



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№8 (191)**  
**2024**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№8(191)

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 г.

ОСНОВАН  
в 2002 г.

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

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

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

ПИ № ФС77-80624  
от 15 марта 2021 г.

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

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ТРИФОНОВА И.С., ЗАКИРОВА А.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентиров обучающихся в условиях алгокогнитивной культуры: герменевтический подход..... 4

ВОЛОДИН В.В. Методологическая основа всероссийской программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» ..... 11

БОЙЧЕНКО Н.В., БУДАРИНА Ж.С. Особенности обучения переводу поколения Z..... 20

ПРОВТОРОВА Н.В. Обоснование, разработка и внедрение структурно-логической модели профессиональной подготовки будущих госслужащих к инновационной деятельности ..... 25

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАКАРОВА И.А. Научно-методическое сопровождение воспитательной деятельности в системе преемственности «школа – педагогический вуз»..... 34

ГУТНИК И.Ю., КАНДАУРОВА А.В., ЛУЧНИКОВ В.А., МОЛОДЦЕВА Ю.В., ПИСКУНОВА Е.В. Социокультурная обусловленность обновления проблематики образовательных программ педагогической магистратуры..... 43

КОЗЫРЕВА О.А. Педагогическая система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников ..... 53

*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. Воркачëв*  
*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. Шуккин (Польша)*

*Научно-редакционный совет*

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

ПОКУСАЕВА Т.Н., ИВАНОВА Ю.А., ИВАНОВА Т.М.  
Использование коммуникативных стратегий в обучении  
студентов-лингвистов говорению на иностранном языке .....62

АДАСОВА Я.Б., ФОМИНЫХ Н.Ю. Актуальные проблемы  
формирования профессионального самоопределения бу-  
дущего переводчика: пути и способы их решения .....71

БУРМИСТЕНКО М.С. Модель гендерной социализации обу-  
чающихся колледжа .....79

КРУЦКИЙ В.М. Педагогические средства формирования  
ценностного отношения к здоровью будущих педагогов .....83

ЗАХАРЧЕНКО Д.А. Готовность будущих педагогов к про-  
гностической деятельности: сущность, структура, особен-  
ности .....88

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

КОРНИЛОВА Л.А., НАДЕЖКИНА Е.Ю., МУЖИЧЕНКО М.В.,  
МАРИНИНА М.Г. К вопросу о готовности одаренных детей  
с ограниченными возможностями здоровья к профессио-  
нальному самоопределению в условиях общеобразова-  
тельной школы.....94

БУЛАЕВ Д.Ю. Формы и методы психолого-педагогической  
профилактики агрессивного поведения школьников под-  
росткового возраста педагогами .....101

РУДЕНКО Е.А. Диагностика компетенций «4К» гимназистов  
на ступени начального общего образования .....107

САМОЙЛОВА Н.В. Модель процесса формирования пред-  
профессиональной готовности старшеклассников к про-  
фессиям художественно-творческой направленности .....113

АНДРЕЕВА О.С. Эффективные стратегии анализа и интер-  
претации комического произведения на уроках русского  
языка и литературы в старшей школе (на примере сти-  
хотворения Саши Черного «Обстановочка») .....118

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

ВАН ЧЖЕНКУНЬ Стратегия художественной подлинности  
в творчестве А.Н. Варламова .....128

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

Сведения об авторах.....	134
Information about authors.....	137
Состав редакционной коллегии .....	139
Состав научно-редакционного совета.....	140

Подписано в печать  
20.09.2024.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 14,3  
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии  
ИП Миллер Андрей Георгиевич  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ №20/09/1

Выход в свет  
10.10.2024.

Цена свободная



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2024

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**И.С. ТРИФОНОВА,**

**А.Ф. ЗАКИРОВА**

*Тюмень*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ АЛГОКОГНИТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

*Рассматривается влияние цифровизации на формирование ценностей и личностных смыслов обучающихся. Представлены результаты теоретического осмысления ценностей гуманитарной культуры в сопоставлении с ценностями алгокогнитивной культуры.*

*Результаты исследования показали ряд противоречий этих двух культур и подтвердили необходимость расширения влияния гуманитарных концепций, в частности, педагогической герменевтики, на цифровую образовательную среду для продуктивного формирования ценностно-смысловых ориентиров обучающихся.*

*Ключевые слова: гуманитарная культура, алгокогнитивная культура, ценность, смысл, герменевтический подход, цифровая образовательная среда.*

В условиях ускоренной цифровизации и технологизации всех сфер деятельности особую значимость имеет поиск моделей опережающего развития образования для формирования нового качества человека, раскрытия его личностного потенциала. Актуализируются вопросы самосознания, самоопределения человека, его ценностно-смысловые установки. Свидетельством этого служат некоторые положения Прогноза долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2030 года, указы Президента РФ. В частности, Указ №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» содержит сведения о важности проведения научных исследований, создания информационных и методических материалов, направленных на поддержку и распространение традиционных ценностей, в том числе в цифровой среде [17]. Указ №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» акцентирует внимание на важности повышения роли России в мировом гуманитарном и культурном пространстве, в том числе посредством создания информационной среды, способствующей распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранению культуры и общероссийской идентичности народов [16]. Министр цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ М.И. Шадяев также отмечает, что выделяются гранты на поддержание социально-ориентированной литературы, теле- и радиопрограмм, которые несут традиционные ценности [3].

Вопрос сохранения традиционных ценностей и гуманитарного начала в образовании поднимается в научной литературе [4]. Наблюдается смещение акцента в понимании человека и его сил с утилитарных установок, удовлетворения потребностей экономики на ценностно-смысловые установки [1; 10]. Происходит формирование новой объективно-субъективной реальности. В ней человек активно включается в широкие социокультурные и сетевые отношения, за которыми скрывается проблема формирова-

ния ценностей и смыслов. Приведенные примеры подтверждают актуальность заявленной темы и показывают, что поиск путей гуманитаризации образования в условиях новой реальности является приоритетным направлением развития страны и инициируется на государственном и академическом уровнях. В складывающейся цифровой образовательной среде, предполагающей сетевой характер взаимодействия, важно понять, как формировать субъектную картину мира обучающегося, вести поисковый диалог личностных смыслов в условиях национального и культурного ценностно-смысловых контекстов.

В данной работе мы рассматриваем заявленную проблему с позиции герменевтического подхода, который направлен на актуализацию эвристического потенциала интерпретации как вида деятельности, обеспечивающего запуск механизмов смыслообразования на основе взаимопереходов рационального и иррационального, логикогносеологического и образно-эмоционального, алгоритмического и художественно-нарративного, технологического и творческого планов учебного познания. Полагаем, что герменевтический подход в образовании, базирующийся на гуманистических мировоззренческих основаниях, активно способствует конструктивному преобразованию в сознании обучающегося представлений об эклектичной динамично развивающейся действительности в целостную картину мира. Это обеспечит понимание данного мира и себя в нем, будет способствовать гармонизации личностного бытия человека, определит его ценностные установки, ценностное сознание, ценностное поведение.

Цель статьи – осмыслить психолого-педагогические возможности и ограничения алгокогнитивной культуры для формирования ценностно-смысловых ориентиров обучающихся, сопоставить их с гуманитарной культурой.

Данная работа представляет собой результат теоретического осмысления проблемы формирования ценностно-смысловых ориентиров в современном образовании. Методологические основания исследования определяет концепция педагогической герменевтики теория и практика интерпретации содержания образования с опорой на общественный и индивидуальный опыт, представленный не только в научном знании, но в культуре в целом (то есть в религии, искусстве, языке, народных традициях) с привлечением в качестве средств интерпретации содержания образования не только общенаучных методов познания, но и технологий и практик, традиционно применяемых в общественных и гуманитарных областях знания в теории перевода, когнитивистике, лингвокультурологии, психолингвистике и пр. [6; 7]. Аналитической рамкой исследования послужил герменевтический подход в педагогике, базирующийся на гуманистических мировоззренческих положениях, в которых личность обучающегося рассматривается как субъект рефлексивного смыслообразования и творческого саморазвития. Проведен критический анализ литературы (научных публикаций, указов, открытых дискуссий) по вопросам трансформации образования, развития личности в цифровой среде, сохранения культурных ценностей. Сопоставительный анализ позволил выявить основные характеристики алгокогнитивной культуры с позиции потенциала и ограничений для формирования ценностей и сравнить их с характеристиками гуманитарной культуры.

Медиапространство и цифровые технологии насыщают современное общество информацией, которая «требует переработки в смысловые «конструкции» для практического применения» [13, с. 92]. Такое знание побуждает к действию, учит находить выходы из кризисных ситуаций и прогнозировать будущее, т.е. высвобождает в человеке его потенциал. Это – гуманитарное знание, которое преобразовывает информационный поток в систему смыслов, служит «очеловечиванию» [Там же]. Иными словами, человека с внешним миром связывают личностные смыслы, т.е. его стремления, мотивы, приоритеты, ориентиры – все то, ради чего он целенаправленно осуществляет свою деятельность, движется по пути самореализации.

Проблема смыслообразования и поиск личностных смыслов могут рассматриваться в разных контекстах: политическом, философском, психологическом, педагогическом, общекультурном и др. Дело в том, что процесс смыслообразования многогранен, осуществляется во всех сферах человеческой деятельности (в учебе, профессии, семье, социуме), отражается во внутреннем принятии, преобразовании «в установки мышления и поведения» [2, с. 99]. Смысл является естественной человеческой потребностью, предполагает свободу выбора, осмысленную ценностную позицию по отношению к своей деятельности, в том числе к образованию, поэтому образование с позиции герменевтического подхода нацелено на создание условий для формирования личностных знаний, интегрирующих знания о мире, индивидуальный жизненный и социокультурный опыт, которые впоследствии образуют ценностно-смысловую позицию личности.

В этой связи процесс понимания выступает механизмом формирования смыслов. При этом с позиции гуманитарного знания понимание определяется как процесс, направленный «на постижение смыслов и ценностей культуры», т.е. акцентируется ценностно-смысловая природа понимания [Там же, с. 103]. Если рассматривать понимание как непрерывный процесс восхождения к смыслу и ценностному сознанию, то он может быть построен по принципу кумулятивной шкалы (например, шкала Гуттмана), в которой установки, смыслы и ценности упорядочены иерархически, каждый последующий уровень предполагает содержание предыдущего и обогащение новыми составляющими, т.е. речь идет о расширяющихся и углубляющихся смыслах. Ценностное сознание влияет на мотивы, поведение, отношение к миру, процесс конструирования личностного знания с опорой на осмысленный социальный и культурный опыт.

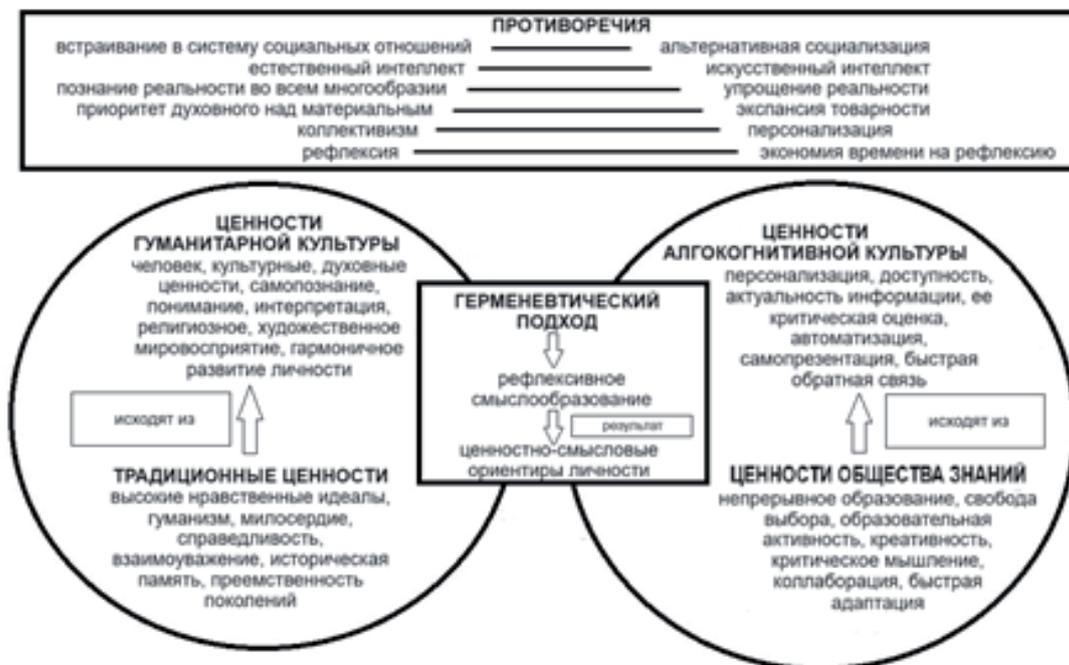


Рис. Сравнительно-сопоставительный анализ характеристик и ценностей гуманитарной и алгокогнитивной культур

При этом личностное знание и опыт приобретаются из разных источников, основным из которых на сегодняшний день является медиапространство. Оно трансформирует мировоззрение, систему ценностей и смыслов, формирует новую культуру (алгокогнитивную), цифровую реальность, порожденную глобальной сетью и нарастающей ролью смартфонов, где ведущую роль играют алгоритмы. Являясь новым понятием, алгокогнитивная культура остается пока малоизученной, однако нельзя отрицать сильное влияние сетевой реальности на формирование картины мира и ценностей обучающихся.

Результаты проведенных критического, сравнительно-сопоставительного анализов источников и литературы представлены на рисунке.

С левой стороны рисунка представлены характеристики и ценности гуманитарной культуры, основанные на традиционных ценностях, с правой – алгокогнитивной культуры, которые отчасти развились из ценностей общества знаний. Оба вида культуры оказывают непосредственное влияние на формирование ценностно-смысловых ориентиров личности и должны воплощаться в образовании. Однако наблюдаются явные принципиальные противоречия между ценностями этих двух культур. Среди них можно выделить качественно противоположное по своим установкам, направленности и механизмам восприятие реальности. Достоинством гуманитарной культуры является представление реальности через множество образов, смыслов. В алгокогнитивной культуре существует тенденция на упрощение реальности, что может рассматриваться, скорее, как ограничение. В алгокогнитивной культуре большое значение придается искусственному интеллекту, за ним видится будущее, новые возможности познания, недоступные естественному интеллекту. В гуманитарной культуре приоритет занимают естественные возможности человека, его нравственные и духовные ценности. Существенным ограничением алгокогнитивной культуры является ее нацеленность, прежде всего, на коммерциализацию предложений, получение выгоды. В связи с этим больший упор делается на индивидуализацию, возможность быстро получать информацию, осуществлять коммуникацию, приобретать необходимые навыки и компетенции, что само по себе является достоинством алгокогнитивной культуры. Но чрезмерный акцент на индивидуализацию приводит, по нашему мнению, к расчлененной множественности образов, включенных в содержание образования, к неоправданному расщеплению гармоничной целостности представлений об ученике будущего и к потере мировоззренческой модели и гуманистических ценностных ориентиров обучения. В этой связи уместно обратиться к словам экспертов из Высшей школы экономики, которые справедливо отмечают, что если людей «не объединяют общие ценности, то не будет той прочной основы, чтобы действовать сообща и достигать общих целей. Именно общие ценности позволяют действовать группе людей как сообщество» [11]. В результате этого образование должно задавать общие ориентиры, векторы для развития ценностей и личностных смыслов, без которых сохранение общности культуры, исторической памяти и единства народов России невозможно.

Еще одним ограничением алгокогнитивной культуры является альтернативная социализация, которая обостряет проблему одиночества, не позволяет личности безболезненно и органично встраиваться с систему социальных отношений, усиливает социальную атомизацию. Постоянная экономия времени и погоня за новой актуальной информацией, в свою очередь, не дают возможность провести целенаправленную и полноценную рефлексию, углубленное самопознание, обдумать ситуации и осознанно принять решения.

Исследование позволяет утверждать, что нарастающее влияние алгокогнитивной культуры, гипертекстовой формы распространения информации оказывают мощное воздействие на специфику социального взаимодействия, мировосприятие, смыслообразование, профессионально-личностное сознание и ценности. Эксперты утверждают, что это влияние создает ряд сложностей, которые на данный момент остаются неразрешен-

ными. Новые цифровые технологии несут значительные риски «утраты творческого потенциала личности, обеднения культуры, замены самостоятельной мысли «клиповым» мышлением и «кнопочными» технологиями [5, с. 44]. Происходит, как отмечают в своей работе К. Коктыш и А. Ренард-Коктыш, отщепление эмоционального от рационального, когда «переживание привязано к фиктивной реальности», в которой доминируют альтернативные ценностные и мировоззренческие системы координат [8, с. 30]. Авторы также рассматривают феномен «когнитивной уязвимости» или размывания критериев истинности, когда «цифровая масса» под внешним воздействием принимает «навязываемую извне систему мировоззренческих и ценностных координат без сколь-нибудь существенных попыток их критической ревизии» [Там же, с. 27]. Этой позиции придерживаются К.Р. Нигматуллина, А.Н. Сергеев и Ж.И. Ободова, А.В. Тимофеев, указывая на «масштабную перестройку традиционной системы ценностей», в том числе на девальвацию знаний, религиозных и художественных ценностей, дегуманизацию общества, способности «осуществлять целенаправленную рефлексию происходящего» [12; 14; 15, с. 77]. На первый план выходят возможности быстро получать актуальную, необходимую информацию, оперировать, делиться ей, взаимодействовать в режиме online, наблюдать и давать оценку происходящему в мире в режиме реального времени.

Несмотря на критические замечания в отношении влияния алгокогнитивной культуры на ценностно-смысловые ориентиры обучающихся и очевидные противоречия с ценностями гуманитарной культуры, ряд ученых видит в ней новые возможности для формирования личностных смыслов и ценностей обучающихся. Среди перспективных возможностей алгокогнитивной культуры О.В. Яковлева отмечает сетевую коллаборацию, взаимную ответственность, а также внесение личного вклада в развитие цифровой образовательной среды, что формирует активную социальную позицию [18]. А.А. Лисенкова акцентирует внимание на том, что культура постправды в отношении своей личности постепенно уступает место правде, т.е. репрезентации своих подлинных качеств. Все больше цифровая среда ассоциируется с местом, «в котором происходит самоактуализация, самореализация и самоутверждение личности через управление впечатлениями Другого» [9, с. 110].

Помимо обозначенных возможностей алгокогнитивной культуры выделяется использование искусственного интеллекта, которое позволит обучающимся не только сэкономить время на выполнении формальных задач, но и комбинировать его возможности с возможностями естественного интеллекта для решения сложных, требующих нестандартного подхода вопросов, повышая творческую активность, гибкость мышления самих обучающихся. Полифонизм идей, нескончаемый поток информации, привлекательность цифровой образовательной среды как источника нового знания, напротив, может способствовать развитию критического мышления, умения отбирать, оценивать информацию, постоянная работа с которой может сформировать умение выстраивать свою речь, четко формулировать мысли. В рамках герменевтического подхода работа с текстами посредством чтения выходит за пределы освоения и передачи информации. Чтение понимается в широком смысле как способ взаимодействия с культурой через осмысление и смыслообразование. В этой связи создание эмоционально окрашенных мероприятий, посвященных историческим, культурным, национальным и другим ценностям (конференции, выставки, проекты, фильмы, митапы), будет способствовать приращению эмоционального к рациональному, смысловому, актуализации развивающего потенциала информации.

Таким образом, настоящее исследование акцентирует необходимость расширения влияния гуманистических концепций на сферу технологий и активного применения в процессе образования гуманистически и гуманитарно ориентированного герменевтического подхода с целью смещения фокуса во взаимодействии человека с цифровой средой с операционально-технологической, потребительской позиции на личностную,

ценностно-смысловую и социокультурную, что будет способствовать развитию диалогического мышления и рождению подлинно гуманистического понимания личностью себя и своих возможностей в сложных условиях техногенной цивилизации.

В настоящее время в образовательном процессе Тюменского государственного университета активно реализуются идеи герменевтического подхода к формированию ценностно-смысловой сферы обучающихся вуза в рамках дисциплин «Педагогическая герменевтика», «Методология и методы психолого-педагогического исследования», «Иностранный язык для академических целей», ведутся практико-ориентированные исследования по внедрению в образовательную и научно-исследовательскую деятельность студентов, магистрантов и аспирантов технологий и рефлексивных практик творческого смыслообразования.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу // Образовательная политика. 2019. №4(80). С. 6–17.
2. Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография. Тюмень, 2008.
3. В «Единой России» указали на необходимость защиты традиционных ценностей в цифровой среде [Электронный ресурс] // Фракция «Единая Россия» в Государственной Думе. Официальный сайт. URL: <https://er-gosduma.ru/news/v-edinoy-rossii-ukazali-na-neobkhodimost-zashchity-traditsionnykh-tsennostey-v-tsifrovoy-srede/> (дата обращения: 12.07.2024).
4. Дудкина А.В. Традиционные ценности российского общества в цифровую эпоху // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17. №4. С. 83–92.
5. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография. М., 2015.
6. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг: Концепция педагогической герменевтики. М., 2011.
7. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень, 2001.
8. Коктыш К., Ренард-Коктыш А. Когнитивное измерение безопасности // Международные процессы. 2021. Т. 19. №4(67). С. 26–46.
9. Лисенкова А.А. Трансформация социокультурной идентичности в цифровом пространстве. Пермь, 2021.
10. Лысенко Е.М., Коротенко В.С. Гуманистически ориентированная социокультурная среда высшей школы как условие формирования культуры жизни субъектов образования // Вестник педагогических наук. 2021. №6. С. 68–74.
11. Наука в университете: «Только общие ценности и доверие могут объединить людей в эффективные сообщества» [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/science/news/222447671.html> (дата обращения: 12.07.2024).
12. Нигматуллина К.Р. Ценность коммуникации в цифровом пространстве // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17. №1. С. 148–158.
13. Полякова Т.Н. Системный подход к изучению гуманитарной культуры личности // Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография. СПб., 2008. С. 87–100.
14. Сергеев А.Н., Ободова Ж.И. Формирование ценностно-смысловых ориентаций у будущих учителей в цифровой образовательной среде: аспект межсубъектного сетевого взаимодействия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №10(173). С. 80–88.
15. Тимофеев А.В. Становление цифровой аксиологии: ключевые понятия и проблемы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. №3. С. 73–79.
16. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 12.07.2024).

17. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 09.07.2024).

18. Яковлева О.В. Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. №2. С. 257–274.

\* \* \*

1. Asmolov A.G., Gusel'ceva M.S. Generirovanie vozmozhnostej: ot chelovecheskogo kapitala – k chelovecheskomu potencialu // *Obrazovatel'naya politika*. 2019. №4(80). С. 6–17.

2. Belyakova E.G. Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodejstvii: monografiya. Tyumen', 2008.

3. V «Edinoj Rossii» ukazali na neobkhodimost' zashchity traditsionnykh cennostej v cifrovoj srede [Elektronnyj resurs] // Frakciya «Edinaya Rossiya» v Gosudarstvennoj Dume. Oficial'nyj sajt. URL: <https://er-gosduma.ru/news/v-edinoj-rossii-ukazali-na-neobkhodimost-zashchity-traditsionnykh-tsennostej-v-tsifrovoy-srede/> (data obrashcheniya: 12.07.2024).

4. Dudkina A.V. Traditsionnye cennosti rossijskogo obshchestva v cifrovuyu epohu // *Gumanitarnyj vektor*. 2022. T. 17. №4. С. 83–92.

5. Zagvyazinskij V.I. Nastupit li epoha Vozrozhdeniya?.. Strategiya innovacionnogo razvitiya rossijskogo obrazovaniya: monografiya. M., 2015.

6. Zakirova A.F. Vhodya v germenevticheskij krug: Konceptiya pedagogicheskoy germenevtiki. M., 2011.

7. Zakirova A.F. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy germenevtiki. Tyumen', 2001.

8. Koktysh K., Renard-Koktysh A. Kognitivnoe izmerenie bezopasnosti // *Mezhdunarodnye processy*. 2021. T. 19. №4(67). С. 26–46.

9. Lisenkova A.A. Transformatsiya sociokul'turnoj identichnosti v cifrovom prostranstve. Perm', 2021.

10. Lysenko E.M., Korotenko V.S. Gumanisticheski orientirovannaya sociokul'turnaya sreda vysshej shkoly kak uslovie formirovaniya kul'tury zhizni sub'ektov obrazovaniya // *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. 2021. №6. С. 68–74.

11. Nauka v universitete: «Tol'ko obshchie cennosti i doverie mogut ob'edinit' lyudej v effektivnye soobshchestva» [Elektronnyj resurs] // Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». URL: <https://www.hse.ru/science/news/222447671.html> (data obrashcheniya: 12.07.2024).

12. Nigmatullina K.R. Cennost' kommunikacii v cifrovom prostranstve // *Gumanitarnyj vektor*. 2022. T. 17. №1. С. 148–158.

13. Polyakova T.N. Sistemnyj podhod k izucheniyu gumanitarnoj kul'tury lichnosti // *Gumanitarnaya kul'tura lichnosti – osnova i cel' sovremennogo obrazovaniya: monografiya*. SPb., 2008. С. 87–100.

14. Sergeev A.N., Obodova Zh.I. Formirovanie cennostno-smyslovykh orientacij u budushchih uchitelej v cifrovoj obrazovatel'noj srede: aspekt mezhsob'ektnogo setevogo vzaimodejstviya // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. №10(173). С. 80–88.

15. Timofeev A.V. Stanovlenie cifrovoj aksiologii: klyuchevye ponyatiya i problemy // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Filosofskie nauki. 2019. №3. С. 73–79.

16. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. №203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Elektronnyj resurs] // Информационно-правовой портал «Garant.ru». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (data obrashcheniya: 12.07.2024).

17. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashcheniya: 09.07.2024).

18. Yakovleva O.V. Cennostnyj komponent cifrovoj obrazovatel'noj sredy v kontekste professional'nogo vospitaniya budushchih pedagogov // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2020. №2. С. 257–274.

*The formation of axiological guidelines of students in the context  
of algocognitive culture: hermeneutic approach*

*The influence of digitalization on the formation of values and personal meanings of students is considered. There are presented the results of theoretical comprehension of humanitarian culture in the comparison with the values of algocognitive culture. The results of the study demonstrated the row of contradictions of these two cultures and proved the necessity to enlarge the influence of the humanitarian concepts, in particular, the pedagogical hermeneutics, on the digital educational environment for the productive development of axiological guidelines of students.*

Key words: *humanitarian culture, algocognitive culture, value, essence, hermeneutic approach, digital educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2024)

**В.В. ВОЛОДИН**  
*Благовещенск*

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВСЕРОССИЙСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
«ОРЛЯТА РОССИИ»**

*Охарактеризована методологическая основа Программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Анализируются ключевые понятия методики И.П. Иванова и их место в реализации Программы. Описаны особенности осуществления коллективных творческих дел в контексте Программы. Доказывается, что в процессе реализации Программы ее методологическая основа выражается в общей (товарищеской) заботе, товарищеском уважении, товариществе поколений, коллективных творческих делах.*

Ключевые слова: *«Орлята России», Программа развития социальной активности, младшие школьники, педагогика общей заботы, методологическая основа, КТД, И.П. Иванов.*

Социально-политическая нестабильность актуализировала необходимость формирования социально активного человека, готового принять ответственность за свои поступки и за судьбу своей Родины. Данный процесс осложняется отсутствием четких, определенных ценностей, заданных индивиду извне, большим объемом информации [12], а также социальной модернизацией, характеризующейся особой незащищенностью человека от развития экзистенциального кризиса [11]. Не случайно Президент России в своем обращении Федеральному Собранию Российской Федерации от

2024 года особенно подчеркнул важность принятия ответственности за настоящее и будущее нашей страны.

Необходимо построение системы воспитания в рамках *единого образовательного пространства страны* с целью формирования у молодого поколения высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России [17]. С этой целью создаются условия для вовлечения детей и молодежи в общественные объединения, деятельность которых направлена на реализацию государственной политики в области воспитания. Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (от 29 мая 2015 г. №996) в качестве направления развития воспитания выступает поддержка общественных объединений в сфере воспитания, которая включает в себя улучшение условий для эффективного взаимодействия детских и иных общественных объединений с образовательными организациями; поддержку общественных объединений, содействующих воспитательной деятельности; привлечение детей к участию в социально значимых проектах, в волонтерском движении [Там же].

В нашей стране накоплен уникальный опыт деятельности детских и молодежных общественных объединений федерального уровня. Например, в царской России осуществляло свою деятельность *скаутское движение*, возникшее в Санкт-Петербурге (1909 г., организатор – О.И. Пантюхов), Москве (1910 г., руководитель – Г.А. Захарченко), а затем и в ряде других городов. Уже в 1910–1911 гг. публикуются первые пособия: «Юный разведчик» (Г.А. Захарченко) и «Памятка юного разведчика» (О.И. Пантюхов). В 1912 году В.Г. Янцевичем организуется летний скаутский лагерь, в котором появилось первое звено герл-скаутов («девочек-разведчиц»), а в 1914 году под авторством О.И. Пантюхова появляется устав русской скаутской организации – Общества содействия мальчикам-разведчикам «Русский скаут» [14]. Российский скаутизм сразу приобрел *национальный характер*, имел ярко выраженную социально-политическую и гражданско-патриотическую направленность, что было обусловлено конкретно-историческими российскими событиями и реальным положением детей в обществе того времени. В тоже время разрозненность скаутских объединений не дала возможности оформиться скаутизму в национальную детскую общественную структуру и выработать единый российский вариант скаутской воспитательной системы [2].

Социально-педагогическим феноменом стала воспитательная деятельность пионерской организации, сущность которой изучена в трудах многих ученых (И.Г. Гордин, Т.Е. Конникова, В.В. Лебединский, К.Д. Радина, З.А. Ходоровская, Л.В. Алиева и др.). На II Всероссийской конференции РКСМ (16–19 мая 1922 г.) [4] была принята резолюция под авторством О.С. Тарханова, положившая начало созданию *единого детского коммунистического движения*. Уже на V Всероссийском съезде РКСМ (11–19 октября 1922 г.) [15] вышло постановление объединить все пионерские отряды в единую детскую коммунистическую организацию «Юные пионеры имени Спартака», которая в дальнейшем получит название «Детская коммунистическая организация юных пионеров имени Ленина» (18 июля 1924 г.), а затем – «Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина» (13 декабря 1957 г.). В период функционирования Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина (до ее распада в 1991 году) развиваются различные пионерские движения (профильные отряды голубых, зеленых патрулей, юных друзей армии и флота и др.) [1].

В резолюции VI съезда РЛКСМ (18 июля 1924 г.) была обозначена важность включения в коммунистическое движение обучающихся начальной школы. В резолюции «Об организационном строительстве деткомгрупп» обозначено структурирование групп младших школьников-«октябрят», организованных при пионерских отрядах. В частности, отмечено, что руководит группой комсомолец, выделенный ячейкой РЛКСМ и являющийся помощником вожакого отряда пионеров; законы, обычаи, салют и все прочие

внешние атрибуты для октябрят должны быть разработаны особо [17]. На этом же съезде была утверждена структура октябрятской организации. Младших школьников начали систематически готовить к вступлению в пионерскую организацию.

На X Всесоюзном слете в «Артеке» (1990 г.) «Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина» была преобразована в «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций», который уже после распада СССР приобрел статус Международного союза детских общественных объединений (1992 г.).

В настоящее время существует большое количество детских и молодежных общественных объединений, чему поспособствовал Федеральный закон «Об общественных объединениях» (от 19.05.1995 №82-ФЗ), который структурировал требования к созданию различных организационно-правовых форм объединений (организаций, движений, фондов, учреждений, органов общественной самодеятельности) [21]. Детское движение как объективная социальная реальность претерпевает значительные изменения, вызванные, в частности, сменой ценностных ориентиров в 90-е годы прошлого столетия. Как отмечает Л.В. Алиева, существенная характеристика детского движения XXI века – «стихийность, самоорганизация, подчиненность культивируемым в обществе спорным «ценностям» <...> слепого преклонения перед зарубежным образом жизни и утраты национальных позитивных ценностей» [1, с. 22]. Неудивительно, что у государства и общества назрела объективная потребность в едином образовательном пространстве, которое обеспечило бы развитие личности гражданина в четкой системе ценностных ориентиров, объединяющих россиян в единую историко-культурную и социальную общность.

Решению этой проблемы поспособствовал Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. №536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»» [18], а затем и Федеральный закон №261-ФЗ от 14.07.2022 г. «О Российском движении детей и молодежи» («Движение Первых») [20]. Программа воспитательной работы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» эффективно реализует задачи государственной политики в области воспитания с целью формирования гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей [14].

С целью развития единого образовательного пространства России, сохранения и защиты традиционных ценностей и нравственных идеалов, формирования социально активной личности в 2021 году по инициативе министра просвещения РФ Сергея Кравцова был создан проект «Орлята России», направленный на работу с *младшими школьниками*. Уже в 2022 году *Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»* (далее – Программа) была рекомендована Министерством просвещения для внеурочной деятельности в рамках обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО (Письмо от 05.07.2022 №ТВ-1290/03). Целью Программы является развитие социальной активности личности обучающегося [19].

Участниками Программы являются младшие школьники, старшеклассники-наставники, учителя начальных классов, родители обучающихся. Кроме того, в «команду Орлят» входят: методисты, вожатые, советники директоров по воспитанию, специалисты ресурсных центров «Навигаторы детства», эксперты и высококвалифицированные специалисты, организаторы детского отдыха, лидеры проекта. Важно отметить, что «Орлята России» – это программа полного годового цикла (реализуется, как в течение учебного года во внеурочной деятельности, так и в летний период по программе «Содружество Орлят России» на базе летних пришкольных и региональных лагерей, федеральных детских центров). В настоящее время Программа «Орлята России» реализуется во всех 89 регионах Российской Федерации.

Авторами-составителями Программы (Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева, А.А. Соколовских, О.Ю. Телешева, И.П. Тимофеева, Т.И. Шатунова, О.В. Шевердина, под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной) заявлено, что в качестве ее *методологической основы* выступает воспитание в коллективно-творческой деятельности, разработанной доктором педагогических наук, профессором, академиком РАО Игорем Петровичем Ивановым (1923–1992 гг.) и усовершенствованной в дальнейшем представителями его научной школы (М.Д. Гермогенова, М.А. Бесова, Н.П. Царёва, Т.В. Дмитриенко и др.).

Методика коллективной творческой деятельности была разработана И.П. Ивановым в середине XX века вместе с единомышленниками из «Союза Энтузиастов», со своими учениками во Фрунзенской Коммуне и Коммуне имени А.С. Макаренко [8]. Самим автором коллективно-творческая деятельность определяется как совместная деятельность детей и взрослых, направленная на развитие навыков социального взаимодействия и творческих способностей каждого участника деятельности, интеллектуальное развитие, а также формирование организаторских способностей [7]. Коллектив, по мнению И.П. Иванова, – это «социальная группа, в которой развивается общая творческая забота об окружающей жизни, о своем объединении как частице общества, о каждом товарище по объединению» [6, с. 3].

Интересны рассуждения О.С. Газмана, касающиеся методики. Он пишет, что «центральное звено методики – понятие общей, творческой заботы об улучшении окружающей жизни. В этом значении забота включает одновременно и общую деятельность, и ее мотив (на кого или на что она направлена), и эмоциональное человеческое отношение к тем, о ком заботятся дети. Такая забота есть, по сути, гуманистически мотивированная преобразовательная деятельность, в процессе которой изменяется образ жизни детей и тем самым создаются условия для нравственного развития» [5, с. 457].

Ключевым понятием педагогики И.П. Иванова является «забота», которую он определил как «деятельность, удовлетворяющую интересы, потребности жизненно-практические (жизненно-практическая забота) и воспитательные (воспитательная забота)» [6, с. 7].

Именно в педагогике И.П. Иванова, как отмечает Л.Г. Борисова, впервые обращается внимание на ребенка как субъект заботы, так как именно здесь «теоретический и методический фундамент – это действительное включение воспитанников в отношение заботы об окружающей жизни и людях» [3, с. 35]. При этом подчеркивается, что забота эта общая, то есть «забота всех о благе каждого и каждого о благе всех» [6, с. 16]. Понятие «общая забота» у И.П. Иванова отражается в таких понятийных конструктах, как «Общая организаторская забота», «Общая воспитательная забота», «Общая практическая забота», «Общая творческая забота воспитателей и воспитанников».

И.П. Иванов уделял особое внимание товариществу как форме взаимодействия, в котором происходит взаимообогащение положительным опытом, чувствами, смыслами. От понятия «товарищество» у И.П. Иванова исходят такие понятия, как «товарищеская воспитательная забота», «товарищеская требовательность», «товарищеское уважение», «товарищество поколений», «традиции товарищества», «методы и приемы товарищеского побуждения» (отсюда – товарищеское поощрение, помощь, требование; товарищеская похвала, награда, внушение и пр.), «методы и приемы товарищеского приучения», «методы и приемы товарищеского убеждения», «товарищеское творческое обучение» и др. [8].

Таким образом, можно выделить ключевые понятия методики Игоря Петровича Иванова: забота, творчество, коллектив, товарищество, деятельность (дело). Данные понятия проходят красной нитью в содержании Программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» и являются ее системообразующим элементом (таб. 1).

**Ключевые понятия методики И.П. Иванова в реализации Программы «Орлята России»**

Ключевое понятие	Место понятия в реализации Программы
Забота	Образ жизни коллектива, основа для формулирования, законов и традиций «Орлят», один из основных принципов работы в команде (дело от мероприятия отличает именно забота)
Творчество	Направленность на социальное творчество (общая деятельность участников Программы направлена на преобразование окружающей жизни, реальную пользу)
Коллектив	Совместный поиск идей, обмен взглядами, уточнение понимания ценностей; построение самоуправления (по принципу периодической сменяемости актива)
Товарищество	Товарищеское общение и уважение (как личностное отношение, основанное на вере, знании и стремлении), товарищество поколений (забота старших о младших и наоборот)
Деятельность (дело)	«Орлята» включены в коллективно-творческую деятельность, имеющую социально-нравственный смысл

Рассмотрим конкретные примеры. Обратимся к разделу официального сайта «Орлята России» под названием «Законы и традиции Орлят». В частности, здесь представлены следующие положения: «Заботливо, уважительно, бережно, с любовью и чуткостью относиться к старшим и младшим <...>, советовать и помогать младшим, не давать никому их обижать. Помогать людям, которые особо в этом нуждаются, совершать добрые поступки совершенно бескорыстно, любить своих близких и родных людей, заботиться о них, быть готовым прийти на выручку окружающим людям, оказавшимся в трудной ситуации. Быть надежным и честным человеком, на которого можно положиться в любых ситуациях. Орлята по-доброму относятся ко всем людям. Они несут радость другим, совершают множество добрых дел и поступков <...>, никогда не проходят мимо человека, которому необходима помощь стараются понять другого, принять его таким, какой он есть» [12]. Сформулированные законы и традиции «Орлят» логично вытекают из методологической основы Программы, а ядром их содержания является забота как деятельное отношение («помогать», «любить», «прийти на выручку», «быть надежным и честным», «несут радость другим», «не проходят мимо» и др.).

В концепции «Орлят России» подчеркивается облигаторность бескорыстия, чуткости и созидательности в противовес эгоизму и равнодушию, так как, по мнению И.П. Иванова, «забота как деятельность <...> может быть по своему социально-нравственному смыслу и эгоистической (потребительско-эгоистической), удовлетворяющей интересы, потребности только личные или прежде всего личные в ущерб общественным, и общей (товарищеской), удовлетворяющей личные интересы, потребности людей как товарищей по общему делу» [6, с. 16].

Коллективно-творческая деятельность в Программе «Орлята России» – база для организации жизнедеятельности как в постоянном коллективе, так и во временном. Согласно Программе, она используется как «сильная система гражданского воспитания, приобщения к высоким духовно-нравственным ценностям через простые и понятные детям идеи совместной заботы о людях, об улучшении окружающей жизни» [9, с. 114].

