekte gendernyh stereotipov // Russkij yazyk v Kitae. 2018. №1. S. 10–19.
9. Che Lin'. Mnogostoronnie issledovaniya neverbal'nyh sredstv kommunikacii. Harbin, 2016.
10. Shi Chunven'. Gendernaya differenciaciya somaticheskogo yazyka v russkoj i kitajskoj neverbal'noj kommunikacii // Vestnik Chanchun'skogo pedagogicheskogo instituta. 2010. №4. S. 114–116.



### ***From the history of the study of non-verbal communication questions***

*The content of monographs and thesis works is discussed, within the framework of which the analysis of the theoretical foundations of the research topic, the features of non-verbal communication, as well as the factors, determining the people's behavior in dependence to the external environment, is carried out. The scientific articles in the Chinese periodicals are analyzed, the content of which is based on the consideration of a large number of domestic interdisciplinary studies, concerning the issues of nonverbal communication and gender communication.*

**Key words:** *nonverbal communication, scientific research, Chinese Russian studies.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2024)

**ПРЕДПОСЫЛКИ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМБИНИРОВАННОГО УРОКА  
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Представлена краткая характеристика традиционных и электронно-цифровых средств применительно к преподаванию иностранных языков. Рассматриваются отдельные компоненты урока китайского языка в офлайн- и онлайн-форматах. Дается оценка эффективности комбинированных методов в контексте учебно-педагогического взаимодействия.*



Ключевые слова: *дистанционное обучение, китайский язык как иностранный, ИКТ, начальная школа, инновационные формы обучения ИЯ.*

Обучение иностранным языкам (далее – ИЯ) в школьном секторе с учетом стремительно меняющихся в XXI в. образовательных условий – задача непростая и противоречивая. Непрерывное развитие и трансформация современных технологий в сфере цифровой индустрии, глобального интернет-пространства, появление новых форм коммуникации на базе электронно-сетевых средств имеют следствием принципиальные изменения образовательного сознания граждан.

Применительно к российской довузовской и послевузовской системе в постсоветскую эпоху еще продолжали существовать классические (или традиционные) принципы образования. Однако спектр учебных изданий по предмету ИЯ стал значительно расширяться сразу, как только сделались доступными западные и американские образцы учебников и пособий, постепенно открывались академические границы, а с ними и доступ к фонду зарубежных дидактических школ. Вместе с тем на рубеже столетий в образовательную среду начинают проникать отдельные «паутинки» глобальной компьютерной сети, постепенно внося в систему преподавания ИЯ модернизирующие элементы. Необходимо сказать, что эпохе Интернета предшествовала повсеместная компьютеризация, которая также внесла директивы в рабочие процессы школьного и вузовского образования.

Так называемый «классический» период (до появления Интернета) в преподавании предметных дисциплин, в частности, ИЯ, отличается рядом особенностей:

- наличие печатных изданий учебного характера как основного средства передачи и получения информации;
- учебно-методические комплексы (далее – УМК) по ИЯ – разработки методистов и лингвистов последних десятилетий;
- печатные словари, журналы, газеты, книги.

Вспомогательные средства обучения, согласно М.В. Ляховицкому [2], делятся на две группы: 1) традиционные (нетехнические) и 2) современные (технические). К техническим относятся, в частности, аудиовизуальные средства: аудио- и видеозаписи, проигрыватели, устройства в лингафонных кабинетах. Такие средства – это одновременно и материально-техническое обеспечение учебного процесса. Кроме классной доски, мела и указки с началом компьютеризации в класс «входят» компьютер и разные типы проекторов.



Среди традиционных средств обучения ИЯ следует назвать и всевозможные виды дидактических материалов: предметные реалии, иллюстративно-изобразительный материал, графические средства (таблицы, схемы, карточки), дидактические игры, песни [4]\*.

На смену традиционным средствам обучения, в основном базирующимся на бумажных носителях, и тем, которые появляются совместно с ЭВМ и информационно-техническими инновациями 90-х гг., приходят средства сетевого, цифрового свойства – фактически онлайн инструменты для реализации обучения в разных предметных сферах, в том числе и в сфере преподавания ИЯ.

Обилие платформ, веб-ресурсов, смарт-технологий, информационно-коммуникационных сетей, хранилищ, баз данных и др. привело к значительным изменениям в структуре и не в меньшей степени в самом содержании образовательных процессов. Мы можем говорить в этом случае об интеграции в традиционные формы обучения ИЯ цифровых технологий.

С.В. Титова характеризует указанное явление как более широкое использование преподавателями возможностей ИКТ, связанных с необходимостью решения психолого-педагогических задач применения компьютерных средств в учебном процессе на основе соблюдения баланса между лучшими методами традиционного обучения и информационными технологиями с целью формирования преемственной и дидактически целесообразной информационной образовательной среды [3].

В данном контексте необходимо осознавать всю серьезность внедрения онлайн-инструментов, эффект от такого внедрения, равно как и его последствия для системы образования. Принципиальной предпосылкой реализации интеграционных элементов в урок ИЯ надо считать осведомленность обучающего в онлайн технологиях и наличие у него компьютерной грамотности. На фоне стремительного информационного бума, не менее стремительного распространения социальных сетей в глобальной сети (повтор оправдан, поскольку *socialnet* противопоставляется *worldwideweb*), систематического появления (и смены) технологических инноваций и реалий немаловажное значение имеет информационно-коммуникационная компетенция преподавателя. Причем знания и навыки в рамках этой компетенции постоянно требуют актуализации, своего рода фильтрации, усовершенствования.

Оставляя за рамками трудности в вопросах обучаемости, повышения квалификации учителей, связанных с использованием онлайн и информационно-коммуникационных технологий, остановимся на объективных причинах и процессах их внедрения в традиционный учебный план по ИЯ.

Для начала дадим краткий обзор форматов из источников, предложенных Т.Л. Гурулевой [1]. *Офлайн* обучение (асинхронное обучение), в процессе которого используется заранее подготовленная учебная программа, слушатель получает к ней доступ. Данная программа содержит готовый к самостоятельному изучению материал (презентации, видео, тексты), задания для контроля обучения. *Онлайн* обучение (синхронное обучение) происходит в реальном времени, где преподаватель одновременно с учащимся работает над материалом посредством онлайн-трансляции в Zoom, Skype и т.д.

На основе формата *онлайн* выстраиваются следующие формы взаимодействия между обучающим и обучающимся:

- смешанная форма (*blended learning*), предполагающая интеграцию технологий в традиционный процесс обучения;
- дистанционная форма обучения (*distance learning*), позволяющая вести учебный процесс без прямого участия преподавателя при использовании цифровых технологий;

\* Согласно А.Н. Щукину, *средства обучения* относятся к базисным категориям методики обучения иностранным языкам и означают комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Такие средства облегчают процесс овладения языком и делают его более эффективным.

- мобильное обучение (*mobile learning*), обеспечивающее доступ к учебным материалам и программам, посредством которых учащийся выполняет задание, взаимодействует с педагогом в любое время и в любом месте.

Широкое распространение получают в наше время и такие образовательные явления, как *E-learning* (электронное обучение), которое может вполне осуществляться в режиме офлайн (с помощью электронных учебников или установленного приложения), а также *Computer-assisted language learning* [5] применительно к ИЯ. Последняя форма обучения предполагает использование приложений (*applications*) и подходов (*approaches*) к учебному процессу, при этом упомянутые выше традиционные формы, основанные на *drill-and-practice programs*, характерные для безынтенетного периода 1970-х гг., сменяются явлениями *virtual learning environment*, *distance learning* и *mobile-assisted language learning*.

Суть процесса CALL состоит в строгой дидактизации материала, которая дает обучающимся больше автономии в освоении последнего. Наряду со структурированным материалом допускаются неструктурированные формы, те и другие предполагают интерактивное индивидуализированное обучение. *Computer-assisted language learning* представляет собой средство интенсификации процессов преподавания ИЯ и закрепления материала; для обучающегося – это дополнительный инструмент «поддержки». Отметим, что все указанные методы в мировом образовательном пространстве внедрялись задолго до пандемии.

Очевидно, что эффективность форматов не одинакова применительно к разным возрастным группам, предметному направлению школы или вуза, национальным образовательным стандартам. Однако принцип *blended learning* (*смешанный* или *гибридный*), являясь комбинацией методов *face-to-face* и *CALL*, становится релевантным и в обучении китайскому языку (далее – КЯ) школьников младших классов.

Необходимо отметить, что процесс интеграции онлайн-технологий в процесс преподавания должен происходить последовательно и гармонично с применением принципов вариативности учебной программы. Структурирование материала осуществляется с учетом внешних, в первую очередь, технических условий реализации онлайн-занятий, откуда следует детализация, расширение, видоизменение, адаптация содержания.

Применительно к КЯ интеграция традиционных (классических) методов обучения в школьной среде принципиально не отличается от других языков, имея общедидактические базовые критерии. В зависимости от возраста и уровня группы в разных соотношениях осуществляется работа, направленная на овладение лингвистическими знаниями (фонетики, лексики, грамматики), развитие речевых навыков (говорение, чтение, аудирование, письмо), формирование культурной компетенции (взаимодействие в кон-тексте культуры страны, знание норм, обычаев, ценностей, фоновые знания). Тем не менее, освоение КЯ представляется уникальным в аспекте графической фиксации лексических единиц (иероглифы). Уникальность заключается и в особой, отличной от европейских языков, фонологической системе (характере консонантизма и вокализма, тоновости).

Вышеуказанные факторы позволяют установить параметры организации урока КЯ:

- планируемый формат занятия – очно-дистанционный (*blended learning*);
- предмет обучения – КЯ;
- возрастная группа – учащиеся от 6 до 9 лет (сектор начальной школы).

Сообразно общим целям обучения КЯ формируются частные задачи, при этом учитываются психолого-педагогические характеристики указанной возрастной группы:

- научить аудитивному восприятию, визуальному распознаванию и воспроизведению китайской транскрипции пиньинь;
- научить базовым чертам и иероглифам (визуальное распознавание, навыки графического воспроизведения);
- научить простым фразам на КЯ (знание лексики и особенностей ее употребления);

- научить навыкам коммуникации с использованием базовых грамматических конструкций (рецептивная деятельность – прослушивание и чтение текстов, фрагментов текстов; продуктивная деятельность – индивидуальное, ролевое чтение, воспроизведение на тезисной или графической основе, «безоппорное» воспроизведение).

Исходя из конкретных целей и задач, следует постановка вопросов: Применяя какие средства, можно адаптировать программу под онлайн-формат? Как реализуется продуктивная деятельность у обучающегося с использованием компьютерных технологий? Стимулируется ли развитие логического мышления и ментальной скорости в цифровой среде?

Предпосылкой осуществления вышеназванных процессов является подготовительный этап, который включает в себя поиск и дидактизацию материалов, и далее внедрение их в план урока. За основу берется УМК, который отвечает общей программе и целям обучения КЯ в сегменте начальной школы, здесь же применяются адекватные целям информационно-технические средства: conference-платформы; интерактивная доска, обеспечивающая наглядность благодаря комбинации электронного текста, графики, движущихся изображений и звука; аутентичные материалы (песни, мультфильмы, PPT-презентации).

Преследуя поэтапность реализации программы и опираясь на актуальность в преподавании ИЯ, предлагаем рассмотреть отдельные элементы онлайн-урока.

Как обозначено выше, за основу берется базовый УМК: для 1–2 классов – Easy steps to Chinese for Kids (1A, B) [7], для 3–4 классов – Easy Steps to Chinese (A1) [6]. Также применяются наглядные карты в составе УМК; дополнительные учебно-методические пособия, не входящие в УМК.

Для обзорности демонстрируемых элементов урока приведем таблицу (таб.).

Представленные формы работы с младшей школьной аудиторией по предмету *Китайский язык* имеют свои преимущества в случае отсутствия возможности организовывать регулярные очные занятия. Преподаватель комбинирует форматы путем интеграции традиционных элементов урока ИЯ в онлайн-среду, параллельно проводя работу в реальном классе и за экраном компьютера (по принципу *blended learning*). В этом случае методическая основа обучения аспекту едина для форматов офлайн и онлайн.

Такого рода «гибридная» форма имеет ряд особенностей. Во-первых, технически не всегда возможно транслировать отдельные приемы и компоненты учебно-методического материала в онлайн-режим. Во-вторых, если урок протекает параллельно в двух форматах, то это может повлечь организационно-дисциплинарные сложности (*class management*). В-третьих, технические помехи, такие как неустойчивая связь, нечеткое изображение, некачественный звук и др., могут значительно осложнять процесс преподавания в параллельных форматах.

Тем не менее, несмотря на вышеуказанные препятствия, имеются и очевидные преимущества такой комбинированной формы: возможность интеграции классических элементов (средств) в урок КЯ; единство методической базы при обучении аспектам для форматов офлайн и онлайн; наличие интерактивности; развитие когнитивных навыков (*помимо лингвистических*); развитие умений применения ИКТ; гибкость и мобильность учебного процесса; формирование *soft skills* и адаптационных навыков применительно к использованию ИКТ.

В связи с особенностями разных форматов и потенциала комбинирования онлайн- и офлайн-методов хотелось бы привести некоторые собственные практические наблюдения. Например, командный дух в учебном процессе гораздо сильнее формируется именно в условиях совместного присутствия учеников и учителя в реальном пространстве. Это происходит по причине физического восприятия друг друга, общей динамики группы, телодвижений, мимики, жестов. Разумеется, и нахождение личности обучающегося в классе, координирование им процесса, оценка деятельности придает команде больше мотивации. Однако в контексте соревнования и игровые онлайн-платформы имеют

**Демонстрация элементов урока**

<b>Аспект</b>	<b>Иероглифика</b>
<b>Формат</b>	Офлайн, онлайн, очно-дистанционный (комбинированный)
<b>Целевые навыки, умения</b>	- <i>лингвистические</i> (навыки идентификации графем, усвоение структуры иероглифа); - <i>изобразительные</i> (идентификация цвета, соотнесение формы); - <i>технические</i> (использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ): электронных conference-платформ, интерактивных досок; ориентирование в компьютерной среде); - <i>социальные</i> (навыки работа в парах, в группах)
<b>Этап организации учебного задания</b>	Из базового УМК сканируются и загружаются графемы, также иероглифы, содержащие одну из таких графем; изготавливаются печатные карты. Для реализации на интерактивной доске карты сканируются и помещаются на доску.
<b>Этап выполнения учебного задания</b>	В ходе очного обучения аспекту необходимо сопоставить графемы с иероглифами, найти в иероглифе соответствующую графему, выделив ее цветом исходной графемы. Онлайн-формат обучения предполагает использование интерактивной платформы, на которой ученики индивидуально соотносят иероглиф и графему, передвигая устройством для управления (мышью или сенсорной панелью) изображения на экране.
<b>Аспект</b>	<b>Грамматика</b>
<b>Формат</b>	Офлайн, онлайн, очно-дистанционный (комбинированный)
<b>Целевые навыки, умения</b>	- <i>лингвистические</i> (лексические, структурно-грамматические); - <i>технические</i> (умения использовать ИКТ, ориентирование в игровой компьютерной среде)
<b>Этап организации учебного задания</b>	На данном этапе предусматривается формат <i>офлайн</i> : - текст делится на части по методу <i>jumbledtext</i> , части текста помещаются на отдельные карты Формат <i>онлайн</i> : - части текста помещаются на платформу <i>Worldwall</i> по предложениям для дальнейшего структурирование цельного текста; на платформу <i>Miro</i> в целях структурирования текста внутри графического фрейма
<b>Этап выполнения учебного задания</b>	Текст предварительно зачитывается учителем индивидуально, далее совместно с учащимися; осуществляется разбор новой лексики и структур предложений. Текст дается для самостоятельного чтения и промежуточного закрепления в качестве домашнего задания. На следующем (классном) этапе учащимся выдаются карты, и из последних они складывают текст; преподаватель проверяет правильность, корректирует; текст зачитывается в группах / индивидуально. Возможна опция, при которой постепенно убираются части текста, и по ходу учащиеся реконструируют недостающие слова / предложения.
<b>Аспект</b>	<b>Фонетика</b>
<b>Формат</b>	Офлайн, онлайн, очно-дистанционный (комбинированный)
<b>Целевые навыки, умения</b>	- <i>лингвистические</i> (знание структуры китайского слога: инициаль – финаль); умение сопоставлять звучание и транскрипцию, вкл. тон; аудитивные, произносительные навыки
<b>Этап организации учебного задания</b>	Для формата <i>офлайн</i> на печатные карты помещаются финали и инициали разного цвета по принципу: карта-финаль + знак тона, карта-инициаль; подготавливаются шаблоны-фигуры для систематизации карт. Та же процедура подготовки действует и для онлайн-формата, но только с применением цифровых средств (форматирование, загрузка и др.).
<b>Этап выполнения учебного задания</b>	На очном этапе выполнения задания учащиеся читают звуки в таблице, усваивая технику артикуляции и тоны. В дальнейшем им предлагается дисплей карт, которые систематизируются либо по тонам (1 тон – 1 цвет), либо по одинаковой финали. Обучающиеся помещают карты в «вагончики», номера которых соответствуют тонам, а инициаль – в фигуру «локомотива». В <i>онлайн</i> режиме ученики систематизируют карты, поочередно получая дистанционное управление экраном.

свои преимущества – индивидуальный характер прохождения игры позволяет учащимся сконцентрироваться на процессе, не испытывая помехи со стороны группы и другие объективно-субъективные факторы (волнение, посторонний шум и пр.). Как правило, когда учитель получает результаты участников игры, они оказываются максимально объективными.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что преподавание КЯ младшей школьной аудитории в условиях очного и дистанционного образования предоставляет эффективные формы реализации. Предпосылками успешной организации и проведения комбинированного занятия являются методическая, лингвистическая, компьютерная грамотность учителя, удовлетворяющие цели и задачи урока; технико-методическое оснащение учебного процесса, наличие реального и виртуального классов с необходимыми платформами, conference-залом, интерактивной доской, стабильным интернетом; а главное – достаточная степень мотивации для реализации и усовершенствования инновационных форм обучения КЯ.

### Список литературы

1. Гурулева Т.Л. Цифровые технологии в обучении китайскому языку: базовые понятия и дидактические характеристики. По Материалам Методико-методологического семинара Объединения китайского языка «Опыт онлайнизации обучения китайскому языку в средней и высшей школе». М., 2020.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филологических специальностей вузов. М., 1981.
3. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография. М., 2017.
4. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 2010.
5. Computer-assisted language learning [Электронный ресурс] // 7.05.2021 URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted\\_language\\_learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning) (дата обращения: 19.04.2024).
6. Ma Yamin. Easy steps to Chinese for Kids. Beijing, 2006.
7. Ma Yamin, Li Xinying. Easy steps to Chinese. Beijing, 2006.

\* \* \*

1. Guruleva T.L. Cifrovye tekhnologii v obuchenii kitajskomu yazyku: bazovye ponyatiya i didakticheskie harakteristiki. Po Materialam Metodiko-metodologicheskogo seminaru Ob"edineniya kitajskogo yazyka «Opyt onlajnizacii obucheniya kitajskomu yazyku v srednej i vysshej shkole». M., 2020.
2. Lyahovickij M.V. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnoe posobie dlya filologicheskikh special'nostej vuzov. M., 1981.
3. Titova S.V. Cifrovye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika: monografiya. M., 2017.
4. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. M., 2010.



### ***The background and experience of implementation of combined lesson of the Chinese language at primary school***

*The brief characteristics of traditional and electronic digital means, applied to teaching the foreign languages, is presented. There are considered the definite components of the lesson of the Chinese language in the offline and online formats. The efficiency of combined methods in the context of the educational and pedagogical cooperation is evaluated.*

**Key words:** *distance education, the Chinese language as a foreign language, information and communications technologies, primary school, innovative forms of teaching a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2024)



МА ЯЦЮН  
Москва; Иньчуань, Китай

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КИТАЙСКИХ  
СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (A1–A2)**

*Рассматриваются функции преподавателя в организации самостоятельной работы студентов из КНР, которые изучают русский язык на уровнях A1–A2. По результатам опроса китайских преподавателей-русистов уточнены национально-психологические и адаптационные особенности китайских учащихся, даны методические рекомендации по организации их самостоятельной деятельности, приводятся примеры заданий для самостоятельной работы.*



Ключевые слова: обучение, преподаватель, самостоятельная работа, опрос, китайские студенты, русский язык как иностранный (РКИ).

Изучение иностранного языка требует ежедневной внеаудиторной практики, которая необходима для закрепления сформированных ранее навыков и умений. Из этого следует, что без самостоятельной работы студентам невозможно добиться прочного усвоения языковых знаний и овладения умениями в разных видах речевой деятельности. «Правильно организованная самостоятельная работа развивает мышление и творческие способности студентов, расширяет их кругозор и вырабатывает трудолюбие» [1, с. 1218].

В настоящее время в вузах КНР резко сокращается аудиторная нагрузка за счет увеличения времени, отводимого на самостоятельную работу учащихся. В утвержденных документах сформулированы требования к формированию коммуникативной компетенции студентов при самостоятельном изучении неродного языка [18–20].

Уже на начальном этапе обучения иностранному языку учащиеся должны прибегать к самостоятельной работе (СР), поскольку большинство из них к ней абсолютно не подготовлены. Это подтверждается идеей Ю.Н. Пака и его коллег, которые считают, что студентам «необходима помощь в становлении навыков самоорганизации и самоконтроля, в развитии учебной и профессиональной мотивации, в развитии рефлексии» [8, с. 12]. Следовательно, чрезвычайно важной становится проблема научного обоснования организации самостоятельной работы учащихся, овладевающих иностранным языком [5].