Педагогом совместно с детьми организуются и реализуются дела разной направленности, каждая из которых соотносится по содержанию с треками Программы

Реализация коллективных творческих дел в процессе реализации Программы «Орлята России» [9]

Направленность дела / ключевые ценности	Педагогические задачи	Формы воспитательной работы
Интеллектуально-познавательная (знания, наука, книга, истина, образование, познание)	Расширение кругозора, обогащение представлений о мире, формирование мировоззрения, потребности в образовании и др.	Квесты, турниры знатоков, тематические дискуссии, устный журнал, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, проекты и др.
Гражданско-патриотическая (патриотизм, права и свободы человека, историческая память и преемственность поколений, долг, справедливость, закон и др.)	Формирование российской гражданской идентичности, обогащение знания о малой Родине, формирование мировоззрения, развитие гражданско-патриотических чувств (любовь к Родине, долг, ответственность)	Экскурсии, акции, «Вахты памяти», обзор событий и новостей, проекты, парламентские уроки, встречи с Героями России, участниками боевых действий, военно-спортивные игры, субботники и др.
Социально-гуманистическая (добро, мир, семья, единство народов России, гуманизм, милосердие, коллективизм, взаимоуважение и др.)	Осмысление нравственных ценностей, идеалов; формирование нравственного сознания, чувств, опыта нравственного поведения и поступков; ответственность за нравственный выбор	Дела, на которых создаются и обсуждаются законы жизни коллектива; дискуссии, тематические огоньки, ролевые и ситуативные игры, этические беседы, социальные акции волонтеров и др.
Экологическая и трудовая (труд, профессия, талант, профессионализм, наставничество, природа, природное богатство страны, Земля и др.)	Формирование ответственного отношения к труду; обогащение опыта участия в социально значимом труде; формирование экологического сознания и др.	Трудовые десанты, ярмарка профессий, экологические акции, экологические проекты, беседы, дискуссии, игры, выставки о природе, тематические экскурсии, походы и др.
Художественная (красота, культура, культурное наследие страны, искусство, гармония, творчество)	Развитие чувственного, эстетического восприятия мира, потребности в прекрасном; формирование художественного вкуса, способности к художественному мышлению и творчеству и др.	Концерты и художественные конкурсы; дела, посвященные жанрам и отдельным личностям мира искусства (вечер творческого портрета, литературная гостиная и пр.); фестивали, праздники, ярмарки, арт-мастерские и др.
Физкультурно-оздоровительная (жизнь, здоровье, ЗОЖ, физическое совершенство, спорт, физическая культура)	Культивирование ЗОЖ, физическое развитие детей, профилактика вредных привычек; формирование ответственного отношения к здоровью и др.	Спортивные игры и состязания, олимпийские турниры, олимпийские уроки о выдающихся спортсменах и олимпийских играх, встречи со спортсменами и др.
Культурно-досуговая (увлечения, общение, материальная и нематериальная культура, забота, свобода, выбор)	Развитие творческого потенциала ребенка, обучение способам организации своего досуга и досуга своих сверстников и др.	Конкурсы и конкурсno-игровые и танцевально-музыкальные программы, вечера, путешествия, клубные встречи и праздники, гостевания, ярмарки и др.

Реализация коллективных творческих дел в процессе реализации Программы  
«Орлята России» [9]

Направленность дела / ключевые ценности	Педагогические задачи	Формы воспитательной работы
Информационно-коммуникативная (общение, сотрудничество, медиабезопасность, правда и др.)	Развитие навыков общения и взаимодействия; обучение противостоюнию буллингу и кибербуллингу, формирование безопасного поведения в информационной среде и др.	Огоньки, тренинги, встречи, дискуссии, «круглые столы», обсуждение книг, фильмов, событий, дискуссии, беседы, игры.
Лидерско-организаторская (коллектив, демократическая культура коллектива, товарищество, забота, активная жизненная позиция и др.)	Развитие лидерских и организаторских качеств, товарищеских отношений; формирование умения организовать социальное пространство и наладить конструктивное взаимодействие и др.	Формы самоуправления, в т.ч. собрания коллектива, сборы советов, инициативных и творческих групп, мастер-классы, тренинги, командные игры-испытания, огоньки и др.

(«Орленок-Эрудит», «Орленок-Хранитель исторической памяти», «Орленок-Мастер», «Орленок-Лидер», «Орленок-Спортсмен», «Орленок-Доброволец», «Орленок-Эколог») и ее ценностными основаниями (Родина, команда, семья, здоровье, природа, познание) (таб. 2).

В процессе реализации Программы соблюдается «алгоритм содружества» (И.П. Иванов) – шесть стадий организации и проведения коллективного творческого дела: предварительная подготовка педагога, совместное решение о проведении дела и его планирования, коллективная подготовка дела, коллективное проведение дела, коллективный анализ дела, ближайшее последствие [6].

**Выводы** исследования представим в виде следующих положений:

1. Всероссийская Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» решает важные задачи государственной политики в области воспитания: развитие единого образовательного пространства России; сохранение и защита традиционных российских ценностей и нравственных идеалов; формирование социально активной личности, готовой принять ответственность за себя и за судьбу своей Родины. Успешной реализации этих задач способствуют единое руководство со стороны государства и общественно-государственный характер Программы.

2. В качестве методологической основы авторы Программы выбрали проверенную временем воспитательную систему, доказавшую свою эффективность. Воспитание в коллективно-творческой деятельности обеспечивает духовно-нравственное развитие всех субъектов взаимодействия, создает условия для совместного творческого поиска.

3. В процессе реализации Программы ее методологическая основа выражается в общей (товарищеской) заботе как гуманистически мотивированной преобразовательной деятельности, товарищеском уважении как личностном отношении; товариществе

поколений как закономерности гуманистического, демократического воспитания (забота старших о младших и наоборот); коллективных творческих делах, которые направлены на социальное творчество, а также являются не только средством воспитания, но и образом жизни коллектива.

### Список литературы

1. Алиева Л.В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества: учебно-методическое пособие. М., 2007.
2. Алиева Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.
3. Борисова Л.Г. Забота: социально-философский смысл и педагогическое значение // Сибирский педагогический журнал. 2005. №4. С. 34–51.
4. Вторая Всероссийская конференция РКСМ, 16–19 мая 1922 года. Стенографический отчет // ВЛКСМ. Конференция 1922.
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.
6. Иванов И.П. Педагогика коллективных творческих дел. Киев, 1992.
7. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
8. Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика. [Электронный ресурс]. URL: <http://kommunarstvo.ru> (дата обращения: 16.06.2024).
9. Книга вожаго: методическое пособие для вожатых / под общ. ред. А.В. Джеуса, Н.А. Намумовой. Нижний Тагил, 2023.
10. Марченко С.А. Влияние модернизации современного социума на экзистенциально-ценностное самоопределение личности // Социально-гуманитарные знания. 2021. №4. С. 168–172.
11. Овдиенко В.И., Болотова Е.А. Проблема смысла жизни как вектор становления личности в современной философии // Общество: философия, история, культура. 2023. №5(109). С. 94–99.
12. Официальный сайт «Орлята России». [Электронный ресурс]. URL: <https://orlyatarussia.ru/zakony-i-traditsii-orlyat/> (дата обращения: 20.06.2024).
13. Попов В.А., Преображенский В.С. Бойскауты: руководство самовоспитания молодежи по системе «скаутинг» сэра Роберта Баден-Поуэлла применительно к условиям русской жизни и природы. М., 1917.
14. Программа воспитательной работы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». [Электронный ресурс]. URL: [Programma\\_vospitaniya\\_Dvizheniya\\_Pervyh\\_1\\_.pdf](#) (дата обращения: 20.06.2024).
15. Пятый всероссийский съезд РКСМ. 11–19 октября 1922 года. Стенографический отчет // Истмол ЦК ВЛКСМ. Комиссия по изучению истории юношеского движения в России, 1927.
16. Распоряжение Правительства России от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=lypnxdds366347031> (дата обращения: 21.06.2024).
17. Товарищ комсомол. Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ (1918–1968). Т. 1:1918–1941. М., 1969.
18. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 №536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510290016?ysclid=lypf6zpuzi631725464> (дата обращения: 20.06.2024).
19. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. Краснодар, 2022.

20. Федеральный закон от 14.07.2022 г. №261-ФЗ «О Российском движении детей и молодежи». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025?ysclid=lypf7tz7if724635928> (дата обращения: 20.06.2024).

21. Федеральный закон от 19.05.1995 г. №82-ФЗ «Об общественных объединениях». [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/FZ-ob-obwestvennyh-obedinenijah/?ysclid=lypf4sqj858983774> (дата обращения: 20.06.2024).

\* \* \*

1. Alieva L.V. Detskoe obshchestvennoe ob»edinenie v sisteme social'nogo vospitaniya detej i yunoshstva: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2007.

2. Alieva L.V. Stanovlenie i razvitie otechestvennogo detskogo dvizheniya kak sub»ekta vospitatel'nogo prostranstva: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2002.

3. Borisova L.G. Zabota: social'no-filosofskij smysl i pedagogicheskoe znachenie // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2005. №4. S. 34–51.

4. Vtoraya Vserossijskaya konferenciya RKSM, 16–19 maya 1922 goda. Stenograficheskij otchet // VLKSM. Konferenciya 1922.

5. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M., 2002.

6. Ivanov I.P. Pedagogika kollektivnyh tvorcheskih del. Kiev, 1992.

7. Ivanov I.P. Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskih del. M., 1989.

8. Igor' Petrovich Ivanov i kommunarskaya metodika. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kommunarstvo.ru> (data obrashcheniya: 16.06.2024).

9. Kniga vozhatogo: metodicheskoe posobie dlya vozhatyh / pod obshch. red. A.V. Dzheusa, N.A. Naumovoj. Nizhnij Tagil, 2023.

10. Marchenko S.A. Vliyanie modernizacii sovremennogo sociuma na ekzistencial'no-cennostnoe samoopredelenie lichnosti // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2021. №4. S. 168–172.

11. Ovdienko V.I., Bolotova E.A. Problema smysla zhizni kak vektor stanovleniya lichnosti v sovremennoj filosofii // Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura. 2023. №5(109). S. 94–99.

12. Oficial'nyj sajt «Orlyata Rossii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://orlyatarussia.ru/zakony-i-traditsii-orlyat/> (data obrashcheniya: 20.06.2024).

13. Popov V.A., Preobrazhenskij V.S. Bojskauty: rukovodstvo samovospitaniya molodezhi po sisteme «skauting» sera Roberta Baden-Pouellya primenitel'no k usloviyam russkoj zhizni i prirody. M., 1917.

14. Programma vospitatel'noj raboty obshcherossijskogo obshchestvenno-gosudarstvennogo dvizheniya detej i molodezhi «Dvizhenie pervyh». [Elektronnyj resurs]. URL: [Programma\\_vospitaniya\\_Dvizheniya\\_Pervyh\\_1\\_.pdf](http://Programma_vospitaniya_Dvizheniya_Pervyh_1_.pdf) (data obrashcheniya: 20.06.2024).

15. Pyatyj vserossijskij s'ezd RKSM. 11–19 oktyabrya 1922 goda. Stenograficheskij otchet // Istmol CK VLKSM. Komissiya po izucheniyu istorii yunosheskogo dvizheniya v Rossii, 1927.

16. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossii ot 29 maya 2015 g. №996-r «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/?ysclid=lypnxdddsvk366347031> (data obrashcheniya: 21.06.2024).

17. Tovarishch komsomol. Dokumenty s'ezdov, konferencij i CK VLKSM (1918–1968). T. 1:1918–1941. M., 1969.

18. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29.10.2015 №536 «O sozdanii Obshcherossijskoj obshchestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunosheskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201510290016?ysclid=lypf6zpuzi631725464> (data obrashcheniya: 20.06.2024).

19. Uchebno-metodicheskij kompleks k Programme razvitiya social'noj aktivnosti obuchayushchihhsya nachal'nyh klassov «Orlyata Rossii». Metodicheskie materialy / pod obshch. red. A.V. Dzheusa, L.R. Sajfutdinovoj, L.V. Spirinoj. Krasnodar, 2022.

20. Federal'nyj zakon ot 14.07.2022 g. №261-FZ «O Rossijskom dvizhenii detej i molodezhi». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025?ysclid=lypf7tz7if724635928> (data obrashcheniya: 20.06.2024).

21. Federal'nyj zakon ot 19.05.1995 g. №82-FZ «Ob obshchestvennyh ob»edineniyah». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/FZ-ob-obwestvennyh-obedinenijah/?ysclid=lypf4sqj858983774> (data obrashcheniya: 20.06.2024).

***The methodological basis of the all-Russian development programme of social activity of learners at primary school “Eaglets of Russia”***

*The methodological basis of the Development programme of social activity of learners at primary school “Eaglets of Russia” is characterized. The key concepts of the methodology by I.P. Ivanov and their place in the implementation of the Programme are analyzed. There are described the peculiarities of realization of collective creative affairs in the context of the Programme. It is proved that the methodological basis of the Programme is expressed in the common (collegial) concern, collegial respect, comradeship of generations and collective creative affairs in the process of its implementation.*

Key words: “Eaglets of Russia”, Programme of development of social activity, younger schoolchildren, Pedagogy of common concern, methodological basis, collective creative affairs, I.P. Ivanov.

(Статья поступила в редакцию 16.07.2024)

***Н.В. БОЙЧЕНКО,  
Ж.С. БУДАРИНА  
Волгоград***

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ПОКОЛЕНИЯ Z**

*Рассматриваются проблемы начального этапа обучения переводу, а именно обучения фиксации и запоминанию как можно большего и полного объема информации для ее дальнейшей передачи. Доказывается необходимость сформировать навык восприятия и воспроизведения информации, расширить и упорядочить оперативную память будущего профессионального переводчика. Объясняется важность изучения особенностей современного поколения Z, так как у каждого поколения разнятся принципы восприятия информации.*

Ключевые слова: обучение переводу, поколение Z, переводческие навыки, память.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02. «Лингвистика» от 12 августа 2020 года – среди общепрофессиональных компетенций есть следующая: способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и в профессиональной сферах деятельности. Следовательно, эта задача должна быть решена в рамках четырехгодичной подготовки специалиста-

переводчика с двумя иностранными «рабочими» языками, один из которых чаще всего изучается «с нуля». Причем подготовка всегда ведется равномерно обоим видам перевода, так как ни один студент не знает заранее, какой вид перевода станет для него ведущим в будущей профессиональной деятельности. И думается, что работодатели также заинтересованы не столько в узких специалистах в рамках одного из этих видов перевода, сколько в специалистах широкого профиля, способных осуществлять любой вид перевода в рамках заданной тематики.

Обучение переводу начинается со второго курса и ведется в течение последующих трех лет обучения. На втором курсе еще пока нет разделения на отдельные виды перевода. В рамках курса «Практический курс перевода» необходимо приобрести все необходимые знания, навыки и умения для последующего осуществления письменного и устного перевода в рамках отдельных узконаправленных курсов. Целью обучения в рамках указанного курса является формирование профессиональной переводческой компетенции, необходимой для последующего осуществления посредническо-переводческой деятельности в рамках межъязыковой и межкультурной коммуникации как в устной (в большей степени), так и в письменной формах. На деле случается, что за два семестра необходимо решить архисложную задачу – выработать профессиональное переводческое мышление [3].

Итак, о каких сугубо переводческих навыках идет речь? Исходя из структуры самого акта межъязыковой коммуникации, состоящего из этапов восприятия исходного текста и порождения текста на языке перевода, необходимы навык извлечения основного содержания из звучащего текста и навык перевыражения воспринятых мыслей в виде текста на переводящем языке с учетом его правил и норм, а также культурных особенностей.

О том, что навык извлечения основного содержания из звучащего текста отличается от навыка аудирования звучащего текста, которому обучают в рамках языковых занятий, говорят многие преподаватели перевода (например, «Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: монография» [4]). Навык аудирования должен быть уже в достаточной мере сформирован к моменту приобретения навыка извлечения содержания. Да и сам навык аудирования тоже имеет немного иной переводческий характер, так как переводчику необходимо не только умело воспринимать текст на слух и понимать общий смысл высказывания, но и анализировать логические структуры текста, выявлять основные «смысловые вехи» и обнаруживать логические связи между ними. Это объясняется тем, что ему во время восприятия звучащего текста необходимо уже искать варианты перевода наиболее значимых элементов звучащего текста-оригинала. Считается, что формирование именно такого механизма восприятия текста и есть основная, очень сложная задача при подготовке устного переводчика. Но эта задача стоит перед преподавателями старших курсов в рамках обучения именно устному переводу. На начальном же этапе к ней еще только подступают, обучая студентов вначале фиксировать и запоминать как можно больший и полный объем звучащей информации для ее дальнейшего воспроизведения. И частной задачей здесь будет сформировать навык восприятия и воспроизведения отдельной группы слов, которую принято называть прецизионной лексикой. Это сразу же заставляет нас ставить еще одну задачу – расширить и упорядочить оперативную память будущего профессионального переводчика. Именно эта задача выходит на первый план на начальном этапе обучения переводу. Понятно, что в рамках часов, данных учебным планом, невозможно заниматься отдельно упражнениями на мнемотехнику, поэтому одной из задач перед методистами стоит разработка таких упражнений по мнемотехнике, которые одновременно еще и систематизируют уже полученные знания изучаемого как первого, так и второго иностранного языка, и даже предъявляют новый языковой материал, который будет изучен одновременно с работой по расширению оперативной памяти.

При этом стоит обратить внимание и на «поколенческие» особенности студентов, с которыми мы работаем, так как формирование взглядов у каждого поколения отличается, у них в корне разнятся принципы восприятия информации. Для этого обратимся к теории поколений, предложенной в 1991 году двумя американцами – социологом Уильямом Штраусом и историком Нилом Хоувом (в некоторых источниках дается как Хау) [5]. Данная теория описывает повторяющиеся циклы поколений в истории страны. Теория поколений – это попытка понять, какие у каждого поколения базовые ценности, взгляды и модели поведения. Проанализировав историю общества, эти исследователи пришли к выводу, что любое общество развивается циклами длиной в 90 лет (это приблизительно равно человеческой жизни). Ими было выделено 5 поколений, появившихся на свет в XX веке. О.А. Миронова в статье «Проблемы и задачи цифрового образования в России в контексте теории поколений» [2] подробно представляет адаптированную российскую версию таблицы Хоува-Штрауса (таб.).

Таблица

Адаптированная О.А. Мироновой версия таблицы Хоува-Штрауса

Поколение	Период	События	Базовые ценности
Поколение P, Pensioners или Молчаливые	1923–1943	Сталинские репрессии, Великая отечественная война, восстановление разрушенной после войны страны	Преданность, соблюдение правил, уважение к должности и статусу, жертвенность, терпение, подчинение, экономность
Поколение BB: Baby Boomers, Беби-бумеры, Бумеры	1943–1963	Бум рождаемости, полет человека в космос, хрущевская «оттепель», «холодная война», СССР – мировая сверхдержава	Идеализм, оптимизм, молодость, здоровье, коллективизм, ориентация на команду, личностный рост, вовлеченность, личное вознаграждение
Поколение X, Иксы, Неизвестные или Кочевники, «Дети с ключом на шее»	1963–1983	Продолжение «холодной войны», биполярный мир, война в Афганистане, Чернобыльская авария, очереди и талоны, перестройка	Выбор, глобальная информированность, индивидуализм, непрерывное обучение и образование, прагматизм, «время – деньги», надежда на себя
Поколение Y, Millennials, Next, Игреки, Миллениалы	1983–2003	Распад СССР, рыночная трансформация, «лихие 90-е», теракты, военные конфликты, экономический кризис 1998, развитие интернет-технологий, бренды	Изменения, оптимизм, удовольствия, жизнь «здесь и сейчас», интересная работа, немедленное вознаграждение, наивность, технический профессионализм
Поколение Z, Дети индиго, Альфа	2003–2023	Мировой финансовый кризис, экономический кризис 2009–2010 гг. в России, формирование нового многополярного мира, санкции, рождены в эпоху цифровых технологий, ЕГЭ	Система ценностей находится в процессе формирования, ранняя цифровая грамотность, затруднения с коммуникацией и социализацией

Остановимся на некоторых характерных чертах данных поколений, опираясь на работу доктора педагогических наук М.А. Ковальчук [1].

*Молчаливое поколение* старается воздерживаться от высказываний на некоторые темы, в частности, о политике, в связи с собственным неблагоприятным жизненным

опытом. В бытовом плане отличаются способностью грамотно распределять свой бюджет для того, чтобы у них были сбережения на «черный день».

*Бэби-бумеры* в отличие от своих предшественников любят порассуждать на различные темы. Отличаются верой в светлое будущее, готовы много работать во благо государства. Из-за постоянных переработок они мало уделяли время своим вторым половинам и детям, поэтому среди представителей этого поколения был довольно высокий показатель разводов, а их дети росли самостоятельно, часто воспитываясь «улицей».

*Представители поколения Икс* приняли во внимание некоторые «недочеты» своих родителей и сделали определенные выводы, в корне изменив многие взгляды и приоритеты. Они тоже отличаются повышенной трудоспособностью, но тратить силы и время на работу они готовы не во благо Родины, как предыдущее поколение, а для своего собственного благополучия и ради благополучия своей семьи. Основная задача представителей поколения X – дать своим детям все то, чего не было у них: хорошую одежду, современные гаджеты, высшее образование, машину, квартиру и все то, что поможет чувствовать себя комфортно и независимо. Они полагаются исключительно на себя, любят четкие временные договоренности и рамки как в жизни, так и работе.

*Представители поколения Игрек, или миллениалы* – это дети, которых обеспечивали всем желаемым. В отличие от всех предшествующих поколений, они не спешат устраиваться на работу или заводить семью. Причина нежелания трудоустраиваться кроится в том, что у них есть родители, которые готовы обеспечивать своего ребенка до того момента, пока тот не найдет свою нишу. В результате этого у представителей данного поколения есть возможность заниматься самопознанием и спокойно решить, кем и где им в действительности хотелось бы работать. Они также являются первым поколением способным легко управляться с гаджетами и современными способами коммуникации. В работе их интересуют главным образом большие зарплаты и индивидуальные условия, подходящие для обеспечения их комфорта. Не спешат обзаводиться семьей и детьми из-за нежелания брать на себя ответственность, связанную с семейными обязательствами.

*Поколение Z*, родившееся в 2000-х годах, растет в мире, где технологии и интернет являются неотъемлемой частью их жизни с самого детства. Характерными чертами представителей данного поколения являются повышенное умение многозадачности, завышенные ожидания по отношению к технологиям и некоторая глобальная ориентированность, которая поддерживается практически неограниченным доступом к многоязычной информации.

Опираясь на данную информацию, приходим к выводу о том, что поколение Z значительно отличается от своих предшественников. Согласно временным рамкам сегодня основными потребителями образовательных услуг являются именно представители поколения Z. Релевантными целями обучения можно отметить следующие две отличительные особенности данного поколения:

- существование в цифровом пространстве, так как для этого поколения компьютер и другие гаджеты являются не только источником развлечения, но и средством получение любой внешней информации исключительно из интернет-пространства;
- раннее проявление самостоятельности, так как они являются опытными потребителями и знают, чего они хотят.

Исходя из вышеуказанных особенностей, можем говорить о таких преимуществах в познавательной сфере, как:

- быстрое ориентирование в больших потоках информации, и, следовательно, хорошие способности анализировать большие объемы информации (представители этого поколения отличаются умением быстро найти необходимую информацию, используя всего один ресурс – Интернет);

- хорошие способности к многозадачности (это поколение умеет эффективно выполнять сразу несколько задач параллельно, что позволяет ускорять процесс достижения цели при сравнительно низкой концентрации внимания);
- довольно высокая переключаемость от задачи к задаче (возможность быстрой смены одной задачи на другую);
- «клиповое» восприятие информации (восприятие практически любой информации фрагментарно, короткими частями, яркими визуальными образами).

Все перечисленные выше преимущества помогают учащимся быстрее осваиваться в потоке информации и взаимодействовать в мире внутри своего поколения. Однако нельзя не указать недостатки, которые могут сильно затруднять процесс обучения и взаимодействия с представителями старших поколений. К ним можно отнести слабую концентрацию внимания, низкую психологическую устойчивость, слабо развитое понятийное мышление, часто приводящее к возникновению поверхностных суждений; привычку использовать «готовую» информацию из интернета, что снижает мотивацию к собственным исследованиям; уменьшение объема долговременной памяти, что приводит к низкому уровню запоминания.

Исходя из всего вышесказанного, мы должны понимать, что студент, сидящий сегодня в аудитории, относится к другому, «новому» для нас, поколению. В результате этого способы и методы работы с такими учащимися должны быть пересмотрены. Память, внимание и восприятие данного поколения подверглись колоссальным изменениям. В этой триаде нас, преподавателей перевода, интересует больше всего память, которая стала работать совершенно иначе. Представители поколения Z обладают слабыми навыками эффективного запоминания информации, а также низким уровнем «базовых знаний». Под «базовыми знаниями» понимается минимальный уровень знаний, полученный в школе или университете, на основе которого будет строиться дальнейшая система знаний. Поколение Z выросло в период активного потребления рекламы, оно привыкло, что всегда есть выбор и за внимание борются, и, возможно, студенты ожидают, что знания, которые они получают в университете, не только окажутся полезными, но и будут упакованы в красивую обертку. В результате этого, получая очень полезную, но очень однообразно поданную информацию, студенты могут потерять мотивацию к обучению.

### Список литературы

1. Ковальчук М.А. Влияние цифровизации на процесс общения молодежи в социально-экономической среде // Теоретическая экономика. 2021. №9. С. 61–71.
2. Миронова О.А. Проблемы и задачи цифрового образования в России в контексте теории поколений // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). 2019. №1(65). С. 51–63.
3. Петрова О.В., Сдобников В.В. О зеленом соке // Мосты. 2021. №1(33). С. 69–76.
4. Сдобников В.В. Основные принципы обучения устному переводу // Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: монография / под общ. ред. В.В. Сдобникова. Нижний Новгород, 2007. С. 91–105.
5. Howe N., Strauss W. Fourth turning: what the cycles of history tell us about America's next rendezvous with destiny. Broadway Books, 1997.

\* \* \*

1. Koval'chuk M.A. Vliyanie cifrovizacii na process obshcheniya molodezhi v social'no-ekonomicheskoy srede // Teoreticheskaya ekonomika. 2021. №9. S. 61–71.
2. Mironova O.A. Problemy i zadachi cifrovogo obrazovaniya v Rossii v kontekste teorii pokolenij // Vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta (RINH). 2019. №1(65). S. 51–63.

3. Petrova O.V., Sdobnikov V.V. O zelenom soke // Mosty. 2021. №1(33). S. 69–76.  
4. Sdobnikov V.V. Osnovnye principy obucheniya ustnomu perevodu // Metodicheskie osnovy podgotovki perevodchikov: nizhegorodskij opyt: monografiya / pod obshch. red. V.V. Sdobnikova. Nizhnij Novgorod, 2007. S. 91–105.



### *Specific features of teaching translation of Generation Z*

*The issues of the primary stage of teaching translation, in particular teaching to fix and memorize as much and complete information as possible for its further transfer, are considered. The necessity to develop the skill of perception and reproduction of information, to broaden and regulate the operating memory of future professional translators, is demonstrated. The importance of studying the specific features of modern generation Z is explained because every generation has its own principles of information perception.*

Key words: *teaching translation, Generation Z, translation skills, memory.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2024)

**Н.В. ПРОВОТОРОВА**

*Луганск*

### **ОБОСНОВАНИЕ, РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ГОССЛУЖАЩИХ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Представлена структурно-логическая модель профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности. Выделены и описаны ее базовые блоки и компоненты, этапы внедрения, педагогические условия, способствующие реализации модели. Предлагаются результаты, полученные в ходе внедрения модели в соответствии с выделенными критериями и показателями.*



Ключевые слова: *педагогическое моделирование, типы педагогических моделей, критерии эффективности моделей, педагогический эксперимент, уровни сформированности, профессиональная готовность.*

В настоящее время в бурном потоке информационных процессов и административных преобразований одной из проблем современной системы государственного управления является недостаточный профессиональный уровень государственных служащих. Знания и умения, которыми обладают государственные служащие, не соответствуют современным требованиям. Существующая на сегодняшний день подготовка госу-

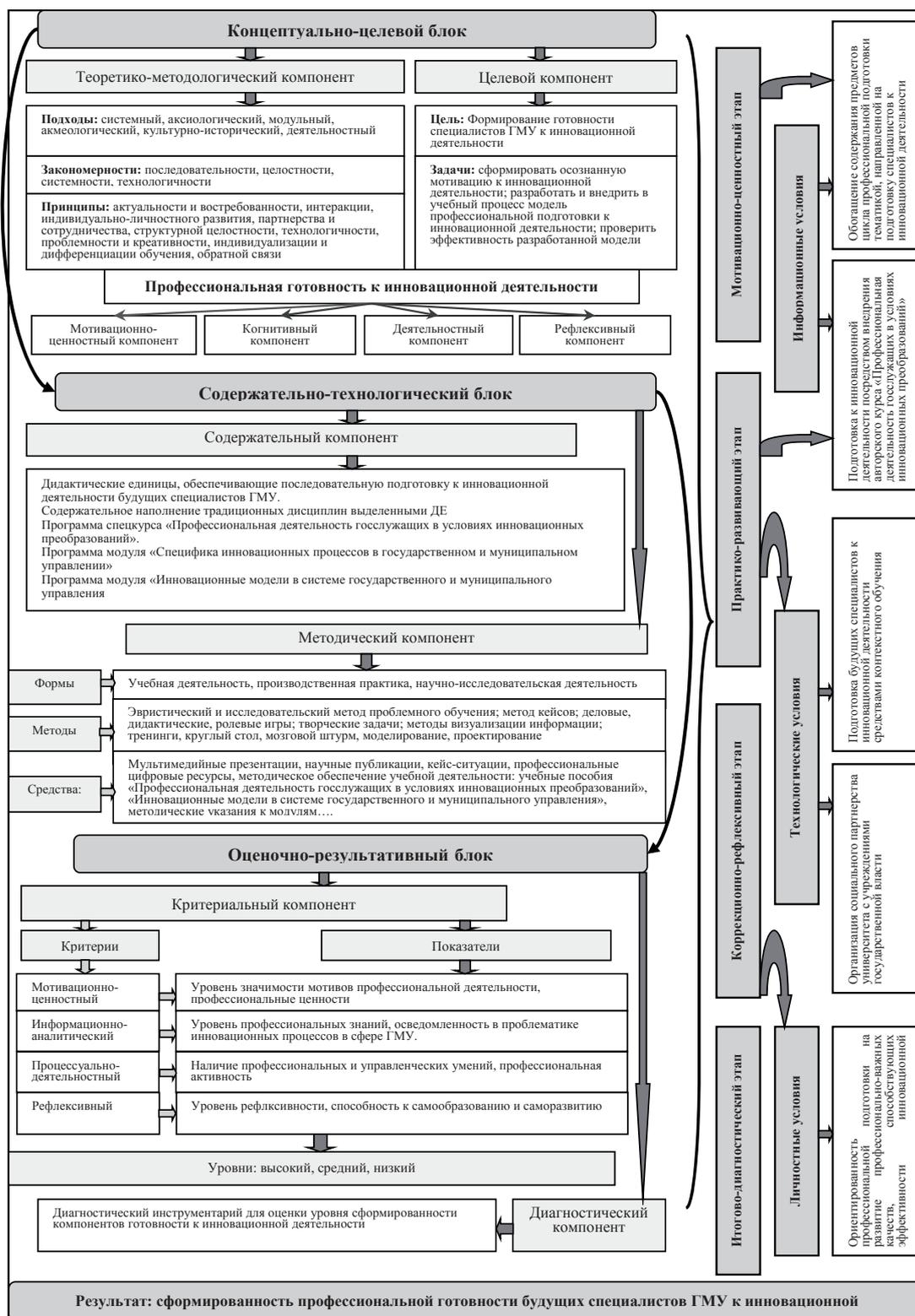


Рис. 1. Структурно-логическая модель профессиональной подготовки будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности

дарственных служащих не в полной мере формирует такие навыки, поэтому разработка модели профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления (ГМУ) является актуальной как для государственной службы, так и для системы высшего образования.

Анализ публикаций по вопросам моделирования подготовки специалистов ГМУ к инновационной деятельности диктует необходимость изучения содержания дефиниции «модель».

Понятие «модель» в переводе с лат. *modus* – «правка, мера». Анализ научной литературы показал, что модель в философии и педагогической науке понимается как воображаемый объект, который в процессе восприятия заменяет подлинный, сохраняя необходимые для исследования специфические черты [1].

По мнению Л.Р. Храпаль, модель является своеобразной формой отражения, а не просто носителем данных об объекте-оригинале [7].

Вопросам педагогического моделирования посвящены многочисленные публикации современных ученых, в частности, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Новикова, М.В. Ядровской и др. [3–5; 8]. С точки зрения исследователей, моделирование обеспечивает возможность предложить структуру образовательного процесса в совокупности ее составляющих.



Рис. 2. Педагогические условия профессиональной подготовки специалистов ГМУ к инновационной деятельности

В современной педагогической науке разработаны различные типологии педагогических моделей, а именно описательные, структурные, функциональные, эвристические, смешанные [2].

В публикации предложена структурно-логическая модель подготовки специалистов ГМУ к инновационной деятельности как единого педагогического процесса.

Разработка модели подготовки специалистов ГМУ к инновационной деятельности осуществлялась с учетом критериев эффективности моделей (по В.В. Краевскому), к которым отнесены следующие: взаимосвязанность, наблюдаемость, устойчивость, подвижность [4].

Разработка структурно-логической модели подготовки будущих государственных служащих к инновационной деятельности требует детального описания ее базовых компонентов: концептуально-целевого, содержательно-технологического и оценочно-результативного блоков (рис. 1 на стр. 26).

**Концептуально-целевой блок** включает целевой и теоретико-методологический компоненты.

Целевой компонент содержит цели и задачи моделируемого процесса. Теоретико-методологический компонент включает в себя методологические подходы, закономерности и принципы профессиональной подготовки будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности.

**Содержательно-технологический блок** сконструированной модели включает содержательный и методический компоненты.

Содержательный компонент определяет содержание процесса профессиональной подготовки к инновационной деятельности. Технологический компонент содержит описание форм и методов, дидактические и методические средства, которые соответствуют реализации содержания модели подготовки будущих госслужащих.

**Оценочно-результативный блок** включает критериальный и диагностический компоненты.

Критериальный компонент содержит критерии, показатели и уровни развития изучаемого процесса. Диагностический компонент включает в себя совокупность методик исследования уровня готовности к инновационной деятельности в соответствии с выделенными критериями и показателями.

Эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности способствует реализация комплекса педагогических условий подготовки специалистов к данному виду деятельности.

Сформулированные в нашем исследовании педагогические условия подготовки специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены (рис. 2 на стр. 27).

Этапами реализации модели являются те, которые соответствуют формированию конкретных компонентов готовности к инновационной деятельности. На мотивационно-целевом этапе формируется мотивационно-ценностный компонент готовности к инновационной деятельности, на практико развивающем – когнитивный и деятельностный, на коррекционно-рефлексивном – рефлексивный. Итогово-диагностический этап включает статистическую обработку и сравнение результатов, полученных в ходе констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента.

Результатом внедрения модели профессиональной подготовки специалистов сферы ГМУ является сформированная профессиональная готовность будущего специалиста к инновационной деятельности.

Эффективность разработанной модели профессиональной подготовки будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности проверена в ходе проведения педагогического эксперимента.

**Критерии, показатели, методики диагностики компонентов готовности к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ**

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Мотивационно-ценностный критерий	Уровень значимости мотивов профессиональной деятельности; Профессиональные ценности	Методика определения уровня профессиональной мотивации будущего специалиста сферы ГМУ; Методика диагностики профессиональных ценностей
Информационно-аналитический критерий	Профессиональные знания; Осведомленность в проблематике инноваций и инновационных процессов в сфере государственного управления	Контрольные срезы знаний; Тест на определение уровня осведомленности в проблематике инноваций и инновационных процессов в сфере ГМУ
Процессуально-деятельностный критерий	Профессиональные и управленческие умения; Профессиональная активность	Диагностическая карта для оценки уровня сформированности профессиональных и управленческих учений; Портфолио профессиональной активности (участие в конференциях, конкурсах, мастер-классах и пр.)
Рефлексивный критерий	Уровень рефлексивности; Готовность к самообразованию и саморазвитию	Методики для определения уровня рефлексивности А.В. Карпова; Тест для определения готовности к самообразованию и саморазвитию В.А. Андреева

Педагогический эксперимент проходил на базе Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Донецкого государственного университета, Уральского института Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Севастопольского государственного университета.

В педагогическом эксперименте принимали участие 263 студента направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата): 120 человек – контрольная и 143 человека – экспериментальная группы.

Студенты контрольной группы не участвовали в эксперименте, однако в начале и по завершению исследования были диагностированы по разработанным критериям и соответствующим им показателям [6] в соответствии с предложенными методиками (таб. 1).

В экспериментальной группе процесс обучения включал экспериментальное внедрение и практическую реализацию педагогической модели профессиональной подготовки специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности.

Для диагностики сформированности мотивационно-ценностного компонента профессиональной готовности к инновационной деятельности определены мотивационно-ценностный критерий готовности и соответствующие ему показатели.

Результаты исследования мотивационно-ценностного критерия на констатирующем (КЭ) и формирующем (ФЭ) этапах эксперимента представлены в таблице (таб. 2).

Таблица 2

**Уровни сформированности мотивационно-ценностного критерия профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ на констатирующем и формирующем этапах эксперимента**

Группа	Уровень значимости мотивов профессиональной деятельности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	23,64%	5,45%	63,64%	57,27%	12,72%	37,27%
Контрольная	17,5%	12,5%	67,5%	72%	15%	15,5%
Группа	Уровень профессиональных ценностей					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	14,55%	7,27%	45,91%	36,82%	39,55%	55,91%
Контрольная	13,50%	11,50%	48,00%	47,50%	38,50%	41,00%

Таблица 3

**Уровни сформированности интеллектуально-информационного критерия профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ на констатирующем и формирующем этапах эксперимента**

Группа	Уровень успеваемости					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	16,82%	2,27%	75,91%	67,73%	7,27%	30%
Контрольная	16,50%	1,5%	78%	83%	5,5%	15,5%
Группа	Уровень усвоения студентами основных понятий профессиональной деятельности в сфере ГМУ и их осведомленности в проблематике инновационных процессов					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	30%	6,36%	62,73%	74,55%	7,27%	19,09%
Контрольная	29%	27,5%	64,5%	64,5%	6,5%	8%

Анализ результатов исследования показал, что уровень значимости мотивов профессиональной деятельности у будущих специалистов ГМУ и в экспериментальной, и в контрольной группах различен, что подтверждается критерием Пирсона Хи-квадрат. На констатирующем этапе эксперимента он равен 2,57, что ниже критического значения (5,99 на уровне 0,05) и свидетельствует об отсутствии различий между группами. На формирующем этапе равен 27,91, что выше критического, т.е. различия статистически значимы. Положительная динамика в повышении уровня профессиональных ценностей будущих специалистов к успеху подтверждается критерием Пирсона – на констатирующем этапе он равен 0,25 (различия несущественны), на формирующем – 9,67 (различия значимы).

Для диагностики сформированности когнитивного компонента профессиональной готовности определены интеллектуально-информационный критерий готовности и со-

**Уровни сформированности процессуально-деятельностного критерия профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ на констатирующем и формирующем этапах эксперимента**

Группа	Уровень профессиональных и управленческих умений					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	30,45%	14,55%	55,91%	48,64%	13,64%	36,81%
Контрольная	31%	26,5%	51,50%	51,5%	17,5%	22%
Группа	Степень профессиональной активности у будущих специалистов ГМУ					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	24,09%	19,55%	66,82%	53,18%	9,09%	27,27%
Контрольная	28%	24,5%	64,5%	67,00%	7,5%	8,5%

ответствующие ему показатели (таб. 1). Распределение результатов по показателям исследуемого критерия представлены в таблице 3 (таб. 3).