В педагогической литературе представлены разные подходы к трактовке понятия *самостоятельная работа*. Согласно Р.А. Низамову, данное понятие может рассматриваться как «совокупность разнообразных видов индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя» [7, с. 118]. Подобную точку зрения высказывает Г.Н. Диниц, которая понимает под самостоятельной работой «познавательную деятельность, выполняемую студентом самостоятельно или под руководством преподавателя, а иногда по заранее заданной программе или инструкции, и направленную на выполнение заданий (или решение задач), связанных с профессиональной деятельностью, с учетом личных потребностей и интересов, психологических особенностей студентов» [3, с. 39]. Приведенные определения свидетельствуют о том, что в процессе СР обучающиеся частично или полностью самостоятельно выполняют предлагаемые задания, в то время как преподаватель,

будучи одним из субъектов данного процесса, определяет эффективные методы содействия изучению иностранного языка.

Существует достаточное количество работ (по состоянию на апрель 2024 г. только в e-library 39 статей), посвященных роли педагога в организации самостоятельной работы студентов. На основании проведенных исследований можно утверждать, что самостоятельная работа – это система с четкой, тщательно разработанной структурой, которая организована преподавателем в соответствии с учебной программой изучаемого предмета [15].

В методике преподавания иностранных языков роль педагога трактуется по-разному и раскрывается с разных сторон. Если исходить из характера деятельности преподавателя, то «руководство самостоятельной работой студентов есть единство организационной, методической и регуляционной составляющих» [11, с. 110].

Организационный компонент связан с «созданием управляющих учебных материалов, помогающих понять логику построения изучаемого курса» [Там же, с. 110–111]. «Методическая составляющая подразумевает разработку заданий СР, применяемых в учебном процессе», а «регуляционный компонент связан организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческую активность» [Там же, с. 110]. С дидактической точки зрения деятельность преподавателя при организации СР предполагает следующие действия: постановка целей, стимулирование и поддержание мотивации студентов, управление, контроль ее выполнения, коррекционные действия, оценивание и т.д. [9, с. 104–105].

В таблице 1 представлены функции преподавателя, которые он выполняет, организуя самостоятельную работу студентов, изучающих РКИ [10, с. 808; 11, с. 14; 12, с. 914] (таб. 1).

Как правило, на начальном этапе обучения русскому языку большинство китайских студентов в значительной степени зависят от четкости методических указаний преподавателя, его рекомендаций, инструкций по выполнению самостоятельных заданий, а также форм контроля.

По мнению ряда исследователей, успешность изучения иностранного языка зависит от разных факторов, в число которых входят этнопсихологические особенности учащихся, специфика их национальной системы образования и т.д. [4, с. 569; 16, с. 30]. Мы разделяем точку зрения Н.Л. Федотовой и Л.В. Миллер, заключающуюся в том, что особого внимания заслуживает учет адаптационных особенностей студентов, приступающих к изучению иностранного языка, а также их учебных стратегий и т.д. [13].

Остановимся подробнее на каждом из аспектов.

**1. Планирование самостоятельной работы китайских студентов с учетом их национально-психологических особенностей.** В рамках анализа роли учителя в структурировании самостоятельной работы китайских студентов, изучающих русский язык на уровне А1–А2, мы провели опрос среди 63 китайских педагогов-специалистов по русскому языку (апрель 2024 года).

На вопрос «*Какие культурно-психологические черты китайских учащихся, на ваш взгляд, наиболее заметны в процессе обучения?*» были получены следующие ответы: старательность и трудолюбие (60,32%); чувство собственного достоинства, забота о репутации (46,03%); осторожность в высказываниях и в поступках (46,03%); уважение к старшим (особенно к преподавателям) (42,86%).

Трудолюбие – одна из традиционных добродетелей китайцев, отражающая их национальный менталитет. Неслучайно, что во многих китайских идиомах подчеркивается ценность этого качества: «*трудолюбие будет вознаграждено небесами*»; «*ограниченность можно компенсировать старанием*» и т.д. При этом, как отмечают некоторые исследователи, новое поколение китайской молодежи (поколение Z), выросшее в условиях гиперопеки, неспособно противостоять социальному давлению и не готово ра-

**Функции преподавателя при организации самостоятельной работы учащихся  
(в аспекте РКИ)**

<b>Компоненты организации СР</b>	<b>Действия преподавателя</b>
<b>Мотивирующий</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомит студентов с системой обучения в вузе (режимом, формами и содержанием обучения), формирует у них положительное отношение к изучению русского языка.</li> <li>2. Подчеркивает значимость и пользу проведения СР, которая позволяет значительно повысить уровень владения русским языком, что необходимо для будущей профессиональной деятельности и т.д.</li> <li>3. Стимулирует студентов к выполнению СР своим собственным примером или организует встречи со старшекурсниками, которые могут поделиться своим опытом.</li> <li>4. Поощряет студентов за активное участие, достижения и т.д.</li> </ol>
<b>Целеполагание</b>	Ставит перед студентами конкретные цели для каждого вида СР.
<b>Планирующий и организующий</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обеспечивает студентов необходимыми средствами обучения (например, учебной и учебно-методической литературой), оказывает помощь в поиске информационных и обучающих Интернет-ресурсов.</li> <li>2. Знакомит студентов с методами и приемами выполнения СР.</li> <li>3. Разрабатывает виды заданий для СР и устанавливает их трудоемкость, сроки выполнения. Определяет последовательность заданий для СР в соответствии с учебным планом и т.д.</li> </ol>
<b>Консультационный</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проводит консультации, используя разные формы и виды организации данного типа деятельности.</li> <li>2. Оказывает психологическую поддержку при возникновении проблем у учащихся.</li> </ol>
<b>Контролирующий</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Контролирует ход выполнения СР и проверяет ее результаты с помощью разных видов и форм контроля.</li> <li>2. Выставляет студентам дополнительные баллы за самоконтроль.</li> </ol>
<b>Оценивание и обратная связь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оценивает результаты СР (анализ типичных ошибок, методические рекомендации по улучшению организации работы и т.д.).</li> <li>2. Поощряет студентов за успехи в самостоятельной работе, принимает меры в случае невыполнения учебных заданий.</li> </ol>

ботать так усердно, как их родители. Следует признать, что данное утверждение в определенной степени верно, однако не может экстраполироваться на всех китайских учащихся. На самом деле многие студенты прилагают достаточно усилий, чтобы хорошо сдать экзамены, пройти конкурс, получить диплом и устроиться на хорошую работу.

Для поощрения студентов за прогресс в самостоятельной работе могут быть использованы дополнительные баллы. Желательно мотивировать студентов, если при проверке своих заданий они осуществляют самоконтроль или взаимоконтроль.

Нельзя не сказать о том, что представители китайской культуры считают главными моральными ценностями, прежде всего, самоуважение и уважение к другим. С одной

стороны, большинство китайцев стараются уделять внимание своему коммуникативному поведению, вести себя сдержанно, не совершать неблагоприятных, неподобающих поступков, чтобы не «потерять лицо» или не ставить других в неловкое положение. В результате этого многие китайские студенты уважительно относятся к окружающим, соблюдают этикет, особенно в университете. А с другой стороны, по замечанию Д.А. Мезенцевой, страх «потери лица», забота о репутации приводит их к «конформизму, консерватизму» [6, с. 17], т.е. китайские учащиеся предпочитают не бороться с обстоятельствами, не хотят выделяться в группе, соглашаются с мнением преподавателя или коллективного большинства. Опыт проведения уроков русского языка с китайскими первокурсниками показывает, что они часто испытывают трудности при выполнении устных видов самостоятельной работы (подготовка выступлений, составление диалогов, монологов, а также формулирование аргументов для дискуссий и т.д.).

В связи с этим важной становится роль преподавателя, который помогает студентам определить тему для самостоятельной работы и выбрать индивидуальные задания. Например, при изучении текста «Моя студенческая жизнь» на уровне А2 студенты выполняют такую самостоятельную работу: одна мини-группа учащихся готовит рассказ об университете и его структуре, другая – о системе обучения в данном вузе, третья – о профильных курсах, четвертая – о планах на будущее после получения диплома и т.д. Преподаватель оценивает результаты выполнения задания по критериям, о которых студенты проинформированы заранее (полнота изложения, используемые интернет-ресурсы, творческий подход и др.).

Многие методисты подчеркивают влияние конфуцианства на национально-психологические особенности китайцев и их социальное поведение [2, с. 24; 17, с. 81]. Как известно, в конфуцианстве придается большое значение иерархии в межличностных отношениях, что обуславливает такие национальные черты, как почтительность к родителям, уважение к старшим, соблюдение субординации по отношению к вышестоящим лицам, признание авторитета учителя. Особое отношение к преподавателю выражается в дисциплинированности, исполнительности и работоспособности учащихся. Многие из них всегда готовы выполнять требования преподавателей и соблюдать правила обучения. Китайские студенты рассматривают педагога как образец для подражания, поэтому поведение учителя влияет на их мотивацию к изучению иностранного языка. Однако ряд исследователей отмечают негативное влияние авторитета преподавателя, из-за чего возможно тревожное психологическое состояние учащихся. Некоторые слепо подчиняются жестким методам преподавания, из-за чего можно наблюдать отсутствие критического мышления и самостоятельности [21, с. 23]. Хорошо известно, что китайские учащиеся часто уклоняются от дискуссий с преподавателем, почти не задают вопросы и не высказывают субъективное мнение, если оно не совпадает с точкой зрения преподавателя [2].

52,38% участников опроса считают, что личность преподавателя положительно влияет на эффективность самостоятельной работы студентов. Что касается выбора стратегий в процессе обучения и в ходе самостоятельной работы учащихся, то 50,79% преподавателей подчеркивают необходимость учета индивидуально-психологических особенностей студентов. При этом 26,98% информантов выступают за предельную строгость к учащимся, в то время как за «мягкое» отношение высказалось всего 12,7% опрошенных.

57,14% респондентов обязательно знакомят студентов с методами и приемами самостоятельной работы (составление собственного словника по изучаемым темам, просмотр обучающих видеороликов по фонетике и грамматике, выполнение онлайн-тестов, взаимоконтроль и т.д.). Для «слабых» студентов можно предложить пошаговую инструкцию для выполнения заданий или индивидуальные консультации в популярных мессенджерах или на китайских сайтах, где есть функции «видеоконференция» и «чат»

(Zoom, Dingtalk, Tencent Meeting и др.). Вместе со студентом преподаватель определяет конкретную задачу для самостоятельной работы, например, «*В течение недели найти 30 примеров иррегулярных форм образования множественного числа имен существительных и составить с ними не менее 3 предложений*».

Так как одной из наиболее важных целей самостоятельной работы китайских студентов на первом этапе изучения русского языка является расширение словарного запаса, то студентам предлагаются наиболее эффективные способы запоминания русских лексических единиц. Так, для быстрого пополнения лексикона можно использовать омографы (*мука – мука, замо́к – замо́к, хло́пок – хло́пок* и т.д.).

**2. Учет особенностей образовательных традиций в КНР при организации самостоятельной работы китайских студентов-филологов.** Согласно опросу 79,37% преподавателей считают, что в процессе изучения русского языка китайские студенты в основном слушают объяснения и делают записи (преимущественно на родном языке), довольно редко задают вопросы или принимают активное участие в обсуждении темы урока. Это во многом обусловлено традиционной китайской системой обучения. Однако такая система не лишена некоторых недостатков: учащиеся пассивно получают знания, при этом вне поля зрения остается развитие устно-речевых умений, навыков самоорганизации, аналитических умений, критического мышления и творческих способностей студентов.

Кроме того, большинство китайских учащихся привыкли к механическому запоминанию лексических единиц, грамматических конструкций и даже текстов из учебников. Данная учебная стратегия используется и в самостоятельной работе (табл. 2).

*Таблица 2*

**Предпочитаемые китайскими студентами стратегии самостоятельной работы  
(по результатам опроса)**

№	Учебные стратегии	Количество респондентов (в %)
1	запоминание слов и их употреблений	95,24
2	заучивание наизусть текстов	93,65
3	усвоение и запоминание грамматических правил	76,19

Данные работы рассматриваются как «воспроизводящие» [6, с. 18], поскольку в результате студенты самостоятельно не открывают знания и не обобщают их, а только пытаются осмыслить и передать полученные знания. Участники опроса полагают, что при самостоятельной работе на начальном этапе обучения РКИ необходимо решать следующие задачи: закрепление и углубление знаний (работа с учебником, решение задач и т.д. – 85,71%); формирование умений самостоятельно приобретать знания (работа с учебной литературой, интернет-ресурсами и т.д. – 76,19%); формирование умений в говорении и письменной речи – 55,56%.

В этом случае преподаватель распределяет разные виды самостоятельной работы по степени сложности, определяет их объем в соответствии с учебными целями (развитие аспектных навыков и речевых умений), постепенно вводит коммуникативные упражнения и творческие задания. Например, в рамках темы «В гостях» (уровень А1) студентам предлагается составить словник по определенным разделам: «Подарки», «Посуда»,



«Продукты» и т.д. На уровне А2 учащиеся могут подготовить устный рассказ о том, как они побывали в гостях у русских студентов. Кроме того, можно использовать коммуникативные задания, которые позволяют активизировать коммуникативную деятельность китайских студентов (например, «Позвоните Вашему русскому преподавателю, чтобы пригласить его в гости на празднование Китайского Нового года»).

Традиционное образование в Китае ориентировано преимущественно на сдачу письменных экзаменов. Однако споры о рациональности такой формы контроля продолжаются до сих пор. Безусловно, она, с одной стороны, отличается простотой организации, объективностью, едиными требованиями и предусматривает проверку усвоения базовых знаний. С другой стороны, письменный контроль вынуждает студентов стремиться к получению высоких баллов за тесты и экзамены, а не к знаниям, необходимых для освоения профессии. Это приводит к тому, что китайские учащиеся предпочитают выполнять задания, предлагаемые преподавателем, или типовые тесты, а не самостоятельно повышать уровень владения иностранным языком.

В связи с этим при итоговом оценивании следует исходить не только из содержания курса, но и учитывать результаты выполнения заданий, предназначенных для самостоятельной работы.

**3. Учет адаптационных особенностей при организации самостоятельной работы китайских студентов-филологов.** Чаще всего студенты из Китая, которые изучают русский язык вне языковой среды, испытывают трудности при приспособлении к учебной системе университета и новым условиям, отличным от школьных.

88,88% опрошенных преподавателей отметили, что изначально большинство китайских учащихся не хотят выбирать русский язык в качестве специальности по одной из двух причин: 1) русский язык по сравнению с английским изучается не во всех китайских средних учебных заведениях и университетах; 2) в сравнении с другими популярными специальностями программа «Русский язык» относительно редко обеспечивает выпускников большим количеством вакансий после окончания учебы.

Однако в самом начале изучения русского языка китайские учащиеся испытывают трудности, обусловленные различиями в контактирующих языковых системах, что резко снижает мотивацию к овладению иностранным языком. 77,78% преподавателей-информантов вынуждены преодолевать нежелание китайских студентов учиться. Нестандартно, обучающиеся не проявляют заинтересованности и в самостоятельной работе.

Роль педагога заключается в том, чтобы сформировать у китайских студентов положительную мотивацию к учебе. Для устранения препятствий рекомендуется в рамках учебной программы предлагать первокурсникам пропедевтический курс, который должен проводиться на первой неделе. Преподаватели отвечают на интересующие студентов вопросы, читают лекции по следующим темам: «Система обучения в университете», «Перспективы преподавателя-русиста», «Как выучить русский язык с нуля», «Методы и приемы самостоятельной работы студентов», «Как работать в университетской библиотеке» и т.д. Кроме того, на занятия приглашают некоторых старшекурсников, которые могут поделиться своим опытом.

Китайские студенты, которые нуждаются в контроле и самоконтроле, не всегда способны органично сочетать учебу и отдых. Более того, современные студенты зависимы от интернета и гаджетов, обладающих как достоинствами (легкий поиск информации), так и недостатками (затраты времени на просмотр видеороликов, переписку в соцсетях, онлайн-игры и т.д.). 47,67% респондентов-преподавателей утверждают, что их учащиеся почти не используют интернет-ресурсы, пригодные для самостоятельного изучения русского языка.

В процессе самостоятельной работы студентов необходимо интегрировать интернет-ресурсы и печатные учебные материалы: преподаватель помогает находить

доступные обучающие материалы, использует мессенджеры для обсуждения изучаемой темы и др. [2]. Для начального этапа полезна китайская платформа «Dingtalk» (钉钉), на которой можно создать групповой чат, что позволяет организовать занятия по видеосвязи, дискуссии со всеми членами группы, делиться учебными материалами, проводить консультации, осуществлять контроль, оценивать и др. Например, китайским студентам, в русской речи которых часто встречаются фонетические нарушения, рекомендуется сделать аудиозапись высказываний разных коммуникативных типов и загрузить ее на платформу, после чего преподаватель может прокомментировать допущенные ошибки, дать соответствующие рекомендации и оценить выполненное задание.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что при организации самостоятельной работы студентов, изучающих РКИ, функции преподавателя разнообразны: наставник, организатор, консультант, координатор, тестер. Чтобы повысить эффективность самостоятельной работы, требуется осознание ее значимости для прогресса в изучении иностранного языка как учащимися, так и преподавателем. Этнопсихологические особенности китайцев, образовательные традиции Китая, возрастные особенности современной китайской молодежи и многие другие факторы определяют выбор методов и приемов не только для преподавания, но и для управления самостоятельной работой учащихся.

### Список литературы

1. Абдуллаева Г. Роль преподавателя в самостоятельной работе студентов // *Science and Education*. 2023. Vol. 4. №5. С. 1218–1221.
2. Ван Юэхань. Обучение китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2023.
3. Диниц Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
4. Козырева Н.Ю. О необходимости активного самообучения студентов-иностранцев РКИ // *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации*. 2015. Т. 26(65). №1. С. 568–573.
5. Литовкина С.В. Формирование умений самоконтроля у студентов экономических специальностей в процессе самостоятельной работы в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2010.
6. Мезенцева Д.А. Формирование медиакомпетенции у студентов из КНР в процессе самостоятельной учебной работы с текстами англоязычных СМИ: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014.
7. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975.
8. Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Роль преподавателя в активизации самостоятельной работы студентов // *Труды университета*. 2014. №1(54). С. 12–14.
9. Пандемия как глобальный вызов: социально-экономические и правовые аспекты: монография / Ю.Ю. Чилипенко, О.С. Гапонова, М.А. Шушкин и др.; под науч. ред. М.В. Плотникова. Нижний Новгород, 2021.
10. Рашидова З.Д. Роль самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранным языкам в эпоху цифрового образования // *Педагогический журнал*. 2023. Т. 13. № 4-1. С. 804–812.
11. Росина Н. Организация СРС в контексте инновационного обучения // *Высшее образование в России*. 2006. №7. С. 109–114.
12. Стародубцева Т.Н. Модель организации самостоятельной работы бакалавров // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. №12. С. 911–914.

13. Федотова Н.Л., Миллер Л.В. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде // Русистика. Т. 16. №2. 2018. С. 191–206.
14. Филиппова В.М. Практические приемы реализации метода проектов в методике преподавания русского языка как иностранного // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №2(75). С. 57–64.
15. Юдина Т.С. Самостоятельная работа как фактор повышения эффективности образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. 2015. №1(44). С. 21–23.
16. Юн Л.Г. Модель взаимосвязанного формирования сокомпетенции у китайских учащихся инженерного профиля в условиях неязыковой среды (совместные программы вузов Китая и России): дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
17. 戴毓庭. 中西文化比较视域下的大学英语自主学习 [J]. 常熟理工学院学报 (教育科学). 2012. №6. 79–82.
18. 高等学校俄语专业教学大纲, 2版. 北京: 外语教学与研究出版社, 2012年.
19. 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准(上): 外国语言文学类教学质量国家标准, 北京: 高等教育出版社, 2018年.
20. 普通高等学校外国语言文学类专业教学指南(下): 普通高等学校本科俄语专业教学指南, 上海: 上海外语教育出版社, 2020年.
21. 邢小梅, 盛建龙, 张四友. 大学生自主学习理论与实践[M]武汉: 湖北人民出版社, 2004.

\* \* \*

1. Abdullaeva G. Rol' prepodavatelya v samostoyatel'noj rabote studentov // Science and Education. 2023. Vol. 4. №5. S. 1218–1221.
2. Van Yuekhan'. Obuchenie kitajskih uchashchihsya govoreniu na russkom yazyke s ispol'zovaniem internet-resursov (uroven' A2): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2023.
3. Dinic G.N. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002.
4. Kozyreva N.Yu. O neobходимости aktivnogo samoobucheniya studentov-inostrancev RKI // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2015. T. 26(65). №1. S. 568–573.
5. Litovkina S.V. Formirovanie umenij samokontrolya u studentov ekonomicheskikh special'nostej v processe samostoyatel'noj raboty v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2010.
6. Mezenceva D.A. Formirovanie mediakompetencii u studentov iz KNR v processe samostoyatel'noj uchebnoj raboty s tekstami angloyazychnyh SMI: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2014.
7. Nizamov R.A. Didakticheskie osnovy aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov. Kazan', 1975.
8. Pak Yu.N., Shil'nikova I.O., Pak D.Yu. Rol' prepodavatelya v aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov // Trudy universiteta. 2014. №1(54). S. 12–14.
9. Pandemiya kak global'nyj vyzov: social'no-ekonomicheskie i pravovye aspekty: monografiya / Yu.Yu. Chilipenok, O.S. Gaponova, M.A. Shushkin i dr.; pod nauch. red. M.V. Plotnikova. Nizhnij Novgorod, 2021.
10. Rashidova Z.D. Rol' samostoyatel'noj raboty studentov v processe obucheniya inostrannym yazykam v epohu cifrovogo obrazovaniya // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. № 4-1. S. 804–812.
11. Rosina N. Organizaciya SRS v kontekste innovacionnogo obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. №7. S. 109–114.
12. Starodubceva T.N. Model' organizacii samostoyatel'noj raboty bakalavrov // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2015. №12. S. 911–914.
13. Fedotova N.L., Miller L.V. Osobennosti adaptacii inostrannyh studentov k russkoj lingvokul'turnoj i obrazovatel'noj srede // Rusistika. T. 16. №2. 2018. S. 191–206.
14. Filippova V.M. Prakticheskie priemy realizacii metoda proektov v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. №2(75). S. 57–64.
15. Yudina T.S. Samostoyatel'naya rabota kak faktor povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa // Образование. Kar'era. Obshchestvo. 2015. №1(44). S. 21–23.
16. Yun L.G. Model' vzaimosvyazannogo formirovaniya sokompetencii u kitajskih uchashchihsya inzhenernogo profilya v usloviyah neyazykovoj sredy (sovmestnye programmy vuzov Kitaya i Rossii): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2022.