Из таблицы следует, что у большей части студентов средний уровень успеваемости, однако важным является то, что в конце эксперимента в ЭГ наблюдается значительное снижение показателей низкого уровня, а также существенное повышение показателей высокого уровня. Это подтверждается расчетным значением критерия Пирсона, который на констатирующем этапе эксперимента равен 0,62 (различия несущественны), а на формирующем – 13,15 (различия значимы).

У студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента были диагностированы очень близкие числовые показатели. Большинство студентов имеют средний уровень. На формирующем этапе в экспериментальной группе произошли яркие изменения в сторону увеличения высокого уровня усвоения студентами основных понятий профессиональной деятельности в сфере ГМУ и их осведомленности в проблематике инновационных процессов в аппарате государственной службы. Это подтверждается расчетным значением критерия Пирсона, который на констатирующем этапе эксперимента равен 0,21 (различия несущественны), а на формирующем – 39,34 (различия значимы).

Диагностика деятельностного компонента профессиональной готовности проводилась в соответствии с процессуально-деятельностным критерием готовности и его показателями (таб. 1). Распределение результатов по показателям исследуемого критерия представлено в таблице 4 (таб. 4).

Результаты диагностики профессиональных и управленческих умений показывают, что в контрольной группе положительные изменения хоть и есть, но они не существенны, в экспериментальной группе изменения выражены более ярко. Статистическая значимость результатов подтверждается расчетным значением критерия Пирсона, равного 28,6.

Исследование профессиональной активности у будущих специалистов ГМУ ярко демонстрируют качественные изменения в ЭГ. Статистические результаты подтверждаются расчетным критерием Пирсона, равным на констатирующем этапе 0,47 (различия несущественны), а на формирующем – 32,03 (различия существенны).

**Уровни сформированности рефлексивного критерия профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ на констатирующем и формирующем этапах эксперимента**

Группа	Уровень рефлексивности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	14,55%	6,36%	67,73%	62,73%	17,72%	30,91%
Контрольная	14%	13,5%	68%	66,5%	18%	20,00%
Группа	Уровень готовности к самообразованию и саморазвитию					
	Низкий		Средний		Высокий	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Экспериментальная	10,45%	3,18%	52,73%	36,82%	36,82%	60%
Контрольная	10,5%	7,50%	52,5%	52%	37%	40,5%

Для диагностики сформированности рефлексивного компонента профессиональной готовности определены рефлексивный критерий готовности и соответствующие ему показатели (таб. 1.). Распределение результатов по показателям рефлексивного критерия готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ на констатирующем (КЭ) и формирующем (ФЭ) этапах эксперимента представлены в таблице 5 (таб. 5).

У респондентов экспериментальной группы наблюдается увеличение высокого уровня рефлексивности, также в экспериментальной группе отмечается уменьшение количества студентов с низкой самооценкой. В контрольной группе значимых изменений не произошло: отмечаются небольшие колебания между низким и средним уровнями.

Показатели уровня готовности к самообразованию и саморазвитию КГ и ЭГ значительно отличаются друг от друга. В контрольной группе наблюдаются незначительные изменения на низком и высоком уровнях, в экспериментальной – значительные изменения на высоком уровне.

Оценка статистической значимости согласно критерию Пирсона показывает, что на констатирующем этапе по обоим показателям между контрольной и экспериментальной группами не было существенных различий (0,07 и 0,69), на формирующем – различия статистически значимы (10,58 и 11,09).

В заключении отметим, что педагогический эксперимент показал эффективность разработанной структурно-логической модели профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности. Цель реализации указанной педагогической модели достигнута.

**Список литературы**

1. Гриненко Г.В. История философии. М., 2007.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2005.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994.

5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования: учебно-методическое пособие. М., 2014.
6. Провоторова Н.В. Практика внедрения педагогической модели формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Инновационные процессы в профессиональном образовании. Актуальные тенденции развития дополнительного педагогического образования: материалы научно-практической конференции. Луганск, 2022. С. 25–33.
7. Храпаль Л.Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2011.
8. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. №366. С. 139–143.

\* \* \*

1. Grinenko G.V. Istoriya filosofii. M., 2007.
2. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2005.
3. Zagvyazinskij V.I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. M., 1982.
4. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: posobie dlya pedagoga-issledovatelya. Samara, 1994.
5. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya nauchnogo issledovaniya: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2014.
6. Provotorova N.V. Praktika vnedreniya pedagogicheskoy modeli formirovaniya professional'noj gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya // Cennostnye prioritety obrazovaniya v XXI veke: Innovacionnye processy v professional'nom obrazovanii. Aktual'nye tendencii razvitiya dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Lugansk, 2022. S. 25–33.
7. Hrapal' L.R. Modernizaciya ekologicheskogo obrazovaniya v vuze v kontekste rossijskoj sociokul'turnoj dinamiki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2011.
8. Yadrovskaya M.V. Modeli v pedagogike // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. №366. S. 139–143.



### ***Substantiation, development and introduction of structural and logical model of professional readiness of future public employees to innovation activity***

*The structural and logical model of professional training of future specialists of the sphere of state and municipal management to the innovation activity is presented. There are revealed and described its basic units and components, stages of implementation and pedagogical conditions, supporting the implementation of the model. The results, obtained in the process of implementing the model in correspondence with the distinguished criteria and indicators, are suggested.*

Key words: *pedagogical modeling, types of pedagogical models, criteria of models' efficiency, pedagogical experiment, levels of development, professional readiness.*

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.А. МАКАРОВА**  
Волгоград

### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ «ШКОЛА – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ»\*

*Обозначены направления деятельности Центра научно-методического сопровождения воспитательной деятельности ВНОЦ РАО ВГСПУ. Показаны пути решения проблемы преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза. Предложены эффективные направления деятельности и формы в системе взаимодействия «школа–вуз». Уточнено теоретическое и практическое значение деятельности Центра. Определены перспективы деятельности Центра.*

Ключевые слова: *Центр «Воспитание», воспитание, преемственность, воспитательная деятельность, педагогическое сообщество.*

В современных условиях модернизации образования проблема научно-методического сопровождения воспитательной деятельности приобретает особую значимость. Воспитательная деятельность, являясь важнейшей составляющей образовательного процесса, требует интеграции усилий образовательных организаций разных уровней для создания целостной системы. В связи с этим возникает вопрос: как грамотно выстроить эту систему, каковы ее ориентиры в условиях изменяющегося мира ценностей? Решение этого вопроса определяет содержание смыслов и ценностей, которые лягут в основу формирующейся личности современного школьника.

Рассуждая о том, какое должно быть воспитание подрастающего поколения, очень хочется понять, кого мы воспитываем, какой сегодняшний обучающийся, И почему так остро стоит вопрос о воспитательной составляющей.

Для сегодняшнего школьника не столь важен взрослый человек как носитель информации (если только это не яркая, медийная личность) – мобильный телефон заменил целый информационный мир. К сожалению, современный ребенок скорее обратится к искусственному интеллекту за ответом на интересующий его вопрос, нежели к родителям или бабушке, дедушке.

Само «Слово» утрачивает смысл и ценность. Достаточно смайлика, чтоб выразить свою эмоцию. Визуализация через видеоконтенты, изображения / картинки стремительно завоевывают современное пространство ребенка, что отражается в недостаточности у него коммуникативных способностей, социальных навыков, пространственно-образного мышления.

---

\* Исследование выполнено по проекту «Моделирование преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 13.02.2024 г. № 073-03-2024-047/1 к соглашению от 18.01.2024 г. № 073-03-2024-047).

Увлечение выкладывать «все напоказ» привело к тому, что нарастает «зависимость от лайков», появляется вопрос: «а что про меня скажут?» В результате этого возрастает значимость общественного мнения и, как следствие, тревожность, размытая социальная идентичность.

Самое беспокойное во всех этих характеристиках – неопределенность жизненных принципов, ценностей, ориентиров. Современное поколение оказалось погруженным в мир противоречивых ценностей, так как в самом главном их жизненном пространстве – Интернете – отсутствует какая-либо цензура.

Так какой же смысл мы должны заложить в воспитание, чтобы оно стало не только термином в учебнике по педагогике, но и получило применение в реальной жизни?

Научная школа Л.И. Новиковой рассматривает воспитание как «управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий» [7, с. 40]. «Эффективным механизмом личностного развития детей и взрослых является воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых» [Там же, с. 41]. По мнению П.В. Степанова, «управлять развитием – это значит создавать благоприятные условия для развития» [8, с. 126].

Н.Е. Щуркова определяет воспитание как «процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретение ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» [9, с. 11].

Е.В. Бондаревская объясняет суть воспитания через «духовное возвышение личности, научение человечности, помощь в обретении ценностей и смысла в жизни» [1, с. 23].

Представленные определения позволяют нам сделать вывод о том, что в результате осмысления воспитания сквозь призму культуры, через создание благоприятных условий, где личность получит свое духовное развитие, параметрами воспитанности станут ориентация на общечеловеческие ценности, порядочность, интеллигентность, ответственность за собственные поступки, потребность в совершенствовании себя.

Все более очевидна становится необходимость оказания методической помощи образовательным организациям в разработке и реализации программ по воспитанию подрастающего поколения; в повышении методологической подготовки педагогических работников в сфере воспитания; в осуществлении педагогической поддержки деятельности РИП, реализующей инновационную деятельность в сфере воспитания; в создании условий для преемственности в системе «школа–вуз», позволяющих выстроить единую воспитывающую среду.

Данным запросам отвечает деятельность *Центра научно-методического сопровождения воспитательной деятельности ВНОЦ РАО ВГСПУ* (далее – Центр «Воспитание»), обеспечивающая координацию действий с организациями, реализующими стратегические инициативы в сфере воспитания.

Ключевым аспектом такого взаимодействия является разработанная и апробированная научным коллективом ВГСПУ (И.А. Макарова (руководитель проекта), А.М. Веденеев, Е.И. Сахарчук, М.В. Николаева, Н.В. Петрученя, Е.С. Новикова, Н.Ю. Прохина) в рамках выполнения государственного задания модель преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза. Логика построения системы преемственности заключается «в создании организационно-педагогических условий, обеспечивающих становление ценностно-смысловой сферы личности обучающегося как в школе, так и в вузе, являющаяся основанием для их успешной адаптации, профессионального обучения в педагогическом вузе и дальнейшего саморазвития» [2, с. 47]. Такими условиями считаются следу-

ющие: *«реализация воспитательного потенциала всех учебных дисциплин, где механизмом воспитания является введение субъекта данного процесса в ситуацию переживания, «подведение» к адекватным нравственным выводам, побуждение к союзничеству и дружбе в отношениях с педагогами и сверстниками; реализация ценностно-смысловой составляющей в событийной деятельности субъектов, обеспечивающая ценностное развитие личности и обогащающая воспитывающую среду образовательной организации творческо-развивающим содержанием; реализация конструктивного взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса (институциональный уровень, вузовский уровень, школьный уровень), в рамках которого образуется некая общность, рассматриваемая и как источник, и как ресурс развития субъектов, где удерживаются и совершенствуются ценности каждого из них»* [Там же].

С целью выстраивания логики модели, обеспечивающей непрерывность воспитания обучающихся на разных этапах образовательного процесса, а также выявления эффективных направлений деятельности и форм взаимодействия в системе преемственности «общеобразовательная школа – педагогический вуз» научным коллективом ВГСПУ была осуществлена педагогическая экспертиза воспитывающей среды образовательных организаций, являющаяся *первым (экспертным) этапом апробации модели*.

Нами были определены пять ключевых критериев, показатели которых оцениваются по 5-балльной шкале. Выбор критериев и показателей осуществлялся с учетом следующих факторов: соответствие воспитывающей среды федеральным требованиям к реализации воспитательной деятельности (критерий 1); соответствие критериев оценки компонентам воспитывающей среды образовательной организации (критерии 2–4); осуществление количественного и качественного анализа реализуемой воспитательной деятельности и формируемой среды (критерий 5).

Материалами для экспертизы послужили: рабочая программа воспитания и календарный план воспитательной работы; официальный сайт образовательной организации; страница образовательной организации в социальных сетях; результаты экспертизы воспитывающей среды, проведенной руководителями образовательных организаций.

Подобный набор исследуемых материалов, на наш взгляд, является достаточным для проведения объективной педагогической экспертизы воспитывающей среды образовательной организации, что доказывается дополненными научными представлениями о компонентном составе и потенциале воспитывающей среды педагогического вуза, подробно описанных в диссертационном исследовании Е.С. Новиковой [4]. Проанализированный опыт организации воспитывающей среды Волгоградского государственного социально-педагогического университета позволил Е.С. Новиковой сделать следующие выводы: воспитывающая среда ВГСПУ находится на высоком уровне развития. Вуз воспринимается значительной частью студентов и преподавателей как важная часть культурно-пространственной среды города, региона, страны. Воспитательная деятельность в вузе, включающая в себя развитие студенческого самоуправления и волонтерскую деятельность, положительно воспринимается большинством педагогов и студентов и оказывает непосредственное влияние на подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности. Организованная в вузе воспитывающая среда позволяет будущему учителю задействовать свой интеллектуальный, культурный, нравственный и физический потенциал, а также выработать активную гражданскую позицию по отношению к событиям, происходящим в стране и в мире. Специфические особенности воспитывающей среды педагогического вуза заключаются в том, что ее ядро составляют ценностные ориентиры педагогической деятельности, отраженные в положениях Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Там же].

Проведенная экспертиза позволила сформировать общее представление о содержательном, ценностно-смысловом наполнении воспитывающей среды школ Волгограда и Волгоградской области, оценить степень их самобытности и презентабельности. Приведем некоторые результаты оценки.

Нормативно-правовое обеспечение воспитывающей среды во всех исследуемых образовательных организациях соответствует предъявляемым требованиям. В локальных актах, Рабочей программе воспитания и календарном плане воспитательной работы на текущий учебный год в полной мере представлены мероприятия как федерального значения (государственные праздники и памятные даты), так и представляющие значимость для конкретной образовательной организации. Для понимания преемственности воспитывающей среды образовательной школы и педагогического вуза соответствие нормативных документов федеральным стандартам является фактором, обеспечивающим правомерность и целостность данного процесса.

В оценке предметно-эстетического и информационного сопровождения воспитывающей среды представляют интерес несколько направлений для развития. Первое направление – брендинг образовательных организаций. Подавляющее число районных образовательных организаций, а также несколько школ Волгограда и Волжского не имеют авторской символики, а именно она может отразить ценностные ориентиры образовательной организации. Создание такой уникальной эмблемы и образа организаций позволит выразить локальные особенности воспитания каждого района нашего региона. Второе направление – открытие музеев в образовательных организациях. На данный момент, в более чем 40 общеобразовательных школах открыты паспортизированные музеи. В других образовательных организациях они функционируют без официального статуса, но при этом решают важные воспитательные задачи. Обмен опытом в сфере музейной педагогики также способен обеспечить устойчивое взаимодействие общеобразовательных школ и педагогического вуза. Третье направление – активная деятельность образовательных организаций в социальных сетях.

Максимальные баллы по критерию «Содержательное обеспечение воспитывающей среды образовательных организаций» во всех анализируемых образовательных организациях отмечаются по показателям реализации направлений воспитания, в том числе, через многообразие видов деятельности. Активно прослеживается исследовательская, досуговая, творческая, волонтерская, спортивная деятельности. Многие события носят традиционный характер, что в определенной степени подчеркивает наличие у школ индивидуального стиля воспитания, традиций, уклада. Особое внимание уделяется взаимодействию с родителями как активными участниками воспитательного процесса.

По остальным показателям есть возможности для совершенствования воспитывающей среды, особенно в сельских школах. Так, реализация сотрудничества с детскими общественными объединениями во многих образовательных организациях находится на начальном этапе. Стартовало открытие первичных отделений РДДМ «Движение первых», проходят первые посвящения в «Орлята России». Удаленность районных школ от административного центра создает определенные сложности для их сотрудничества с организациями среднего профессионального, высшего и дополнительного образования.

В результате экспертизы воспитывающей среды образовательных организаций можно сказать, что эффективная воспитывающая среда является результатом конструктивной деятельности субъектов, имеющей заданные воспитательные задачи, и эффективным механизмом, который обеспечивает реализацию целей воспитания в современной образовательной организации. Потенциал воспитывающей среды заключается в аккумуляции общечеловеческих нравственных ценностей и ценностей педагогической деятельности, что существенно обогащает ценностно-смысловую сферу у всех субъектов воспитательных отношений, образуя, таким образом, единое ценностное пространство

в системе взаимодействия школы и вуза. Следовательно, современная школа становится местом поиска, нахождения смыслов для последующего личностного выбора обучающегося и его смыслодействия.

*Второй этап апробации модели – методический.* Для его реализации создано педагогическое сообщество «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ» в социальной сети ВКонтакте, целью которого является совершенствование уже имеющейся квалификации, необходимой для профессиональной деятельности педагогического работника, связанной с организацией преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа–вуз», а также принятием готовности к реализации этого процесса в рамках рабочей программы воспитания. Благодаря педагогическому сообществу мы оперативно взаимодействуем со школами и знакомим его участников с актуальными методическими материалами: какие нормативно-правовые основы РФ обеспечивают сферу воспитания подрастающего поколения, как грамотно усовершенствовать воспитывающую среду своей образовательной организации, какие существуют эффективные механизмы взаимодействия с современными школьниками. Также можно ознакомиться с лучшими воспитательными практиками общего образования. Здесь представлен и педагогический инструментарий, позволяющий оценить эффективность воспитывающей среды образовательной организации.

Участники сообщества могут виртуально посетить экскурсию по Технопарку универсальных педагогических компетенций ВГСПУ, где им представлены возможности высокотехнологического пространства.

*Третий этап – преобразовательный.* Здесь идет выстраивание механизма реализации основных направлений деятельности и форм взаимодействия в системе преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и вуза через ценностно-смысловые ориентиры, отражающиеся в созидательной, творческой деятельности обучающихся; через субъект-субъектные отношения всех участников образовательного процесса, проявляющиеся в осознанном целеполагании и принятии самостоятельного решения; через диалоговые отношения, где предусмотрена партнерская позиция субъектов; через рефлексию, помогающую обучающемуся осознанно участвовать в исследовательской, проектной, творческой, волонтерской, добровольческой, спортивной деятельности.

Мы выделяем следующие **эффективные направления деятельности и формы в системе взаимодействия «школа – педагогический вуз»:**

1. Создание сетевого взаимодействия «школа–вуз» – это партнерство, объединение, взаимовыгодное сотрудничество образовательных организаций для решения актуальных задач в сфере науки и образования, обеспечивающее синергетический эффект от объединения и использования ресурсов партнеров [6]. Будущие учителя смогут получить возможность участвовать в совместных со школой сетевых событиях, направленных на проектирование воспитывающей среды в школе. Старшеклассники, ориентированные на педагогическую профессию, будут погружены в воспитывающую среду педагогического вуза, что позволит им понять / принять педагогические ценности, истинные смыслы педагогической профессии.

2. Использование потенциала высокотехнологичных образовательных пространств кванториумов и технопарков, направленного, с одной стороны, на формирование у обучающихся культуры использования цифры в образовании, критического, творческого мышления, с другой – на приобретение опыта наставничества, генерирования дидактических инноваций, конструктивного решения профессиональных задач. Такая преемственность является фундаментом для создания в перспективе открытого единого творческого, ценностного педагогического пространства, аккумулирующего передовой педагогический опыт.

3. Организация профориентационной работы с обучающимися через создание психолого-педагогических классов, которые являются важнейшим элементом системы непрерывного образования, выполняя функцию мотивирующего фактора при выборе выпускниками школы будущей профессии.

4. Включение обучающихся в деятельность детских общественных объединений («Движение первых», Юнармия и др.), представляющие собой эффективный рычаг воспитательного воздействия на всех ступенях образования и формирования личности: от развития гражданской ответственности у школьников, получения ими нового социального опыта продуктивного взаимодействия до становления профессиональных компетенций у будущего учителя.

5. Развитие школьных / студенческих объединений, которые являются формой самоуправления, позволяющие подрастающему поколению активно участвовать в жизни своей образовательной организации, применяя возможности управленческой деятельности для саморазвития и самореализации. Участвуя в таких объединениях, обучающийся через творческую, спортивную, поисковую, научную, проектную деятельность, волонтерство, добровольчество, наставничество обеспечивает себе осознанный выбор будущей профессии, а в дальнейшем и «легкое» вхождение в предстоящую профессиональную деятельность.

6. Использование потенциала цикла занятий «Разговоры о важном» как элемента преемственности воспитывающей среды общеобразовательной школы и педагогического вуза. Интеграция культурно-ценностного потенциала «Разговоров о важном» в содержание дисциплин психолого-педагогического цикла способствует актуализации у будущего учителя ценностей национальной идентичности, формированию активной гражданской позиции и осознанию важности сохранения многонационального культурно-исторического наследия, что в дальнейшем найдет свое отражение в предстоящей педагогической деятельности.

7. Привлечение родительского сообщества через работу «Родительского университета» как формы просвещения, образования родителей и развития сотрудничества с педагогами; консультирование родителей по вопросам воспитания детей и недели родительской компетентности; развитие региональных инновационных площадок, изучающих проблему взаимодействия школы и современной семьи.

8. Для обеспечения преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогических вузов необходимо выстроить систему научно-методических мероприятий для обмена опытом лучшими практиками воспитательной деятельности; учитывать запросы со стороны школы и адаптировать образовательные программы подготовки / переподготовки учителей к текущим потребностям образовательной практики.

9. Разработка и использование единых оценочных средств реализации Рабочей программы воспитания. Определяя единые оценочные средства реализации Рабочей программы воспитания в общеобразовательных школах и педагогических вузах, появится возможность, с одной стороны, выстроить единый мониторинг, позволяющий оценивать эффективность воспитательной работы в общеобразовательных школах и педагогических вузах, с другой – выявить передовые воспитательные практики, что будет способствовать обмену опытом, благоприятствующему грамотному выстраиванию воспитательного процесса, учитывающего все запросы субъектов образовательных отношений.

Безусловно, профессиональная подготовка / переподготовка педагогических работников образовательной организации, совместная реализация Дорожной карты в рамках региональной инновационной площадки, реализация системы менторства в сфере образования, участие в научно-практических семинарах, конференциях, конкурсах про-

фессионального мастерства; педагогические практики, в рамках которых студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу будущей профессиональной деятельности, выявляя соотношение личностных качеств и требований данной профессии – все эти традиционные формы взаимодействия являются актуальными и значимыми в системе преемственности «школа–вуз».

Представляя *теоретическое и практическое значение деятельности Центра «Воспитание»*, следует отметить, что спроектированная модель преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза [2] может быть использована руководящими структурами общеобразовательных школ и педагогических вузов РФ как основа для создания и совершенствования собственной воспитывающей среды, ориентированной на раннюю профессионализацию обучающихся, подготовку будущего учителя к предстоящей профессиональной деятельности, популяризацию профессии учителя. Разработанные учебно-методические рекомендации организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза [5] будут полезны руководителям образовательных организаций при создании воспитывающей среды, мониторинга воспитывающей среды, эффективного выстраивания взаимодействия со всеми субъектами образовательных отношений. Настольная игра «Конструктор воспитательных практик» [3], обладающая ценностно-смысловым потенциалом, позволяет выстроить эффективную систему подготовки будущего учителя. Материалы, представленные в педагогическом сообществе «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ», могут служить основой для совершенствования профессиональной квалификации учителей общеобразовательной школы, открывают возможности для дальнейшего исследования проблем в области воспитания.

Если говорить о *перспективах развития преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза*, то здесь стоит отметить следующие аспекты.

Педагогическое сообщество «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ», созданное для эффективно взаимодействия «школа–вуз», позволяет освещать актуальные события воспитательной направленности, на которые ориентированы совместные усилия общеобразовательных организаций и педагогического вуза. Мы прогнозируем увеличение количества заинтересованных участников из числа не только педагогов, но и студентов, магистрантов, аспирантов педагогического вуза, что будет способствовать повышению качества их подготовки к реальным проблемам, с которыми они могут столкнуться в предстоящей педагогической деятельности.

На сегодняшний день разрабатываются учебно-методические рекомендации «Организация воспитывающей среды в системе взаимодействия «семья – школа – педагогический вуз»», где будут представлены актуальные материалы по вопросам современного родительства, секреты успешного СО-воспитания детей (школа и семья), как выстраивать учителю осознанное взаимодействие с родителями, что влияет на создание и развитие воспитывающей среды, несущей благо растущему человеку; будут представлены формы эффективного взаимодействия в системе «семья – школа – педагогический вуз». Данные учебно-методические рекомендации будут интересны широкому кругу читателей – родителям, учителям, студентам педагогического вуза.

Коллективом ученых ВГСПУ в рамках выполнения государственного задания проведен Всероссийский конкурс «Лучшие воспитательные практики», на который поступило 140 практик. Цель конкурса – анализ и обобщение передового педагогического опыта, определение перспективных направлений деятельности по обеспечению преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза. На основе анализа воспитательных практик была соз-

дана настольная игра «Конструктор воспитательных практик», направленная на актуализацию ценностных ориентаций и профессиональное развитие будущего учителя посредством конструирования им воспитательных практик общего образования. Это позволяет говорить об их популяризации в педагогической среде и продвижении ценностей профессиональной деятельности педагога [3].

Разрабатывается новая настольная игра «Мастерская классного руководителя», которая служит формой контроля по обобщению знаний студентов, изучающих дисциплину «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» в рамках «Ядра высшего педагогического образования» и направлена на формирование целостного образа деятельности классного руководителя.

Таким образом, деятельность Центра «Воспитание» решает широкий спектр задач в сфере воспитания:

- моделирование преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза;
- организация воспитывающей среды в системе взаимодействия «семья – школа – педагогический вуз»;
- подготовка будущего педагога к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях;
- проектирование педагогического дизайна воспитывающей среды в условиях реализации возможностей технопарка;
- формирование готовности будущего учителя к воспитательной работе в школе посредством включения в образовательный процесс настольных игр;
- изучение проблем воспитания в цифровую эпоху;
- проектирование рабочей программы воспитания образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству просвещения РФ;
- использование потенциала инновационных воспитательных практик общего образования как ресурса профессиональной подготовки будущего учителя;
- реализация цикла занятий «Разговоры о важном» в системе профессиональной подготовки будущего учителя.

### **Список литературы**

1. Бондаревская Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Известия Южного федерального университета. 2011. №1. С. 21–30.
2. Макарова И.А., Новикова Е.С., Петрученя Н.В., Сахарчук Е.И. Проектирование модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №1(184). С. 45–56.
3. Макарова И.А., Петрученя Н.В. Настольная игра на занятиях по педагогике как средство формирования готовности будущего учителя к воспитательной работе в школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №7(190). С. 46–53.
4. Новикова Е.С. Воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2023.
5. Организация преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза: учебно-методические рекомендации / А.М. Веденеев, И.А. Макарова, М.В. Николаева, Н.Ю. Прохина, Е.И. Сахарчук. Волгоград, 2023.
6. Сахарчук Е.И., Чандра М.Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №10(163). С. 29–34.

7. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №1(16) С. 37–45.
8. Степанов П.В. Понятие «Воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. №2. С. 121–129.
9. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М., 2000.

\* \* \*

1. Bondarevskaya E.V. Metodologiya razrabotki sovremennoj teorii vospitaniya v rostovskoj nauchnoj shkole // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. 2011. №1. S. 21–30.
2. Makarova I.A., Novikova E.S., Petruchenya N.V., Saharchuk E.I. Proektirovanie modeli preemstvennosti vospityvayushchej sredy v sisteme vzaimodejstviya obshcheobrazovatel'noj shkoly i pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №1(184). S. 45–56.
3. Makarova I.A., Petruchenya N.V. Nastol'naya igra na zanyatiyah po pedagogike kak sredstvo formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya k vospitatel'noj rabote v shkole // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №7(190). S. 46–53.
4. Novikova E.S. Vospityvayushchaya sreda pedagogicheskogo vuza kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2023.
5. Organizaciya preemstvennosti vospityvayushchej sredy v sisteme vzaimodejstviya obshcheobrazovatel'noj shkoly i pedagogicheskogo vuza: uchebno-metodicheskie rekomendacii / A.M. Vedeneev, I.A. Makarova, M.V. Nikolaeva, N.Yu. Prohina, E.I. Saharchuk. Volgograd, 2023.
6. Saharchuk E.I., Chandra M.Yu. Napravleniya i tendencii setevogo nauchnogo vzaimodejstviya pedagogicheskikh vuzov v razvitii praktik obshchego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10(163). S. 29–34.
7. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Nauchnaya shkola L.I. Novikovej: osnovnye idei i perspektivy razvitiya // Otechestvennaya i zarubeznaya pedagogika. 2014. №1(16) S. 37–45.
8. Stepanov P.V. Ponyatie «Vospitanie» v sovremennyh pedagogicheskikh issledovaniyah // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. №2. S. 121–129.
9. Shchurkova N.E. Novoe vospitanie. M., 2000.



***The scientific methodological support of educational activity in the succession system “school – pedagogical university”***

*The directions of the Center of scientific and methodological support of educational activity in Volgograd Scientific and Educational Center of the Russian Academy of Education are emphasized.*

*The ways of solving the issue of succession of the educational environment in the system of cooperation of comprehensive schools and pedagogical universities are demonstrated. The efficient vectors of activities and forms in the cooperation system “school – university” are suggested.*

*There is specified the theoretical and practical significance of the Center’s activity, the prospects of the Center’s activity are defined.*

**Key words:** *Center “Education”, education, succession, educational activity, pedagogical community.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2024)

**И.Ю. ГУТНИК**  
**А.В. КАНДАУРОВА**  
**В.А. ЛУЧНИКОВ**  
**Ю.В. МОЛОДЦЕВА**  
**Е.В. ПИСКУНОВА**  
*Санкт-Петербург*

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ОБНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

*Рассматривается проблема обновления образовательных программ педагогической магистратуры. Анализируются социокультурные факторы, влияющие на развитие педагогического образования, государственный заказ в формате требований рынка труда и работодателей, а также позиции профессионалов – преподавателей вузов, осуществляющих образовательные программы педагогической магистратуры. На основе анализа и интерпретации результатов указанных векторов исследования предлагаются актуальные тематики новых магистерских программ подготовки педагогов и обновления содержания программ, реализуемых в настоящее время.*



**Ключевые слова:** *социокультурная обусловленность, уровни высшего образования, педагогическая магистратура, обновление образовательных программ.*

Сегодня в образовании идут масштабные изменения, осуществляется перестройка высшего образования с ориентацией на построение суверенной системы высшего образования. Как позитивный факт преобразования системы высшего образования отметим сохранение ее уровневого построения и, видимо, в отдельных случаях его наименования – «магистратура» [16]. Такое наименование, очевидно, будет содействовать интернационализации образования, развитию международных отношений России с дружественными странами мира, поскольку практически во всем мире данный уровень образования называется именно так. При этом с учетом новых вызовов и социокультурных условий необходимо осмысление и модернизация сложившейся системы магистерского образования. По нашему мнению, целесообразно ввести для данного уровня образования две ветви – академическую (исследовательскую) и прикладную (профессиональную). Помимо этого имеет смысл пересмотреть время подготовки в магистратуре – год, два, три. Также важно модернизировать собственно содержание подготовки в магистратуре. В нашем исследовании мы исходим из того, что наиболее целесообразен такой подход, при котором магистратура будет иметь опережающее движение; она должна работать как с опорой на анализ социокультурных факторов развития образования и общества в целом, так и на основные направления научных исследований, учитывать запросы работодателей.

**Целью** данной статьи является анализ сложившейся ситуации в образовательной политике, образовании и на рынке образовательных услуг, чтобы найти те лакуны, которые существуют на сегодняшний момент в сфере педагогического образования на уровне магистратуры.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Выявить влияние социокультурных факторов на высшее образование.
2. Выявить мнение работодателей относительно востребованности тех или иных профессиональных компетенций выпускников магистратуры.

3. Проанализировать предложения рынка образовательных услуг в секторе программ педагогической магистратуры.

4. Предложить наиболее востребованные и целесообразные для открытия новые педагогические магистратуры.

Образование как социальный институт имманентно разделяет, аккумулирует и транслирует общую систему ценностей конкретного общества. Образование удовлетворяет потребность общества в социализации каждого следующего поколения, поэтому оно должно быть интегрировано в социально-политическую и социально-культурную структуру общества [5]. С точки зрения А.П. Булкина, понимание образования как сложного объекта и по своей структуре, и по сложности взаимодействия с другими сферами требует системного анализа в совокупности культуры, социума, общества, цивилизации и отдельной личности [3]. Вместе с тем, стремительные и глобальные изменения в мире, культуре, появление новых технологий обусловили возникновение новой роли символов и смыслов, породили необходимость объединения реального бытия и нового – семиотико-символического – как виртуального бытия в единое бытийное существование человека как новую социокультурную действительность [9]. В 2016 году А.П. Булкин утверждал, что образование находится в постоянном движении и изменении, следуя за изменениями в политической, экономической, социальной и культурной областях, реагируя на подвижки практически во всех сферах жизни общества; образование меняет свое место, роль и значение в жизни социума, развивается вместе с ним, перемещается с периферии в центр общественной жизни. В современном мире образование реально выдвинулось на первый план, и именно с ним связываются надежды на перемены в жизни общества [3]. В ряде работ следующего периода, напротив, подчеркивается запаздывание сферы образования по сравнению с другими сферами – производством, наукой, технологиями. В попытке разрешения данного противоречия следует обратиться к анализу социокультурных изменений как факторов влияния на образование. Практически все области научного познания в разной степени обращаются к проблеме социальных изменений и их влиянию на разные сферы человеческой деятельности. По меткому замечанию В.П. Зинченко, с неопределенностью так и не смогла справиться ни одна наука [7]. Вопрос выбора и обоснования стройной теории социальных изменений, адекватной современной реальности остается открытым. Кроме того, сама мультипарадигмальность и междисциплинарность вопроса только подчеркивает его вариативность и многомерность. В данном исследовании мы также не претендуем на попытку классификации самих социальных изменений, рассматриваем только аспект их влияния на образование.

*В первой группе социальных изменений рассмотрим факторы глобализации:* информационно-коммуникативные технологии и средства, изменившие представление человека о времени и пространстве; развитие массового производства и общемирового распределения товаров, благодаря новым производственным технологиям; становление новых глобальных идеологий (экологическая, правозащитная, экосистемная и др.) [11]. Факторы глобализации «стирают» не только физические границы прежнего понимания мира, но и определяют необходимость нового понимания мира как «потoki» и «сети», объединенные в единое целое – результат мировой глобализации» [Там же]. Влияние многих факторов глобализации приводит к деструктивным социальным явлениям. Так, развитие массового производства приводит к формированию общества потребления, провоцируя новые девиации: потребление превращается в инструмент конструирования социальной идентичности [8]. Стирание этнических границ социальности приводит к социальной аномии. Факторы глобализации меняют само представление о социальной структуре общества. В работах современных философов и социологов (З. Бауман, У. Бек, И. Валлерстайн, И. Рамоне, А.А. Гусейнов и др.) разрабатывается понятие «Нетократия», обозначающее становление новой транснациональной элиты,

контролирующей информационные потоки в мире и конструирующей новое смысловое пространство мира [12].

*Интенсивное развитие информационных технологий как фактор социальных трансформаций* не только стирает границы социального взаимодействия человечества во всем мире, но и способствует не менее интенсивному развитию техники, производственных процессов. Вызывает большой общественный резонанс развитие новых технологий, интегрирующих информационные технологии, биотехнологии, нанотехнологии и достижения когнитивной науки, так называемые НБИК-технологии (нано-, био-, информационные и когнитивные технологий). По убеждению многих публицистов в сети Интернет, дальнейшее внедрение данной группы технологий (например, вероятность мозговых имплантов) «неизбежно приведет к серьезным культурным, философским и социальным потрясениям, что потребует пересмотра традиционных представлений о таких фундаментальных понятиях, как жизнь, разум, человек, природа, существование» [2]. Современная реальность, окружающая человека, не просто изменилась, она стала другой. Человек вынужден подстроиться под созданные искусственным интеллектом и информационными технологиями (Интернет, массмедиа, маркетинг и реклама) образы этой реальности, а затем уже конструировать свою собственную действительность.

Очевидно, что новые технологии требуют от человека не только новых компетенций, но и освоения новых социальных ролей, позволяющих адаптироваться в новом виртуальном мире с новыми смыслами. В сфере образования влияние данной группы факторов актуализирует концептуализацию экосистемного подхода, прежде всего, в контексте проблемы этического-нравственных вопросов о «человеке подключенном», «человеке в новом мире» [13]; интенсивное наращивание теоретической и методологической базы медиапедагогики. Мир, в котором разрушилась система «информация – знания – образование», в котором, по мнению Ж. Бодрийера, становится все больше и больше информации, и все меньше и меньше смысла [2], нуждается в серьезной теоретической основе ценностно-смыслового поля педагогики. Учителя и преподаватели перестали быть основными источниками знаний, и данное обстоятельство можно считать глобальной проблемой современного образования. Одним из путей преодоления может стать разработка и внедрение новых методов и форм обучения, использующих современные способы структурирования информации.

К числу глобальных факторов следует отнести и мировые экологические проблемы. Наиболее значительные мировые экологические проблемы (рост скорости изменения климата; усиление влияния изменения климата на среду, ландшафт, агросектор; рост числа и разнообразия экстремальных природных явлений; рост конкуренции за природные ресурсы и др.) инициировали стремительное развитие технологизации разумного природопользования и восстановления биоразнообразия, развитие практик ответственного потребления и экологического сознания.

*Ко второй группе факторов* следует отнести различные социальные изменения, характерные для современного российского общества и оказывающие существенное влияние на образование. Так, не ослабевают процессы социально-стратификационной трансформации и материально-имущественной поляризации российского общества, приводящие к «размытости» социальной структуры, появлению обширных зон маргинализации [14].

К сожалению, фактор социальной стратификации долгое время не выступал предметом педагогических исследований в отечественной науке. Однако в современных условиях данный фактор нередко является решающим в процессах социализации, социальной адаптации, культурной и этнической идентификации подрастающего поколения. Современная педагогическая практика нуждается в новых решениях профилактики и коррекции девиаций, преодоления десоциализации среди детей и молодежи, про-

блем воспитания детей «группы риска», детей с особыми образовательными потребностями и др.

Не малое значение для образования сегодня имеет и фактор усилившейся миграционной мобильности, обусловивший на фоне нарастающей динамики этнической и географической структуры общества общее повышение мобильности населения. С одной стороны, социальная мобильность населения является следствием глобализационных процессов, с другой – ставит новые задачи для педагогического сообщества. Социальная динамика нередко может стать причиной ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии, которые размывают в целом границы социальных норм. Так, в русскоязычной среде любые термины, к сожалению, имеют негативную окраску (мигрант, гастарбайтер, трудовой мигрант), несмотря на то, что в государственных документах принят единый термин – «иностранные граждане» [1].

Образовательное пространство как часть социальной действительности отражает все социальные изменения. В ответ на вызовы реальности сегодня развивается такая отрасль педагогики, как «Миграционная педагогика» [15]. В научно-педагогический оборот вошли понятия «дети семей мигрантов», «билингвы», «поликультурная образовательная среда» и др. Очевидно, что педагогическое сообщество озабочено проблемой воспитания нравственных качеств российских школьников и поиска методов и педагогических технологий социокультурной интеграции школьников из семей иностранных граждан.