***The specific features of organization of individual work of the Chinese students in the process of teaching the Russian language (A1-A2)***

*The teacher's functions in the organization of the individual work of the students from the People's Republic of China, who study the Russian language at the levels A1-A2, are considered. On the basis of the results of the questionnaire of the Chinese lecturers, who teach the Russian language, the national-psychological and adaptive peculiarities of the Chinese students are specified, the methodological recommendations of the organization of their independent activity are given, and the examples of tasks for the individual work are introduced.*

Key words: *education, lecturer, individual work, questionnaire, Chinese students, the Russian language as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2024)



**ДЖИН ЛЯНЬХУЭЙ**  
**ХАНЬ ЦЮАНЬХУЭЙ**  
Ухань, КНР

**АНАЛИЗ РУССКОГО ПЕРЕВОДА «客中作» «В ГОСТЯХ»  
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВ**

*Исследуется стихотворение «客中作» («В гостях») автора Ли Бо, выдающегося китайского поэта. Изучение фокусируется на анализе передачи культурных образов в четырех русских версиях этого стихотворения с целью систематизации опыта поэтического перевода в контексте переводческой деятельности.*

*Ключевые слова:* «客中作» «В гостях», культурные образы, поэзия.

Классическая китайская поэзия представляет собой не только драгоценность традиционной китайской культуры, но и выдающееся явление в мировом культурном контексте. За 3000 лет своего развития она приобрела разнообразные формы, ритмы и стили, тесно взаимодействуя с музыкой на протяжении всей своей истории. Характерное односложное произношение китайского языка придает поэзии музыкальность и ритмичность, отличающее ее от западной. В древнекитайском синтаксисе частое опущение подлежащего в предложениях наделяет поэзию уникальным колоритом. Поэзия часто затрагивает темы разлуки и дружбы, преобладающие над любовными мотивами и демонстрирующие различия между китайскими и западными общественными традициями. С самого начала своего развития китайская поэзия черпала вдохновение из жизни обычных людей и литературных кружков, отражая их быт и деятельность [2].

Перевод классической поэзии Китая играет ключевую роль в распространении и укреплении национальной культуры. С 1960-х годов до наших дней классическая поэзия как источник культурного наследия Китая стала объектом усиленного интереса, активного изучения в западных кругах специалистов по китайской культуре. Переводы поэзии внесли весомый вклад в культурное взаимодействие между Китаем и другими странами.

**1. Концептуальное определение образов и культурного образа**

*Смысл* связан с психологическими ассоциациями, включая сознание, волю, привязанность и назначение эстетического объекта. *Образ* возникает из предметов, но не из обычных. Это не только общее обозначение образа и воображения, но и глубокая ассоциация с китайской языковой и культурной традицией, основанной на образном мышлении. С концептуальной точки зрения образ обладает определенной степенью абстракции, представляя художественный образ, который формируется через эмоциональное восприятие субъектом объективно существующих предметов. Абстрактность образов указывает на их сложность и глубокий изобразительный смысл. Для изучения уникальных и богатых культурных ассоциаций, заложенных в образах, профессор Се Тяньчжэнь из Шанхайского университета иностранных языков ввел понятие *культурный образ*, подчеркивая, что исходный и переводящий языки принадлежат к различным культурным традициям, образы, связанные с ними, также претерпевают изменения. В ре-



зультате этого культурный образ отличается от обычного образа. Передача культурного образа включает в себя способы работы с лингвистической формой и содержанием оригинального текста [4, с. 74].

Различия в географическом расположении и условиях существования приводят к тому, что разные этнические группы развивают уникальные исторические и культурные традиции, накапливая специфическую национальную мудрость. В результате этого культурный облик каждой нации отражает ее национальные особенности, обычаи, исторические истоки и принимается определенными сообществами с общими национальными традициями и культурными корнями. Эти особенности выражаются через специфические литературные системы, которые отражают национальную психологию. На протяжении многих лет эта культура продолжает проявляться в мышлении, языке и литературных произведениях, передаваясь из поколения в поколение, что в конечном итоге формирует культурные символы с относительно стабильными культурными значениями.

Китайская поэзия демонстрирует разнообразные культурные образы, которые можно классифицировать по двум основным критериям: смысл и образ. В первом случае тематика поэзии включает в себя такие эмоциональные и философские темы, как обиды различного рода (дворцовые, девичьи), прощания, тоска по родине, тоска по прошлым эпохам и историческим событиям, афоризмы, любовь, ненависть и глубокие размышления. Во втором случае материал поэзии структурируется по описываемым объектам: природные объекты (солнце, луна, звезды, утренние пейзажи, цветы, вино, деревья, чай, облака, дождь, волны и т.п.), созданные человеком объекты (городские пейзажи, архитектурные сооружения, одежда, комплектующие и т.д.), а также социальные явления (рыбалка, охота, сельское хозяйство, народные празднования, военные конфликты и т.д.).

В своей книге «Разговор об искусстве» Цянь Чжуншу также отмечает, что каждое литературное произведение требует того, чтобы глубокие мысли и чувства автора были переданы через конкретные образы. Автор прибегает к конкретным образам для передачи своего интеллектуального и эмоционального опыта метафорическим способом, что позволяет читателю уловить намеки через эти образы. Более того, это помогает читателю оценить степень насыщенности произведения и его эстетическую и художественную ценность [6, с. 50]. Следовательно, можно утверждать, что использование множества образов в поэзии не только отражает сложный внутренний мир поэта и его глубокие жизненные переживания, но и подчеркивает тему, углубляет подтекст литературного произведения.

## 2. Текстологический анализ поэзии «客中作» «В гостях»

Ли Бо (701–762), живший во времена династии Тан, является выдающейся фигурой в китайской литературе. Он был страстным поклонником природы, путешествовал по разным регионам, создавал множество прекрасных стихов, воспевающих главные горы и реки своей страны. Его поэзия отличается не только своей свободой и силой, но и свежестью, изяществом, богатством фантазии, глубиной содержания и легкостью чтения, что привело к появлению его титула «Бессмертный поэт». Стихи Ли Бо не только пропитаны типичным романтическим духом, но и демонстрируют характерные романтические художественные черты, начиная от создания образов и выбора материала и заканчивая определением жанра и применением разнообразных художественных техник.

В данной статье одно из стихотворений Ли Бо выбрано для исследования с целью изучения его культурного контекста. **Цель** анализа – обеспечить читателям и тем, кто занимается переводами, глубокое понимание культурных аспектов текста. Это поможет переводчикам лучше осознать культурный образ стихотворения и раскрыть скрытый смысл, который связан с этим образом.

客中作 [唐]李白  
 兰陵美酒郁金香，玉碗盛来琥珀光。  
 但使主人能醉客，不知何处是他乡。

Исследования указывают на то, что данные стихотворения были созданы в 739 или 740 году, когда Ли Бо совершил поездку в Ланьлин. В те годы общество было благополучным, богато культурными и природными достопримечательностями, а настроение населения было веселым. Ли Бо ценил дружбу, увлекался вином и путешествиями, его душа была наполнена красотой китайских гор и рек. Вместе со своим другом он предавался веселью и застольям. Несмотря на желание служить своей стране, Ли Бо также ценил и простую жизнь, где можно было петь, пить и наслаждаться великолепием природы, проявляя при этом приятность, естественность и тщеславие.

В данном стихотворении представлено 8 культурных символов: «Ланьлин», «прекрасное вино», «куркума», «нефритовая чаша», «янтарный цвет», «выпивший», «хозяин» и «чужбина». «Ланьлин» является географическим названием, относящимся к уезду Каншань в городе Линьши, провинция Шаньдун. «Прекрасное вино» представляет собой деликатесное вино, изготавливаемое в регионе Ланьлин. «Куркума» – разновидность ванили, использовалась в древности для ароматизации вина, придавая ему золотистый оттенок. «Нефритовая чаша» изготовлена из дорогого материала, что указывает на высокий социальный статус ее владельца. Янтарь (ископаемая смола желтого или темно-каштанового цвета) здесь символизирует цвет вина. «Выпивший» отражает радость поэта от общения и питья с другом, создавая атмосферу дружеского застолья. «Хозяин» – это друг поэта, проживающий в Ланьлине. «Чужбина» в китайской культуре обозначает территорию, не являющуюся родным домом.

В первых двух строках описывается вино из Ланьлина, которое представлено с ярким и привлекательным звучанием. В первой строке хвалят вино за его происхождение, качество и аромат, а во второй подчеркивают его привлекательность, связанную с винной посудой и цветом напитка. Ланьлин – это место, где поэт был приглашенным гостем. Известное ланьлинское вино обрабатывают с ванильной куркумой, обладающей нежным ароматом, и подают в прозрачной нефритовой чашке, которая сияет так же ярко, как янтарь. Легко представить, какое волнение и восторг испытывал поэт, увидев это вино.

Последние две строки содержат значительный смысл. С одной стороны, когда поэт и его друг увлеченно пили вино, они, разумеется, находились в состоянии опьянения. С другой стороны, заглавие «客中作» «В гостях» указывает на тоску по дому у автора. В поэзии Ли Бо это представляет собой уникальное проявление чувств. Поэт осознал свое отдаление от родного места и испытал ностальгию. Тем не менее, все эти грустные мысли были развеяны благодаря вину Ланьлина. Это полностью отражает смелый и свободный дух Ли Бо.

### 3. Анализ переводов поэзии «客中作» «В гостях»

#### Перевод 1: «Среди чужих» Ли Бо (перевод А.И. Гитовича)

*Прекрасен крепкий аромат  
Ланьлинского вина.  
Им чаша яшмовая вновь,  
Как янтарею, полна.  
И если гостя напоит  
Хозяин допьяна –  
Не разберу: своя ли здесь,  
Чужая ль сторона [1].*

#### Перевод 2: «В гостях» Ли Бо (перевод С.А. Торопцева)

*Славное ланьлинское на травах –  
Блеск янтарный в яшмовых оправах...  
Напой меня, хозяин мой,  
Чтоб забыть, что это край чуждой.*

**Примечания переводчика 2:** Местность Ланьлин в восточной части области Лу славилась своим душистым вином. Ли Бо одно время жил там, ощущая себя не дома, а «в гостях» [5].