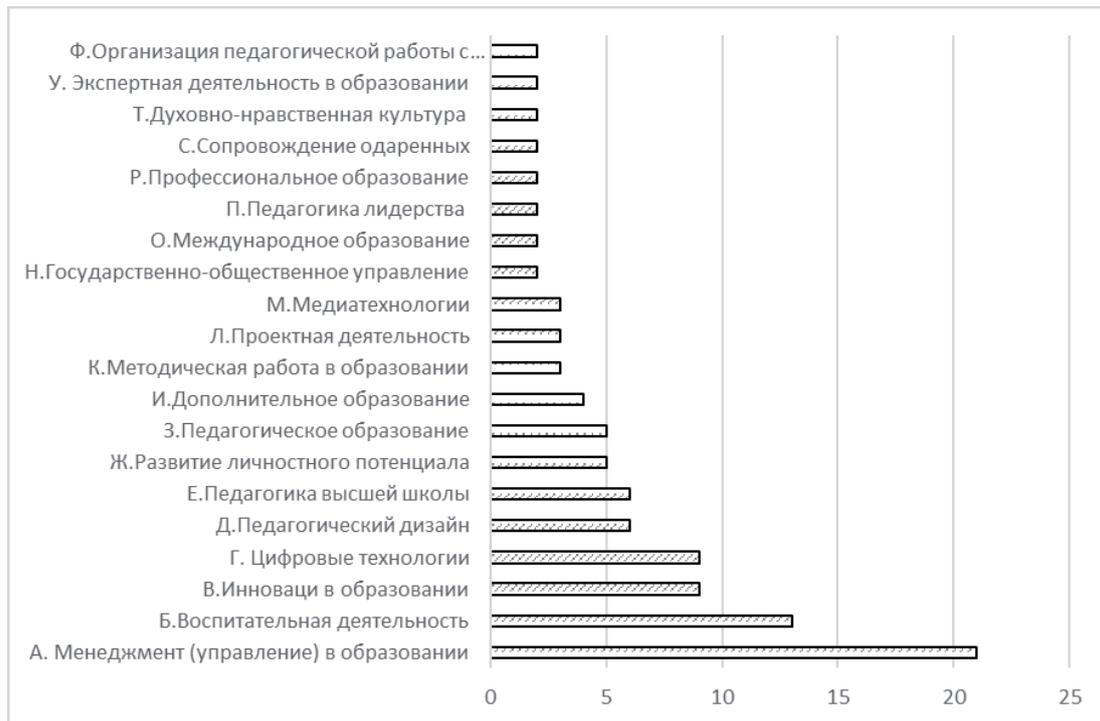
*В третью группу определим факторы непосредственного влияния социокультурных изменений на науку и образование.* В развитии современной науки можно выделить некоторые тенденции:

- терминологическая (понятийная) интеграция гуманитарных и социальных наук, лингвистики, математики, естествознания;
- наращивание научных открытий и достижений в цифровой дидактике, когнитивной психологии, нейробиологии и во многих других науках, которые требуют научно-педагогического осмысления и внедрения в педагогическую практику;
- активизация гуманистической направленности междисциплинарных исследований всех сторон жизни человека, оказавшегося в новых условиях информационной среды;
- формирование пространства новых понятий и смыслов в условиях открытых физических, материальных, виртуальных, экономических и социокультурных границ под влиянием глобализационных процессов.

В результате значительных трансформирующих событий последних лет современное образование стало стремительно развиваться по освоению и внедрению цифровых технологий. Эта тенденция, по мнению А. Кумпеля, сохранится и дальше [10]. Кроме того, растет спрос на преподавателей иностранного языка и педагогов индивидуально-личностного обучения. Аналитики Сколково настаивают на том, что в перспективе будут активно развиваться креативные технологии, потому что «создание нового контента и смыслов – эта та функция, которая останется за человеком» [4]. Следовательно, креативные профессии – профессии будущего, креативность становится важным качеством любого профессионала, и педагоги не являются исключением.

Государственная политика, реагируя на наиболее актуальные вызовы и противоречия социальной действительности, в рамках новых идеологических проблем российского общества в качестве приоритетных задач перед образованием ставит первоочередную задачу воспитания подрастающего поколения в духе национальных ценностей и традиций, гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных ценностей. Следовательно, на повестку дня выходят специалисты в сфере воспитания детей и молодежи.

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Рис.** Результаты структурно-частотного анализа магистратур педагогической направленности в вузах РФ.

Второй важнейшей задачей перед высшим образованием, отвечающей общественным потребностям, является задача подготовки специалистов для работы с разными группами детей и их семей – дети с ОВЗ, дети с особыми образовательными потребностями, дети с особенностями в развитии, дети с особенностями поведения, одаренные дети и др.

Наконец, по мнению работодателей в области образования, в последние годы возник кадровый дефицит в компетентных руководителях. Так, согласно профессиональной области «Наука, образование, повышение квалификации», представленной на ресурсах HeadHunter и SuperJob, требуются специалисты по научно-исследовательской, научной, академической деятельности в школы, детские сады, автошколы, организации бизнес-образования, вузы, колледжи, ПТУ, интернаты, детские дома, тренинговые компании, учреждения повышения квалификации и искусства. На ресурсе HeadHunter на 7 декабря 2023 года требовалось 146876 специалистов.

Нами был проведен анализ образовательных предложений в педагогической магистратуре России. Для решения третьей задачи нами был избран метод эмпирического анализа. Под эмпирическим анализом понимается метод сбора и анализа эмпирических данных, полученных в ходе наблюдения, подвергнутых впоследствии статистическому анализу. В качестве дополнительных методов он также может включать в себя методы опроса и эксперимента.

На первом этапе стояли следующие задачи: оценить существующие возможности получения магистерского образования в педагогических вузах России; выявить с помощью структурно-частотного анализа наличие / отсутствие тенденции в открытых в

Российском высшем образовании магистратур педагогической направленности. Интерес обусловлен попыткой определить спектр направлений педагогической магистратуры: связано ли открытие магистратур с государственной политикой, является ли это реакцией на потребности рынка труда, общества или времени. Результаты данного анализа позволили в дальнейшем обосновать актуальные тематики современной педагогической магистратуры.

Для решения поставленной задачи был осуществлен количественный анализ направлений в педагогических магистратурах педагогических вузов России на основе изучения данных приемных кампаний 2024 года, размещенных на официальных сайтах в разделе «Абитуриентам» (список размещен на сайте Министерства просвещения). Общее количество анализируемых вузов составило 37. Магистратуры выбирались из числа имеющих коды «44.04.01» и «44.04.02». Были исключены программы, названия которых свидетельствовали о предметно-методической или профессионально-психологической направленностях. Статистическим отбором зафиксировано 133 педагогические магистратуры. На основе собранных данных был проведен частотный анализ распространения направлений подготовки. При схожести названий они объединялись в одну группу, например, «Цифровое образование» и «Электронное образование» или программы, связанные с управлением и менеджментом в образовании, автоматически объединялись в одну группу. В результате структурно-частотного анализа было получено распределение, представленное на рисунке (рис. на стр. 47).

В первую пятерку наиболее часто встречающихся вошли магистратуры, связанные с подготовкой в области управления (менеджмента). Анализ полученных данных свидетельствует о том, что число магистратур данной направленности максимальное по стране – 21 (А). Данная тенденция объясняется тем, что ступень магистратуры многими абитуриентами рассматривается как условие карьерного роста, а не как этап профессионального развития.

Следующими по рейтингу идут магистратуры воспитательной направленности (Б), их в стране открыто 12. Данная тенденция отражает отклик педагогического сообщества на идею важности возвращения воспитания в образование. Потребность в открытии таких магистратур объясняется и появлением целого ряда должностей воспитательной направленности в образовательных организациях, например, советника по воспитанию, специалиста по работе с молодежью и др.

Проблемами инноваций в образовании занимаются 9 (В) магистратур, что отражает понимание важности инновационной деятельности для развития образования в России. Потребность в таких специалистах объясняется ростом числа экспериментальных

Таблица 1

**Результаты фокус-групп**

<b>Ранг</b>	<b>Необходимое направление магистерской подготовки (по мнению преподавателей)</b>
Первый	Вопросы теории, технологий воспитания
Второй	Педагогическая диагностика, поддержка самоопределения учащихся
Третий	Работа с молодежью (молодежная политика)
Четвертый	Образовательные технологии
Пятый	Педагогическая профориентология
Шестой	Работа с инофонами

**Соотношение приоритетных научных исследований и направлений педагогических магистратур**

<b>Приоритетные направления фундаментальных и поисковых научных исследований на 2021–2030 годы</b>	<b>Частота упоминания</b>	<b>Возможные направления для новой магистратуры</b>
Поддержка развития интеллектуально-творческого потенциала современного человека; Индивидуализация обучения; Поддержка одаренных; Педагогическая профориентация	5	Педагогическая поддержка самоопределения учащихся; Педагогические технологии диагностики и поддержки школьной успешности
Развитие мировоззрения и нравственности молодежи; Развитие системы воспитания в информационном обществе; Этнокультурное (национальное) образование; Духовно-нравственная культура России	4	Развитие системы воспитания в информационном обществе
Образовательный дизайн	4	Образовательный дизайн
Инновации в педагогическом профессиональном образовании	3	Инновации в педагогическом профессиональном образовании
Педагогика третьего возраста	3	Педагогика третьего возраста
Информатизация образования; Цифровизация образовательного процесса; Цифровые технологии в образовании	3	Информатизация и цифровизация образовательного процесса
Дидактика	2	Дидактика
Профессиональное образование	2	Профессиональное образование
Подготовка научно-педагогических кадров; Исследования в сфере образования	2	Исследования в образовании
Социализация подростков в информационном пространстве мультикультурного общества	2	Социализация подростков в информационном пространстве мультикультурного общества
Образовательные технологии; Технологии обучения	2	Образовательные технологии
Поддержка семейного воспитания	1	
Инженерное образование	1	
Оценка качества образования	1	

образовательных организаций, функционирующих в режиме инновационного развития, и вовлеченностью образовательных организаций в опытно-экспериментальную работу.

Магистратур цифровой направленности открыто в стране 8 (Г). Необходимость в таких магистратурах очевидна и объясняется активным внедрением информационных технологий в систему образования.

Магистратур, связанных с педагогическим дизайном открыто 6 (Д). Дизайнерское направление в педагогической магистратуре достаточно многоаспектно, хотя любое определение педагогического дизайна связано с проектированием (конструированием)

**Приоритетные направления для открытия новых магистратур**

<b>Профиль (направленность) магистратуры</b>	<b>Возможное название</b>
1. Воспитание в школе	Теории и технологии воспитательной деятельности; Управление воспитательной деятельностью
2. Педагогическая поддержка школьника (включая детей с различными особенностями – одаренные, группа риска, инофоны и пр.)	Педагогические технологии поддержки школьной успешности; Поддержка самоопределения школьников
3. Технологии в образовании, педагогический дизайн	Педагогический дизайн и образовательная архитектура; Образовательная архитектура
4. Образовательная среда	
5. Обязательный модуль для всех магистратур по цифровизации образования	<i>Во всех названиях возможно появление окончания названия магистерской программы «в цифровом обществе»</i>

нового (оригинального) педагогического продукта. В компетентностный профиль специалиста по педагогическому дизайну входит умение создания онлайн-курсов, образовательных платформ, разработки асинхронного обучения и др.

Для уточнения результатов структурно-частотного анализа было проведено фокус-групповое исследование [6] об актуальных направлениях магистерской подготовки. Задачей фокус-группы, включающей преподавателей педагогических дисциплин, стало выяснение мнения об актуальных, необходимых и востребованных магистратурах. Мнения преподавателей мы ранжировали (таб. 1 на стр. 48).

Далее в ходе эмпирического анализа требовалось выяснить, насколько определенные нами актуальные направления магистерских программ соответствуют ведущим направлениям образовательной политики государства. Для сравнения была выбрана Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы). Контент-анализ данных позволил сформировать следующие приоритетные направления (таб. 2 на стр. 49).

Проведенный анализ нормативных документов, требований работодателей, мнений исследователей, экспертов и преподавателей магистерских программ в педагогических вузах России позволяет определить приоритетные направления подготовки магистрантов, связанные с ведущими направлениями образовательной политики (таб. 3).

Резюмируя результаты проведенного исследования социокультурной обусловленности обновления содержания образования в педагогической магистратуре, отметим наиболее значимые позиции, связанные с предметом исследования.

Образование как социальный институт всегда сообразно социокультурной ситуации, однако в настоящих условиях стремительных и масштабных изменений в жизни человека и общества образование начинает запаздывать в развитии по сравнению с другими сферами жизнедеятельности людей. Именно поэтому исследование проводилось в рамках социокультурного подхода, который позволяет систематизировать и оценивать влияние на развитие магистерского образования разнообразных социокультурных факторов.

Анализ научной литературы, представляющей результаты исследований по философии, социологии, психологии и педагогике, касающихся изучения актуальной си-

туации и прогнозирующих грядущие изменения, убеждает в том, что наиболее мощными по степени влияния являются факторы глобализации, проявляющиеся, в первую очередь, в развитии информационных и цифровых технологий, которые активно проникают в сферу образования, создавая новые возможности для успешного развития личности. Не менее важной является группа факторов, проявляющихся в социально-стратификационных трансформациях, что приводит к увеличению палитры особенностей детей.

Таким образом, анализ рынка труда в образовании свидетельствует о его достаточной насыщенности с количественной точки зрения, однако фокус-групповое исследование позиций работодателей и анализ мнений экспертов позволяют сделать вывод о насущной потребности в специалистах более высокой квалификации, нежели базовое высшее педагогическое образование, в области конкретных проблем – поддержка детей, наставничество, разнообразная проблематика, связанная с воспитанием детей и молодежи, адекватное использование и создание цифровых образовательных ресурсов и инструментов.

Анализ актуальной ситуации в контексте реализуемых в настоящий момент образовательных программ педагогической магистратуры в педагогических вузах демонстрирует, что самое значительное количество программ посвящено управлению образованием, в половину меньше программ посвящено проблематике воспитания, далее следуют программы, раскрывающие проблемы инноваций в образовании, цифровых технологий и педагогического дизайна. Обратим внимание, что фокус-групповое исследование преподавателей не подтверждает значение управленческой проблематики, однако остальные тематики педагогических магистратур в основном совпадают с реализуемыми; дополнительно выделяется направление «поддержка самоопределения школьников».

### **Список литературы**

1. Абашин С. Среднеазиатская миграция: практики, локальные сообщества, транснационализм // Этнографическое обозрение. 2012. №4. С. 3–13.
2. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция [Электронный ресурс] // Современная литература. 2012. URL: [http://lit.lib.ru/k/kachalow\\_a/simulacres\\_et\\_simulation.shtml](http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml) (дата обращения: 17.07.2024).
3. Булкин А.П. «Культуросообразность» в России // Проблемы современного образования. 2016. №3. С. 82–91.
4. Главные вопросы об образовании и рынке труда в 2022 году. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.skolkovo.ru/expert-opinions/glavnye-voprosy-ob-obrazovanii-i-rynke-truda-v-2022-godu/> (дата обращения: 17.07.2024).
5. Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели // Человек и образование. 2015. №4(45). С. 10–18.
6. Гутник И.Ю. Естественнонаучный, гуманитарный и бипарадигмальный подходы к педагогической диагностике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. №11. С. 130–139.
7. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. №6. С. 3–20.
8. Ильин В.И. Потребление как дискурс. СПб., 2008.
9. Кандаурова А.В., Милованова Н.Г. Тенденции изменения образования в социокультурном контексте постмодерна // Современное научное знание в условиях системных изменений: материалы Третьей национальной научно-практической конференции с международным участием. Омск. 2019. С. 39–44.
10. На рынке труда России возросла потребность в специалистах образовательной сферы. [Электронный ресурс]. URL: <https://ug.ru/na-rynke-truda-rossii-vozroslo-potrebnost-v-specialistah-obrazovatelnoj-sfery/> (дата обращения: 17.07.2024).

11. Оганян К.М., Григорьев А.Д. Теории социального развития: учебное пособие. СПб., 2006.
12. Пилюгина Е.В. Образование в социальном пространстве постмодерна: тенденции и перспективы [Электронный ресурс] // Studia Humanitatis. 2013. №2. URL: [http://www.onlineciencia.ru/m/products/philosophy\\_science/](http://www.onlineciencia.ru/m/products/philosophy_science/) (дата обращения: 17.07.2024).
13. Саталов Григорий. 72 тезиса о nbic-конвергенции. [Электронный ресурс]. URL: <https://proza.ru/2014/11/16/1925> (дата обращения: 17.07.2024).
14. Согомонов А.Ю. Современная российская модернизация: гражданский и нравственный вызовы // Общая тетрадь. 2011. №1(54). С. 25–34.
15. Сухорукова Л.М. Развитие научного направления «Миграционная педагогика» и образовательной практики в научной школе Бондаревской Евгении Васильевны // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2016. №1-2(44). С. 62–72.
16. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 17.07.2024).

\* \* \*

1. Abashin S. Sredneaziatskaya migraciya: praktiki, lokal'nye soobshchestva, transnacionalizm // Etnograficheskoe obozrenie. 2012. №4. S. 3–13.
2. Bodriyyar Zh. Simulyakry i simulyaciya [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya literatura. 2012. URL: [http://lit.lib.ru/k/kachalov\\_a/simulacres\\_et\\_simulation.shtml](http://lit.lib.ru/k/kachalov_a/simulacres_et_simulation.shtml) (data obrashcheniya: 17.07.2024).
3. Bulkin A.P. «Kul'turosoobraznost'» v Rossii // Problemy sovremennoogo obrazovaniya. 2016. №3. S. 82–91.
4. Glavnye voprosy ob obrazovanii i rynke truda v 2022 godu. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.skolkovo.ru/expert-opinions/glavnye-voprosy-ob-obrazovanii-i-rynke-truda-v-2022-godu/> (data obrashcheniya: 17.07.2024).
5. Glubokova E.N., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Pedagogicheskaya magistratura: trebovaniya standartov i novye modeli // Chelovek i obrazovanie. 2015. №4(45). S. 10–18.
6. Gutnik I.Yu. Estestvennonauchnyj, gumanitarnyj i biparadigmal'nyj podhody k pedagogicheskoy diagnostike // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. №11. S. 130–139.
7. Zinchenko V.P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psihologicheskaya tradiciya? // Voprosy psihologii. 2007. №6. S. 3–20.
8. Il'in V.I. Potreblenie kak diskurs. SPb., 2008.
9. Kandaurova A.V., Milovanova N.G. Tendencii izmeneniya obrazovaniya v sociokul'turnom kontekste postmoderna // Sovremennoe nauchnoe znanie v usloviyah sistemnyh izmenenij: materialy Tret'ej nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Omsk. 2019. S. 39–44.
10. Na rynke truda Rossii vozroslo potrebnost' v specialistah obrazovatel'noj sfery. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ug.ru/na-rynke-truda-rossii-vozroslo-potrebnost-v-speczialistah-obrazovatelnoj-sfery/> (data obrashcheniya: 17.07.2024).
11. Oganyan K.M., Grigor'ev A.D. Teorii social'nogo razvitiya: uchebnoe posobie. SPb., 2006.
12. Pilyugina E.V. Obrazovanie v social'nom prostranstve postmoderna: tendencii i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Studia Humanitatis. 2013. №2. URL: [http://www.onlineciencia.ru/m/products/philosophy\\_science/](http://www.onlineciencia.ru/m/products/philosophy_science/) (data obrashcheniya: 17.07.2024).
13. Satalov Grigorij. 72 tezisa o nbic-konvergencii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://proza.ru/2014/11/16/1925> (data obrashcheniya: 17.07.2024).
14. Sogomonov A.Yu. Sovremennaya rossijskaya modernizaciya: grazhdanskij i npravstvennyj vyzovy // Obshchaya tetrad'. 2011. №1(54). S. 25–34.
15. Suhorukova L.M. Razvitie nauchnogo napravleniya «Migracionnaya pedagogika» i obrazovatel'noj praktiki v nauchnoj shkole Bondarevskoj Evgenii Vasil'evny // Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie. 2016. №1-2(44). S. 62–72.
16. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (data obrashcheniya: 17.07.2024).

***Sociocultural contextuality of updating the issues of educational programs of pedagogical Master's degree***

*The issue of updating the educational programs of pedagogical Master's degree is considered. The sociocultural factors, having influence on the development of pedagogical education, the public contract in the format of the requirements of labor market and employers and the position of professionals – the lecturers of university, implementing the educational programs of pedagogical Master's degree, are analyzed. Based on the analysis and interpretation of the results of the specified vectors of the study there are suggested the urgent themes of the new Master's degree programs of teachers' training and updating the content of the programs, implemented nowadays.*

**Key words:** *sociocultural contextuality, levels of higher education, Master's programme of Pedagogy, updating the educational programs.*

(Статья поступила в редакцию 10.07.2024)

**О.А. КОЗЫРЕВА**  
*Волгоград*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

*Представлена педагогическая система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников на этапе вузовского образования. Даны характеристики ее компонентов. Обоснованы педагогические закономерности и принципы построения представленной системы с позиции их синергетического эффекта.*

**Ключевые слова:** *педагогическая система, готовность, будущие педагоги, инклюзивное обучение и воспитание школьников.*

Системный подход в образовании рассматривает педагогическую систему как целостную, включающую в себя различные элементы в их взаимосвязях и взаимодействии [3, с. 64; 10, с. 4], что позволяет повысить эффективность вузовской подготовки и способствует обеспечению соответствия современным требованиям и вызовам. Применение системного подхода позволяет учитывать все аспекты образовательной деятельности педагогического университета: от управления и организации учебным процессом до расширения взаимодействия участников образовательного процесса в рамках сетевых форм реализации. Эффективность такой образовательной среды педагогического

университета обеспечивает достижение оптимальными способами высоких результатов профессиональной подготовки [6, с. 136; 15, с. 250; 22, с. 296].

Первоначально в отечественной педагогике педагогическая система рассматривалась как совокупность образовательных учреждений, совокупность образовательных и воспитательных технологий, применяемых в учебном процессе [13, с. 16]. Эволюционируя, она охватила концепции обучения и воспитания, различные культурные и социальные аспекты, необходимость учета образовательных потребностей и способностей каждого студента [9, с. 46; 12, с. 211].

В исследованиях ученых (К.В. Аксенов, Г.Н. Александров, П.К. Анохин, Б.Г. Гершунский, Н.И. Иванкова, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, С.М. Маркова, А.А. Остапенко, И.П. Подласый, В.И. Ревякина, В.Н. Садовский, В.А. Сластенин, А.В. Тимирясова, В.В. Хитрюк и др.) дается определение понятия «педагогической системы» как совокупности взаимосвязанных элементов: цель, содержание, образовательные процессы и среда, субъекты образования и др. Состав, последовательность структурных элементов и их ранжирование по значимости каждый автор определяет самостоятельно. Необходимо отметить, что произошли значительные изменения в понимании структуры педагогической системы. Важную роль стали играть инновационные подходы, активное использование информационных технологий, развитие научной базы образования [2, с. 31; 4, с. 63]. Возросшие требования к педагогической системе обусловлены необходимостью адаптации процесса профессиональной подготовки к изменяющимся социальным, экономическим и культурным условиям. Осмысление феномена «педагогическая система» в отечественной педагогике свидетельствует о его глубокой эволюции. Неоспоримым является факт совершенствования подходов к высшему педагогическому образованию и усилению роли системного подхода в функционировании современной высшей школы. Учеными отмечается постепенное расширение исследуемого понятия, которое становится все более комплексным и многоуровневым [7, с. 4; 17, с. 74]. Это позволяет создавать новые эффективные и адаптивные образовательные среды, соответствующие современным требованиям и вызовам высшего педагогического образования [18, с. 114; 22, с. 297].

#### **Структурные компоненты педагогической системы:**

1. *Цель* – определение основной задачи образовательной системы.
2. *Содержание* – основной набор знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить учащимся.
3. *Организационная структура* – определение структуры образовательного учреждения, роли педагогов, учащихся и других участников системы.
4. *Кадры* – определение квалификации и компетенций педагогов и других специалистов в образовательной системе [8, с. 14; 11, с. 39; 19, с. 259].

#### **Функциональные компоненты:**

1. *Познавательная активность* – стимулирование интереса будущих педагогов к обучению и саморазвитию.
2. *Воспитательный эффект* – формирование нравственных ценностей, социальных умений и принятия детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. *Обратная связь* – обеспечение информационного обмена между будущими педагогами, профессорско-преподавательским составом и другими участниками системы.
4. *Целостный учебный процесс* – вся совокупность методов, приемов, форм и средств обучения; способы оценки результатов обучающихся [5, с. 56; 16, с. 201].

Анализ предпосылок и проблем развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию позволил обосновать необходимость данного исследования и разработать педагогическую систему указанного процесса [20, с. 15; 21, с. 21]. Разнообразие научных позиций позволяет рассматривать процесс профессиональной подготовки как целостный, в котором ключевыми элементами являются профессорско-

преподавательский состав, студенты, содержание образование в инварианте и вариативе, условия, образовательные технологии. Учитывая значимость этого аспекта, можно проектировать педагогическую систему развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников для формирования у них компетенций в области устойчивого развития инклюзивного образования [1, с. 136; 20, с. 15].

Педагогическая система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию представляет собой сложно структурированное образовательное пространство, которое создается в педагогическом университете целенаправленно и в котором происходит профессиональное становление будущего педагога. Ее структура включает в себя различные тесно взаимодействующие элементы и определяет саму суть образовательного процесса. Рассмотрим компоненты педагогической системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников. Ключевые элементы педагогической системы, предложенные исследователями, включают в себя цели обучения, субъектов образования, профессорско-преподавательский состав, образовательную среду вуза, организацию учебного процесса, содержание образования, оценку знаний и умений обучающихся [5, с. 56]. Они должны быть согласованы и взаимосвязаны для достижения эффективных результатов профессиональной подготовки [10, с. 4; 11, с. 38].

Целью образования в парадигме личностно-ориентированного подхода является не только передача знаний, но и развитие личности как субъекта образовательного процесса, способной к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. Цель, для достижения которой разработана система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников, является системообразующей, поскольку ни одна система не может существовать, если не сформулирована ее конечная цель. Она определяет содержание обучения и воспитания, методы обучения и формы организации учебного процесса [13, с. 17]. Целью представленной педагогической системы является развитие готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Теоретической основой системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников выступают следующие научные закономерности:

- социальная обусловленность цели, содержания и процесса развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников;
- диалектическое единство и взаимосвязь личностной и социальной ориентации развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников;
- обусловленность результатов развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников особенностями учебно-познавательной деятельности студентов;
- обусловленность результатов развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию индивидуально-психическими свойствами личности будущего педагога как субъекта педагогической системы.

Эти педагогические закономерности служат основой для понимания процесса развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию. Они подчеркивают важность социальной обусловленности целей и содержания подготовки будущих педагогов недефектологических специальностей к инклюзии школьников, а также необходимость учета как личностных, так и социальных аспектов в образовательном процессе.

Отбор принципов, лежащих в основании построения системы развития готовности к инклюзивному обучению и воспитанию, осуществлен нами с позиции их синергети-

ческого эффекта, т.е. способствовать возникновению конкурентного преимущества у будущих педагогов недефектологических специальностей.

Кратко представим принципы построения системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников. *Принцип контекстности* учитывает влияние внешних и внутренних факторов на процесс развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников и его качество. *Принцип дифференциации* учитывает индивидуальные особенности студентов и адаптирует педагогическую систему под реализацию их образовательных потребностей. *Принцип непрерывности* предполагает постоянное обновление и коррекцию оценочных процедур и инструментов в соответствии с изменениями в образовательной среде вуза и общественными требованиями, обеспечивает профессиональное развитие на протяжении всей жизни. *Принцип целостности* является одним из основных критериев оценки системы образовательного процесса вуза. *Принцип структурности* определяет способы построения устойчивых связей между элементами педагогической системы. *Принцип координации* обеспечивает согласованность действий всех субъектов системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников, координирует соответствие способов оценки качества особенностям профессиональной подготовки в процессе достижения приоритетных целей. *Принцип развития* обеспечивает этапность развития педагогической системы: возникновение, становление, период зрелости и преобразование.

Использование этих принципов в процессе проектирования и последующего внедрения педагогической системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников позволяет создать эффективный и адаптивный механизм контроля и управления учебным процессом на этапе вузовского образования.

Субъекты системы (студенты педагогического университета), стремящиеся к профессиональному становлению и развитию, определяют вектор изменений объектной части педагогической системы. Они выступают обладателями идеи функционирования системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников на этапе вузовского образования. Это дает им конкурентное преимущество при нарастании различий обучающихся общеобразовательных школ. Студенты, осуществляя самостоятельное целеполагание, осваивают профессиональную деятельность в условиях инклюзии, рефлексивный анализ ее результатов [14, с. 64].

Важнейшим системообразующим фактором системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию является согласованная деятельность ее субъектов. Р. Акоффа, Ф. Эмери, сторонники «целеустремленных систем», выделяют как субъекты, так и объекты в качестве ее структурных элементов [23, с. 288]. Весь спектр инструментов / средств, которые выбраны субъектами системы для достижения собственных целей, обеспечения эффективного освоения нового вида деятельности, определяется учеными как объект педагогической системы [22, с. 288].

В образовательную среду вуза, кроме высокопрофессионального профессорско-педагогического состава, входят оборудование, учебные материалы, методики обучения, а также социокультурные условия, в которых происходит процесс профессиональной подготовки. Важно, чтобы образовательная среда была стимулирующей для профессионального становления и развития будущих педагогов и способствовала активному вовлечению их в образовательный процесс [22, с. 300]. Профессорско-преподавательский состав, уровень их подготовленности играют ключевую роль в эффективности развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию [17, с. 74; 14, с. 63]. Учебные планы всех направлений подготовки бакалавриата Волгоградского государственного социально-педагогического университета включают в себя курсы учебных дисциплин, содержание которых направлено на получение специальных знаний в

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

области инклюзии школьников, и новый вид педагогической практики, проходящей на базах инклюзивных школ.

Выделяются следующие **организационные и педагогические условия развития готовности к инклюзивному обучению и воспитанию:**

1. Повышение мотивации будущих педагогов к развитию готовности к инклюзивному обучению и воспитанию.
2. Обогащение опыта профессиональной деятельности будущих педагогов в области инклюзии.
3. Интеграция образовательных ресурсов педагогического университета и базовых инклюзивных школ для развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию.
4. Внедрение специально разработанного учебного курса для развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию.

Организация учебного процесса по развитию готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников заключается в реализации учебного курса, специально разработанного специалистами факультета специальной и коррекционной педагогики, и инклюзивной педагогической практики. Методическими средствами развития готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников являются методы лично-ориентированного обучения, анализ ситуационных задач из опыта работы педагогов инклюзивных классов, решение педагогических кейсов, лекции, программно-методические комплексы, мультимедийные учебные курсы, сетевые образовательные ресурсы и др. Формы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников выделяются следующие: инклюзивная

<b>Цель:</b> Развитие готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников		
<b>Субъекты образования/ Объекты образования</b>		
<b>Закономерности/ Принципы</b>		
<b>Образовательная среда вуза</b>		
Профессорско-педагогический состав	Организационные и педагогические условия	Учебные материалы
<p>Организация учебного процесса</p> <p>Содержание образования</p> <p>Оценка знаний и умений обучающихся</p>		
<b>Результат:</b> Готовность будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию		

**Рис.** Система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников

педагогическая практика, мастер-классы, открытые уроки, онлайн-курсы, консультации педагогов-практиков и др.

**Последовательность этапов развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников** представлена следующим образом:

1. *Этап подготовительный (1 курс)* – включение студентов в волонтерскую деятельность, организуемую в рамках института кураторства, на базах инклюзивных школ с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

2. *Этап основной (2–3 курсы)* – освоение студентами специально разработанного учебного курса, прохождение инклюзивной практики.

3. *Этап заключительный (3–4 курсы)* – включение студентов в работу методических сообществ учителей-предметников, педагогических консилиумов, межпредметных коллабораций педагогов.

Полученные будущими педагогами знания проверяются путем тестирования студентов на образовательной платформе Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Для этого созданы LMS-курсы на портале университета.

На рисунке схематично представлена система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников (рис. на стр. 57).

Выделим компоненты системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников, необходимые для ее внедрения.

*Административно-координирующий компонент* имеет ключевое значение для обеспечения эффективности образовательного процесса. Он позволяет оценивать и контролировать уровень успеваемости студентов, выявлять проблемные моменты и оперативно корректировать образовательную деятельность.

*Проектировочный компонент* включает в себя планирование учебного процесса, разработку специального учебного курса, рабочей программы учебной дисциплины, инклюзивной практики, фондов оценочных средств и т.д.

*Мотивационный компонент* включает в себя все аспекты, связанные с формированием и поддержанием у студентов интереса к инклюзии, мотивации к достижению учебных целей и задач, а также стимулирование учебной активности и саморегуляции. Ключевыми задачами этого элемента является создание условий для роста учебной мотивации, поддержание интереса к профессиональной деятельности в изменившихся условиях и развитие умения самостоятельно управлять собственным становлением и развитием.

*Гностический компонент* включает специальные знания, необходимые будущим педагогам для осуществления профессиональной деятельности со школьниками с ограниченными возможностями здоровья.

*Аналитический компонент* включает в себя способность анализировать и оценивать результаты педагогической деятельности в изменившихся условиях, выявлять проблемы и находить пути их решения, а также умение проводить исследования и анализировать данные для улучшения учебного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

*Рефлексивный компонент* предполагает способность к самоанализу и самооценке своей педагогической деятельности в условиях инклюзии, постоянное стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, а также умение извлекать уроки из собственного опыта, опыта инклюзивных педагогов, осуществлять его перенос на широкий круг образовательных задач.

*Оценочный компонент* включает оценку развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников и коррекцию образовательного процесса в случае необходимости [3, с. 65; 5, с. 57].

Делая выводы, мы можем утверждать, что педагогическая система представляет собой структуру, объединяющую все элементы образовательного процесса и направ-

ленную на достижение определенных образовательных целей. Она включает в себя не только содержание обучения, методы и формы обучения, но и организационные аспекты, взаимодействие с сетевыми партнерами и т.д. Любая педагогическая система не является статичной, и ее структура и функции изменяются в соответствии с требованиями общества и развитием педагогической науки.

В институциональном масштабе педагогическая система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников представляет собой сложную структуру, включающую различные элементы, взаимодействие которых направлено на достижение целей развития указанного вида профессиональной готовности на этапе вузовского образования. Она носит открытый характер, обеспечивающий тесную взаимосвязь с инклюзивными образовательными организациями как сетевыми партнерами [24, с. 410].

При проектировании данной педагогической системы необходимо учитывать и прорабатывать все ее элементы, такие как содержание, методы, средства, формы обучения, особенности организации учебного процесса, базы инклюзивных школ, состав преподавателей и студентов и др. Акцентирование внимания на цели системы развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников позволяет выстраивать необходимые элементы в соответствии с ней и обеспечивать жизнеспособность и развитие педагогической системы.

### **Список литературы**

1. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Тимошкина Н.В. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // *Educational Technology & Society*. 2000. №3(2). С. 134–149.
2. Алехин И.А., Аксенов К.В. Педагогическая система образовательного учреждения и типы образовательных процессов // *Мир образования – образование в мире*. 2018. №1. С. 29–41.
3. Анисимова В.В., Сериков В.В. Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2004. №2. С. 63–69.
4. Головлева С.М. Развитие представлений о педагогических системах // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020. Т. 1. №2(66). С. 62–77.
5. Гришаева Ю.М. Проектирование педагогической системы формирования экопрофессиональной компетентности студентов // *Акмеология*. 2012. №4(44). С. 55–59.
6. Ерофеева М.А., Мироненкова О.Л. Образовательная среда вуза как фактор становления личности студентов // *Психологические проблемы смысла жизни и акме*. 2020. №XXV. С. 134–140.
7. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2007. №1. С. 3–8.
8. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // *Методы системного педагогического исследования* / под. ред. Н.В. Кузьминой. М., 2002. С. 11–16.
9. Маркова С.М. Проектирование педагогических систем и их реализация в условиях региональной системы профессионального образования (на примере Мининского университета). М. – Нижний Новгород, 2017.
10. Новиков А.М. Структура педагогической деятельности // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2010. №4. С. 3–8.
11. Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия // *Южно-российский журнал социальных наук*. 2013. №4. С. 37–52.
12. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2-х кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М., 1999.

13. Ревякина В.И. Аксиологические проблемы культуры и образования современной молодежи // *Образование и наука*. 2015. №5(124). С. 15–26.
14. Сафронова Е.М. Формирование компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования школьников // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022. №1(164). С. 62–67.
15. Славская Е.П. Образовательная среда вуза как источник развития успешности студента // *Духовный мир мусульманских народов. Гуманистическое наследие просветителей в науке, культуре и образовании: материалы*. 2020. С. 250.
16. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 1997.
17. Тимирясова А.В. Педагогическая система управления развитием частного инновационного вуза в призме человеческих отношений // *Известия ВГПУ*. 2024. №4(187). С. 72–79.
18. Уджуху И.А. Электронная информационно-образовательная среда современного вуза: понятие, структура, применение // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2020. №1. С. 113–121.
19. Уракова Е.А., Быстрова Н.В., Уракова М.Н. Проектирование педагогических систем // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. №70-2. С. 258–261.
20. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов // *Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология*. 2015. №2(37). С. 14–22.
21. Шумилова Е.А. Реализация механизмов формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2009. №2. С. 18–23.
22. Ясвин В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2020. Т. 17. №2. С. 295–314.
23. Ackoff R., Emery F. *On purposeful systems*. Chicago, 1972.
24. Bertalanffy L. von. *The History and Status of General Systems Theory* // *The Academy of Management Journal*. 1972. Vol. 15. №4. P. 407–426.

\* \* \*

1. Aleksandrov G.N., Ivankova N.I., Timoshkina N.V. Pedagogicheskie sistemy, pedagogicheskie processy i pedagogicheskie tekhnologii v sovremennom pedagogicheskom znanii // *Educational Technology & Society*. 2000. №3(2). S. 134–149.
2. Alekhin I.A., Aksekov K.V. Pedagogicheskaya sistema obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i tipy obrazovatel'nykh processov // *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018. №1. S. 29–41.
3. Anisimova V.V., Serikov V.V. Proektirovanie pedagogicheskoy deyatel'nosti: ob»ektivnye i sub»ektivnye osnovaniya // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004. №2. S. 63–69.
4. Golovleva S.M. Razvitie predstavlenij o pedagogicheskikh sistemah // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020. Т. 1. №2(66). S. 62–77.
5. Grishaeva Yu.M. Proektirovanie pedagogicheskoy sistemy formirovaniya ekoprofessional'noj kompetentnosti studentov // *Akmeologiya*. 2012. №4(44). S. 55–59.
6. Erofeeva M.A., Mironenkova O.L. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor stanovleniya lichnosti studentov // *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme*. 2020. №XXV. S. 134–140.
7. Il'in V.S. Problemy teorii pedagogicheskikh sistem s pozicij celostnogo podhoda // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2007. №1. S. 3–8.
8. Kuz'mina N.V. Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee ocenki // *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya / pod. red. N.V. Kuz'minoy*. М., 2002. S. 11–16.
9. Markova S.M. Proektirovanie pedagogicheskikh sistem i ih realizaciya v usloviyah regional'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya (na primere Mininskogo universiteta). М. – Nizhnij Novgorod, 2017.
10. Novikov A.M. Struktura pedagogicheskoy deyatel'nosti // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2010. №4. S. 3–8.
11. Ostapenko A.A. Teoriya pedagogicheskoy sistemy N.V. Kuz'minoy: genezis i sledstviya // *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'nyh nauk*. 2013. №4. S. 37–52.

12. Podlasyj I.P. Pedagogika: Novyj kurs: uchebnyk dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: v 2-h kn. Kn. 1: Obshchie osnovy. Process obucheniya. M., 1999.
13. Revyakina V.I. Aksiologicheskie problemy kul'tury i obrazovaniya sovremennoj molodezhi // Obrazovanie i nauka. 2015. №5(124). S. 15–26.
14. Safronova E.M. Formirovanie kompetentnosti budushchego pedagoga v vospitatel'noj deyatel'nosti v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya shkol'nikov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №1(164). S. 62–67.
15. Slavskaya E.P. Obrazovatel'naya sreda vuza kak istochnik razvitiya uspehnosti studenta // Duhovnyj mir musul'manskikh narodov. Gumanisticheskoe nasledie prosvetitelej v nauke, kul'ture i obrazovanii: materialy. 2020. S. 250.
16. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mishchenko A.I. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. M., 1997.
17. Timiryasova A.V. Pedagogicheskaya sistema upravleniya razvitiem chastnogo innovacionnogo vuza v prizme chelovecheskikh otnoshenij // Izvestiya VGPU. 2024. №4(187). S. 72–79.
18. Udzhuhu I.A. Elektronnyaya informacionno-obrazovatel'naya sreda sovremennogo vuza: ponyatie, struktura, primenenie // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2020. №1. S. 113–121.
19. Urakova E.A., Bystrova N.V., Urakova M.N. Proektirovanie pedagogicheskikh sistem // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №70-2. S. 258–261.
20. Hitryuk V.V. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya inklyuzivnoj gotovnosti pedagogov // Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2015. №2(37). S. 14–22.
21. Shumilova E.A. Realizaciya mekhanizmov formirovaniya social'no-kommunikativnoj kompetentnosti v usloviyah pedagogicheskogo vuza // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2009. №2. S. 18–23.
22. Yasvin V.A. Formirovanie teorii sredy razvitiya lichnosti v otechestvennoj pedagogicheskoy psihologii // Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki. 2020. T. 17. №2. S. 295–314.