**Перевод 3: «Среди чужих» Ли Бо (перевод Ю.К. Щуцкого)**

*Ланьлинского прекрасного вина  
Густ золотистый аромат.  
И чаша яшмовая вновь полна:  
В ней с блеском янтари горят.  
И пусть теперь хозяину меня  
Вином удастся опьянить –  
Тогда, где будут чуждые края,  
Я не возьмусь определить.*

**Примечания переводчика 3:** Ланьлин – местность, славящаяся вином [7].

**Перевод 4: «Во время странствий» Ли Бо (перевод Б.Г. Мещерякова)**

*Куркумой ланьлинское пахнет вино -  
Изыскан его аромат  
В наполненной яшмовой чаше оно  
Пылает янтарным огнем  
Пусть гостя хозяин поит допьяна –  
Коль друга попотчевать рад  
А гостю хмельному теперь все равно  
В какой стороне его дом.*

**Комментарии переводчика 4:** Ланьлин – город на территории современной провинции Шаньдун, бывший в эпоху Тан знаменитым центром виноделия [3].

В нашей статье стихотворения анализируются с точки зрения культурных образов, и анализ заключается в следующем. Тема стихотворения с названием «В гостях» указывает на то, что автор создавал его во время пребывания в Ланьлине в качестве гостя. При этом поэт уделяет больше внимания изображению радости, нежели тоске по родному дому, так как он убежден, что быть гостем более соответствует замыслу автора, перевод под номером 2 является более подходящим.

1. «Ланьлин» является наименованием региона, который известен производством вина и символизирует привязанность поэта к данному месту и его вину. Исследование различных переводов показало, что все четыре переводчика применили метод прямого перевода для обозначения этого места. С.А. Торопцев, Ю.К. Щуцкий и Б.Г. Мещеряков дополнили свои переводы комментариями, объясняющими культурный контекст этого образа. В переводе 2 С.А. Торопцев прибег к методу лексических дополнений, основываясь на своем понимании поэзии и поэтов. Он добавил слово «славно», подчеркивая популярность и высокое качество вина из Ланьлина, что также несет в себе глубокий культурный смысл. Автор оценивает перевод С.А. Торопцева как очень удачный.

2. Поэт, используя выражение «прекрасное вино», демонстрирует свою страсть к этому напитку. Он употребляет «прекрасное вино» для утешения тоски по Родине. В древности вино часто ароматизировали куркумой, что придавало ему приятный запах. Поэт стремится подчеркнуть уникальность происхождения и аромата этих знаменитых вин. Тема «прекрасного вина» в поэзии важна не только из-за привлекательности его цвета и запаха, но и из-за того, что поэт и его друг пьют его вместе, находя счастье. В результате этого образ «прекрасное вино» является неотъемлемой частью перевода. В сравнении с оригиналом было выявлено, что С.А. Торопцев не включил слово «вино» в перевод. Сохранение культурного образа «прекрасное вино» в переводе критически важно, так как этот образ является центральным в стихотворении. Игнорирование слова «вино» в переводе не позволяет полностью передать глубину любви поэта к вину.

3. Куркума представляет собой медицинское растение, применяемое для усиления аромата вина и являющееся важным компонентом специфического метода виноделия в Китае. Несмотря на то, что в первом переводе сочетание «крепкий аромат» не указывало на лекарственное растение куркуму, А.И. Гитович использовал смысловой подход для передачи насыщенности аромата вина, что позволило сохранить культурные образы. Во втором и третьем переводах слова «трава» и «густой» используются для описания вина, однако следует подчеркнуть его аромат. Вино Ланьлина действительно обладает ароматом, напоминающим куркуму, но куркума является разновидностью ванили, придающей напитку уникальный запах. В указанных переводах не упоминается «куркума» и не используются слова для характеристики аромата, что приводит к отсутствию акцента на аромате и, как следствие, к потере смысла и эмоциональной составляющей, присутствующих в оригинальном тексте. Автор полагает, что метод перевода, представленный в данном случае, не является оптимальным. В частности, в переводе 3 используется слово «золотистый», которое, по мнению автора, не совсем точно передает смысл. С одной стороны, слово «золотистый» не соответствует понятию запаха, что создает противоречие. С другой стороны, термин «куркума», обозначающий ароматную траву, а не цвет, указывает на недостаточное понимание переводчиком китайской культуры, что приводит к неточной передаче культурного контекста. Вместе с тем, использование краткого прилагательного «густой» подчеркивает насыщенность аромата вина. Автор предполагает, что переводчик прибегает к методу лексических дополнений, чтобы точно отразить культурные особенности и аромат «прекрасного вина». Б.Г. Мещеряков, применяя смысловой метод перевода, выбрал слова «куркумой», «пахнет» и «изысканный», которые корректно описывают аромат вина Ланьлина, его источник и качество. Такой подход также рассматривается как верный.

4. С.А. Торопцев некорректно перевел слово «чаша» как «оправа» для обозначения сосуда для вина, что является ошибкой и указывает на недостаточный подход к переводу. Б.Г. Мещеряков, опираясь на свою фантазию, добавил к переводу слово «напольный», что автор текста считает верным. Использование метода добавления лексики поможет более точно передать состояние нефритовой чаши и упростит понимание для читателей. Все четыре переводчика использовали слово «яшмовая», однако автор утверждает, что это неточно, так как в поэзии указан только материал чаши, но не ее цвет.

5. «Янтарный цвет» в переводе означает «цвет вина». В первом варианте перевода сочетание «как янтарем» используется для точной характеристики золотистого янтарного цвета вина в нефритовой чаше. Однако слово «цвет» не было переведено, что привело к потере блеска вина, описанного в оригинале. Культурный образ «прекрасного вина» был передан не в полной мере. С.А. Торопцев перевел «янтарный цвет» как «блеск янтарный», что хорошо отражает цветовые характеристики янтаря, а значит, и вина. Ю.К. Щуцкий применил метод буквального перевода, используя сочетание «с блеском янтари горят» для описания цвета вина, что естественно и точно передает смысл. В данном контексте переводчик использовал различные стилистические и семантические приемы для передачи атмосферы и красоты оригинального текста. Использование слова «гореть» и метафоры «янтарным огнем» усиливает образ вина, делая его более ярким и впечатляющим. Это позволяет читателям лучше ощутить красоту и энергию вина Ланьлина, которое, как представляется, светится и пульсирует, словно живой огонь. Такой подход к переводу помогает сохранить дух и эмоциональную нагрузку оригинала, делая перевод более адекватным и эффективным. Использование метафор и синонимов позволяет передать богатство языка и образность текста, что является важным аспектом художественного перевода. В результате этого читатели могут по-новому увидеть и оценить красоту и глубину оригинального произведения.

6. В первом варианте перевода строки «但使主人能醉客» («И если гостя напоит хозяин допьяна»), используются слова «напоить» и «допьяна» для художественного изображения того, как поэт пьет вино до состояния опьянения. Эти выражения хорошо подобраны и точно отражают суть фразы. В третьем переводе эта же строка переведена как «И пусть теперь хозяину меня вином удастся опьянить», где слова «вином» и «опьянить» также ясно и красноречиво выражают желание поэта напиться и на время забыть о своей ностальгии. Этот перевод также является подходящим. В четвертом варианте перевода, предложенном Б.Г. Мещеряковым, строка «但使主人能醉客» переведена как «Пусть гостя хозяин поит допьяна – коль друга попотчевать рад», где используются как буквальный, так и смысловой методы перевода. Сравнение этих переводов показывает, что слово «напоить» более точно передает авторский смысл, чем слово «поить», поэтому считается, что А.И. Гитович более точно и всесторонне передает культурный контекст.

7. Поэт использует термин «хозяин» для обозначения своего друга из Ланьлина. Покинув свою родину, поэт испытывал огромное счастье, когда проводил время за вином в компании этого друга, так как это напоминало ему о его родном городе.

8. В китайской культуре термин «чужбина» обозначает место, которое не является родным домом. А.И. Гитович и Ю.К. Щуцкий выразили состояние поэта фразами «Не разберу» и «Я не возьмусь определить», что указывает на его алкогольное опьянение и неспособность определить, находится ли он дома. С.А. Торопцев предпочел слово «забыть», которое, по его мнению, лучше передает настроение поэта. Б.Г. Мещеряков использовал смысловой перевод, заменив слово «пьяный» на «хмельной», что делает текст более доступным для понимания читателями. Однако, сравнивая эти варианты, автор склоняется к варианту С.А. Торопцева, так как он более точно отражает смелую индивидуальность поэта Ли Бо, позволяя читателю также почувствовать радость вина, которую испытывает поэт.

Таким образом, национальные культурные различия влияют на языковые характеристики. Перевод классической китайской поэзии на русский язык можно рассматривать как новое создание на этом языке. Русский язык сам по себе обладает сложными особенностями, включая обширные морфологические изменения. В русском языке предложения часто строятся вокруг сказуемого, а грамматические связи устанавливаются через спряжение глаголов, склонение существительных и использование различных предлогов.

В нашей статье проводится детальный анализ русского перевода культурных символов в поэзии Ли Бо, рассматривается вопрос о наилучшем способе передачи культурных образов стихотворений на русский язык, что способствует расширению понимания китайской культуры среди широкой аудитории. Принципы перевода культурных символов в поэзии следующие; во-первых, необходимо уважать автора и следовать его творческому замыслу и стилистике оригинального текста, сохраняя культурные образы оригинала и отражая культурные особенности языка оригинала; во-вторых, следует уважать читателей перевода и учитывать их языковые особенности и способность к пониманию, не выходя за рамки культуры переводного языка и ожидаемого восприятия со стороны читателей.

### Список литературы

1. Гитович А.И. Среди чужих. [Электронный ресурс]. URL: [https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem\\_id=1423](https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=1423) (дата обращения: 17.04.2024).
2. Мао Хуафэнь. Сравнительное чтение и исследование английских переводов древнекитайских поэм. Шанхай, 2007.



3. Мещеряков Б.Г. Во время странствий. [Электронный ресурс]. URL: [http://lib.ru/POECHIN/china\\_shi.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/POECHIN/china_shi.txt_with-big-pictures.html) (дата обращения: 17.04.2024).
4. Се Тяньчжэнь. Введение в перевод. Пекин, 2007.
5. Торопцев С.А. В гостях. [Электронный ресурс]. URL: [https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem\\_id=5680](https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=5680) (дата обращения: 17.04.2024).
6. Цянь Чжуншу. Разговор об искусстве. Шанхай, 1997.
7. Шуцкий Ю.К. Среди чужих. [Электронный ресурс]. URL: [https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem\\_id=3995](https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=3995) (дата обращения: 17.04.2024).

\* \* \*

1. Gitovich A.I. Sredi chuzhikh. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem\\_id=1423](https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=1423) (data obrashcheniya: 17.04.2024).
2. Mao Huafen'. Sravnitel'noe chtenie i issledovanie anglijskikh perevodov drevnekitajskih poem. Shanhaj, 2007.
3. Meshcheryakov B.G. Vo vremya stranstvii. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://lib.ru/POECHIN/china\\_shi.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/POECHIN/china_shi.txt_with-big-pictures.html) (data obrashcheniya: 17.04.2024).
4. Se Tyan'chzhen'. Vvedenie v perevod. Pekin, 2007.
5. Tороpcev S.A. V gostyah. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem\\_id=5680](https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=5680) (data obrashcheniya: 17.04.2024).
6. Cyan' Chzhunshu. Razgovor ob iskusstve. Shanhaj, 1997.
7. Shchuckij Yu.K. Sredi chuzhikh. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem\\_id=3995](https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=3995) (data obrashcheniya: 17.04.2024).



***The analysis of the Russian translation of «客中作»  
“Guest” from the point of view of cultural images***

*The poem «客中作» “Guest” by the outstanding Chinese poet Li Bai is studied. The study is focused on the analysis of the transfer of the cultural images in the four Russian translations of the poem in order to summarize the experience of the poetry translation in the context of the translation practice.*

Key words: «客中作» “Guest”; cultural images; poetry.

(Статья поступила в редакцию 10.05.2024)

**ФЕНОМЕН ВЕРЫ В ПОЭЗИИ Е.И. БЛАЖЕЕВСКОГО: ТРАНСФОРМАЦИЯ  
РЕЛИГИОЗНЫХ ОБРАЗОВ И МОТИВОВ**

*Рассматривается феномен «веры», выявляются религиозные мотивы и образы в творчестве Е.И. Блажеевского с опорой на биографию автора. Разграничиваются элементы игры в художественном творчестве и религиозное мировосприятие автора.*



Ключевые слова: *Блажеевский, религия, образ, мотив, реинкарнация, душа.*

Интерес к вопросам религиозного характера различной конфессиональной принадлежности всегда был важным аспектом русской поэзии. Однако желание творческой личности художественно воплотить метафизическую связь человека с высшим миром могло породить стремление к не ортодоксальным решениям. Неудивительно, что спустя почти сто лет деятели Серебряного века (В.И. Иванов, Н.А. Бердяев, А.М. Ремизов, Н.М. Минский, В.В. Розанов, М.М. Добролюбова, Ф.К. Сологуб и др.) под влиянием хлыстовства предавались религиозному экстазу, искупительным «радениям» «вкупе» «вкушением крови» [5, с. 9].

Разумеется, пореволюционная действительность положила конец подобного рода увлечениям. Вопросы веры ушли из поля активного обсуждения, но возникло немало ситуаций, когда невыраженная потребность веры стала приоритетом внутренних переживаний, а религия рассматривалась в большей степени с точки зрения исторического и культурного влияния. Все это создавало необходимость обращения к самым потаенным сторонам личности и биографии писателя, в свою очередь аналитический подход к литературному материалу предполагал разграничение художественной игры и форм отражения истинного авторского мировоззрения в литературном произведении.

Е. Блажеевский не был воцерковленным человеком: бабушка, с которой он прожил долгое время, была атеисткой, поэтому с детства вопросы веры едва ли выносились за пределы внутренних размышлений мальчика. Привычка говорить о Боге и с Богом, исходя из собственных представлений и понятий, не следуя вероучительному канону, нашла свое воплощение в творчестве Е. Блажеевского. Неслучайно уже после смерти поэта его друг Ефим Бершин писал: «Когда писал – не боялся. Был абсолютно свободен. Потому и не исповедовал никакой религии, и не ходил в церковь, что не терпел любого вмешательства в свои отношения с Богом. Так и заявлял: “Мне не нужны посредники”» [1, с. 431].

Е. Блажеевский родился в Азербайджане, где наиболее распространенной религией является ислам. Однако город Кировабад (Гянджа), его малая Родина, в то время был разделен на две части: армянскую и азербайджанскую. Соседство разных культур и религий в окружении будущего поэта определенно повлияло на широту взглядов. И хотя в этом возрасте проблемы веры его мало волновали, атмосфера мусульманской культуры, преимущественно в которой рос Е. Блажеевский, давила на него и воспринималась как нечто «неродное». Неслучайно в стихотворениях об этом периоде жизни явно прослеживается противопоставление себя «местной жизни». С шестидесятих годов юноша живет в Москве и спустя некоторое время осмысляет свой переезд так:

Из мусульманства,  
Из дашбашных дел,

Из местной жизни,  
Чуждой славянину,  
Я непременно вырваться хотел.  
И променял  
Чужбину  
На чужбину... [1, с. 428].

При первичном знакомстве с лирикой поэта можно отметить христианское отношение к «падшим», что хорошо видно по стихотворению «1972 год». Повествование о жизни «в доме возле Бронной» сопровождается изображением мрачных, но знакомых многим картин быта в «доме игрушечном», где «...пахла едко, по-старушечьи, / Пронзительная нищета». Однако вместо противопоставления себя кричащим пьяницам, уже окончательно опустившимся на социальное дно, лирический герой, явно отражающий мироощущение автора, замечает:

Я в это время окаянное,  
Средь горя и макулатуры,  
Не спал. В окне галдели пьяные,  
Тянуло гарью из Шатуры.

И я, любивший разглагольствовать  
И ставить многое на вид,  
Тогда почувствовал, о Господи,  
Что эта грязь во мне болит,

Что я, чужою раной раненный,  
Не обвинитель, не судья –  
Страданий страшные окраины,  
Косая кромка бытия [1, с. 16].

Стихотворение написано о давно ушедшем для Е. Блажеевского времени, поэтому можно было бы ожидать отрефлексированные до спокойных формулировок мысли, однако текст наполнен глубоко эмоциональными переживаниями о событиях, которые, как кажется, произошли совсем недавно. Примечательно в этом контексте восклицание «о, Господи!», демонстрирующее не только высокую степень эмоциональной вовлеченности в прошлое, но и создающее образный фон, позволяющий говорить о вполне христианском самоощущении. Лирический герой как бы удивляется тому, что он, «любивший разглагольствовать», не хочет примерять на себя мантию судьбы. Но во второй половине двухчастного стихотворения становится ясно, что «чужая рана» разрастается и становится своей: «в пивных я находил забвенье и отраду / За столиком на лавках приставных». Здесь же между строк читается библейская сентенция: не судите, да не судимы будете.

В своей поэзии Е. Блажеевский часто обращается к прошлому, переосмысляя детство и с ностальгической грустью вспоминая молодость. Как правило, эти мотивы связаны в его творчестве с рассуждениями о смерти и темой загробной жизни. Интересно в этом контексте стихотворение 1993 года:

Кладбища, оснащенные гранитом  
И тишиной, которая густа,  
Ни русским, ни армянским, ни ивритом  
Уже не осквернят свои уста.  
Здесь люди спят, что некогда устали  
Любить, плодить, страдать, и навсегда  
Их тени призвала к себе страда  
В страну надежды и большой печали,  
Где не запоминается вода...

А кто куда причалил и когда  
 Не скажет сразу, грубый команданте.  
 Вот турбюро Вергилия, а Данте  
 Сонетами торгует у пруда...  
 Не избежать полезного труда  
 Ни гению, ни птице, ни сатрапу.  
 Чудовищу я пожимаю лапу  
 И понимаю: больше никогда  
 Не насладиться, не опохмелиться,  
 Не распрощаться – ты попал в загон.  
 И нечем человеку расплатиться  
 За эту плоть, за молодость, за кон... [1, с. 170].

Ортодоксальное представление о загробной жизни редуцируется полушутливым упоминанием «турбюро Вергилия» и торгующего сонетами Данте. Традиционное противопоставление жизни земной и жизни загробной в данном случае интересно тем, что вне зависимости от того, «кто куда причалил и когда», по мысли поэта, никому «не избежать полезного труда», потому что труд этот является расплатой за жизнь на Земле. При этом слова «их тени призвала к себе страда» и «ты попал в загон» создают ассоциативный ряд, в финальной точке которого находится образ из древнеегипетской мифологии – Поля Иару, соответствующие христианскому Раю. В Полях Иару после смерти праведники занимаются привычными для них при жизни вещами, но с большим успехом и удовлетворением. При этом «Иару окружают стены из бронзы, ячмень растет высотой в 4 локтя (1 локоть  $\approx$  0,5 м), полба высится на 9 локтей. <...> По представлениям египтян, умершие выполняют в Иару все сельскохозяйственные работы» [4]. Древним египтянам в сборе урожая помогали ушетби – статуэтки, работающие в загробном мире за усопшего. Однако для тех, кто похоронен без таких помощников, пребывание в египетском Раю вполне может показаться вечной страдой в загоне.

Частотное смешение христианских и языческих мотивов и образов может создать впечатление синкретической религиозности автора. Конечно, следует оговориться, отметив условность содержания и художественную игру во многих стихотворениях. Однако оригинальность взглядов Е. Блажеевского в вопросах веры становится видна при анализе его лирики в целом.

Как правило, в произведениях, где личные для Е. Блажеевского вопросы (детство, супружество, мама и т.д.) сочетаются с темой смерти, поэт отказывается от введения в текст «экзотических» религиозных мотивов и образов, что может трактоваться как желание освободиться от упрощенной формы литературной маски и максимально сблизить лирического героя с автором. Тем не менее, на первый взгляд, вполне христианское представление о загробном мире и Боге сочетается с верой в реинкарнацию. Так, в «Постскриптуме» поэт пишет о переходе души «из мрака в темноту», описывая круговорот жизни одного человека в разных телах: лирический герой, говоря о «новой жизни», убежденно замечает, что «она случится, но в другой Отчизне». Стихотворение, написанное за десять лет до смерти поэта, было вдохновлено сестрой его супруги, которая с помощью нумерологической карты гадала зятю на его прошлую жизнь. После этого события увлеченный поэт пишет: «Я появился в первый раз давно – / В Ирландии в тринадцатом столетье» и «Но все же я хочу родиться вновь / Не на угрюмом Севере, а, скажем, / В далекой и прекрасной Аргентине» [1, с. 237]. Описывая феномен реинкарнации, Е. Блажеевский свободно использует языческие образы: «...и горло / Приятно холодит летейская вода» [Там же]. Объяснить появление этого стихотворения можно впечатлительностью творческого человека и широкой популярностью в то время мистических практик – отсюда и игра с образами из разных религий. Однако мотив «перерож-

дения души» очень часто встречается в лирике поэта и до описанного случая гадания, поэтому столь утвердительно читаются строки: «...душа, с ее суровым стажем, Согреться и обновится кровь» [Там же].

У Е. Блажеевского были очень теплые отношения с матерью, смерть которой поэт переживал трагично, именно поэтому стихотворение «Маме», которое он дополнял и переписывал в течение шести лет, можно считать очень личным. В нем он с горечью осмысляет уход из жизни самого близкого человека и предчувствует собственную смерть.