### ***Pedagogical system of development of readiness of future teachers to inclusive education and upbringing of schoolchildren***

*The pedagogical system of development of readiness of future teachers to inclusive education and upbringing of schoolchildren at the stage of university education is presented. There are given the characteristics of its components. The pedagogical regularities and principles of formation of the presented system from the perspective of their synergetic effect are substantiated.*

Key words: *pedagogical system, readiness, future teachers, inclusive education and upbringing of schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2024)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

*Рассматривается аффективно-эмоциональный компонент коммуникации при обучении монологическому взаимодействию студентов-лингвистов. В монологическом взаимодействии аффективный компонент проявляется не только в уровне выразительности и интонации, но также в способе представления информации, в выборе лексических средств, использовании невербальных сигналов и коммуникативных стратегий говорения. Создание атмосферы доверительности и поддержки, использование разнообразных методов обучения и регулярная обратная связь помогают студентам овладеть умениями пользоваться коммуникативными стратегиями и достичь высокого уровня взаимопонимания в процессе монологического взаимодействия.*



Ключевые слова: *монологическое взаимодействие, коммуникативные стратегии говорения, аффективно-эмоциональный компонент, студенты-лингвисты.*

Современная жизнь наполнена ситуациями, которые требуют от человека построения развернутых монологических высказываний. В равной степени публичное это выступление, или презентация, или даже, например, живой разговор с другом, мы оказываемся в роли рассказчика, партнера-коммуниканта, который стремится передать не только информацию, но и воздействовать на слушателя, получить отклик, обратное положительное или отрицательное воздействие, а это означает вступить в коммуникативное монологическое взаимодействие. Отличительной чертой такого взаимодействия является то, что оно может реализовываться в форме последовательных монологических высказываний, где каждый его участник выступает в роли собеседника. Необходимо подчеркнуть, что коммуникативным стратегиям говорения в данном случае придается особое значение, так как они играют роль «инструментов» управления процессом взаимодействия.

Объектом исследования являются методы создания коммуникативных моделей ситуаций на занятиях по английскому языку. Предметом исследования являются стратегии говорения как основа успешного монологического взаимодействия.

**Целью** нашего исследования является изучение коммуникативных стратегий говорения как базовой составляющей аффективно-эмоционального компонента коммуникации при обучении монологическому взаимодействию студентов-лингвистов. Данная цель предполагает решение следующих **задач**:

- 1) показать необходимость включения коммуникативных стратегий на занятиях по английскому языку как основы успешного монологического взаимодействия;
- 2) выявить и апробировать методы создания коммуникативных моделей ситуаций на занятиях изучаемого языка, направленных на эффективное овладение навыками успешной коммуникации.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что применение в процессе обучения стратегий говорения и развитие умений монологического взаимодействия на изучаемом языке являются ключевыми моментами в обучении будущих лингвистов.

Теоретическая значимость данного исследования проявляется в выводах, которые обосновывают необходимость и эффективность применения проверенных методов разработки коммуникативных моделей для монологического взаимодействия в ситуациях обучения.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты представляют собой эффективный «инструмент», который может быть успешно использован в обучении английскому языку будущих лингвистов.

Наше исследование посвящено изучению проблем обучения будущих лингвистов эффективному монологическому взаимодействию. Особо хотим отметить, что *монологическое взаимодействие* (авторский термин) – это не только «подача» информации в процессе коммуникации, но и непростой коммуникативный двусторонний процесс, предполагающий обратную связь и достижение взаимопонимания. Участникам, на наш взгляд, необходимо владеть языковыми средствами, а также осознавать психолого-эмоциональные аспекты коммуникации. Здесь мы видим непосредственную связь стратегий говорения с аффективно-эмоциональным компонентом коммуникации.

В контексте данного исследования взаимодействие рассматривается как динамичный процесс, где субъекты общения оказывают друг на друга влияние, формируя при этом общий контекст коммуникации. В этом процессе ключевым моментом является «воздействие».

Подчеркнем, что монологическое взаимодействие отличается от монологического сообщения именно стратегиями коммуникативного поведения, которые предполагают выбор пригодных для определенной речевой ситуации моделей речевого поведения.

Взаимодействие может быть активным, пассивным и комбинированным. При активном взаимодействии один из участников инициирует коммуникацию и тем самым задает тон и направление разговора. При пассивном взаимодействии один из участников реагирует, отвечая на инициативу другого. Комбинированное взаимодействие представляет собой процесс, где оба участника активно участвуют в коммуникации в качестве инициатора или реагирующего. Исходя из роли коммуникантов в процессе взаимодействия, мы будем выделять инициирующие и реагирующие стратегии.

**Иницирующие стратегии:**

- активное слушание (восприятие слов, активное понимание эмоций, невербальных жестов собеседника);
- выражение собственного мнения (открытость и готовность к взаимодействию, установление взаимопонимания);
- задавание вопросов (получение дополнительной информации, уточнение понимания, стимулирование собеседника к более глубокому раскрытию проблемы);
- предоставление аргументов (обоснование собственной точки зрения, убеждение собеседника в ее правильности).

**Реагирующие стратегии:**

- согласие / несогласие (выражение согласия или несогласия с точкой зрения собеседника, обоснование своего мнения);
- отражение (перефразирование или повторение слов собеседника для демонстрации внимания и понимания);
- предложение альтернативы (учет мнения собеседника, предоставление своего варианта решения);
- выражение эмоций (демонстрация эмоциональной реакции на слова собеседника).

Обобщая сказанное, можем отметить, что инициирующие стратегии «служат» стартом для вступления в разговор и определяют первичное восприятие говорящего партнером по коммуникации, а реагирующие помогают выстроить обратную связь, в какой-то степени продемонстрировать свое отношение к высказанному.

Важно подчеркнуть, что выбор конкретной стратегии воздействия зависит от цели коммуникации, контекста взаимодействия, а также от личных характеристик участников. Правильно выбранная стратегия позволяет достичь взаимопонимания.

Следует отметить, что и обратная реакция в рамках монологического взаимодействия тоже выражается в форме короткого или достаточно объемного монологического высказывания. Это может быть развернутый контраргумент или даже эмоционально заряженная реплика. Именно в таких ситуациях мы и предлагаем использовать коммуникативные стратегии.

Иными словами, речь идет о формировании коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает осознание психолого-эмоциональных аспектов взаимодействия, умения ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях и согласно им выстраивать адекватные стратегии говорения.

Усиление внимания к проблеме иноязычного общения связано, прежде всего, с межкультурным общением, взаимодействием людей как членов общества. Современные исследования сводятся к тому, что предметом иноязычного общения является не только взаимодействие, сотрудничество или психологические взаимоотношения людей, но и взаимопонимание как результат эффективного акта общения.

Современные требования, предъявляемые будущим лингвистам при сдаче итогового государственного экзамена по английскому языку, предполагают стилистический анализ художественного текста, умение вести беседу с развернутым высказыванием своей точки зрения по обсуждаемому вопросу, подробно останавливаясь на актуальных проблемах, формулирование собственного отношения к заявленной проблеме, а также апеллирование к личному опыту. В этом контексте особое значение приобретают умения практически пользоваться стратегиями говорения.

Таким образом, целью обучения английскому языку является овладение речью на изучаемом языке, поэтому ключевым моментом должна быть коммуникативная направленность языкового материала. Процесс обучения устной речи считается завершенным только тогда, когда обучающийся способен использовать языковой материал в естественных или аудиторных условиях, а в идеале – в подобных естественным условиям общения. А это подтверждает необходимость достижения взаимопонимания между партнерами-участниками коммуникации.

Однако, как показывает практика, обучение студентов языковых специальностей монологической форме устно-речевого общения часто ограничивается односторонним процессом без обратной связи-реакции. Акцент, как правило, делается на информативной функции говорения, которая заключается в передаче или воспроизведении информации без ответа, то есть аффективно-эмоционального воздействия. Такой подход ограничивает обучающихся в развитии важных навыков и умений коммуникации. Как результат обучающиеся не получают отклик на реплики собеседника, не умеют управлять актом общения и не создают активное реальное взаимодействие.

Проблема обучения взаимодействию в процессе монологического высказывания становится значительной для исследования, поскольку это взаимное и интерактивное взаимодействие является ключевым аспектом коммуникации.

Нами выявлены и апробированы методы, с помощью которых были созданы коммуникативные модели ситуаций, направленные на успешное освоение монологического взаимодействия. К ним относятся:

- интерактивные упражнения (работая в парах или мини-группах, студенты отвечают на вопросы друг друга, обмениваясь информацией по изучаемой теме);
- ролевые игры (студенты принимают на себя различные роли, в которых они должны выступить, например, в качестве докладчика или собеседника);
- использование аудио- и видеоматериалов (студенты, прослушивая и просма-

тривая записи носителей языка, анализируют стиль речи, интонацию, используемые фразы);

- организация «Круглого стола» или «Дискуссионного клуба» вокруг актуальной проблемы (кроме практики в аргументированном отстаивании своей позиции, студенты задают вопросы друг другу для разъяснения, получения более глубокого понимания темы);

- игровые ситуации (студенты «погружаются» в различные контексты, например, организация имитации интервью в рамках темы «Покупки в магазине» или «Поездка в общественном транспорте»);

- дебаты (студенты должны хорошо изучить тему дебатов и подготовить аргументы в поддержку своей позиции);

- проективные приемы.

Последняя модель ситуаций заслуживает более детального рассмотрения. Она основана на овладении стратегиями влияния (инициация и реакция) поэтапно: экспозиция; задания открытого типа на основе проективных приемов; проект, конечным продуктом которого является монологическое взаимодействие.

На этапе экспозиции студентам предлагается проблема из реальной жизни. Важно, чтобы выбранные проблемы имели определенную степень «остроты», отношение партнеров-коммуникантов к ним было разным, иногда контрастным. Например, для будущих лингвистов можно представить проблему различия в стилях общения между поколениями. Представление проблемы на данном этапе имеет важную цель – определить первоначальную реакцию студенческой аудитории с тем, чтобы организовать продуктивное групповое взаимодействие. Происходит разделение студенческой аудитории на микрогруппы по социальной позиции, согласно обсуждаемой проблеме. Например, по отношению к влиянию интернет-сленга на английский язык одна группа студентов может выступать против его использования в официальном общении, вторая группа – за развитие его как отдельной подсистемы языка, а третья – за необходимость поиска компромиссов.

Важно отметить, что на данном этапе обучающиеся еще не могут участвовать в полноценном монологическом взаимодействии, поскольку не обладают стратегиями взаимодействия с аудиторией и влияния на нее, их высказывания не являются избыточными. Тем не менее, именно здесь, перед постановкой проблемы, преподавателю следует познакомить обучающихся с базовыми стратегиями первичной реакции:

– *Use gestures and facial expressions;*

– *Use expressions like: Mmm, really? Do you understand what I mean?*

На этапе заданий открытого типа внимание обучающихся сосредоточено в основном на содержании. Проективность выражена следующим образом:

- самостоятельность (студенты сами определяют «направление» своей речи, аргументы, подбирают примеры и формируют собственное мнение по теме);

- творчество (студенты могут использовать разные форматы высказывания, например, видеоролики, проводить исследования, анализировать материалы, изучать дополнительные источники информации, что позволяет им углубить знания в понимании проблемы).

Предлагаемые нами задания исключают единственно верный вариант ответа, решения, выполнения задания. Они структурированы следующим образом:

- восполнение информационных пробелов при взаимодействии с партнерами;

- задание на перекодирование информации из одной формы ее представления в другую;

- распределение информации, содержащейся в материалах, согласно определенным критериям;

- презентация или устное выступление по определенной теме [6].

Одна из главных задач этапа выполнения заданий открытого типа – обеспечить будущим специалистам овладение стратегиями монологического взаимодействия. В ходе выполнения данных заданий студенты осваивают стратегии инициации (*I can't stand ..., The important thing is to ..., etc.*) и стратегии реагирования (*How do you account for ...?, etc.*).

Задания первого и второго этапов способствуют овладению стратегиями коммуникативного поведения при взаимодействии с партнерами по общению и созданию самостоятельных творческих высказываний, направленных на оказание воздействия на партнеров-коммуникантов.

В результате выполнения заданий студенты овладевают широким спектром стратегий коммуникативного поведения.

На финальном этапе обучающиеся реализуют свой проект, конечным продуктом которого является монологическое взаимодействие. Он должен иметь практическую ценность и быть ориентирован на решение конкретной задачи. Проект объединяет все предыдущие этапы и позволяет студентам продемонстрировать свои навыки и умения в комплексе. Кроме того, он предназначен для публичной презентации, что позволяет отработать умения публичного выступления и взаимодействия с аудиторией. Обучающиеся сами планируют и выполняют проект, принимая ответственность за результат.

Методы подобного плана позволяют будущим лингвистам:

- овладеть способами установления контакта;
- самостоятельно планировать, организовывать, выполнять и презентовать проекты;
- развивать способность креативно использовать языковые средства, генерировать идеи, реализовывать нестандартные проекты;
- учиться слушать и понимать собеседника;
- почерпнуть, как грамотно вести беседу на изучаемом языке;
- в более четкой и ясной форме формулировать свои мысли;
- «оттачивать» навыки высказывания своей точки зрения, аргументации своей позиции и адекватного реагирования на вопросы собеседника во время публичных выступлений.

Такой формат занятий особенно эффективен, так как он имитирует реальные условия общения. Студенты могут использовать такие приемы, как риторические вопросы, призывы к аудитории, цитирование авторитетных источников и т.д.

Важно учить будущих лингвистов реагировать на высказывания других партнеров по коммуникации, формулируя свои ответы ясно, логично и убедительно. Студенты должны учиться владеть такими стратегиями, как поддержка темпа общения, управление речевым потоком, включение в разговор всех участников. Каждый сценарий должен содержать конкретные задачи для обучающихся, чтобы они могли ориентироваться в контексте ситуации с использованием соответствующей стратегии говорения. Не менее значимым считается показать будущим специалистам то, как читать и использовать невербальные сигналы, чтобы усилить впечатление от своих высказываний.

После проведения коммуникативных моделей ситуаций важно проанализировать речевое поведение участников общения и указать на недостатки, которые можно устранить при помощи практики и повторения.

Мы считаем, что в процессе обучения монологическому взаимодействию обязательным элементом является включение обратной связи, то есть оценивание высказываний будущих специалистов согласно определенным критериям. Здесь имеется в виду, что преподаватель должен уделять внимание не только содержанию студенческих вы-

ступлений, но и стилю речи, интонации, темпу, использованию коммуникативных стратегий и невербальных средств общения в сообщениях.

Неотъемлемой частью обучения монологическому взаимодействию является также совершенствование освоения навыков самоподготовки. Студенты должны иметь возможность практиковаться в высказывании точки зрения на различные темы, используя разные источники информации, подбирая подходящие аргументы, применяя коммуникативные стратегии согласно ситуации. Особое внимание следует уделить развитию навыков критического мышления. Студенты-лингвисты должны уметь анализировать информацию, выделять главное, формулировать свои мысли ясно и логично, а также приводить доказательства в поддержку своей точки зрения.

Мы делаем акцент в своем исследовании на том, что обучение английскому языку студентов-лингвистов не должно сводиться к простому заучиванию грамматических правил и иноязычной лексики; необходимо целенаправленно формировать одну из ключевых составляющих коммуникативной компетенции – умение пользоваться стратегиями говорения, которая позволяет студентам уверенно и эффективно взаимодействовать и добиваться взаимопонимания с носителями языка в разнообразных смоделированных ситуациях.

В исследуемой проблематике науки о языке наиболее традиционным считается интерактивный подход к определению стратегии как набора коммуникативных действий, последовательности шагов, совершаемых коммуникантами для достижения какой-либо цели и обусловленных социальными нормами общения [2; 5].

Стратегии говорения определяются нами как осознанные действия, которые помогают партнерам по коммуникации достигать намеченной цели общения и строить свои высказывания на английском языке таким образом, чтобы они были интересными, эффективными и понятными [6].

На основе лингводидактических данных нами была предпринята попытка обобщить и представить **классификацию коммуникативных стратегий** в соответствии с традиционными фазами дискуссии-взаимодействия (начало, воздействие на партнера по общению, завершение коммуникативного акта):

*1. Дискуссионный мониторинг:*

- the first item on the agenda is ...;
- and now about ...;
- let's clear it up. It's the matter of great importance;
- we need to discuss;
- getting back to the topic.

*2. Логическое структурирование высказывания:*

- Frankly speaking, ...;
- I'd like to emphasize it ...

*3. Проявление уверенности:*

- You have my whole support ...;
- I am in favor of it ...

*4. Ослабление категоричности и проявление неуверенности:*

- That's not the way I see it ...;
- I'm not at all convinced ...

*5. Связь между аргументами:*

- There appears to have been a slight misunderstanding here ...;
- There is no doubt that ...

*6. Демонстрация полного или частичного согласия с партнером по обсуждению:*

- I think we are in agreement ...;
- Yes, but we shouldn't forget ...

7. Ответная реплика собеседнику в зависимости от разного «градуса» категоричности:

- Isn't it just possible ...;
- I am opposed to ...;
- Granted, but ...

При обсуждении методов создания коммуникативных моделей ситуаций важно обратить внимание на развитие умений взаимодействия во время монологических высказываний на основе конкретной проблемы, представленной преподавателем. Одним из ключевых моментов является активизация, вовлечение и провоцирование студенческой аудитории для участия в дискуссии путем представления собственных аргументов и контраргументов по обсуждаемой проблеме. Этот подход может быть проиллюстрирован на примере коммуникативных заданий провоцирующего на дискуссию характера, исходя из программного учебно-методического комплекса студентов 4 курса:

1. *Let's delve into the intriguing relationship between family life and fame. Imagine you're a celebrity, juggling the demands of your career with the desire to maintain a normal family life. What three things from this list given below would be most crucial to you: entertainment, holidays, friendship, education, family life, or money? Work in pairs / small groups. Use the strategies:*

*Personally, I don't think that ...,*

*In my opinion,*

*... is more important than... because ...;*

*... isn't as important as ...*

*What do you think?*

*What about you?*

*... because ...*

*Example: **In my opinion**, having a strong family foundation is essential for personal well-being, especially when facing the pressures of fame.*

***Personally, I don't think that** entertainment is as important as family life.*

*When you're constantly in the public eye, it's easy to lose sight of the simple joys of spending quality time with loved ones **because** ...*

***What about you? Do you think** money is more important than having a close-knit family?*

2. *Let's have a look at a thought-provoking statement: «There's never a problem child, there are only problem parents». This statement sparks debate and forces us to consider the roles of both parents and children in shaping behavior. While it's true that parents have a profound impact on their children, it's also important to recognize that children are individuals with their own character and experience. What do you think? Is it fair to solely blame parents for their children's struggles? Discuss in pairs/small groups the statement. Use the appropriate communicative strategies in your speech.*

3. *Explore the world of music. Some find comfort in the timeless beauty of classical music, while others crave the experimental nature of contemporary sounds. While classical music evokes a sense of tradition and familiarity, contemporary music often pushes boundaries and challenges social norms. Some believe that contemporary music is nothing more than noise, but others find it to be a powerful expression of innovation and artistic freedom. What side do you agree with? Do you think there's room for both classical and contemporary music in our world? Ultimately, music is a form of art that should be appreciated for its ability to evoke emotions and inspire creativity. Whether you prefer the structured beauty of classical music or the daring sounds of contemporary music, the power of music lies in its ability to connect us to our own soul. Discuss the given situation, using the strategies of agreement or disagreement.*

Продолжим иллюстрировать, как в рамках одного акта общения студенты 4 курса учатся комбинировать аргументы и контраргументы, опять же придерживаясь темы нашего исследования, то есть с использованием стратегий устно-речевого общения:

*The age-old question of whether to be single or married is a complex one, with compelling arguments on both sides. You should:*

1. *discuss the advantages and disadvantages;*

2. *discuss the difference between them;*

3. *say what you would do if you were given the choice.*

*Give your reasons. Try to prove your opinion. Take it turns. Try not to interrupt your partners. Use phrases to build up your arguments and to present counterarguments on this topic.*

Суммируя все вышесказанное, мы считаем, что развитие умений монологического взаимодействия является неотъемлемой частью обучения английскому языку, а включение в процесс обучения стратегий говорения, обратной связи позволит студентам-лингвистам не только успешно сдать государственный экзамен, но и обрести ценные навыки коммуникации, которые пригодятся им не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни, в общении с родственниками и друзьями, в путешествиях и т.д.

Результаты нашей работы могут быть полезны и необходимы для подготовки будущих специалистов в области преподавания английского языка, где монологическое взаимодействие с применением коммуникативных стратегий говорения играет решающую роль. В связи с этим, мы планируем продолжить изучение заявленной проблемы исследования с целью определения более эффективных приемов обучения монологическому взаимодействию и предложить рекомендации для студентов и преподавателей.

Результаты проведенного нами теоретического и практического анализа и изучения позволяют сделать некоторые **выводы**, представляющие интерес для нашего исследования:

1. во-первых, изучение и применение коммуникативных стратегий монологического взаимодействия приобретают особую актуальность, так как данная область остается недостаточно изученной;

2. во-вторых, «задействование» коммуникативных стратегий на уроках английского языка оказывает значительное влияние на развитие умений и навыков формата взаимодействия в свободной дискуссии, что позволяет сфокусироваться на дискуссии противоречивого предмета, «конфликта» неодинаковых суждений, а также на динамичной способности к самостоятельным, активным действиям при разных формах сотрудничества, которое становится «инструментом» для отработки коммуникативных навыков;

3. в-третьих, знание и использование различных функциональных типологий и наборов коммуникативных стратегий говорения позволяет обеспечить успешный и эффективный исход коммуникативного акта в рамках заданной беседы партнеров по взаимодействию;

4. в-четвертых, преподавателем английского языка необходимо систематически оперировать языковыми средствами и создавать разнообразные, актуальные, интересные, провоцирующие на развертывание дискуссии, обсуждение с достижением взаимопонимания, коммуникативные модели ситуаций, заданий интерактивного плана для реализации изученных стратегий в практике речи студентов языковых специальностей.

### **Список литературы**

1. Аракин В.Д. Практический курс английского языка: 4 курс: учебник для студентов педагогических вузов. М., 2001.
2. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспект): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
3. Деркач А.А., Лаптев Л.Г. Политическая психология: учебник для вузов. М., 2024.

4. Иванова О.В., Черник Н.Н. Коммуникативные стратегии и их роль в подготовке специалистов в неязыковом вузе // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной научной конференции. Минск, 2010. С. 15–16.

5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008.

6. Покусаева Т.Н. Обучение студентов-лингвистов монологическому взаимодействию на основе проектной деятельности (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2006.

\* \* \*

1. Arakin V.D. Prakticheskij kurs anglijskogo yazyka: 4 kurs: uchebnik dlya studentov pedagogicheskix vuzov. M., 2001.

2. Astafurova T.N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskij i didakticheskij aspekt): dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997.

3. Derkach A.A., Laptev L.G. Politicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov. M., 2024.

4. Ivanova O.V., Chernik N.N. Kommunikativnye strategii i ih rol' v podgotovke specialistov v neyazykovom vuze // Mezhkul'turnaya kommunikaciya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk, 2010. S. 15–16.

5. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki ruskoj rechi. M., 2008.

6. Pokusaeva T.N. Obuchenie studentov-lingvistov monologicheskomu vzaimodejstviyu na osnove proektnoj deyatel'nosti (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Pyatigorsk, 2006.



### ***The use of communicative strategies to teach foreign language speaking of linguists students***

*The affective and emotional component of communication in the process of teaching the monological cooperation of linguists students is considered. In monological cooperation the affective component is manifested not only in the level of expressiveness and intonation, but also in the way of presentation of information, in the choice of the lexical means, the use of nonverbal signals and communicative speaking strategies. The creation of atmosphere of confidence and support, the use of different teaching methods and regular feedback help the students to master the skills of using the communicative strategies and to achieve a high level of mutual understanding in the process of monological cooperation.*

**Key words:** *monological cooperation, communicative strategies of speaking, affective and emotional component, linguists students.*

(Статья поступила в редакцию 10.07.2024)

**Я.Б. АДАСОВА**  
**Н.Ю. ФОМИНЫХ**  
Москва

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА: ПУТИ  
И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Рассматривается проблема профессионального самоопределения будущих переводчиков. Определяются основные факторы, влияющие на процесс его формирования. Указываются недостатки традиционного лингвистического образования. Подчеркивается необходимость разработки системы педагогических инструментов по формированию профессионального самоопределения переводчиков в рамках профессионального образования.*



Ключевые слова: *самоопределение, профессиональное самоопределение, профессиональное образование, педагогическая поддержка, педагогическое воздействие, личностное развитие, самореализация.*

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования особый акцент делается на развитии личности и формировании таких компетенций, которые необходимы человеку для полноценной жизни в обществе, а также для осуществления профессиональной деятельности. Государство в связи с социально-экономическими и научно-техническими изменениями в российском обществе и в обществе в целом в настоящее время в своей образовательной политике ставит в качестве основного приоритета подготовку квалифицированных кадров, способных не только соответствовать интересам производства в рамках рыночных отношений, но и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям труда и требованиям отрасли, достигать удовлетворения и эффективности в труде, избегать профессиональных кризисов, быть зрелыми, мотивированными и готовыми к постоянному профессиональному развитию и росту. Для достижения этой цели будущему специалисту необходимо обладать не только квалификацией, состоящей из соответствующих его отрасли знаний и умений, но и высокоразвитым самосознанием, осознанной диспозицией в рамках выбранной профессиональной деятельности, которая должна быть основана на устойчивой профессиональной самоидентификации.

Однако на практике можно заметить, что значительная часть студентов зачастую не способна, не готова или не хочет работать по специальности после окончания вуза, поскольку за время обучения они не были подготовлены к целостному видению себя как профессионалов, испытывают трудности в приведении личных качеств в соответствии с требуемыми в профессии, не имеют устоявшейся системы профессиональных ценностей, а также определенных перспектив своего профессионального будущего, что негативно сказывается на их профессиональном самоопределении. В результате этого выпускники вузов выходят на высоконасыщенный и конкурентный рынок труда с широким набором профессиональных навыков и знаний, предусмотренных учебной программой, но без чувства осознанной и намеренной принадлежности к выбранной сфере профессиональной деятельности.

Положительную роль в преодолении этих проблем может сыграть разработка комплексной программы по формированию и укреплению профессионального самоопреде-

ления студентов, направленной на оказание содействия и поддержки в выборе специальности, на раскрытие ее особенностей с целью создания оптимальных условий для повышения профессионального самосознания студентов, формирования и развития у них устойчивого интереса к конкретной области знаний и будущей профессии. Эта деятельность, как нам представляется, должна осуществляться с позиции опытных квалифицированных специалистов, воплощающих профессию, демонстрирующих мастерство и соответствие ценностным требованиям выбранной профессии с опорой на личностный потенциал студента. Иными словами, такая программа должна сочетать в себе как педагогические, так и психологические методики, поскольку в процессе овладения профессией значительную перестройку претерпевает мотивационно-потребностная сфера личности [5].

Между тем, в отечественной системе высшего профессионального образования до сих пор отсутствует какой-либо механизм формирования и поддержки профессионального самоопределения студентов. Фактически целенаправленная профориентационная работа со студентами ведется на этапе поступления в вуз и в некоторых случаях при трудоустройстве. Аргумент прост: по умолчанию считается, что студенты уже сделали свой выбор, остановившись на той или иной образовательной программе и поступив в соответствующий вуз. Однако, как показывают многочисленные социологические исследования, многие из них в силу возраста и неопытности выбирают будущую профессию, отталкиваясь не от личных предпочтений, интересов и способностей, а в большей степени от престижа или высокой востребованности определенной профессии; или полагаясь на советы близких, друзей, тем самым обрекая свой выбор на несоответствие имеющимся условиям его реализации, что зачастую ведет к неудовлетворенности сделанным выбором и потере интереса, а также это сказывается на общей оценке собственных возможностей, на самоуважении и самопринятии [11].

Важно отметить, что необходимость прояснения, проверки, поддержки и поощрения выбора профессии может возникнуть не только в студенческой жизни, но и на протяжении всей профессионально активной жизни человека. Меры поддержки и содействия в свою очередь могут помочь предотвратить такие процессы, как профессиональное разрушение, неудовлетворенность и, наконец, профессиональное выгорание, которые потенциально могут привести к психологическим деформациям личности. Кроме того, сознательный, целенаправленный выбор профессии позволяет избежать экономических, производственных и финансовых потерь [9] в перспективе, что соответствует запросу общества и государственным интересам, поскольку, как утверждает А.И. Кулакова, с позиций социально-экономических категорий проблема профессионализации рассматривается как проблема воспроизводства кадров, формирование трудовых ресурсов нового поколения, которые становятся основой существования, становления и развития современной инновационной социально-экономической формации [8]. Е.С. Удалова также подчеркивает, что неудача в обретении личностью своего призвания, не найденный ею творческий потенциал, не созданный материальный и духовный продукт в профессиональном самоопределении означают нереализованный человеческий капитал, и в конечном итоге – сдерживание развития общества [16].

Однако, несмотря на понимание и широкое обсуждение существующей проблемы на различных уровнях системы образования, а также в научных кругах, на сегодняшний день по-прежнему не разработана целостная и эффективная система конструирования, развития и поддержки профессионального самоопределения студентов. Мы согласны с М.В. Батыревой, которая утверждает, что образовательные структуры не выполняют свои функции по формированию профессионального самоопределения, в результате чего молодые люди вынуждены приспосабливаться к сложным условиям вхожде-

ния в общество, самостоятельно самоопределяться, оценивать свои профессиональные устремления и способности [2].

В результате этого так важно озаботиться вопросом о разработке и внедрении в образовательный процесс программы поддержки профессионального самоопределения студентов, которая позволяла бы в условиях динамичных изменений своевременно транслировать связь между технологическими трансформациями, трансформациями в разделении труда и «мире» профессий, рынком труда, развитием системы образования, профессиональным и личностным развитием [6].

**Целью** данной работы является привлечение внимания конкретно к проблеме формирования профессионального самоопределения будущих переводчиков, поскольку эта профессия представляется одной из наиболее чувствительных с точки зрения влияния на нее мирового технического и научного прогресса, а также ускорения глобализации.

В условиях развития науки и образования, а также в связи с социальной востребованностью и общей психологической направленностью на саморазвитие личности, которое, безусловно, включает в себя и профессиональное самосовершенствование, владение одним или даже несколькими иностранными языками в настоящее время считается обычным делом, общепринятой нормой для человека, представляющего практически любую из современных профессий. Дети в обязательном порядке изучают иностранные языки в рамках школьной программы. Практически все программы высшего образования, независимо от их специализации, в том или ином объеме включают дисциплину иностранного языка в стандартный учебный план.

Кроме того, следует отметить, что мы живем в эпоху открытого доступа к информационно-коммуникационным ресурсам, который обеспечивается непрерывным развитием интернет-технологий, позволяющих пользователям этих ресурсов не только получать и обмениваться информацией на самые разные темы, но и активно совершенствовать свои знания иностранного языка в рамках межкультурной коммуникации.

Помимо этих возможностей, сегодня существует бесчисленное множество приложений и сервисов роботизированного перевода, которые помогают людям с любым уровнем языковой подготовки переводить необходимые материалы, включая не только текстовые файлы, но и устные сообщения. Таким образом, если любой образованный человек, занятый в той или иной сфере профессиональной деятельности, сталкивается с необходимостью выстроить базовую коммуникацию или получить информацию из иностранных источников, то он, скорее всего, справится с этим самостоятельно или обратится к соответствующим технологиям, и только в случае, когда ситуация потребует использование языковых навыков более высокого уровня (официальные встречи, конференции, переговоры, письменные переводы, требующие высокой точности, и т.д.), обратится за помощью к профессиональному переводчику.

Со стороны может показаться, что уже одни эти факторы существенно сужают возможности профессиональной реализации переводчиков, размывают социальную значимость и потребность в данной профессии, внося неопределенность в перспективы профессионального будущего и в видение себя в профессии будущих и действующих переводчиков. Однако помимо этих факторов в среде профессиональных переводчиков существуют и свои проблемы, о которых необходимо упомянуть.

Основная проблема связана с неоднозначным восприятием обществом профессионального статуса переводчиков. Этот вопрос подробно рассмотрен и проанализирован в работе израильского исследователя Р. Села-Шеффи. Проблема заключается в следующем: с одной стороны, существуют квалифицированные переводчики, которые рассматривают эту профессию как свой карьерный путь, стремятся к саморазвитию в этой сфере и достижению признания; с другой стороны, рынок наводнен «неквалифицированными работниками», которые в основном работают как фрилансеры, занимаясь пе-

реводом от случая к случаю в силу каких-либо житейских обстоятельств и не имея карьерных амбиций в этой сфере [17, с. 7]. По мнению Б. Харриса и Б. Шервуда, все эти люди обладают «базовой способностью к переводу», что равносильно «врожденному вербальному навыку» билингвизма в пределах их владения двумя языками [18, с. 1]. Между тем их активное участие на рынке размывает границы профессионализма и подрывает статус квалифицированных переводчиков. По словам Села-Шеффи, многие устные переводчики в своих интервью «признаются, что они постоянно находятся под угрозой восприятия их как неквалифицированных работников с неопределенной компетенцией, занятых работой по принципу “это может делать каждый”» [17, с. 7]. Автор выражает озабоченность тем, что в отличие от переводчиков-фрилансеров квалифицированным устным переводчикам приходится постоянно доказывать свое превосходство и профессионализм, чтобы выделиться из ряда любителей.

Все эти факторы могут не только понизить статус профессии переводчика в представлении обывателя, но и негативно повлиять на процесс формирования профессионального самоопределения самого переводчика, создавая дополнительную напряженность в процессе реализации профессиональной деятельности, а также на этапе выбора профессии. Между тем профессия переводчика не перестает быть нужной и актуальной и по-прежнему остается очень востребованной в связи с развитием международных отношений и трансграничных взаимодействий, а также в условиях глобализации мировой экономики, расширения и диверсификации бизнеса, ускорения научного сотрудничества и постоянных изменений в других сферах государственной и общественной жизни. Осознавая это, многие студенты продолжают выбирать лингвистическую сферу для получения квалификации. Задача же преподавателей, в свою очередь, состоит в том, чтобы поддержать выбор студентов, не только побудить их к приобретению и углублению конкретных знаний и умений, но и воспитать чувство подлинной и осознанной причастности к профессии, а через это сформировать устойчивое профессиональное самоопределение. Все это позволяет говорить о насущной необходимости в разработке специализированной программы, нацеленной на формирование профессионального самоопределения будущих переводчиков.

К настоящему моменту анализ существующей практики построения профессионального образования переводчиков свидетельствует об ограниченности содержательных, организационных и процессуальных элементов системы становления профессионального самоопределения будущих специалистов. Анализ научных публикаций также выявил отсутствие разработок в этой области. В то же время существует достаточно много научных работ, посвященных проблемам становления самоопределения и профессионального самоопределения, которые могут послужить основой для предстоящего исследования и разработки соответствующей программы.

Среди отечественных исследователей данной темы наблюдаются философы, социологи, психологи, педагоги, большинство из которых рассматривают формирование профессионального самоопределения не как разовый акт выбора, а как длительный процесс, который претерпевает изменения и развивается на протяжении всей профессиональной жизни индивида (А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, И.С. Кон, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников, Н.А. Бердяев, Б.М. Бим-Бад, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, П.Г. Щедровицкий и др.). Так, смысл самоопределения, по мнению П.Г. Щедровицкого, обусловлен способностью человека проектировать самого себя, создавать свою индивидуальную историю и уметь постоянно пересматривать ее [14]. В свою очередь, Н.А. Бердяев считает, что профессиональное самоопределение предполагает поиск и нахождение личностного смысла в трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения [3].

Проблема профессионального самоопределения рассматривалась исследователями с разных точек зрения. С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев известны своими трудами, посвященными концепциям профессионального самоопределения в рамках жизненного самоопределения личности. Л.И. Божович исследовала самоопределение в контексте возрастных закономерностей формирования личности. Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова сосредоточили свою работу на выделении различных типов самоопределения и описании их особенностей. Е.А. Климов, В.В. Чебышева разрабатывали различные проблемы формирования человека как субъекта профессиональной деятельности. В частности, С.Л. Рубинштейн писал: «человек не только находится в определенном отношении к миру, но и определяет это отношение, что и является сознательным самоопределением личности» [14, с. 243]. По мнению Л.И. Божович, самоопределение – это мотивационный центр, определяющий деятельность, поведение и отношение человека к окружающему [4]. Н.С. Пряжников подразделяет виды самоопределения на личностное, жизненное и профессиональное [12]. Е.А. Климов настаивает на том, что профессиональное самоопределение является системообразующим центром для всей системы возможных «самоопределений» человека как субъекта деятельности и гражданина [7].

Одним из ведущих зарубежных направлений в изучении личности сегодня является гуманистическое, основными представителями которого являются А. Маслоу и К. Роджерс. Их исследования обращены к истокам человеческой активности, ее «росту изнутри» [10; 13]. А. Маслоу в своей концепции профессионального развития ввел понятие «самоактуализации» личности, обозначив ее как наивысшую ступень саморазвития человека на пути его самосовершенствования. Согласно этой теории самоактуализация реализуется через преданность и увлеченность значимой работой [10].

Также среди зарубежных исследователей следует отметить А. Анастаси, Л. Тайлер, которые определяют профессиональное самоопределение как развитие субъектности личности, содержащее в своей основе самопонимание, благодаря которому человека можно подвести к осознанному профессиональному выбору [1].

Таким образом, можно констатировать, что проблема самоопределения и профессионального самоопределения, всегда находилась в фокусе научных исследований и до сих пор остается актуальной. Однако, несмотря на многообразие теорий и подходов к рассмотрению данного вопроса, до сих пор не определены оптимальная структура процесса формирования профессионального самоопределения, его динамика, содержание отдельных этапов [15].

Что касается проблемы профессионального самоопределения переводчиков, то недостаточная изученность особенностей его формирования, а также существующие недостатки традиционного лингвистического образования, в частности, отсутствие механизмов педагогического воздействия на профессиональное самоопределение будущих переводчиков, свидетельствуют о необходимости разработок в этой области с целью обеспечения формирования у студентов полного и всестороннего представления о профессии, а также развития и укрепления профессиональной самоидентификации будущего переводчика, что представляется возможным посредством активизации самосознания, создания условий для самоутверждения и самореализации студентов.

На данном этапе исследования феномена профессионального самоопределения будущего переводчика нам представляется, что разработка эффективного механизма его формирования и поддержки может быть осуществлена при условии применения комбинации следующих научных подходов:

*1. Средовой*, предполагающий использование среды в качестве комплексного целенаправленного воздействия на личность обучающегося. Среда устанавливает определенные идеалы, стереотипы, модели поведения, формируя обучающегося по своему образу и подобию, раскрывая при этом возможности для развития личности и ее

профессионального самоопределения не только путем приобретения знаний и навыков в конкретной профессиональной области, но и через непосредственное взаимодействие, общение, сотрудничество, со-бытийность с другими участниками образовательного процесса.

2. *Личностно-ориентированный*, базирующийся на понятии ценности личности каждого индивида и признании ее неповторимой уникальности, самобытности и обуславливающий конструирование педагогического процесса с учетом создания условий для раскрытия личностного потенциала, актуализации самосознания, саморазвития и самоутверждения личности обучающихся.