<...>

И в тебе поселяется он —  
 Твой последний посредник в юдоли...  
 Что ему суета похорон  
 И сквозное январское поле!..  
 Он... снежинкой уйдет в пустоту,  
 Не заботясь о брошенном теле,  
 И заменят портрет в паспорту  
 На картинку «Грачи прилетели».  
 Он... вернется в обличье ином,  
 Что ему погребальная яма  
 И забрызганный красным вином  
 Рубаи из Омара Хайяма?!  
 Он... влетевший в московский подъезд,  
 Невесомый почти и незримый  
 Старожил неизведанных мест,  
 Для которых величие Рима  
 Было б скопищем жалких камней  
 В мишуре самодельной рекламы,  
 И меня посетит, и ко мне  
 Долетит извещение от мамы,  
 Что не только она, но и я,  
 Забывая ненужное знание,  
 Обрету в темноте бытия,  
 Как бессмертье, другое сознание... [1, с. 178–180].

Подобные примеры упоминания реинкарнации неоднократно встречаются в творчестве Е. Блажеевского. Интересно, что перед перерождением души, как правило, проходит какое-то время – она либо «...летает по свету в худых небесах...» (как в стихотворении «Обращаюсь к тебе, хоть и знаю – бессмысленно это», 1977 г.), либо осознает себя при переходе в небытие, «из мрака в темноту» (как в «Постскриптуме», 1989 г.).

По воспоминаниям дочери поэта, Марии Евгеньевны, Е. Блажеевский предчувствовал собственную смерть, прямо говорил об этом супруге и не стеснялся описывать эти переживания в своих стихотворениях. Неудивительно, что в его лирике противопоставление жизни и смерти часто размывается – и связано это напрямую с особым представлением поэта о «душе». Душа, по его мысли, всегда чего-то хочет, куда-то рвется и о чем-то переживает, даже временное пребывание вне тела после смерти не является универсальным ответом, о чем он пишет в стихотворении «Сжимается шагреня страны...»:

Но даже там, где рвется нить  
 Судьбы, поправшей дрязги НЭПа, –  
 На дальних перекрестках неба  
 Души не умиротворить... [1, с. 142].

Более того, вера в перерождение душ (пусть и с некоторым непостоянством, паузами в небытии и проч.) позволяет лирическому герою Е. Блажеевского воспринимать ее как своеобразное обновление или сон между сменяющимися жизнями. Из-за этого жизнь, с ее тяготами, ужасами и невозможностью полностью



забыться хотя бы на время порой становится менее привлекательной, чем смерть («Телефон молчит в ночи...», 1986 г.):

И нелепо дорожить  
Прочерком деяний в смете,  
И всего сложнее – жить,  
Ибо жизнь страшнее смерти [1, с. 172].

Пауза между прошедшей жизнью и жизнью новой действительно может напоминать лирическому герою сон – период, неважно насколько долгий, проходящий, как кажется, за мгновение. Жизнь же, напротив, неостановимо тянется. Во многом описанный Е. Блажеевским путь души после смерти человека напоминает ницшеанскую концепцию «вечного возвращения». Становится понятно, почему в приведенном выше отрывке автор противопоставляет глагол «жить», выражающий непрерывную протяженность во времени, существительному «смерть», которое как бы ставит точку до нового перерождения.

Таким образом, темы смерти и загробного мира в поэзии Е. Блажеевского появляются довольно рано, однако в большей степени актуализируются в последнее десятилетие жизни. Для раскрытия этих тем поэт широко использует религиозные мотивы и образы, конструируя в своих текстах подобие синкретической религии. Однако если аллюзии на языческие вероисповедания используются для создания особой мифопоэтической структуры, то обращение к опосредованной неортодоксальной христианской традиции и феномену реинкарнации, встречающиеся в лирике поэта наиболее часто, можно трактовать как поэтическое переложение реального религиозного мировосприятия Е. Блажеевского.

### Список литературы

1. Блажеевский Е.И. Письмо: по праву памяти. М., 2015.
2. Рак И.В. Египетская мифология. М., 2004.
3. Таянова Т.А. Литература и религия: к вопросу о «Двоеверии» религиозного писателя // Проблемы истории, филологии, культуры. 2012. №3(37). С. 232–239.
4. Шве́ц Н.Н. Словарь египетской мифологии. М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: [https://books.google.ru/books?redir\\_esc=y&hl=ru&id=QCCF6veunvgC&q=%D0%B8%D0%B0%D1%80%D1%83#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?redir_esc=y&hl=ru&id=QCCF6veunvgC&q=%D0%B8%D0%B0%D1%80%D1%83#v=onepage&q&f=false) (дата обращения: 10.02.2024).
5. Эткинд А.М. Хлыст (Секты, литература и революция). М., 1998.

\* \* \*

1. Blazheevskij E.I. Pis'mo: po pravu pamyati. M., 2015.
2. Rak I.V. Egipetskaya mifologiya. M., 2004.
3. Tayanova T.A. Literatura i religiya: k voprosu o «Dvoeverii» religioznogo pisatelya // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2012. №3(37). S. 232–239.
4. Shvec N.N. Slovar' egipetskoj mifologii. M., 2022. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://books.google.ru/books?redir\\_esc=y&hl=ru&id=QCCF6veunvgC&q=%D0%B8%D0%B0%D1%80%D1%83#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?redir_esc=y&hl=ru&id=QCCF6veunvgC&q=%D0%B8%D0%B0%D1%80%D1%83#v=onepage&q&f=false) (data obrashcheniya: 10.02.2024).
5. Etkind A.M. Hlyst (Sekty, literatura i revolyuciya). M., 1998.

### ***The phenomenon of belief in the poetry of E.I. Blazheevskiy: the transformation of religious images and motives***

*The phenomenon “belief” is considered, there are revealed the religious motives and images in the creative work of E.I. Blazheevskiy on the basis of the author’s biography. The elements of game in the artistic creation and the author’s religious world perception are distinguished.*

Key words: *Blazheevskiy, religion, image, motive, reincarnation, spirit.*

(Статья поступила в редакцию 16.05.2024)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Байбаков Александр Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: baybakov@bk.ru
- Байрамова Гюльмира Низами-кызы* – ведущий специалист отдела культуры и досуга, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: bairamowaj@gmail.com
- Бурмистенко Мария Станиславовна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: burm87@mail.ru
- Гаврилова Мария Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. E-mail: mvfamgavrilov@yandex.ru
- Гребеницкова Татьяна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии, Кемеровский государственный университет. E-mail: tatgreb@yandex.ru
- Джин Ляньхуэй* – E-mail: jlh.ru@yandex.com
- Дмитриенко Анна Владимировна* – ассистент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: ladywinter28@gmail.com
- Дронова Анастасия Леонидовна* – кандидат филологических наук, доцент, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. E-mail: L.Snitkene@kantiana.ru
- Егорова Галина Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор, Сургутский государственный педагогический университет. E-mail: egorovagi@list.ru
- Каунова Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: katekw23@gmail.com
- Киселева Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук, Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н.С. Алфёрова. E-mail: kav.7311@mail.ru
- Коренецкая Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для лингвистических направлений, Псковский государственный университет. E-mail: irinallo@mail.ru
- Кудрявцева Анна Аркадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: a\_kudriavtseva@mail.ru
- Кулашкина Алена Николаевна* – аспирант кафедры педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет. E-mail: alena.kulashkina@yandex.ru

- Куликова  
Светлана Вячеславовна* – доктор педагогических наук, ректор, Волгоградская государственная академия последипломного образования; профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru
- Лукашенко  
Анна Дмитриевна* – аспирант кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет. E-mail: lukaschenko.ann@yandex.ru
- Ма Яцюн* – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; старший преподаватель кафедры русского языка, Нинсяский университет. E-mail: mayatsyun@yandex.ru
- Наумцев  
Иван Игоревич* – ассистент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Naumcev1998@mail.ru
- Озолина  
Мария Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Государственный университет просвещения. E-mail: mar.ozolina@yandex.ru
- Путило  
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Фирсова  
Алла Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: a.e.firsova@yandex.ru
- Фэн Юйцюн* – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: st096289@student.spbu.ru
- Хань Цюаньхуэй* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Педагогический университет Центрального Китая (CCNU). E-mail: hqh@126.com
- Хасан  
Эвелина Хасановна* – ведущий эксперт отдела организации и сопровождения научно-исследовательской деятельности управления научных исследований, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: evelina.hasan@mail.ru
- Чандра  
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Чудина  
Елена Ефимовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Чухина  
Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет. E-mail: chukina2008@mail.ru

*Чухин  
Степан Геннадьевич*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет; доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Омский государственный медицинский университет. E-mail: [chukin2009@mail.ru](mailto:chukin2009@mail.ru)



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Baybakov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: baybakov@bk.ru
- Alena Kulashkina* – Post Graduate Student, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University. E-mail: alena.kulashkina@yandex.ru.
- Alla Firsova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: a.e.firsova@yandex.ru
- Anastasiya Dronova* – PhD (Philology), Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, E-mail: LSnitkene@kantiana.ru
- Anna Dmitrienko* – Assistant, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: ladywinter28r@gmail.com
- Anna Kiseleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Sciences and the Humanities, Ural State University of Architecture and Art, E-mail: kav.7311@mail.ru
- Anna Kudryavtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: a\_kudriavtseva@mail.ru
- Anna Lukashenko* – Post Graduate Student, Department of Linguodidactics and Modern Technologies of Foreign Language Education, Moscow Pedagogical State University, E-mail: lukashenko.ann@yandex.ru
- Ekaterina Kaunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: katekw23@gmail.com
- Elena Chudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Elena Chukhina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, E-mail: chukina2008@mail.ru
- Evelina Hasan* – Leading Expert, Department of Organization and Support of Scientific and Research Activity of Management of Scientific Studies, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: evelina.hasan@mail.ru
- Feng Yuqiong* – Post Graduate Student, Saint-Petersburg State University, E-mail: st096289@student.spbu.ru
- Galina Egorova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University. E-mail: egorovagi@list.ru
- Gulmira Bayramova* – Leading Specialist, Department of Culture and Leisure, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: bairamowaj@gmail.com



- Han Quanhui* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Central China Normal University (CCNU), Wuhan, China, E-mail: hqh@126.com
- Irina Korenetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University, E-mail: irinallo@mail.ru
- Ivan Naumtsev* – Assistant, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Naumcev1998@mail.ru
- Jin Lianhui* – E-mail: jlh.ru@yandex.com
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Mariya Burmistenko* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: burm87@mail.ru
- Mariya Gavrilova* – PhD (Philology), Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, E-mail: mvfamgavrilov@yandex.ru
- Mariya Ozolina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Preschool Education, Federal State University of Education, E-mail: mar.ozolina@yandex.ru
- Ma Yatsyun* – Post Graduate Student, Department of Teaching Methods of Russian Language as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute, Senior Lecturer, Department of Russian Language, Ningxia University, E-mail: mayatsyun@yandex.ru
- Oleg Putilo* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Stepan Chukhin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Associate Professor, Department of Philosophy and Humanities and Social Studies, Omsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: chukin2009@mail.ru
- Svetlana Kulikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education; Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: skulns-rao@yandex.ru
- Tatyana Grebenshchikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool and Special Pedagogy and Psychology, Kemerovo State University, E-mail: tatgreb@yandex.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