3. *Аксиологический*, ориентированный на обращение к значимым личностным и профессиональным ценностям с целью развития духовного, нравственного и творческого начал личности, а также запуска процесса саморефлексии, формирования личностных смыслов, осознанной позиции по отношению к себе, окружающему миру, к выбранной профессии.

4. *Системно-деятельностный*, основанный на признании важности и взаимовлиянии каждого элемента образовательного процесса, в организации которого основной акцент делается на создании условий для активной самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, развития его творческого потенциала, формирования навыков взаимодействия с окружающей действительностью. Целью данного подхода является становление личности с развитым самосознанием, готовой к жизни в обществе и к осуществлению профессиональной деятельности.

На основе представленных научных подходов и проведенном теоретическом анализе научной литературы по проблеме профессионального самоопределения нами были выработаны и сформулированы следующие педагогические условия педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков:

**1. Создание эмоционально-положительной атмосферы академического взаимодействия.** Реализация данного педагогического условия предполагает ориентацию процесса обучения на личность обучающегося; направлена на формирование у обучающегося позитивного отношения к профессии переводчика, осознание ее престижа и социальной значимости, видение себя в профессии, прогнозирование положительных перспектив своего профессионального будущего, принятие профессиональных ценностей, развитие необходимых личностных и профессионально важных качеств и компетенций, стремление к профессиональному росту и развитию. Достижению поставленных задач будет способствовать создание благоприятной атмосферы в рамках академического взаимодействия, основанной на уважении к личности, готовности преподавателей оказать поддержку в процессе самопознания и самоутверждения.

**2. Проектирование квазипрофессиональной среды в процессе профессиональной подготовки будущих переводчиков.** Данное педагогическое условие предполагает моделирование ситуаций переводческой деятельности, ключевым понятием которого выступает модель, являющаяся аналогом реальной переводческой деятельности; позволяет обучающимся исследовать особенности профессии, «примерить» ее на себя и благодаря этому опыту, проанализировав личные способности и возможности, сформировать устойчивое профессиональное самоопределение.

**3. Разработка и внедрение в образовательный процесс дидактического информационного комплекса.** Нами предполагается разработка комплекса дидактических материалов для студентов, содержание которых будет включать в себя общие теоретические положения о понятии профессионального самоопределения в современной науке, концепции, раскрывающие особенности профессионального самоопределения переводчиков, а также практические задания, нацеленные на активизацию самосознания обучающихся и формирование устойчивого профессионального самоопределения.

**4. Подготовка педагогических кадров к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков.** Для реализации программы педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих переводчиков необходимо наличие кадров, подготовленных к осуществлению данного вида педагогической деятельности как с точки зрения методологии, так и с точки зрения личностной мотивации. В этой связи нами предполагается разработка методических рекомендаций для преподавательского состава, призванных обеспечить преподавателей необходимым педагогическим инструментарием по формированию и поддержке профессионального самоопределения студентов.

Исходя из вышеизложенного, подчеркнем, что для эффективного формирования профессионального самоопределения будущих переводчиков содержание и характер их обучения должны быть организованы таким образом, чтобы способствовать развитию личностного потенциала студентов, активизации их самопознания, а также раскрывать особенности профессиональной деятельности в рамках академической подготовки будущих специалистов с целью формирования у них профессиональных ценностей, убеждений и компетенций.

### Список литературы

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. М., 2001.
2. Батырева М.В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2003.
3. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. М., 1990.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
5. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение (Личностный аспект): дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
6. Диннер И.В. Профориентация и профессиональное самоопределение в контексте непрерывного профессионального развития: дис. ... канд. эконом. наук. Омск, 2018.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. М., 2005.
8. Кулакова А.И. Психологические детерминанты профессионального самоопределения личности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2018.
9. Ляхов Д.И. Профессиональное самоопределение выпускников вузов на рынке труда: дис. ... канд. социол. наук. М., 2004.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2009.
11. Плешакова В.В. Особенности профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
12. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М., 1999.
13. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2002.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2000.
15. Угарова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.
16. Удалова Е.С. Профессиональное самоопределение личности: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саранск, 2013.
17. Harris B., & Sherwood B. Translating as an innate skill // In D. Gerver & W.H. Sinaiko "Language interpretation and communication". Oxford, 1978. P. 155–170.
18. Sela-Sheffy R. What does it take to be a professional translator? Identity as a resource. In J. Glückler, C. Winch, & A.M. Punstein "Professions and proficiency" // Knowledge and Space. 2023. Vol. 18. P. 89–111.

1. Anastazi A. Differencial'naya psihologiya. Individual'nye i gruppovye razlichiya v povedenii. M., 2001.
2. Batyreva M.V. Process professional'nogo samoopredeleniya gorodskoj molodezhi: dis. ... kand. sociol. nauk. Tyumen', 2003.
3. Berdyaev N.A. Samopoznanie: Opyt filosofskoj avtobiografii. M., 1990.
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
5. Borisova E.M. Professional'noe samoopredelenie (Lichnostnyj aspekt): dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1995.
6. Dinner I.V. Proforientaciya i professional'noe samoopredelenie v kontekste nepreryvnogo professional'nogo razvitiya: dis. ... kand. ekonom. nauk. Omsk, 2018.
7. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie. M., 2005.
8. Kulakova A.I. Psihologicheskie determinanty professional'nogo samoopredeleniya lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2018.
9. Lyahov D.I. Professional'noe samoopredelenie vypusknikov vuzov na rynke truda: dis. ... kand. sociol. nauk. M., 2004.
10. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. SPb., 2009.
11. Pleshakova V.V. Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo kolledzha: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2006.
12. Pryazhnikov N.S. Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya. M., 1999.
13. Rodzhers K., Frejberg Dzh. Svoboda uchit'sya. M., 2002.
14. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. M., 2000.
15. Ugarova M.G. Professional'noe samoopredelenie studentov pedagogicheskogo vuza: dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2006.
16. Udalova E.S. Professional'noe samoopredelenie lichnosti: social'no-filosofskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Saransk, 2013.



***The current issues of formation of professional self-determination of future translators: ways and methods of their solution***

*The issue of professional self-determination of future translators is considered. The basic factors, having influence on its formation, are defined. There are specified the disadvantages of traditional linguistic education. The necessity to develop the system of pedagogical tools for the formation of professional self-determination of translators in the context of professional education is underlined.*

**Key words:** *self-determination, professional self-determination, professional education, pedagogical support, pedagogical influence, personal development, self-actualization.*

(Статья поступила в редакцию 24.07.2024)

## МОДЕЛЬ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

*Обосновывается теоретическая модель процесса гендерной социализации обучающихся колледжа. Описываются этапы формирования гендерной социализированности как результата гендерной социализации обучающихся колледжа от информационного этапа, нацеленного на гендерное просвещение, освоение гендерных знаний обучающимися колледжа, к ценностному этапу, направленному на свободный профессиональный выбор и виды деятельности без гендерных предрассудков, и к гендерному поведению без гендерных стереотипов.*



Ключевые слова: модель процесса гендерной социализации, обучающиеся колледжа, этапы формирования гендерной социализированности как результата гендерной социализации.

Гендерные трансформации, происходящие в российском обществе, влияют на социализацию и гендерную социализацию как один из видов социализации обучающейся молодежи [1, с. 140]. Это происходит позитивно и негативно.

*Позитивное влияние* обусловлено открытием более широких возможностей для достижения гендерного равенства девушками и юношами. Например, в выборе профессионального учебного заведения и дальнейшего профессионального развития: «право на образование в РФ гарантируется независимо от пола» [8].

*Негативное влияние* характеризуется традиционными гендерными стереотипами части обучающейся молодежи, вступающими в противоречие с трансформирующейся гендерной реальностью, модернизацией образования вместе с воспитанием, усиливающей значимость социализации и гендерной социализации обучающихся [7], и требованиями к образовательным организациям: «создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности» [Там же], гендерной социализации как одной из ее видов.

Сегодня в реальной жизни все меньше остается специфических профессий только для мужчин или только для женщин, однако традиционное давление гендерных стереотипов продолжает накладывать гендерные ограничения на выбор профессий мужчинами и женщинами (О.И. Ключко, Л.И. Столярчук).

Моделирование процесса гендерной социализации обучающихся позволит ориентироваться не на внешние, а на внутренние потребности личности, соответствуя современной гендерной реальности, если теоретическое обоснование осуществляется на основе гуманитарных моделей гендерной социализации, обеспечивая их успешную реализацию в условиях современного колледжа. Для этого важно применение в образовательной практике среднего профессионального образования гендерного подхода, не отрицающего наличие у обучающихся половых различий, но отрицающего традиционную биологическую половую дифференциацию, автоматически перенесенной на различные виды социальной жизнедеятельности, включая выбор профессии и продвижение к ней в условиях колледжа. Реализация гендерного подхода на основе гуманитарной модели гендерной социализации позволяет сориентировать обучающихся колледжа на партнерство, гендерное равенство в построении учебных, профессиональных и межличностных равноценных отношений без доминирования одного пола над другим как процесс гендерного взаимодействия, предоставления равных возможностей для самореализации [1; 2; 5, с. 121–122].

Гендерные исследования проводятся сегодня довольно широко во всем мире и в России, в контексте которых изучаются особенности гендерной социализации обучающихся и строятся различные теоретические модели [5]. Однако предлагаемые модели характеризуются методологическими разногласиями ученых.

В теории социализации разногласия заключаются в разных методологических основаниях субъект-объектного и субъект-субъектного подходов, препятствующих пониманию сущности гендерной социализации обучающихся и эффективной их организации в образовательных учреждениях.

В теории гендерной социализации оппозиция заключается в утверждении правомерности традиционного (биологического) подхода представителями одной группы исследователей и представителями другой группы – сторонников современного гуманитарного (социального) подхода, отчасти созвучных авторитарному (субъект-объектному) и демократическому (субъект-субъектному) подходам в теории социализации, как справедливо отмечает И.С. Клещина [3]: «половая социализация», применяемая как ведущая категория представителями традиционного (биологического) подхода, и «гендерная социализация» – сторонниками современного гуманитарного (социального) подхода, базируются на оппозиционных методологических основаниях.

Обоснование теоретических моделей *половой социализации* соответственно основывается на идеях, содержании, принципиально важных для представителей традиционного (биологического) подхода (В.Ф. Базарный, В.А. Геодакян, Л.Н. Надолинская и др.), которые строят свои теоретические модели, исходя из идеи «биологического предназначения» женщины и мужчины, которым они должны строго соответствовать и в социальной жизни.

Обоснование теоретических моделей *гендерной социализации* (С. Бэм, Ш. Берн, Е.А. Здравомыслова, Э. Гидденс, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, И.С. Кон, Л.И. Столярчук и др.) проектируется и моделируется с учетом воздействия социальных факторов, воспитания и среды. Гендерная социализация дает возможность обучающимся колледжа соотносить свое поведение с гендерными нормами поведения других, принятыми в данной возрастной группе, при этом не противопоставлять маскулинный и феминный способы бытия, а взаимодополнять их в соответствии со складывающейся, возникающей социальной ситуацией. В гендерной социализации благодаря овладению культурой пол должен становиться важной социальной составляющей жизнедеятельности обучающихся колледжа.

Важное методологическое значение для обоснования теоретической модели процесса гендерной социализации обучающихся колледжа имеет гендерный подход, основанный на гуманитарной (социальной) методологии, которую мы вслед за исследователями (Е.Н. Каменская, Л.И. Столярчук и др.) рассматриваем как наиболее перспективную, современную, востребованную педагогической практикой среднего профессионального образования, открывающую более широкие спектры и горизонты для обучающихся обоего пола, в отличие от половой социализации, ограничивающей перспективы учащихся колледжа традиционно «мужскими» и «женскими» профессиями и видами деятельности.

Обоснование теоретической модели процесса гендерной социализации обучающихся колледжа требует разведения понятий «половая социализация» и «гендерная социализация», поскольку они исследуются в плоскости разных методологических оснований.

«*Половая социализация*» подразумевает освоения строго дифференцированных отношений между мужчинами и женщинами по физиологическому признаку пола.

«*Гендерная социализация*» предполагает вхождение в равноценные, партнерские социальные отношения, не отрицающие при этом физиологические половые различия между мужчинами и женщинами (О.И. Ключко). Обучающиеся колледжа в ходе гендер-

ной социализации соотносят свое поведение с гендерными нормами и поведением других, принятым в подростково-юношеской возрастной группе. Пол обучающихся в жизнедеятельности колледжа выполняет не физиологическую, а социальную роль, поэтому маскулинные и феминные проявления не противопоставляются, а взаимодополняются в соответствии с востребованностью социальной, профессиональной, личностной или межличностной ситуации в условиях колледжа.

«Гендерная социализированность» обучающихся колледжа – результат гендерной социализации, который определяется нами как многомерное динамическое образование личности, конструирующееся и переконструирующееся посредством расширения границ социальных проявлений маскулинности и феминности в выборе профессий, освоении новых видов деятельности.

Анализ практики ГБПОУ «Волгоградский колледж управления и новых технологий имени Юрия Гагарина» (ГБПОУ «ВКУиНТ им. Ю. Гагарина»), а также метод педагогического наблюдения показали несформированность гендерной социализированности обучающихся колледжа, отсутствие у них целостных представлений о себе, интересах и потенциале своих гендерных (социальных) проявлений, неспособность к проявлению гендерной рефлексии по отношению к самому себе и своей деятельности.

В условиях колледжа проводилось наблюдение за обучающимися в ходе занятий, внеурочной деятельности и различных мероприятий, были выявлены следующие уровни гендерной социализированности:

- *половая социализированность (низкий уровень)* – обучающиеся ведут себя дифференцированно в социальной жизни, исходя из традиционного «биологического предназначения» женщины и мужчины;

- *групповая гендерная социализированность (средний уровень)* – обучающиеся эпизодически проявляют партнерское гендерное взаимодействие, не так часто выражают эгалитарную позицию, это происходит только в тех случаях, если все это не будет противоречить мнению, отношению группы однокурсников, будет соотноситься с гендерными нормами и поведением, принятым в группе подростков, юношеской группе;

- *индивидуальная гендерная социализированность (высокий уровень)* – обучающиеся проявляют индивидуальную эгалитарную позицию в выборе профессии, освоении новых видов деятельности, «не опираются» на гендерные стереотипы, обладают способностью к конструированию и переконструированию гендерной социализации, свободны от гендерных предрассудков в соответствии с социальной реальностью.

Реализация теоретической модели процесса гендерной социализации обучающихся колледжа осуществлялась на базе ГБПОУ «ВКУиНТ им. Ю. Гагарина», которая была ориентирована на равный доступ обоих полов к среднему профессиональному образованию, преодоление стереотипов о женских и мужских ролях в обществе, их профессиях, достижениях и значимости в обществе обоих полов, самореализации в профессии как эффективном результате их гендерной социализации.

*Первый этап – гендерное просвещение* – нацелен на освоение гендерных знаний обучающимися колледжа, получение представлений о разных подходах к гендерным отношениям в ходе социализации, понимание своевременности применения гуманитарного (социального) гендерного подхода и его перспективности для успешной гендерной социализации, позволяющей учитывать и индивидуальные особенности, и предпочтения обучающихся, способствующие гендерной социализированности.

*Второй этап – гендерная адаптация* – направлен на принятие равноценных отношений между однокурсниками, без доминирования и подавления одного пола другим, обучение гендерной чувствительности, взаимоуважительному, созидательному гендерному взаимодействию. Базирясь на теории социализации А.В. Мудрика, социализация и гендерная социализация сочетают в себе механизмы приспособления и обособления.

На втором этапе гендерной адаптации обучающихся в условиях колледжа происходит преодоление их внутреннего «конфликта между мерой адаптации в обществе и степенью отдаления в обществе» [5, с. 9]. Эффективность социализации и гендерной социализации определяется балансом этих двух процессов, мерой и культурой.

*Третий этап – гендерная самореализация* – предполагает обретение индивидуального опыта эгалитарных (равноценных) проявлений в выборе профессии, новых видов деятельности (не «женских» и «мужских», а универсальных), конструирование и переконструирование индивидуальной гендерной социализации. На третьем этапе гендерной самореализации происходит социальная автономизация (М.И. Рожков), или социальная интериоризация (Л.С. Выготский), т.е. внутренний переход «быть со всеми» и «оставаться самим собой» в соответствии с социальной реальностью, самореализуя равные образовательные возможности обучающимися обоего пола.

Таким образом, теоретическая модель процесса гендерной социализации обучающихся колледжа, основанная на положениях гуманитарного (социального) гендерного подхода, выступает оппонентом, противником идеи «биологического предназначения» женщины и мужчины в социальной жизни и создает условия для успешной гендерной социализации от гендерного просвещения обучающихся к гендерной адаптации и гендерной самореализации через ценностное отношение обучающихся к свободному профессиональному выбору и видам деятельности без гендерных предрассудков. Это происходит от низкого уровня – половой социализированности (строгой дифференциации по полу) – к среднему уровню – групповой гендерной социализированности (эпизодическому проявлению толерантности, соотносимой с гендерными нормами и поведением, принятым в подростково-юношеской группе сверстников) – к высокому уровню – индивидуальной гендерной социализированности, характеризующейся индивидуальными социальными проявлениями маскулинности и фемининности в выборе профессий, освоении новых видов деятельности без гендерных стереотипов, способностью к конструированию и переконструированию гендерной социализации в соответствии с социальной реальностью. Все это обеспечивает саморазвитие, самореализацию, социализацию и гендерную социализацию обучающихся среднего профессионального образования.

### Список литературы

1. Везетиу В.В., Бура Л.В. Гендерная социализация личности: теоретический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 307–309.
2. Выршиков А.Н., Соловцова И.А., Столярчук Л.И. Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе: монография. Волгоград, 2018.
3. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб., 2008.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М., 2000.
5. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография. Волгоград, 2023.
6. Смирнова А.В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Нижний Новгород, 2005.
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: 18.06.2024).
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: 18.06.2024).

\* \* \*

1. Vezetiu V.V., Bura L.V. Gendernaya socializaciya lichnosti: teoreticheskij aspekt // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. S. 307–309.
2. Vyrshchikov A.N., Solovcova I.A., Stolyarchuk L.I. Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole: monografiya. Volgograd, 2018.

3. Klecina I.S. Gendernaya socializaciya. SPb., 2008.
4. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika / pod red. V.A. Slastenina. M., 2000.
5. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego: monografiya. Volgograd, 2023.
6. Smirnova A.V. Gendernaya socializaciya v obshcheobrazovatel'noj shkole: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
7. 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: 18.06.2024).
8. 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: 18.06.2024).

### ***Model of gender-based socialization of college students***

*The theoretical model of gender-based socialization of college students is substantiated. The stages of formation of gender-based sociability as the result of gender-based socialization of college students from the information stage, aimed at the gender-based enlightenment and mastering the gender-based knowledge by college students, to the value-based stage, directed to the free professional choice and the kinds of activity without the gender-based prejudices, and the gender-based behavior without the gender-based stereotypes, are described.*

**Key words:** *model of process of gender-based socialization, college students, stages of development of gender-based sociability as the result of gender-based socialization.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2024)

**В.М. КРУЦКИЙ**  
**Волгоград**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Обосновывается важность сохранения здоровья будущими педагогами. Проведенное анкетирование студентов I курса ФГБОУ ВО «ВГСПУ» ИЕНО ФК и БЖ позволило выявить ценностное отношение к здоровью будущих педагогов. По полученным результатам были определены ведущие и дополнительные педагогические средства формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, реализуемые на опыте школы «Наставники здоровья ВГСПУ».*

**Ключевые слова:** *ценностное отношение к здоровью, будущие педагоги, наставничество, кураторство, ведущие и дополнительные педагогические средства.*

На современном этапе развития образования забота о сохранении здоровья является одним из показателей качества всех ступеней системы образования, в том числе, и вуза по здоровьесбережению, что актуализирует постоянный поиск и обновление наиболее эффективных педагогических средств для решения этой важной задачи.

Большое внимание сохранению и укреплению здоровья населения, мониторингу его состояния у разных категорий граждан уделяет Правительство Российской Федерации, о чем свидетельствуют нормативно-правовые документы: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», «Указ Президента РФ “О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года”», «Постановление Правительства РФ “Основы государственной молодежной политики на период до 2025 года”», «Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”», «Указ Президента РФ “О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года”», «Указ Президента РФ “О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации”», подтверждающие, что деятельность по формированию ценностного отношения к здоровью и ориентации студенческой молодежи, включая будущих педагогов, на ведение здорового образа жизни находится в рамках приоритетных стратегических интересов нашего государства [5; 6; 7].

Среди основных задач государственной политики по здоровьесбережению следует выделить: повышение благополучия населения, качества и продолжительности его жизни; укрепление здоровья каждого человека; привлечение внимания населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом; профилактика заболеваний, вызванных пагубным влиянием нездорового образа жизни; формирование умений применять здоровьесберегающие средства; повышение осознанности действий в отношении к своему здоровью и ценностное отношение к здоровью окружающих; воспитание гармонично развитого и социально ответственного гражданина.

В изучении проблемы формирования у будущих педагогов ценностного отношения к здоровью исследователи применяют следующие методологические подходы: *целостный* (В.С. Ильин, А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), *лично-ориентированный* (Е.В. Бондаревская, В.О. Морозов, Ю.В. Науменко, В.В. Сериков, Е.Н. Степанов и др.), *аксиологический* (Л.М. Архангельский, О.Г. Доброницкий, М.С. Каган, Л.П. Разбегаева, Л.Н. Столович и др.), *средовый* (В.А. Каракровский, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков и др.), *событийный* (А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин, Д.В. Григорьев, Е.Б. Куркин и др.) *деятельностный* (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Г.П. Щедровицкий и др.).

В нашем исследовании мы базируемся на положениях *целостного, аксиологического и деятельностного подходов*.

В рамках *целостного подхода* у студентов формируется целостное представление о средствах здоровьесбережения, накапливаются необходимые теоретические и практические знания о здоровьесберегающем поведении, воспитывается потребность в систематическом использовании физкультурно-оздоровительных практик для сохранения и сбережения собственного здоровья, формируются необходимые профессиональные компетенции по вопросам здоровья.

*Аксиологический подход* акцентирует внимание на формировании представлений о здоровье как о ведущей ценности жизни, занимающей самую высокую ступень в иерархии потребностей человека, духовных и эмоционально-ценностных установок к ведению здорового образа жизни как фундаментальной и целевой доминанты, определяющей успешность реализации творческого и профессионального мастерства будущего педагога.

*Деятельностный подход* способствует формированию у будущих педагогов индивидуального опыта здоровьесберегающей деятельности, развитию самодисциплины, осознанного личностного позитивно-активного отношения к здоровьесберегающим средствам и здоровому образу жизни.

Проведенное анкетирование среди студентов первого курса института естественнонаучного образования физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ» (130 человек) позволило выявить ценностное отношение к здо-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ровью будущих педагогов, которые отвечали на вопросы анкеты «Субъективная оценка образа жизни и соматического здоровья». Ценностным отношением к здоровью характеризовались 48,5% опрошенных. В структуре ценностного отношения к здоровью (34,6%) осознанно выделили следующие составляющие: здоровое питание, соблюдение режима дня, соблюдение правил гигиены, активный отдых, врачебное наблюдение. При выполнении лабораторной работы «Определение биологического возраста по методу В.П. Войтенко» были получены следующие данные: индивидуальная степень старения выше календарного возраста отмечается у 53,8% респондентов; индивидуальная степень старения ниже календарного возраста отмечается у 46,2% респондентов.

Анализ психолого-педагогической научной литературы по исследуемой проблеме и полученные результаты диагностирования студентов педвуза явились основанием для выделения *ведущих* и *дополнительных* педагогических средств формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов.

*Ведущими педагогическими средствами* были определены *наставничество и кураторство* (рис.).

*Наставничество*. Система наставничества своими корнями уходит в глубокую древность, оно получило развитие в рамках групповой организации людей. Феномен



**Рис.** Ведущие и дополнительные педагогические средства формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов

наставничества связан с коллективным характером культуры, ее совершенствованием в результате развития, появлением все новых и новых видов деятельности. Освоение новых видов коллективной работы было невозможно без участия другого человека, который уже владел необходимыми компетенциями, умениями для выполнения нового вида деятельности. Система наставничества всегда выполняла роль эффективного цивилизационного фактора: уже в далеком прошлом в письменных сообществах формировались примитивные, по сравнению с современными, школы, в которых люди получали от своих наставников и новые знания, и духовное воспитание (приобретение полезных навыков, чувство самодисциплины и мужского братства, семейные обязанности для девушек и др.) [3, с. 84].

Объявленный Президентом РФ 2023 год Годом педагога и наставника поспособствовал расширению объема государственной поддержки педагогического сообщества. Это помогает наставникам воспитывать у обучающихся в вузе базовые национальные ценности, организовывать образовательное пространство на основе партнерства и доверия.

Организуя деятельность по формированию ценностного отношения к здоровью будущих педагогов – студентов педагогического вуза ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», мы активно применяли целенаправленную поддержку со стороны опытных педагогов-наставников.

Исследуя сущность *кураторства*, как ведущего средства формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов, мы пришли к пониманию, что это понятие близко по смыслу *наставничеству*. Куратор – это человек, приходящий первым на помощь студентам, направляющий и поддерживающий научные, творческие, спортивные, социальные увлечения своих подопечных, разъясняющий им принципы обучения в высшем учебном заведении, вовлекающий молодых людей в общественную жизнь факультета и университета в целом [2, с. 68].

Особенности кураторской деятельности и наставничества изучали зарубежные авторы (Э. Берн, Я. Корчак, Д. Максвелл, К. Роджерс, Ж.Ж. Руссо и др.), отечественные ученые (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Н.П. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий), современные (Е.В. Бондаревская, В.А. Каракowski, Е.Б. Колосова, Л.И. Новикова О.В. Гришаев, В.П. Зелеева, М.В. Щербакова), которые видят предназначение наставничества и кураторства в формировании у будущих педагогов ценностно-смысловых установок в отношении к здоровью.

С.П. Акутина предлагает новый термин кураторства преподавателя – *куратор-наставник*. Данный термин сочетает в себе и традиционные обязанности деятельности (учебная, воспитательная, методическая, организационная, контролирующая), и новые направления (психологическая, сопроводительная, менторская, тьюторская, фасилитаторская). Куратором-наставником может стать именно равнодушный педагог, выполняющий свои обязанности не по приказу, а как человек, который отдает частичку своего сердца обучающимся и любимой работе и который готов помогать студентам в любое время, когда это необходимо. Он коммуникативный, корректный в отношениях со студентами и родителями при решении возникшей проблемы [1, с. 6].

Для исполнения Федерального закона от 31.07.2020 года №304 «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» коллективом преподавателей ФГБОУ ВО «ВГСПУ» были разработаны модули рабочей программы воспитания. Модуль «Институт кураторства и наставничества» относится к основным модулям названной программы воспитания [4, с. 15].

В целях реализации названного модуля нами была разработана программа школы «Наставники здоровья ВГСПУ», которая ориентирует вузовского куратора-наставника на организацию и руководство субъект-субъектным образовательным процессом. В ме-

тодических рекомендациях к Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года кураторство выделено как одно из основных направлений воспитательной деятельности в вузах [5].

Задача куратора – стать наставником студентов – будущих педагогов, диагностом, фасилитатором, старшим товарищем. Осмысление студентами своего места в мире, процесс освоения общечеловеческих и базовых национальных ценностей (например, ЗОЖ) проходят под влиянием личности куратора-наставника и его внимательным контролем.

Для успешного формирования ценностного отношения к здоровью будущих педагогов наряду с *ведущими средствами – наставничеством и кураторством* – применялись и *дополнительные педагогические средства* – мастерские «Отчий край», «Медиа-клуб» и др., мастер-классы от тренеров, казачьей организации «Донцы», самостоятельная работа студентов с применением фитнес-браслетов, фитнес-приложений, дневников питания и др., эффективно способствующие активному взаимодействию студентов педвуза по совершенствованию личностных качеств и ценностных ориентиров в отношении здоровьесбережения, расширению спектра профессиональных педагогических интересов.

### **Список литературы**

1. Акутина С.П. Роль наставничества в успешной адаптации студентов первого курса в условиях вуза // Мир науки, культуры, образования. 2024. №1(104). С. 5–7.
2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Меркульев Е.И. Роль куратора студенческой группы в современной системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-2. С. 67–70.
3. Гринько Е.Н., Омельченко А.С. Наставничество в формировании личности студента медицинского вуза // Тихоокеанский медицинский журнал. 2019. №1(75). С. 84–88.
4. Макарова И.А., Петрученя Н.В., Дорожкина Е.С. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) // Современные проблемы науки и образования. 2021. №6. С. 11–24.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 29 мая 2015 г. утверждена распоряжением Правительства РФ №996-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru> (дата обращения: 15.07.2024).
6. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (дата обращения: 15.07.2024).
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.07.2024).

\* \* \*

1. Akutina S.P. Rol' nastavnichestva v uspeшной adaptacii studentov pervogo kursa v usloviyah vuza // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. №1(104). S. 5–7.
2. Bystrova N.V., Hizhnaya A.V., Merkul'ev E.I. Rol' kuratora studencheskoj grupy v sovremennoj sisteme vysshego obrazovaniya // Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №66-2. S. 67–70.
3. Grin'ko E.N., Omel'chenko A.S. Nastavnichestvo v formirovaniі lichnosti studenta medicinskogo vuza // Tihookeanskij medicinskij zhurnal. 2019. №1(75). S. 84–88.
4. Makarova I.A., Petrushenya N.V., Dorozhkina E.S. Osobennosti vospityvayushchej sredy vuza v strukture professional'noj podgotovki budushchego pedagoga (na primere Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. №6. S. 11–24.
5. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. 29 maya 2015 g. utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF №996-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru> (data obrashcheniya: 15.07.2024).

6. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 g. №474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 g.». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (data obrashcheniya: 15.07.2024).

7. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 15.07.2024).



### ***The pedagogical means of formation of values-based attitude towards the health of future teachers***

*The importance of preservation of health by future teachers is substantiated. The conducted questionnaire of the first year students of Institute of Natural Sciences, Physical Culture and Life Safety in Volgograd State Socio-Pedagogical University allowed to uncover the values-based attitude towards the health of future teachers. On the basis of the obtained results there were defined the leading and additional pedagogical means of formation of values-based attitude towards the health of future teachers, implemented on the experience of school "Health mentors of Volgograd State Socio-Pedagogical University".*

**Key words:** *values-based attitude towards health, future teachers, mentoring, supervision, leading and additional pedagogical means.*

(Статья поступила в редакцию 18.07.2024)

**Д.А. ЗАХАРЧЕНКО**  
**Волгоград**

### **ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ**

*Рассматриваются сущностные характеристики готовности будущих педагогов к прогностической деятельности, являющейся профессионально-личностным качеством, содержащим знания о стратегиях прогнозирования, ценностное отношение к прогностической деятельности, способность предвидеть возможные результаты изменений в образовании, умение прогнозировать улучшение качества педагогического процесса для решения прогностических задач, включающих когнитивную, ценностную и деятельностьную функции, гносеологический, аксиологический, рефлексивный компоненты.*



**Ключевые слова:** *сущность готовности к прогностической деятельности, функции, компоненты, будущие педагоги, структура.*

В условиях модернизации Российского высшего образования в числе требований подготовки будущих педагогов выдвигается способность предвидеть возможные результаты изменений в образовании, прогнозировать улучшение качества педагогического процесса, решать прогностические задачи, формировать готовность к прогностической

деятельности (А.Б. Саламатова, А.Ф. Матушак) как профессионально-личностному качеству будущего педагога, позволяющего осуществлять анализ и принимать решения, соответствующие прогнозам развития общества. Это актуализирует научное уточнение сущности готовности к прогностической деятельности будущего педагога. Сущностью готовности к прогностической деятельности является процесс мыслительной работы, обеспечивающей воссоздание будущего явления, итогом которой считается предположение об объекте будущего и тенденциях его становления, а в основе предвидения лежит научное познание [7].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++, 2020) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриат) определяет состав универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, сформированных у выпускника образовательной организации, будущего педагога, и позволяющих ему качественно выполнять свои обязанности. Выделим наиболее важные для нашего исследования: «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации»; «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения»; «способен выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития», что актуализирует формирование готовности к прогностической деятельности будущих педагогов, которую исследователи справедливо считают ключевым условием эффективности педагогической деятельности (В.И. Загвязинский, Ф.И. Кевля, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Б.Ф. Ломов, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская) [8].

Ученые (И.В. Бестужев-Лада, А.В. Брушлинский, Б.С. Гершунский, А.Ф. Присяжная, М.Н. Скаткин, Л.А. Регуш) рассматривают различные аспекты готовности к прогностической деятельности будущих педагогов. Однако быстро меняющиеся образовательные условия требуют уточнения сущности такой готовности, что и явилось **целью** данной статьи.

Анализ психолого-педагогической литературы (С.Г. Геллерштейн, Э.Ф. Зеер, Н.Н. Никитина, А.Ф. Присяжная, Т.С. Шеховцова и др.) позволил нам сформулировать собственное определение **готовности будущих педагогов к прогностической деятельности, являющейся профессионально-личностным качеством, включающим: знания о стратегиях прогнозирования, ценностное отношение к прогностической деятельности и способность предвидеть возможные результаты изменений в образовании, прогнозировать улучшение качества педагогического процесса для решения прогностических задач.**

Сущность готовности будущих педагогов к прогностической деятельности будущих педагогов определяется через структуру, включающую проявления функций, реализующихся через компоненты. Понятие «функция» применяется в гуманитарных и естественных науках. В словаре С.И. Ожегова под «функцией» понимается явление, которое зависит от другого явления и изменяется вместе с ним [4, с. 746]. В рамках данного исследования при использовании понятия «функция» мы фокусируемся на интегральной характеристике целого объекта, которая зависит от его внутренних качеств.

**Когнитивная функция** указывает на то, что готовность к прогностической деятельности представляет собой процесс предвосхищения, предвидения и ожидания определенных результатов, событий, что включает в себя прогнозное мышление, критический анализ и планирование. Когнитивная функция реализуется через *гносеологический компонент*, который сочетает в себе знания, предполагающие обоснованность характеристик востребованных прогнозов, а также знания о различных методах прогнозирования, способах и приемах решения профессиональных задач, связанных с прогнозированием, а также о том, как использовать прогностические и рефлексивные умения на практике [2]. Характеристика данного компонента имеет отличие в многогранности и неоднозначности, он объединяет в себе не только способность строить прогнозы, но и зна-

ния о том, как развиваются и функционируют прогностические умения на конкретном этапе образовательной траектории [5].

Надежный прогноз возникает из комбинации объективного анализа и собственного опыта прогнозирования. Гносеологический компонент предполагает изучение существующих тенденций, отношений и текущей информации о предсказанном явлении. Процесс создания прогноза требует селективности, выбирая наиболее релевантные данные; правильное обеспечение точности и обоснованности сделанных выводов. Данный подход лежит в основе создания надежного прогноза [1]. Гносеологический компонент готовности к прогнозированию, являющийся основой для успешного предвидения будущих событий, опирается на тесное взаимодействие двух ключевых характеристик: перцептивных способностей и индивидуальных особенностей мышления. Перцептивные процессы, определяемые яркостью, четкостью и пластичностью формируемых представлений, обеспечивают более точные и детальные восприятия, необходимые для анализа информации. В свою очередь, индивидуальные особенности мышления, такие как умение устанавливать причинно-следственные связи между событиями, выдвигать обобщенные и доказательные выводы, обосновывать результат прогнозирования и выдвигать гипотезы относительно будущих явлений, формируют способность к логическому предвидению и анализу возможных сценариев. Сочетание этих двух характеристик обеспечивает более точное и эффективное прогнозирование будущих событий [3].

**Ценностная функция** готовности к прогностической деятельности позволяет сформировать ценности, определяющие направленность прогнозирования, помогает установить важность, значение результата педагогического прогнозирования для личного роста педагога и для его профессиональной деятельности. Ценностная функция реализуется через *аксиологический компонент*, который отражает ценность профессионального прогнозирования и служит ключевым фактором, определяющим результативность в любой сфере деятельности и работы, так как позволяет предвидеть и учесть возможные последствия и изменения. У будущих педагогов данный компонент проявляется через интерес к прогнозированию в педагогике, рассматривается как жизненно важное значение для эффективного обучения и реализации его в повседневной практике (А.В. Захаров).

В ценности готовности к прогностической деятельности наблюдается сильная субъективность, большую роль играет личная значимость, при этом определяются уровень сложности предстоящего задания и степень готовности к действию, происходит прогноз результата действия (С.В. Забегалина, А.В. Чигаркова).

**Деятельностная функция** готовности к прогностической деятельности, являющаяся ключевым фактором в эффективности прогностического процесса, определяется как организация прогнозирования в соответствии с необходимыми итоговыми целями, обеспечивая успешное предвидение в педагогической работе. Реализация данной функции осуществляется через *рефлексивный компонент* готовности к прогностической деятельности, который включает в себя систематический анализ и критическую оценку составленных прогнозов. Каждый прогноз подвергается внимательному исследованию на соответствие основным требованиям, выступающим в качестве критериев оценки, что позволяет определить его релевантность и реалистичность в контексте конкретных педагогических задач. Данный компонент проявляется в способности будущего педагога к научному прогнозированию и оценке своей собственной образовательной и профессиональной траектории, учитывая потребности как личности, так и общества, что отражается в качестве их учебной, познавательной и профессиональной деятельности [6].

Готовность будущих педагогов к эффективному применению прогнозирования в образовательном процессе осуществляется путем классификации их на три различных уровня готовности к прогностической деятельности, основанной на прогностических навыках, теоретических знаниях и практическом опыте в прогнозировании:

- *Низкий уровень* характеризуется отсутствием знаний об основных методах прогнозирования или имеют очень поверхностное представление о них; недостатком понимания ценности прогнозирования, отсутствием осознания его необходимости; отсутствием применения в практике методов прогнозирования; нейтральной инициативой в поиске информации, необходимой для построения прогнозов.

- *Средний уровень* характеризуется базовыми знаниями основных методов прогнозирования, но их понимание может быть поверхностным, не достаточно глубоким; осознанием некоторых ключевых факторов, влияющих на прогностическую деятельность, но могут не учитывать все нюансы и взаимосвязи; пониманием ценности прогнозирования, но не считают его необходимым инструментом в педагогической практике; не регулярным применением прогнозирования, не делая его систематизированным; поиском информации про прогностическую деятельность, но не проявляют инициативу в ее активном поиске.

- *Высокий уровень* характеризуется глубоким пониманием методологии прогнозирования; владением широкого спектра прогностических методов, пониманием их особенностей и ограничений; умением выбирать оптимальный метод для конкретной ситуации; пониманием прогнозирования как необходимого инструмента для достижения более высоких результатов в работе; умением анализировать результаты прогнозирования, выявлять ошибки и корректировать прогнозы; систематическим применением прогностических методов для планирования образовательного процесса, разработки стратегий обучения и оценки результатов.

Педагогические средства, применяемые для формирования готовности будущих педагогов к прогностической деятельности на учебных занятиях в вузе, реализуются на семинарских занятиях в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Волгоградская государственная академия физической культуры».

Последовательность работы механизмов готовности будущих педагогов к прогностической деятельности раскрывается в трех этапах: учебный, имитационный и практический. Каждый этап состоит из трех различных блоков (содержательно-информационный, деятельностно-технологический, интеллектуально-творческий), однако акцент делается на определенном блоке, соответствующем ведущему механизму формирования прогностических навыков. Таким образом, каждый блок предназначен для того, чтобы быть частью структурированной методологической программы обучения. На имитационном этапе студенты применяют полученные знания, отрабатывая практические навыки прогнозирования. Основным форматом обучения являются семинары, где студенты знакомятся с педагогическими ситуациями, представляющими собой систему прогностических задач. Практический этап направлен на повышение уровня проявления качеств мышления в контексте профессиональной деятельности. Студенты вовлекаются в проектную, исследовательскую и профессиональную деятельность, где прогнозирование является неотъемлемым элементом. Важно отметить, что переход от одного этапа к другому не является резким, а скорее плавным, предполагающим постепенное наращивание сложности задач и уровня самостоятельности студентов. Таким образом, этапы не изолированы друг от друга, а органично дополняют друг друга, создавая целостную систему подготовки будущих педагогов к прогностической деятельности.

Готовность будущих педагогов к прогностической деятельности охватывает два ключевых аспекта: профессиональную прогностическую компетентность, определяющую способность студента анализировать образовательные процессы, явления, ситуации, объекты, оценивать последствия принятых решений и совершаемых действий; и культуру прогнозирования собственного профессионально-личностного развития,

включающую в себя моделирование личного и профессионального роста, определение целей и стратегий развития, а также планирование путей их достижения.

Таким образом, уточнение сущности готовности будущих педагогов к прогностической деятельности как динамического профессионально-личностного образования, включающего знания о стратегиях прогнозирования, ценностное отношение к прогностической деятельности и способность будущих педагогов предвидеть результаты изменений в образовании, прогнозировать улучшение качества педагогического процесса, для решения прогностических задач, проявляющиеся через когнитивную, ценностную и деятельностьную функции и реализующиеся через гносеологический, аксиологический и рефлексивный компоненты, позволяет определить теоретическую основу для формирования готовности будущих педагогов к прогностической деятельности, а также для целенаправленного развития прогностических умений и навыков будущих педагогов.

### Список литературы

1. Балог А.И., Булдакова Н.В. Развитие способности к прогнозированию у будущих специалистов социально-гуманитарной направленности // Концепт. 2017. Т. 29. С. 443–449.
2. Булдакова Н.В. Формирование культуры профессионального прогнозирования у студентов вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2015.
3. Николаева И.А. Исследование взаимосвязи прогностического потенциала личности с особенностями учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2013.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2010.
5. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория и практика): дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2006.
6. Присяжная А.Ф. Реализация акмеологического подхода в формировании прогностической компетентности будущих педагогов. М., 2006.
7. Саламатова А.Б. Проблема формирования аналитико-прогностических умений будущих учителей начальных классов в отечественной и зарубежной теории // Гуманитарный трактат. 2019. №55. С. 30–33.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 №121 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 06.06.2024).

\* \* \*

1. Balog A.I., Buldakova N.V. Razvitie sposobnosti k prognozirovaniyu u budushchih specialistov social'no-gumanitarnoj napravlenosti // Koncept. 2017. T. 29. S. 443–449.
2. Buldakova N.V. Formirovanie kul'tury professional'nogo prognozirovaniya u studentov vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2015.
3. Nikolaeva I.A. Issledovanie vzaimosvyazi prognosticheskogo potenciala lichnosti s osobennostyami uchebno-professional'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk. M., 2013.
4. Ozhegov S.I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. M., 2010.
5. Prisyazhnaya A.F. Pedagogicheskoe prognozirovanie v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (metodologiya, teoriya i praktika): dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2006.
6. Prisyazhnaya A.F. Realizaciya akmeologicheskogo podhoda v formirovanii prognosticheskoy kompetentnosti budushchih pedagogov. M., 2006.
7. Salamatova A.B. Problema formirovaniya analitiko-prognosticheskikh umenij budushchih uchitelej nachal'nyh klassov v otechestvennoj i zarubezhnoj teorii // Gumanitarnyj traktat. 2019. №55. S. 30–33.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata): utverzhdzen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22.02.2018 №121 [Elektronnyj resurs] // Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf) (data obrashcheniya: 06.06.2024).



***Readiness of future teachers to prognostic activity: essence,  
structure and specific features***

*The essential characteristics of readiness of future teachers to prognostic activity, that is a professional and personal quality, including the knowledge of the strategies of forecasting, the values-based attitude to prognostic activity, the ability to forecast the possible results of changes in education, the skill to forecast the improvement of quality of pedagogical process for solving the prognostic tasks, including the cognitive, values-based and activity-based functions, the gnoseological, axiological and reflexive components, are considered.*

**Key words:** *essence of readiness to prognostic activity, functions, components, future teachers, structure.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2024)



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*Л.А. КОРНИЛОВА*

*Е.Ю. НАДЕЖКИНА*

*М.В. МУЖИЧЕНКО*

*М.Г. МАРИНИНА*

*Волгоград*

### **К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Рассматриваются такие основные понятия, как «одаренность», «готовность одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению», сущностные характеристики готовности одаренных детей с ОВЗ к профессиональному самоопределению. Отмечены особенности работы с одаренными детьми, имеющими различные нарушения. Предложен комплекс диагностики данной готовности одаренных детей с ОВЗ и профориентационных мероприятий.*



*Ключевые слова: профессиональное самоопределение, одаренность, готовность к профессиональному самоопределению одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья.*

В современное время научно-технического, социального прогресса проблема профессионального самоопределения лиц с инвалидностью и / или с ограниченными возможностями здоровья становится особо широко обсуждаемой и актуальной. Состояние здоровья, особенности жизнедеятельности, ограниченный выбор профессии являются основными факторами, которые осложняют их полноценное включение в социум.

По данным Федеральной службы государственной статистики на 31.12.2023 г. общее количество инвалидов в России составляет 11041000 человек, из них 755000 человек составляют дети в возрасте до 18 лет. Необходимо отметить, что число детей с инвалидностью возрастает: 2020 г. – 689 тыс. чел.; 2021 г. – 704 тыс. чел.; 2022 г. – 729 тыс. чел.; на 01.01.2023 г. – 722 тыс. чел.; на 31.12.2023 г. – 755 тыс. чел. Уровень занятости на 2023 г. из числа инвалидов в возрасте от 15 лет и старше составляет 9,4%. Также статистика показывает, что лица с инвалидностью от 15 лет и старше стремятся пройти обучение по образовательным программам среднего профессионального образования и по образовательным программам высшего образования. Однако из общего числа поступающих только половина становится выпускниками (на период 2023–2024 учебный год по ОП СПО принято – 13028 чел.; выпуск – 7327 чел.; по ОП ВО принято – 10332 чел.; выпуск – 4972 чел.) [8; 11; 12]. Данные сведения говорят о существующей потребности в создании и развитии необходимых условий для обучения и профессионального самоопределения обучающихся.

Выпускники школ, имеющие инвалидность и / или ограниченные возможности здоровья, имеют особые права при получении образования, будущей профессии, отраженные в нормативно-правовых документах: Федеральный закон «Об образовании в

Российской Федерации» (ст. 71, п. 5.), Федеральный закон от 24.11.1995 №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и др. Проводятся мероприятия, обеспечивающие доступность среднего профессионального образования и высшего образования. С этой целью реализуются различные проекты: «Шаг в будущее», «Билет в будущее», «Россия – мои горизонты», национальный чемпионат по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс», государственная программа «Доступная среда» и др.

Однако не все выпускники колледжей и вузов с ОВЗ демонстрируют высокий уровень знаний, не в полной мере сформированные профессиональные компетенции. В связи с этим многие оказываются в условиях жесткой конкуренции и становятся неконкурентоспособными. В результате этого в настоящее время особое внимание стоит уделять тому, чтобы дети с инвалидностью и / или ОВЗ проявляли свою уникальность, чувствовали востребованность на рынке труда, могли легко социализироваться в обществе и выстраивать свою жизненную траекторию. Актуальность данного вопроса возрастает еще и в силу того, что в стратегии развития российского образования одним из приоритетных направлений в настоящее время является поддержка одаренных и талантливых детей, в том числе с ОВЗ. Проблема работы с такими детьми заключается в обеспечении системного подхода в использовании образовательных технологий и методов работы с ними.

Анализ информационных источников, опросы педагогов, работающих с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья (60%), показал, что при организации профориентационной работы они испытывают затруднения из-за недостаточного количества специализированных методик и разработанных программ. Это приводит к тому, что дети испытывают сложности в выборе интересной и подходящей им профессиональной деятельности, а это может отразиться на их дальнейшей адаптации и социализации. Особенно данная проблема профессионального самоопределения актуальна для обучающихся 8–11 классов. В этом возрасте (старшем подростковом) отмечается рост самостоятельности, самосознания, открытие своего «Я». По мнению Л.И. Божович, этот период характеризуется активным мировоззренческим поиском, поиском смысла жизни, решением вопроса о том, кем быть и каким быть. В.А. Бодров утверждает, что это время активной подготовки к жизни и труду, формирования информационных основ моральной и профессиональной направленности, самооценки, самовоспитания, самообразования и самоорганизации. В результате этого важно создавать для обучающихся данного возраста условия, способствующие определению собственной профессиональной направленности, формированию положительного отношения к труду и т.д.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что проблема формирования готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы недостаточно разработана. Существуют теоретические и практические предпосылки ее решения. П.А. Шавира, развивая теорию профессионального самоопределения, отметил важность наличия поэтапного сопровождения в этом процессе. Е.А. Климова представила концепцию о специфике пяти видов профессиональной деятельности и процессе выявления склонностей ребенка к каждому из них в профориентационной работе. Исследования Э. Эриксона посвящены изучению механизмов профессионального самоопределения в зависимости от возраста ребенка. С.Н. Чистякова, А.В. Мудрик рассматривают ключевые особенности профессиональной ориентации детей, имеющих ограничивающие их деятельность нарушения в развитии. В работах И.Ю. Соколовой, Г.В. Резапкиной и др. освещаются вопросы профессионального самоопределения и сложностей социально-трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы успешного развития и сопровождения одаренных детей и одаренных детей с ограниченными возмож-

ностями здоровья наиболее подробно раскрываются в исследовательской деятельности А.В. Хуторского, Н.А. Лошкаревой и др.

Однако, несмотря на многочисленные работы исследователей, без особого внимания остается природа данной готовности. Практически нет работ, в которых раскрывается механизм формирования готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы. Не раскрыты в полной мере условия и факторы ее формирования.

Под «одаренностью» ребенка понимается высокий уровень развития его способностей в одном или нескольких видах деятельности, устойчиво проявляющихся в течение длительного периода времени. Одаренные дети – основа успеха и процветания государства, его главное богатство и достояние. Одаренным ребенком признается такой ребенок, чьи интеллектуальные, творческие, физические способности значительно превосходят в своем росте способности его сверстников [10].

По мнению Э.Ф. Зеера, А.М. Павловой, Н.О. Садовниковой, профессиональное самоопределение – самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, избирательное отношение индивида к миру профессий, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации [3].

Профессиональное самоопределение включает в себя *профессиональную ориентацию* и *профессиональную мотивацию*. Профессиональная мотивация отражает положительное или отрицательное настроение к выбираемой профессии, конкретную цель, затрагивающую потребности и интересы, и способы ее достижения. Профессиональная ориентация отвечает за знакомство детей с разными видами профессий (в том числе, как общих, так и подходящих конкретно их индивидуальным запросам) и оказание различной консультативной помощи по вопросам выбора.

*Под готовностью одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению мы понимаем целостное личностное образование, определяющееся совокупностью проявленного интереса к трудовой деятельности, представления о мире профессий, о собственных склонностях и потребностях, осознания их места и значимости в профессиональном мире с учетом имеющихся способностей и интересов.*

С учетом описанных положений, а также теоретических и эмпирических данных, мы построили модель формирования готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы. Основными ориентирами построения модели стали системный, личностно-ориентированный, деятельностный и инклюзивный подходы. Системный подход позволил комплексно изучить проблему исследования с учетом различных взаимосвязанных между собой факторов. Личностно-ориентированный, деятельностный, инклюзивный подходы позволили сконструировать особую образовательную среду, в которой созданы равные возможности для каждого ребенка, где личность выступает в качестве активного, творческого субъекта этого процесса и требует особого внимания к своим индивидуальным особенностям и интересам.

В соответствии с выделенными структурными компонентами (когнитивным, мотивационным, деятельностно-практическим) готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы определены содержание, методы, средства ее формирования. Формирование готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы включает в себя последовательность ситуаций, требующих от обучающегося коммуни-

кативных, аналитико-оценочных, ценностно-ориентационных, исполнительских задач, которые ориентированы на понимание собственных интересов и направленности, переработку информации, совместное взаимодействие, критическую оценку и т.п.

Для достижения выделенных задач перед педагогом встает необходимость в выполнении ряда функций, таких как диагностика одаренности детей с ОВЗ, уровня их готовности к профессиональному самоопределению, целеполагания и проектирования логики процесса формирования данной готовности; включение в содержание полной, яркой информации о мире профессий; адаптация к конкретному контингенту обучающихся; выбор оптимальных средств, форм и методов педагогического взаимодействия; активное проявление собственной позиции, открытости, сопричастности.

Формирование готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы – это процесс, в котором обучающийся постепенно получает знания и представления о мире профессий, об их содержании, требованиях, нуждаемости в ней рынка труда, о необходимых профессиональных качествах, включающих индивидуальные способности и умения, сформированную самооценку, коммуникативную, организаторскую, творческую расположенность; обретает положительное отношение к профессиональной деятельности, понимает ее престиж, социальную значимость, личностную и материальную ценности, умение самостоятельно оценивать тот или иной вид деятельности, видит в нем как положительные, так и отрицательные стороны, творческий подход к осуществлению будущей профессии, адекватное восприятие себя как профессионального субъекта; самореализуется, самосовершенствуется, самовыражается, осуществляет поиск новых подходов и способов к реализации профессиональной деятельности, приобретает умение контактировать с людьми в ходе осуществления трудовых обязанностей, проявляет готовность к постоянному обучению и знакомству с новыми технологичными веяниями.

Полагаясь на концепцию В.В. Серикова о логике личностно-ориентированных ситуаций, ведущих к появлению новообразований в личностной сфере, была выделена последовательность ситуаций, проходя которые, одаренные дети с ОВЗ обретали готовность к профессиональному самоопределению.

*Первая ситуация – профпросветительская.* Она направлена на формирование представлений о многообразии существующих профессий, их содержании, требованиях, рисках, сфере взаимодействия; знакомство с наиболее перспективными и востребованными на рынке труда профессиями, которые будут соответствовать возможностям и способностям детей.

*Вторая ситуация – профконсультационная.* В ней обучающийся приходит к пониманию собственных интересов и склонностей к той или иной профессии. Организация «живого» общения с представителями разных профессий, профессиональных проб повышает уверенность в себе и в своих силах, коммуникабельность, позволяет укрепиться мысли в том, что имеющееся у него расстройство не влияет на возможность обрести профессию и заняться успешным и интересным для себя делом и др.

На всех этапах процесса формирования готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы необходимо поддерживать условия, способствующие установлению эмоционального контакта, переходящего в дальнейшем в ситуацию сотрудничества, созданию продуктивного педагогического общения и повышению психической активности детей, пониманию ими значимости собственного труда для окружающих и для их собственного благополучия.

Для актуализации вышеперечисленных ситуаций применимы такие приемы, как беседы, встречи, диалоги с приглашенными профессионалами, поездки на предприятия, организация тематических выставок, профессиональные пробы, тренинги, игры и др.

Для определения уровней готовности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья к профессиональному самообразованию (низкий, средний, высокий) целесообразно ориентироваться на следующее их описание:

- *низкий уровень* – слабо выраженная ориентация в собственных навыках, умениях и способностях, отсутствие мотивации, целей и представлений предстоящего устройства в жизни. Наблюдаются негативное настроение к выбору профессиональной деятельности, незаинтересованность и нежелание строить планы на профессиональную самореализацию;

- *средний уровень* – характеризуется не до конца сформированной мотивацией к профессиональной деятельности из-за слабого представления о мире профессий и требованиях к ним. Дети испытывают сомнения в собственных силах, неадекватно сопоставляют необходимые качества и умения с собственными способностями, не видят запасных вариантов и перспектив развития за исключением уже выбранного;

- *высокий уровень* – проявляется в четких положительных отношениях к предстоящему профессиональному выбору, в активном участии в выборе профессии, адекватной оценке собственных индивидуальных возможностей и навыков, в умении сопоставлять необходимое с имеющимся. Дети, обладающие высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению, ставят перед собой четкие цели и прикладывают всевозможные усилия для их достижения, видят перспективные стороны развития собственной судьбы, а также способны анализировать и обращаться к запасным вариантам, полностью контролируя выбор будущей профессии.

Наше исследование проводилось в период с 2023–2024 гг. на базе Кумылженского муниципального района в образовательных учреждениях: «Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Кумылженская средняя школа №1 имени А.Д. Знаменского», «Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Кумылженская средняя школа №2 имени героя Советского Союза Б.П. Алексеева», «Государственное казенное общеобразовательное учреждение “Слащевская школа-интернат” Кумылженского муниципального района Волгоградской области». В эксперименте приняли участие 16 обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (легкая умственная отсталость) в возрасте 12–14 лет. На этапе констатирующего эксперимента были применены следующие диагностирующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, «Матрица выбора профессии» Г.В. Резапкиной, «Методика профессионального самоопределения» Дж. Холланда, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, опросник «Готовность к выбору профессии» (адаптация А.П. Чернявской), «Тест интеллектуального потенциала» П. Ржичана, «Краткий интеллектуальный тест интеллекта» Н.В. Бузина в модификации Г.В. Резапкиной, методика Дж. Брунера в модификации Г.В. Резапкиной на определение типа мышления, «Незаконченное предложение». В результате было отмечено, что 64% респондентов обладает средним уровнем готовности к профессиональному самоопределению. Однако опрос показал, что большинство детей испытывают перед будущей профессиональной деятельностью волнение, страх, тревогу (18%), сомнения в успешном ее осуществлении (17%), неуверенность в собственных силах (17%), их пугает сложность освоения новых навыков и умений (16%), но они также испытывают желание практически попробовать некоторые из них (16%) и познакомиться с людьми, также имеющими ограничения в жизнедеятельности, но сумевшими добиться успеха (16%).

На этапе формирующего эксперимента была апробирована модель процесса формирования готовности одаренных детей с ОВЗ к профессиональному самоопределению. Создавались личностно-ориентированные ситуации (профпросветительская, профконсультационная). По окончании проводимых мероприятий была организована повторная диагностика с принявшими участие обучающимися с ограниченными возможностями

здоровья. Результаты, полученные по итогам формирующего эксперимента, свидетельствовали о том, что уровень готовности детей с ОВЗ к профессиональному самоопределению изменился незначительно (78% участников эксперимента среднего уровня). Тем не менее достигнуты определенные результаты: у детей сформировано более цельное представление как о профессиях в целом, так и о том, какая из них в большей степени подойдет их возможностям и способностям (21%), был раскрыт их потенциал и выявлены сильные стороны, задействованные в конкретных практических занятиях и профессиональных пробах (17%), была получена новая, полезная для дальнейшего обучения и выбора будущей профессии информация (24%), а также благодаря достигнутым успехам увеличилась их уверенность в себе и вера в собственные силы (17%).

Таким образом, проведенный анализ работ ученых позволяет заключить, что профессиональное самоопределение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья будет эффективным благодаря системному подходу к проведению занятий, совместному взаимодействию всех участников данного процесса. Полученные результаты важны для организации работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями как в общеобразовательных организациях, так и при реализации дополнительных образовательных программ в процессе непрерывного образования.

### Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Организация работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности // Современное дошкольное образование. 2015. №6(58). С. 26–30.
2. Бурмистров К.Г. Решение социальных проблем детей-инвалидов: региональный аспект // Власть и управление на Востоке России. 2012. №3. С. 117–123.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика: учебное пособие для высшей школы. М., 2020.
4. Кладова И.С. Проблема одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2018. №9. С. 55–60.
5. Лапп Е.А., Шапилова Е.В. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в вопросах и ответах. Направления, формы и особенности обучения и воспитания: инструктивно-методические материалы. Волгоград, 2016.
6. Невзоров Б.П., Загузина Н.Н., Боков А.В. Непрерывность как основа качества инклюзивного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. №3(3). С. 26–34.
7. Никитина Н.И., Никишина И.Н. Социально-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. №44. С. 27–41.
8. Образование инвалидов. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 06.06.2024).
9. Сайтгалиева Г.Г. Стратегии реализации индивидуальной образовательной траектории ребенка с инвалидностью в России. // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. №7(63). С. 264–280.
10. Сечина А.А., Корнилова Л.А. К вопросу о выявлении и развитии одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья // Роль психолого-педагогических исследований в инновационном развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции (Воронеж, 15 декабря 2022 года). Уфа, 2022. Ч. 2. С. 99–104.
11. Труд и занятость инвалидов. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 06.08.2024).
12. Уровень инвалидности. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 06.08.2024).
13. Чернявская А.П., Шипкова Е.Н., Егорова П.А. Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. 2022. №1(124). С. 16–24.

1. Arhipova E.F. Organizatsiya raboty s det'mi, imeyushchimi osobye obrazovatel'nye potrebnosti // *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie*. 2015. №6(58). S. 26–30.
2. Burmistrov K.G. Reshenie social'nyh problem detej-invalidov: regional'nyj aspekt // *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii*. 2012. №3. S. 117–123.
3. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Proforientologiya: teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya vysshej shkoly*. M., 2020.
4. Kladova I.S. Problema odarennosti detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Nauka i socium»*. 2018. №9. S. 55–60.
5. Lapp E.A., Shapilova E.V. *Obrazovanie obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v voprosah i otvetah. Napravleniya, formy i osobennosti obucheniya i vospitaniya: inostruktivno-metodicheskie materialy*. Volgograd, 2016.
6. Nevzorov B.P., Zaguzina N.N., Bokov A.V. Nepreryvnost' kak osnova kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2017. №3(3). S. 26–34.
7. Nikitina N.I., Nikishina I.N. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya vospitannikov special'nyh (korrekcionnyh) shkol-internatov VIII vida // *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya*. 2017. №44. S. 27–41.
8. *Obrazovanie invalidov. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (data obrashcheniya: 06.06.2024).
9. Saitgalieva G.G. Strategii realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii rebenka s invalidnost'yu v Rossii. // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2016. №7(63). S. 264–280.
10. Sechina A.A., Kornilova L.A. K voprosu o vyyavlenii i razvitii odaryonnosti u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Rol' psihologo-pedagogicheskikh issledovanij v innovacionnom razvitii obshchestva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Voronezh, 15 dekabrya 2022 goda)*. Ufa, 2022. Ch. 2. S. 99–104.
11. *Trud i zanyatost' invalidov. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (data obrashcheniya: 06.08.2024).
12. *Uroven' invalidnosti. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (data obrashcheniya: 06.08.2024).
13. Chernyavskaya A.P., Shipkova E.N., Egorova P.A. *Professional'noe samoopredelenie obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. №1(124). S. 16–24.



***Considering the issue of readiness of gifted children with health limitations to professional identity in the conditions of comprehensive school***

*The basic concepts, such as “giftedness”, “readiness of gifted children with health limitations to professional identity”, and the essential characteristics of readiness of gifted children with health limitations to professional identity are considered. The peculiarities of work with gifted children with different disabilities are specified. The complex of diagnostics of this readiness of gifted children with health limitations and the career events is suggested.*

Key words: *professional identity, giftedness, readiness to professional identity of gifted children with health limitations.*

(Статья поступила в редакцию 04.07.2024)

Д.Ю. БУЛАЕВ  
Москва

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ  
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО  
ВОЗРАСТА ПЕДАГОГАМИ**

*Рассматривается проблема агрессивного поведения школьников подросткового возраста. Стрессовые события, цифровизация, увеличение интеллектуальной и эмоциональной нагрузки выступают факторами неадекватного решения подростками их проблем. Значимой представляется поддержка со стороны педагогов. Предлагаются формы и методы психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения школьников подросткового возраста, которые могут быть использованы педагогами для работы с подростками в образовательных организациях.*



*Ключевые слова: подростки, подростковый возраст, школьники подросткового возраста, агрессия подростков, агрессивное поведение школьников, агрессивное поведение подростков, психолого-педагогическая профилактика.*

По мнению ряда ученых, в частности, Е.В. Бульчевой, Р.А. Жетеевой, Д.М. Камалиева, И.А. Коновалова, А.С. Ракишевой, А.А. Реана, Ж.И. Самсоновой, Н.П. Сетко, И.А. Сетко, в современном мире проблема агрессивного поведения у школьников подросткового возраста представляется все более и более актуальной [7; 15]. А.Б. Буртешова считает, что непростая ситуация в мире, стресс, повышенный уровень тревожности, цифровизация, увеличение интеллектуальной и эмоциональной нагрузки выступают факторами неадекватного решения школьниками-подростками собственных проблем [2]. Если подросток не справляется с физиологическими и психологическими изменениями, связанными с возрастным развитием, то он может «выплескивать» агрессию во внешний мир.

Также школьники подросткового возраста нередко сталкиваются с трудностями и конфликтами в детско-родительских отношениях [9] и школе, например, попадая в ситуацию буллинга [11]. Помимо этого, на эмоциональное состояние школьников-подростков большое влияние могут оказывать контекстуальные факторы, например, пандемия коронавируса, военные конфликты и т.д. [1; 5].

Согласно исследованиям И.А. Коновалова, М.А. Новиковой, А.А. Реана, можно говорить о том, что представленная психологическая картина данного возрастного периода и особенности жизни в современном мире приводят к повышенной агрессивности подростков, в частности, к распространенности агрессивного поведения среди школьников подросткового возраста в нашей стране [11].

Школьнику подросткового возраста в силу новизны ситуации, в которой он пребывает, может быть сложно контролировать свое агрессивное поведение и противостоять агрессии других людей. В данной ситуации поддержка со стороны педагогов является крайне значимой. Педагог может научить школьника-подростка правильно перерабатывать собственную агрессию, выражать ее конструктивно и экологично, а также адекватно реагировать на агрессивное поведение, направленное на него со стороны других людей.

Для лучшего понимания особенностей подросткового возраста дадим данному периоду краткую характеристику.

С.А. Черкашина подчеркивает, что подростковый возраст играет значимую роль в развитии и становлении личности человека [16]. Данный возрастной период является сложным сензитивным периодом формирования ценностных ориентаций, отношения подростка к окружающему миру и другим людям. Это время поиска своего места в мире и новой роли в социуме. Помимо этого, как отмечают О.А. Карабанова и С.В. Молчанов, у подростков происходит множество изменений на физиологическом уровне, в частности, гормональная перестройка [8; 9].

Согласно Д.Б. Эльконину, в качестве основных новообразований подросткового возраста можно выделить развитие самосознания, потребность в самоопределении, появление чувства взрослости, склонность к рефлексии, половое созревание и интерес к противоположному полу, повышенную возбудимость и частые смены настроения, развитие волевых качеств, потребность в самоутверждении [17].

В.Г. Казанская отмечает, что у школьников в подростковом возрасте начинает активно развиваться эмоциональная сфера: подросток сталкивается с новыми по качеству и силе переживаниями, испытывает эмоциональную нестабильность, пытается разобраться в своем внутреннем мире и адекватно транслировать эмоции во внешний мир [6].

В связи с переживаемыми физиологическими и психологическими изменениями у подростков могут наблюдаться повышенные показатели агрессивности, проявляющиеся в агрессивном поведении [3; 10; 18].

Агрессивное поведение рассматривается А.А. Реаном как «любые намеренные действия, которые направлены на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному» [12, с. 35]. Агрессия всегда характеризуется направленностью (на кого-то или на самого себя) [14].

Согласно мнению С.Н. Ениколопова, агрессивное поведение представляет собой особую форму целенаправленного разрушительного поведения, которое идет вразрез с нормами социума, наносит физический вред объектам нападения или же дискомфорт психологического характера [4].

Как уже было сказано ранее, школьники подросткового возраста могут характеризоваться повышенными показателями агрессивности, которые, в свою очередь, могут выражаться в агрессивном поведении.

По данным А.А. Реана и И.А. Коновалова, педагоги в качестве наиболее заметных индикаторов агрессивного поведения школьника-подростка выделяют агрессивное поведение самого подростка или же его подавленное состояние [13]. Авторы исследования также показали, что 64% педагогов испытывают страх, беспокойство и тревогу при столкновении с агрессивным конфликтным поведением учеников-подростков [Там же]. Именно по этой причине крайне значимой является разработка специализированных программ по работе с агрессивным поведением, на которые педагог может опираться и чувствовать себя более компетентным.

На данный момент образовательные учреждения (например, школы) являются той средой, в которой с наибольшей вероятностью можно проводить эффективные процедуры психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения школьников подросткового возраста.

Психолого-педагогическая профилактика агрессивного поведения у школьников подросткового возраста включает в себя три важных этапа:

1) диагностика агрессивных проявлений в поведении детей подросткового возраста и реализация дифференцированного подхода в определении методов профилактики, выполненная в надлежащее время;

2) обнаружение отрицательных факторов и влияний, приводящих к десоциализации и исходящих от близкого круга людей, и ликвидация подобных воздействий;

3) применение различных методов и форм профилактики агрессивного поведения для обучения подростков работе с собственной агрессивностью.

В качестве **методов и форм психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения** школьников подросткового возраста могут применяться следующие:

1. *Тренинг* по профилактике агрессивного поведения самым продуктивным образом влияет на становление социокультурной компетентности подростковой личности, поскольку этот возраст представляет собой один из главнейших в психосоциальном становлении индивида. Программа данных тренингов включает в себя достижение следующих целей:

- формирование в группе атмосферы безопасности, поддержки, взаимного принятия для предельно полного проявления эмоций и раскрытия личностью своих принципов;
- формирование условий, при которых любой из членов группы может осознать свою уникальность и значимость, что способствует также гуманности в отношении к другим людям, значащей, что они также имеют право на уникальность;
- создание и развитие навыков поведения, для которого характерна уверенность и мирное разрешение конфликтов между личностями;
- помощь любому из членов группы в осознании своего положения во взаимодействии с окружающими, что базируется на понимании собственных агрессивных установок по отношению к определенным людям.

Чтобы решить конкретные задачи в рамках осуществления такой программы, применяются разнообразные формы взаимодействия, например: дискуссии в группе, игры, мозговые штурмы, лекции, задания и упражнения, связанные с психотехникой, которые позволяют понять и выучить основную тему занятий.

2. *Арт-терапия* своей задачей имеет проработку тех переживаний индивида, которые затрудняют адекватное самочувствие и взаимодействие с другими людьми. С помощью рисования ребенок подросткового возраста непроизвольно транслирует то, что не получилось бы передать вербально. Целью рисования в данном случае является выражение желаний, мыслей, чувств.

3. *Разнообразные игры и упражнения*, которые нужны для снижения агрессивности в поведении подростка, например:

- игры и упражнения, которые необходимы для формирования навыка выражения гнева конструктивным образом (например, «Разрывание бумаги», «Ролевое проигрывание ситуаций»);
- подвижные игры, чтобы раскрепостить ребенка в эмоциональном и физическом плане (например, «Круговые движения»);
- игры и упражнения, которые ориентированы на обучение приемам саморегуляции (например, «Розовый куст», «Избавление от тревоги»).

4. *Дискуссия* представляет собой методику обсуждения и решения трудных задач. В методе дискуссий нередко можно встретить проигрывание сюжетов. Итогом данного метода обычно являются компромисс, совместное, общее решение вопроса, новое понимание проблематики. Общение, которое и является ключевым фактом в дискуссии, очень важно в период подростничества. Результаты дискуссии очень эффективны, приводят к осознанию проблемы, созданию ценностных направлений, закреплению ценностей.

5. *Метод беседы с самим собой* позволяет школьнику подросткового возраста рефлексировать перед совершением агрессивных действий. Беседа с собой создает бу-

ферную зону между побуждением к действию и самим необдуманым действием, она состоит из нескольких ступеней:

- подросток выявляет сущность проблемы, подключая эмоции, которые он ощущает (например, «он спорит, а меня это злит»);
- размышляет об альтернативных вариантах реакции (например, преподаватель может уточнить, понравились ли подростку его действия в данной ситуации? как еще можно было бы сделать?);
- исследуются альтернативное поведение и его результаты (например, что произойдет, если ..?);
- принимается решение о том, как правильнее сделать.

Если говорить о конкретных характеристиках, которые должны быть сформированы у школьников подросткового возраста для конструктивной работы с агрессией, то необходимо выделить следующие:

- формирование компетентности коммуникации (например, используется создание навыков взаимодействия в коллективе, тренинги общения);
- научение методам блокировки собственной агрессивности (к примеру, можно обрадовать, рассмешить, удивить оппонента);
- коррекция ситуации развития с социальной точки зрения (сюда входит работа с подростком внутри семьи, увод ребенка из деструктивного окружения);
- эмоциональное развитие, в которое можно отнести развитие эмпатии, толерантности, восприимчивости к чужим эмоциям, эмоциональную рефлексию;
- формирование активности в социальном смысле (например, включение в общественно значимую деятельность, коррекция соотношения интересов индивида и социума, развитие социальных интересов);
- развитие самоконтроля, в которое входит научение методам релаксации и содержательности, формирование рефлексии;
- когнитивное развитие, включающее в себя рефлексию поведения и прогнозирование того, какие могут быть последствия агрессивных действий, а также коррекцию установок;
- отреагирование агрессии (например перевод агрессии в физическую деятельность, снятие физического и эмоционального напряжения).

Деятельность образовательного учреждения в контексте проблематики агрессивного поведения детей заключается в общности трех компонентов:

- 1) предотвращение агрессивного поведения с помощью педагогического просвещения и актуализация проблемы для каждой из сторон процесса образования;
- 2) сопровождение пары жертвы и агрессора, что является обязательным для того, чтобы локализовать и ликвидировать агрессивное поведение;
- 3) социально-педагогическое конструирование среды, необходимой для самореализации подростков, что также служит для предотвращения и коррекции агрессивного поведения.

Таким образом, была определена актуальность исследования проблемы психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения подростков педагогами и предложены формы и методы подобной профилактики. Помощь педагога школьникам подросткового возраста в преодолении собственных проявлений агрессивного поведения и в противостоянии агрессии со стороны других людей является крайне значимой, поскольку подросток еще не имеет необходимого опыта во взаимодействии с агрессивными проявлениями социума, а также не обладает достаточно развитым самоконтролем. Педагог может помочь школьнику подросткового возраста научиться справляться с собственной агрессией, чтобы она не переходила в открытое агрессивное поведение, снимать внутреннее напряжение экологичными методами и строить конструктивную коммуникацию с другими людьми.

### Список литературы

1. Багреева Е.Г., Шамсунов С.Х., Багреева Е.В. О факторах преступности несовершеннолетних в условиях пандемии // Образование и право. 2020. №9. С. 409–413.
2. Буртешова А.Б. Психология подросткового возраста и анализ проявления агрессии подростков // Экономика и социум. 2022. №1-2(92). С. 556–561.
3. Воронова И.О. Особенности эмоциональной сферы подростков // Молодой ученый. 2022. №46(441). С. 110–111.
4. Еникополов С.Н. Агрессивное поведение у детей // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи. 1998. №1. С. 18–26.
5. Захарова Н.М., Цветкова М.Г. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям // Психология и право. 2020. №4. С. 185–197.
6. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. СПб., 2018.
7. Камалиев Д.М., Ракишева А.С., Самсонова Ж.И., Жетеева Р.А. Агрессия в среде подростков и ее профилактика // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2021. №1. С. 97–99.
8. Карабанова О.А. Возрастная психология. М., 2005.
9. Карабанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. №3(31). С. 37–46.
10. Круглова Т.Е. Особенности эмоциональной сферы подростков с разной успеваемостью // Молодой ученый. 2017. №9(143). С. 281–284.
11. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования. 2021. №3. С. 62–90.
12. Реан А.А. Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. №4(67). С. 35–38.
13. Реан А.А., Коновалов И.А. Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству // Российский девиантологический журнал. 2021. №1(2). С. 276–295.
14. Реан А.А., Ставцев А.А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2021. №11(2). С. 137–149.
15. Сетко Н.П., Булычева Е.В., Сетко И.А. Особенности формирования агрессии у современных подростков различных возрастных групп // Оренбургский медицинский вестник. 2021. №9(3(35)). С. 56–59.
16. Черкашина С.А. Психологические особенности «Опасного» подросткового возраста // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2015. №6(65). С. 56–61.
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М., 1997.
18. Moore C.C., Hubbard J.A., Bookhout M.K., Mlawer F. Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents // Journal of abnormal child psychology. 2019. №47(9). P. 1495–1507.

\* \* \*

1. Bagreeva E.G., Shamsunov S.H., Bagreeva E.V. O faktorah prestupnosti nesovershennoletnih v usloviyah pandemii // Obrazovanie i pravo. 2020. №9. S. 409–413.
2. Burteshova A.B. Psihologiya podrostkovogo vozrasta i analiz proyavleniya agreszii podrostkov // Ekonomika i socium. 2022. №1-2(92). S. 556–561.
3. Voronova I.O. Osobennosti emocional'noj sfery podrostkov // Molodoj uchenyj. 2022. №46(441). S. 110–111.
4. Enikopolov S.N. Agressivnoe povedenie u detej // Osobyj rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi. 1998. №1. S. 18–26.

5. Zaharova N.M., Cvetkova M.G. Psihicheskie i povedencheskie narusheniya u mirnogo naseleniya regiona, podvergshegosya lokal'nym voennym dejstviyam // Psihologiya i pravo. 2020. №4. S. 185–197.
6. Kazanskaya V.G. Podrostok. Trudnosti vzrosleniya. SPb., 2018.
7. Kamaliev D.M., Rakisheva A.S., Samsonova Zh.I., Zheteeva R.A. Agressiya v srede podrostkov i ee profilaktika // Vestnik Kazahskogo Nacional'nogo medicinskogo universiteta. 2021. №1. S. 97–99.
8. Karabanova O.A. Vozrastnaya psihologiya. M., 2005.
9. Karabanova O.A., Molchanov S.V. Riski negativnogo vozdejstviya informacionnoj produkcii na psihicheskoe razvitie i povedenie detej i podrostkov // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2018. №3(31). S. 37–46.
10. Kruglova T.E. Osobennosti emocional'noj sfery podrostkov s raznoj uspevaemost'yu // Molodoj uchenyj. 2017. №9(143). S. 281–284.
11. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossijskih shkolah: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnyh osobennostej i svyazi so shkol'nym klimatom // Voprosy obrazovaniya. 2021. №3. S. 62–90.
12. Rean A.A. Agressiya i viktimnost' v kontekste semejnoy socializacii // Psihopedagogika v pravohranitel'nyh organah. 2016. №4(67). S. 35–38.
13. Rean A.A., Konovalov I.A. Ocenka pedagogami podrostkovej agressivnosti: social'no-perceptivnye aspekty i gotovnost' k vmeshatel'stvu // Rossijskij deviantologicheskij zhurnal. 2021. №1(2). S. 276–295.
14. Rean A.A., Stavcev A.A. Protektivnye i provokativnye semejnye faktory agressivnogo povedeniya detej i podrostkov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. 2021. №11(2). S. 137–149.
15. Setko N.P., Bulycheva E.V., Setko I.A. Osobennosti formirovaniya agressii u sovremennyh podrostkov razlichnyh vozrastnyh grupp // Orenburgskij medicinskij vestnik. 2021. №9(3(35)). S. 56–59.
16. Cherkashina S.A. Psihologicheskie osobennosti «Opasnogo» podrostkovogo vozrasta // Reproaktivnoe zdorov'e detej i podrostkov. 2015. №6(65). S. 56–61.
17. El'konin D.B. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1997.



### ***Forms and methods of psychological and pedagogical prevention measures of aggressive behavior of schoolchildren of teenage years by teachers***

*The issue of aggressive behavior of schoolchildren of teenage years is considered. Stressful events, digitalization and increase of intellectual and emotional load are the factors of inappropriate solutions of problems by teenagers. The support from teachers is significant. The forms and methods of psychological and pedagogical prevention methods of aggressive behavior of schoolchildren of teenage years, that can be used for the work with the teenagers in educational institutions by teachers, are suggested.*

**Key words:** *teenagers, teenage years, schoolchildren of teenage years, aggression of teenagers, aggressive behavior of schoolchildren, aggressive behavior of teenagers, psychological and pedagogical prevention measures.*

(Статья поступила в редакцию 22.07.2024)

*Е.А. РУДЕНКО*  
*Волгоград*

### **ДИАГНОСТИКА КОМПЕТЕНЦИЙ «4К» ГИМНАЗИСТОВ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Обосновывается отбор диагностического материала для оценки компетенций «4К» у младших школьников. Представлены результаты диагностики уровней развития критического и креативного мышления, коммуникации и кооперации у гимназистов на ступени начального образования.*



Ключевые слова: *компетенции «4К», критическое мышление, креативное мышление, коммуникация, кооперация.*

В настоящее время в образовании происходят значительные изменения, связанные с необходимостью формирования у обучающихся функциональной грамотности не только на уровне основного общего, но и начального общего образования. Так, в пункте 34.2 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования отмечена важность создания условий для формирования функциональной грамотности, которая включает овладение младшими школьниками ключевыми компетенциями [3]. Компетенции «4К» соотносятся с глобальными компетенциями и креативным мышлением как одним из компонентов функциональной грамотности, отражены в метапредметных результатах.

Поставленные перед образованием задачи инициированы современным рынком труда. Умному производству нужны умные работники, поэтому важно, чтобы дети умели ориентироваться в ситуации, слушать и слышать, коммуницировать, принимать решения, работать с информацией. Все востребованные умения и составляют компетенции «4К». Овладение данными компетенциями позволит ученику мыслить критически, ориентироваться в огромном потоке информации, эффективно выстраивать коммуникацию и сотрудничать с другими людьми, проявлять творчество в поиске новых путей и возможностей, достойно презентовать собственные идеи и др. Эти компетенции служат фундаментом для дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий.

Компетенции «4К» представляют собой комплекс надпрофессиональных навыков, взаимосвязанных с личностными качествами и ценностными установками. Отличительной особенностью рассматриваемых компетенций является то, что они не связаны с конкретной предметной областью, обеспечивают успешность, высокую эффективность как учебной, так и производственной деятельности, в том числе в незнакомой или изменяющейся среде.

Согласно методологии развития универсальных компетентностей «4К» в адаптации М.А. Пинской [2] к компетенциям «4К» относятся 4 компетенции, название которых начинается с буквы «К»: критическое мышление, креативное мышление, коммуникация и кооперация. Они являются так называемыми «мягкими», «гибкими» навыками XXI века.

Оценка интересующих нас компетенций является сложной задачей, поскольку невозможно непосредственно измерить то, на сколько развита у обучающихся та или иная компетенция. В данном случае могут помочь индикаторы, то есть проявления компетенций в поведении ребенка. Следуя выводам М.А. Пинской и А.М. Михайловой [Там же,

с. 44–51], получаем, что для каждой из компетенций «4К» существует определенный набор ключевых индикаторов, указывающих на проявление компетенции у обучающихся в ходе выполнения учебного задания. Так, критическое мышление находит проявление, если школьник анализирует, предлагает варианты выполнения задания, приводит аргументы, контролирует и оценивает деятельность. В процессе появления указанных навыков ребенок продвигается от пассивности при выполнении учебных задач к проявлению инициативы и самостоятельности в процессе групповой работы. И это также оценивается по индикаторам и отслеживается от одного урока к другому.

В настоящее время инструменты, позволяющие оценить, в какой мере сформированы у младших школьников креативное и критическое мышление, коммуникация и кооперация, являются большим дефицитом. Например, группой ученых Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Т.В. Коваль, С.Е. Дюкова, Г.С. Ковалева, О.И. Садовщикова, О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева) разработаны комплексные задания для оценки глобальных компетенций, креативного мышления у обучающихся 5–9 классов.

В качестве диагностического материала для проведения исследования была выбрана методика оценивания уровня развития у учащихся компетенций «4К» по оценочным листам М.А. Пинской и А.М. Михайловой. Данная методика апробирована авторами на младшем школьном возрасте. Методика проводилась в форме наблюдения. Однако листы наблюдений включали большое количество параметров наблюдения согласно трем этапам групповой работы. Нами использовался модифицированный вариант этой методики. Мы разделили листы наблюдений на две части в соответствии с типами навыков.

Поясним, что компетенции «4К» – это комплекс навыков. Эти навыки соотносятся с классификацией гибких навыков, предложенной Е.И. Казаковой, Д.С. Ермаковым, П.Н. Кирилловым [1]. Исследователи определили два типа гибких навыков – когнитивные и социальные. Вслед за учеными Л.К. Раицкой, Е.В. Тихоновой [4] укажем, что к типу когнитивных навыков относятся критическое и креативное мышление, а к социальным – коммуникация и кооперация. Таким образом, в состав компетенций «4К» входят как социальные, так и когнитивные навыки.

В результате этого первый протокол наблюдения применялся для исследования навыков когнитивных, которые включают навыки, входящие в состав критического и креативного мышления, а второй предполагал проведение диагностики социальных навыков, связанных с коммуникацией и кооперацией.

Диагностика проводилась в параллели 3–х классов на базе МОУ «Гимназия №12 Краснооктябрьского района Волгограда» в рамках функционирования региональной инновационной площадки «Формирование компетенций «4К» гимназистов в условиях личностно-развивающей образовательной среды». Общее количество младших школьников – 62 человека. Согласно разработанному проекту на подготовительном этапе необходимо подобрать диагностический материал для изучения уровня развития компетенций «4К» и провести стартовую диагностику искомых компетенций. В данной статье представлены результаты диагностики критического мышления, креативного мышления, коммуникации и кооперации на ступени начального общего образования.

Цель диагностики состояла в выявлении исходного уровня развития у гимназистов компетенций «4К» на ступени начального общего образования. В качестве экспериментаторов выступали методист и психолог указанного выше общеобразовательного учреждения.

Наблюдение проводилось в естественных для младших школьников условиях. В ходе уроков окружающего мира (автор учебника А.А. Плешаков) испытуемым предлагалось выполнить задание в группе. Для наблюдения были выбраны темы уроков, изучаемые последовательно: «Умей предупреждать болезни», «Здоровый образ жизни».

Весь класс делился на группы из 4–5 человек. Детям предлагались следующие задания: на основе правил закаливания составьте памятку по закаливанию; раскройте правила здорового образа жизни, подумайте, что нужно изменить в вашем поведении в соответствии с этими правилами.

Оба экспериментатора присутствовали на уроке одновременно. На каждую микрогруппу готовился отдельный протокол. Протоколы делились между диагностами. Наблюдение проводилось в каждом классе по очереди согласно расписанию уроков. Состав микрогрупп на уроках не менялся.

Фиксируемые данные заносились в протокол наблюдения (фрагмент протокола в таблице 1).

Таблица 1

**Фрагмент протокола наблюдения за проявлением индикаторов  
коммуникации и кооперации**

Этап групповой работы	Параметр наблюдения	Испытуемые				
		1	2	3	4	5
Включение в деятельность	Задаёт вопросы соученикам. <b>Коммуникация</b>					
	Отвечает на вопросы одноклассников. <b>Коммуникация</b>					
	Разъясняет свои предложения. <b>Коммуникация</b>					
	Предлагает взять на себя определенную часть работы. <b>Кооперация</b>					
Участие в решении	Объясняет свою позицию одноклассникам. <b>Коммуникация</b>					
	Обращается к одноклассникам за помощью и советом. <b>Кооперация</b>					
	Спрашивает непонятное в рассуждениях других. <b>Коммуникация</b>					
	Работает в команде. Встраивает результат своей работы в коллективное решение. <b>Кооперация</b>					
	Слушает аргументы оппонентов. <b>Кооперация</b>					
	Учитывает аргументы оппонентов в собственных действиях и суждениях. <b>Кооперация</b>					
Презентация результатов	В случае спора / конфликта предлагает компромиссное решение. <b>Коммуникация</b>					
	Помогает готовить презентацию / представление результатов работы группы. <b>Кооперация</b>					
	Участвует в распределении работы по подготовке презентации. <b>Кооперация</b>					
	Берет на себя ответственность за подготовку и предъявление результатов работы группы. <b>Кооперация</b>					
	Отвечает на вопросы о ходе работы группы, приглашает к ответу других ее участников. <b>Кооперация</b>					

В протоколе выделенные параметры наблюдения по каждой из 4-х компетенций соотносились со следующими этапами групповой работы: включение в работу, участие в решении, презентация результатов.

В протоколе наблюдения фиксировались номера участников группы испытуемых. Однако нами заранее составлялся список с шифром. Например, Александр М. – 1. Наличие индикаторов проявления компетенций «4К» отмечалось знаком «+». А степень их проявления ранжировалась согласно следующей 4-х балльной шкале: 1 – слабое проявление, 2 – проявляется иногда, 3 – проявляется часто, 4 – яркое проявление.

По результатам наблюдения за проявлением критического и креативного мышления ярко проявлялись следующие параметры наблюдения: предлагает идеи, развивающие понимание задания (42%); выделяет известное и неизвестное, находит значимые факторы (50%); находит оригинальный способ выполнения конкретного действия (37,5%); инициирует проверку правильности выполнения отдельных действий, шагов (42%). В процентном соотношении это составляет от 37,5% до 50%. На наш взгляд, такие результаты получены потому, что предложенные для групповой работы задания не инициировали проявление всех индикаторов критического и креативного мышления. Важно, чтобы задание предусматривало несколько возможных решений, способствовало продуцированию различных идей, не имело алгоритма решения, требовало поиска информации с опорой на знания различных предметов. Примеры ответов детей, указывающих на проявление критического и креативного мышления: *«Давайте сначала прочитаем правило, а потом подберем слова»*, *«Давайте нарисуем солнце, это же память про закаливание солнцем»*, *«Если это закаливание воздухом, что нужно сделать, чтобы организм закалялся?»*, *«Посмотрите, это все мероприятия по закаливанию организма водой?»*.

Индикаторы проявления у младших школьников коммуникации и кооперации, которые проявлялись ярко, следующие: задает вопросы соученикам (50%); предлагает взять на себя определенную часть работы (42%); спрашивает непонятное в рассуждениях других (54,5%); встраивает свой результат в коллективное решение (50%); в случае спора предлагает компромиссное решение (42%). Таким образом, проявление наблюдаемых индикаторов варьируется от 42% до 54,5%. В сравнении с индикаторами проявления креативного и критического мышления наиболее яркое проявление выше на 4,5%. При этом индикаторы слабого проявления не выражены совсем. Это объясняется тем, что дети знают правила, по которым организуется работа в группе (каждому делать свою работу, говорить по очереди, выслушивать каждого, приходиться к общему решению, завершать работу), повторяют усвоенные правила перед началом групповой работы, умеют распределять роли между участниками группы. Примеры типичных ответов младших школьников: *«Да, лучше нарисовать солнце»*, *«Будем делать так, это подходит»* (ответ на вопросы, учет аргументов других детей в своих суждениях); *«Что ты предложил?»* (уточнение непонятного в суждениях других); *«Я буду отвечать»* (принимает ответственность за презентацию результатов работы группы); *«Ты согласен?»* (предложение договориться о принятии решения); *«Значит, надо определить то, что означает это правило здорового образа жизни?»* (вопросы другим членам группы на этапе включения в деятельность).

По итогам обобщения полученных данных по протоколу наблюдения был сделан вывод об уровне развития исследуемых компетенций. В описании уровней мы следовали названию уровней – «Пассивный», «Ведомый», «Инициатор» и «Стратег». Четвертый уровень «Стратег» является самым высоким уровнем. Вместе с тем, на четвертом уровне происходят значительные изменения, но все индикаторы предыдущего уровня сохраняются, являются базой для умений более высокого уровня. В обобщенном виде результаты диагностики у младших школьников компетенций «4К» и характеристика уровней представлены в таблице 2.

Результаты диагностики компетенций «4К» и характеристика уровней

Уровень	Характеристика уровней	Результаты, %
1 уровень «Пассивный»	Младший школьник не участвует в групповом обсуждении, не делится собственными идеями. С трудом выполняет порученную работу.	9%
2 уровень «Ведомый»	Ребенок развивает идеи, предложенные одноклассниками. Стремится использовать базовые умения в нестандартной ситуации, может выделить известное и неизвестное. Иногда задает вопросы на понимание задания. Обращается за помощью, спрашивает непонятное в рассуждениях других. Выполняет работу, если помогают.	15%
3 уровень «Инициатор»	Обучающийся предлагает свои идеи, развивающие понимание задания, осуществляют контроль выполнения задания. Выделяет известное и неизвестное, определяет значимые факторы в условии. Находит оригинальное решение. Часто участвует в групповом обсуждении. Старается не только задавать вопросы, но и отвечать на вопросы одноклассников. Может взять на себя определенную часть работы. Принимает участие в распределении работы по презентации результатов, но ответственность за предъявление результатов работы группы на себя не берет.	42%
4 уровень «Стратег»	Ребенок сомневается, как в своих предположениях, так и в высказываемых другими одноклассниками. Объясняет ход выполнения задания. Предлагает не только удачные идеи, но и развивает понравившиеся идеи участников группы. Дает ответы на вопросы по сути задания. Откликается на различные мнения, обращается за помощью и советом. Эффективно выполняет порученную работу. Помогает готовить представление результатов работы группы, берет на себя ответственность за предъявление результатов группы.	34%

Как видно из таблицы 2, большинство младших школьников (42%) имеют третий уровень развития компетенций «4К». Меньшая часть обследуемых, что составило 34%, была отнесена к самому высокому четвертому уровню. 15% детей стали представителями второго уровня. На самом низком первом уровне находятся 9% испытуемых.

Полная качественная характеристика выявленных уровней представлена выше. Прокомментируем 3 и 4 уровни, так как большинство испытуемых стали их представителями. Представители третьего уровня «Инициатор» предлагали свои идеи, развивающие понимание задания, контролировали ход выполнения задания. Могли выделить известное и неизвестное, находили оригинальное решение. Регулярно участвовали в групповом обсуждении, выполняли определенную часть работы, участвовали в распределении работы по презентации результатов.

На четвертом уровне все индикаторы проявления третьего уровня сохраняются. Но в отличие от предыдущего уровня, испытуемые на уровне «Стратег» не только предлагали, но и развивали понравившиеся предложенные идеи, советовались с другими участниками группы, а также брали на себя ответственность за предъявление результатов групповой работы.

Подводя итоги исследования, можно сделать **выводы**:

1) у большинства обучающихся на ступени начального образования преобладает уровень развития критического и креативного мышления, коммуникации и кооперации «Инициатор», который предшествует самому высокому уровню – «Стратег»;

2) компетенции «4К» раскрываются в коммуникативной деятельности со сверстниками, опосредованной учебной деятельностью. Большинство младших школьников занимают позицию подчиняющегося или подчиняемого в групповом социальном взаимодействии;

3) у младших школьников недостаточно сформированы навыки планирования и самоконтроля своей деятельности, связанные с критическим мышлением.

Следующий этап исследования будет связан с подбором и апробацией педагогических практик формирования компетенций «4К» гимназистов.

### Список литературы

1. Казакова Е.И., Ермаков Д.С., Кириллов П.Н., Корякина Н.И. Персонализированная модель образования: методическое пособие. М., 2019.
2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации / сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М., 2019.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 20.06.2024).
4. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. 2018. №3. Т. 15. С. 350–363.

\* \* \*

1. Kazakova E.I., Ermakov D.S., Kirillov P.N., Koryakina N.I. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: metodicheskoe posobie. M., 2019.
2. Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke. Prakticheskie rekomendacii / sost. M.A. Pinskaya, A.M. Mihajlova. M., 2019.
3. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. №286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (data obrashcheniya: 20.06.2024).
4. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta // Vestnik RUDN. 2018. №3. T. 15. S. 350–363.



### *The diagnostics of “4K” competencies of gymnasiasts at the stage of primary general education*

*The selection of diagnostic material for the evaluation of “4K” competencies of younger school children is substantiated. The results of diagnostics of levels of developing the critical and creative thinking, communication and cooperation of gymnasiasts at the stage of primary education are presented.*

*Key words: “4K” competencies, critical thinking, creative thinking, communication, cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 05.07.2024)

**Н.В. САМОЙЛОВА**  
Волгоград

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИЯМ ХУДОЖЕСТВЕННО-  
ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Рассматривается обоснованная теоретическая модель процесса формирования предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности, обеспечивающая целостность исследуемого процесса и включающая три этапа: адаптационно-ориентационный, духовно-смысловой, художественно-деятельностный.*



*Ключевые слова: модель процесса формирования предпрофессиональной готовности, старшеклассники, профессии художественно-творческой направленности.*

Технический прогресс влияет на трансформацию профессий художественно-творческой направленности и обуславливает необходимость формирования у старшеклассников предпрофессиональной готовности к этим профессиям. Анализ статистик отчислений студентов первого курса в системе высшего образования, проведенный Национальным университетом «Высшая школа экономики» [4], показал, что их количество варьируется в границах 21–30% от общего числа поступивших. Причиной этого является несформированность предпрофессиональной готовности старшеклассников в условиях школьного обучения из-за недостаточной обоснованности соответствующих теоретических моделей исследуемого процесса в системе общего образования, на что обращают внимание исследователи Л.В. Байбородова и В.В. Белкина [1, с. 18]. Это и обусловило определение цели нашего исследования.

Анализ научной литературы и образовательной практики, результаты проведенного нами исследования (2021–2024 гг.) на базе общеобразовательных учреждений Волгограда (СШ №128, Лицеи №3, Лицей №9, Гимназия №13) в сотрудничестве с Институтом художественного образования ВГСПУ и Институтом архитектуры и строительства ВолГТУ позволили обосновать теоретическую модель процесса формирования предпрофессиональной готовности учащихся старших классов к профессиям художественно-творческой направленности (рис. на стр. 114).

Авторская модель исследуемого процесса включает: первый этап («адаптационно-ориентационный»), направленный на активизацию стремления старшеклассников к созерцанию различных предметов художественного искусства, вызывающих эмоциональный отклик; второй этап («духовно-смысловой»), нацеленный на приобретение школьниками духовных ценностей и знаний о спектре художественных профессий для выбора специальности; третий этап («художественно-деятельностный») предназначен для овладения практическими художественными умениями и навыками обучающимися.

Первый этап теоретической модели – «адаптационно-ориентационный» – направлен на стимулирование учащихся к эстетическому созерцанию различных объектов художественно-творческой деятельности, через которое старшеклассники адаптируются к спектру профессий художественной направленности посредством визуального знакомства с произведениями, объектами и предметами, созданными представителями различных групп профессий художественно-творческой направленности [5]. Нами на основе разработанной классификации выделены группы профессий: высоко-эстетического искусства, цифрового искусства, изобразительного искусства, связанных с изготовле-

нием печатной продукции, модной индустрии, художественного образования [6]. Активное созерцание обеспечивает эмоциональную реакцию, которую выделил А.В. Лагун [3]. Это позволило нам использовать возникающие эмоции для адаптации школьников к широкому спектру художественной деятельности, ее разнообразию. Воспринимая продукты творческой деятельности всех групп профессий художественной направленности, ощущая эмоциональное переживание в различной степени интенсивности, старшеклассники выделяли наиболее интересные, интуитивно и эмоционально близкие им по духу профессии.

Ведущими средствами на первом этапе реализации модели процесса были педагогические ситуации, посещения музеев, экскурсии, творческая среда вузов (ИХО ВГСПУ и ИАИС ВолгГТУ), соответствующая интересам каждого.

Дополнительные педагогические средства – художественные мероприятия: конкурсы, мастер-классы, городские творческие фестивали, пленэры, в ходе которых стар-



Рис. Теоретическая модель процесса формирования предпрофессиональной готовности обучающихся к профессиям художественно-творческой направленности

шекласники имели возможности погрузиться в эмоционально-насыщенную творческую атмосферу, художественный процесс и ощутить собственные художественные приоритеты.

Ожидаемый результат первого этапа модели процесса проявляется в сделанном старшеклассниками эмоциональном выборе, осуществленном на основе чувств, интуитивно ощущаемых приоритетных художественных направлений, однако у них пока нет ни глубоких знаний, ни развитых творческих навыков и умений, что соответствует эмоциональному (низкому) уровню формируемой предпрофессиональной готовности.

Второй этап модели процесса формирования готовности обучающихся старших классов к профессиям художественно-творческой направленности – «*духовно-смысловой*» – нацелен на приобретение школьниками ценностей и смыслов через осознание ими духовной значимости художественного творчества в мировой культуре и индивидуальной ценности будущей профессии для дальнейшего саморазвития; получение от преподавателей знаний о выделенных группах профессий художественной направленности [5], информации о специфике художественного творчества, свойственной каждой из них, активизации самостоятельного поиска знаний учащимися. Процесс формирования предпрофессиональной готовности рассматривался нами, базируясь на исследованиях Л.В. Байбородовой, В.В. Белкиной [1, с. 51], как отдельный и важнейший элемент саморазвития и самосовершенствования в системе общего образования. Старшеклассники присваивают духовные ценности, которые обретают смысл в контексте художественного творчества, культуры и духовного воспитания (И.А. Соловцова) [8], как теоретический ориентир целостного духовного развития.

Ведущим средством второго этапа модели являлся творческий проект, в ходе работы над которым школьники исследовали информацию об интересующих группах профессий художественно-творческой направленности [6], о творческой специфике группы, сопоставляли свои склонности и способности с выбранными направлениями, что способствовало пониманию собственного выбора, его осмыслению и обоснованию.

Дополнительными педагогическими средствами являлись творческие задания, помогающие учащимся обрести теоретические знания по конкретным художественным направлениям.

Ожидаемым результатом второго этапа модели стало наличие у старшеклассников духовно-ценностного отношения к будущей профессии, предпрофессиональных знаний (по выбранной группе профессий, современных трендах ее развития, работах и профессиональных маршрутах наиболее выдающихся представителей профессий), на основании которых достигается познавательный (средний) уровень предпрофессиональной готовности.

Третий этап модели процесса – «*художественно-деятельностный*» – ориентирован на развитие практических художественных умений и навыков в соответствии с выбранной группой профессии творческой направленности. Предпрофессиональные умения старшеклассников формировались в ходе самостоятельного решения разноплановых творческих задач (графических, живописных, колористических, композиционных, объемно-пространственных) [5]. При обосновании теоретической модели мы базировались на идеях В.С. Ильина, описывающего модель (через методологическую призму целостного подхода) как целостную систему, отражающую все структурные части образовательного процесса («статическую» и «динамическую») [2]; Н.К. Сергеева, установившего, что целостность заключается не только в единстве компонентов, функций, проводимой подготовки, но и в целостности формируемых и существующих «личностных» качеств школьников [7]. Это позволило нам рассматривать формируемую предпрофессиональную готовность выпускника школы как целостное динамическое образование личности старшеклассника, включающее эмоционально-чувственное восприятие произведений художественного искусства, осознанный поиск школьниками знаний

о художественно-эстетических произведениях и профессиональных маршрутах в творчестве, присвоение ими духовных ценностей художественного творчества, развитие конкретных умений в выбранном художественно-творческом направлении, проявляющееся через основные компоненты такой готовности (аксиологический, гносеологический, рефлексивный), функции (ценностная, когнитивная, технологическая) и формируемое от низкого (эмоционального) к среднему (познавательному) и высокому (практико-творческому) уровням [6].

На третьем этапе ведущим педагогическим средством являлось портфолио творческих продуктов, которое включало главные достижения обучающегося (лучшие работы, обоснование выбора профессии, результаты участия в творческих конкурсах), что демонстрировало его предпрофессиональную подготовленность.

Дополнительными педагогическими средствами выступали творческие мастерские, позволяющие дифференцировать предпрофессиональную подготовку по отдельным художественным направленностям, соответствующим группам профессий, с помощью которых обучающие формировали художественные умения, отработывали творческие приемы, опробовали различные техники выполнения художественных продуктов, активно участвовали в фестивалях, конференциях, олимпиадах, творческих конкурсах, пробных испытаниях.

Ожидаемым результатом третьего этапа модели процесса является достижение частью старшеклассников практико-творческого (высокого) уровня сформированности предпрофессиональной готовности, предполагающей овладение предпрофессиональными практическими художественными умениями и навыками, способностью к самооценке творческого потенциала.

Научной новизной обоснованной теоретической модели процесса формирования предпрофессиональной готовности учащихся старшей школы к профессиям художественно-творческой направленности является применение целостного подхода исследуемого процесса в общеобразовательных школах, инициирующих сотрудничество с вузами. Исследуемый процесс осуществляется поэтапно: от первого («адаптационно-ориентационного») этапа, способствовавшего достижению эмоционального (низкого) уровня школьников, характеризующегося выбором художественной профессии старшеклассниками под воздействием эмоций (поверхностно и недостаточно осмысленно), ко второму этапу («духовно-смысловому»), обеспечивающему достижение познавательного (среднего) уровня, наполненного духовными ценностями, знаниями и смыслами, и к третьему («художественно-деятельностному») этапу модели исследуемого процесса, способствовавшему достижению практико-творческого (высокого) уровня частью старшеклассниками, находившимся на среднем уровне, а представителям низкого уровня прийти к среднему, повысив свои показатели предпрофессиональной готовности. Теоретическая модель процесса формирования предпрофессиональной готовности учащихся старшей школы является авторским вариантом решения проблемы моделирования художественного предпрофессионального образования.

Практической ценностью результатов проведенного исследования является применимость теоретической модели процесса формирования предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в условиях общеобразовательных организаций в сотрудничестве с вузами. Это является инновационным решением в системе общего образования. Разработанная совокупность педагогических средств реализации теоретической модели делает ее доступной для использования в педагогической практике в общеобразовательных организациях. Предлагаемая нами классификация художественных профессий, ранее известных и вновь появившихся на рынке труда, по шести группам: *профессии объемно-пространственного искусства* (художественно-эстетические продукты архитектуры, ландшафтный дизайн

по озеленению парков и пр.); *профессии цифрового искусства* (веб-дизайн, фото, мультипликация и др.); *профессии изобразительного искусства* (рисунки, картины, реставрация и др.); *художественные профессии информационной индустрии* (издание книг, журналов, рекламной продукции и др.); *профессии модной индустрии* (конкурсы, показы мод, текстильное и др. художественное производство); *профессии в области художественного образования* (обучение рисованию, художественное образование и др.) – позволяет педагогической науке ориентироваться в направлениях этих профессий как в инновационной педагогической деятельности.

### Список литературы

1. Байбородова Л.В., Белкина В.В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Ярославль, 2021.
2. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
3. Лагун А.В. Эмоциональный аспект восприятия произведений искусства // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2015. №2(54). С. 201–209.
4. Национальный университет «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/> (дата обращения: 06.06.2024).
5. Самойлова Н.В., Столярчук Л.И. Сущность предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2023. №1(174). С. 91–97.
6. Самойлова Н.В. Формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2024. №5. С. 92–96.
7. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2004. №1. С. 12–16.
8. Соловцова И.А. Духовное воспитание: проблемы и парадоксы // Сибирский педагогический журнал. 2006. №1. С. 222–227.

\* \* \*

1. Bajborodova L.V., Belkina V.V. Konceptiya i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov. Yaroslavl', 2021.
2. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). M., 1984.
3. Lagun A.V. Emocional'nyj aspekt vospriyatiya proizvedenij iskusstva // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii. 2015. №2(54). S. 201–209.
4. Nacional'nyj universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.hse.ru/> (data obrashcheniya: 06.06.2024).
5. Samojlova N.V., Stolyarchuk L.I. Sushchnost' predprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k professiyam hudozhestvenno-tvorcheskoj napravlenosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2023. №1(174). S. 91–97.
6. Samojlova N.V. Formirovanie predprofessional'noj gotovnosti starsheklassnikov k professiyam hudozhestvenno-tvorcheskoj napravlenosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2024. №5. S. 92–96.
7. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskikh regulyativov pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2004. №1. S. 12–16.
8. Solovcova I.A. Duhovnoe vospitanie: problemy i paradoksy // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2006. №1. S. 222–227.

***The model of formation of preprofessional readiness of senior high school students to the professions of artistic and creative orientation***

*The substantiated theoretical model of formation of preprofessional readiness of senior high school students to the professions of artistic and creative orientation, providing the integrality of the studied process and including three stages: adaptative and orientational, spiritual and semantic, artistic and activity, is considered.*

**Key words:** *model of formation of preprofessional readiness, senior high school students, professions of artistic and creative orientation.*

(Статья поступила в редакцию 10.07.2024)

**О.С. АНДРЕЕВА**

*Ростов-на-Дону*

**ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОМИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (на примере стихотворения Саши Черного «Обстановочка»)**

*Представлена коммуникативно-когнитивная модель работы с комическим текстом на примере стихотворения Саши Черного «Обстановочка». Разработанные стратегии и тактики аналитико-интерпретационной деятельности способствуют формированию читательской грамотности школьников, развитию эстетического вкуса и языкового чутья, знакомят со смеховой культурой русского народа и его духовными традициями.*

**Ключевые слова:** *комическое, анализ и интерпретация художественного текста, коммуникативно-когнитивная модель.*

Современные школьники зачастую не понимают смысл комических произведений, вследствие того, что не осознают природу комического. То, над чем смеялись в прошлом веке, не всегда воспринимается как смешное человеком, живущим в XXI веке, потому что от нас ускользает речевая ситуация, реалии того времени. Нужно учитывать общекультурный уровень читателя, так как восприятие произведения искусства зависит от рецепционной установки, опирающейся на предшествующую систему культуры, исторически закреплённую в сознании предыдущим опытом [5, с. 7652], что определяется уровнем языковой подготовки и уровнем развития читательской грамотности обу-

чающихся. У современных школьников вследствие цифровизации сознания недостаточно сформирована лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая компетенции, что, бесспорно, мешает пониманию чужого высказывания, его модальности, прагматических установок говорящего, особенно если это касается комических текстов. Обращает на себя внимание и тот факт, что даже участники различных этапов Всероссийской олимпиады школьников по литературе испытывают затруднения при анализе и интерпретации комического произведения, так как не понимают смеховую культуру предыдущих эпох. Но филологический анализ текста начинается с чувственного восприятия: «от сенсорики начинается вход в интеллект, а от интеллекта идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми <...>. При этом обратная связь требует полноты – понимание состоится только тогда, когда при коммуникации на приеме будет получен тот же объем и состав информации, который был на входе» [7, с. 112]. В результате этого восприятие и понимание комического – сложный когнитивный процесс, требующий не только расшифровки средств создания комического, но и погружения в историко-культурный контекст. Именно этим определяется актуальность данной работы, в которой рассматриваются эффективные стратегии и тактики изучения комического произведения в школе.

Вопросы восприятия комического, различения его форм являлись предметом изучения в трудах по психологии и эстетике О.И. Никифорова, А.Н. Леонтьева, И.Д. Левитова. Ю.Б. Борева, А.М. Макаряна. Методике преподавания комического в школе посвящены исследования В.Г. Маранцмана, И.В. Володиной, Т.Г. Кучиной. Природе комического в художественной литературе уделяли внимание такие выдающиеся ученые, как В.Я. Пропп, Л.Н. Ершов, Г.Н. Пospelов, Л.И. Тимофеев, М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, Я.Е. Эльсберг.

Наиболее важным, на наш взгляд, является осмысление школьниками понятия «комическое». Так, литературоведы едины в том мнении, что противоречивость является основным условием возникновения комического, а эффект несоответствия зачастую приводит к смеховой реакции [8, с. 197]. Как отмечает В. Тюпа, «формула комического модуса художественности – дивергенция внутренней данности бытия (“я”) и его внешней заданности (ролевой границы)» [15, с. 64]. А.А. Шипицына в статье «Безобразное как основа комического» осмысляет комическое как философский и эстетический феномен. В отличие от прекрасного, ценностью которого являются неутилитарные добро, красота, истина, безобразному соответствуют зло, уродство, ложь. Восприятие безобразного сопровождается чувством неудовольствия в противовес наслаждению от прекрасного. Безобразное, характеризуя качество предмета, связано с физическим или духовным нарушением. Внешне предмет теряет гармонию формы: отсутствие симметрии, порядка (пифагорейцы), нарушение соотношения частей, меры (Гераклит, Поликлет). Безобразное можно определить и как нарушение внутренней духовной красоты (Сократ, Платон) или как несоответствие предмета его идее, т.е. нарушение целесообразности предмета (Аристотель). Безобразное определяется как проявляемое внешне нарушение определенной внутренней меры бытия. Это соотносится с точкой зрения Ф. Ницше, который в своем эссе «Сумерки богов» писал о безобразном как об искажении человеческого в человеке. «Человеческое» – прежде всего моральная и нравственная категория. Истинная красота – это красота внутренняя, духовная, она этически прекрасна. Безобразное, таким образом, – то, что препятствует бытию «человеческого» в человеке [16, с. 176].

Удовольствие от комического нередко связывалось с рассеиванием той или иной иллюзии и с избавлением от видимости. Этот мотив является решающим в трактовке комического у Т. Гоббса, Канта, Г. Липпса, Н.Г. Чернышевского и отличается по трактовке видимости – будь то ничтожное, выдающее себя за высокое, низкое – за возвышенное, лишенное ценности – за ценное, механизм – за живое существо.

В качестве комического обычно воспринимается все то, что находится в противоречии с нормой, идеалом. Аристотель определял комическое как противоречие между безобразным и прекрасным, И. Кант – между возвышенным и низменным, Г. Гегель – между мнимым и истинным, Н.Г. Чернышевский – между внутренней пустотой и внешней претензией на содержательность. Противоречие может быть как на уровне ситуации, так и на уровне языка [10, с. 260].

Еще одним важным аспектом изучения комического в школе является вопрос о средствах создания комического. Ю. Борев, говоря о средствах классической сатиры, считает необходимым особо отметить, такие как «саморазоблачение и взаиморазоблачение сатирических персонажей, распространенное сравнение их с животными и овеществление, комедийный контраст, собственно языковые комедийные средства (каламбур, комедийная характеристика, сатирическое иносказание и аллегория)» [4, с. 196–232]. Г. Кязимов подчеркивает роль слова в комическом искусстве, так как любое смещение или нарушение в употреблении языковых единиц способствует созданию комического эффекта. Автор считает, что следует обратить внимание на функционально-стилистическую роль общеупотребительных слов, архаизмов и диалектизмов, неологизмов, терминов и терминологических слов, профессионализмов, заимствований и вульгаризмов, жаргонизмов, собственных названий лиц, предметов и пространства, прозвищ, званий и титулов [9].

Известно, что метафоры, метонимия, сравнения, художественные определения (эпитеты) существенно расширяют семантические возможности слова. В сатирическом искусстве широко используются полисеманτικότητα слов, омонимия, синонимия, антонимия и комическая игра слов. Произнесение слов с иронической интонацией создает безмерное поле для их семантико-комического варьирования. Комический эффект производит также лингвистическое обыгрывание фигуральных выражений и афоризмов, паремий, фразеологизмов и т.п. Следует отметить, что в языке прозаических произведений комический характер омонимов, паронимов чаще всего возникает на почве каламбуров, которые оказывают серьезное влияние на комическое выражение мысли в диалоге. Следует также отметить, что каламбуры в языке не ограничиваются использованием лексических омонимов, омоформ, омографов и паронимов; каламбуры обладают широкими возможностями выражения, многообразием форм [11, с. 475].

Анализируя методику преподавания комических произведений в школе, следует обратиться к «Дидактике» А.В. Хуторского, в которой перечислены эффективные формы работы при формировании представлений о комическом: чтение, анализ и интерпретация художественного текста; сопоставление комических произведений разных писателей или комических и некомических произведений, сходных по тематике; инсценирование, создание гипотетической ситуации; лингвистический эксперимент, связанный с речью персонажей; языковые игры, режиссерский комментарий, ролевая игра, словесное рисование, создание лимериков и пародий, проблемных ситуаций; обращение к веб-сайтам, создание проектов, проведение конференций и др. В качестве эффективных форм организации классных занятий автор приводит урок-исследование, урок-ролевая игра, урок-проект, дискуссия, урок-ученическая конференция, вечер юмора, конкурс пародистов и др. Важным ресурсом развития эстетического вкуса и понимания комического являются исследовательская и творческая деятельности учащихся при анализе и интерпретации комических произведений [15, с. 98].

Интересной представляется у О.С. Соловьева методика изучения комических произведений в школе. Он предлагает соединить филологический (уточнение круга теоретико-литературных понятий, их адаптирование для учащихся школы), культурологический (целостное постижение литературного процесса) и методический (обоснование этапов и системы работы, использование дидактических средств) аспекты, так как

функциональное единство этих составляющих определяет совершенствование преподавания комических произведений в школе [13, с. 112].

Коммуникативно-когнитивная стратегия работы с текстом, основанная на герменевтическом, синергетическом, деятельностном подходах и представленная в данном исследовании, помогает организовать диалоговое пространство урока, способствует глубокому и разностороннему осмыслению комического текста, позволяет определить роль разнообразных изобразительно-выразительных средств, создающих комический эффект, что в конечном итоге формирует эстетический вкус школьников и способствует их духовно-нравственному развитию [1, с. 27]. Рассмотрим реализацию данной стратегии обучения на примере анализа и интерпретации стихотворения Саши Черного «Обстановочка».

На этапе предтекстовой деятельности обучающимся предлагается познакомиться с определениями «комического»: выписать ключевые слова, уточнить значение непонятных слов, выявить основные черты комического и привести примеры из жизни. Можно предложить им вывести формулу комического или сформулировать определение своими словами. Например: *«Комическое – это несоответствие действительности идеалу, нарушение представления о должном»*.

Далее предлагается обсудить название стихотворения и выявить разницу между словами «обстановка» и «обстановочка». Чтобы выявить смысловое отличие, необходимо ответить на проблемные вопросы: *Какие обстоятельства жизни мы назовем «обстановкой», а какие – «обстановочкой»? Какие ассоциации связаны с понятиями «обстановка» и «обстановочка»? Какие прилагательные сочетаются с этими словами? Какие языковые элементы создают комический эффект данного названия? (уменьшительно-ласкательный суффикс)*

На начальном этапе работы с текстом прослушивание стихотворения в исполнении В. Смехова (или другой вариант актерского чтения) помогает определить пафос произведения. Учащимся нужно настроить на восприятие текста с помощью смыслообразующих вопросов: *Какие картины, запечатленные поэтом, вызывают презрение, негодование, отторжение, неприятие? Что не так в этой обстановочке? На что похожа действительность в стихотворении «Обстановочка»? Можно ли это назвать счастливой семейной жизнью, семьей? Почему? Какими должны быть отношения в семье?*

Далее находим комические ситуации в данном произведении и определяем, в чем состоит несоответствие между идеалом и реальностью. Учащимся предлагается пересказать, что происходит в комнате, и ответить на вопрос: *Что в данной обстановочке нарушает норму? Что не так?* Требуется перечислить все реалии «обстановочки». Например: сынок получил двойку с плюсом, хотя в отечественной системе оценивания это все равно «2»; жена на локоны взяла последний рубль – неразумная трата денежных средств в затруднительной финансовой ситуации; супруг подсчитывает убыль, а обычно подсчитывают прибыль; покупка зонтика и дров пробила брешь – несопоставимые по степени необходимости предметы; розовый капот из бумазейки – претензия на красоту, пошлый цвет; мещанский наряд; чижик насвистывает, хоть «птичка божия не кушала с утра» – живет из последних сил; одновременно ревет сынок, кричат на счетах копейки (какофония), киснет одинокий рыжик – не один, а одинокий, будто испытывает психологическую драму; «но водка выпита вчера» – рыжик не понадобится, так и будет киснуть; эпизод, где дочурка ставит кошке клизму и при этом испытывает счастье, рисует ее как маленького садиста; образ кошки, как и образ чижики, рыжика, трагичен, разыгрывается драма; образ сестры, безбровый сестры в облезлой кацавейке – антиэстетичный, безликий; сестра насилует простуженный рояль – не умеет играть, брэнчит на расстроенном инструменте, изображает музыкальность и поэтичность, приступ вдохновения; пение любовного романса за стеной белошвейки на фоне происходящего выглядит нелепо; задумавшиеся тараканы в столовой, переставшие жевать черствый хлеб, –

абсурд, словно они хозяева этой квартиры, грязь; сочувственное дребезжание стаканов вызывает вопрос: чему сочувствуют?

Первичное восприятие и знакомство с текстом позволяют увидеть несовершенство человеческой жизни, выявляют мотивы смерти, разложения, деградации.

Следующий этап текстовой работы связан с анализом композиции произведения, что приводит к пониманию бытовых и бытийных конфликтов в произведении. Разработанная система вопросов и заданий актуализирует мотив смерти, который является базовым для комических произведений.

Например: *Почему начинается с рева ребенка, а заканчивается сыростью, капающей «слезами с потолка»? Почему слезы обрамляют сюжет стихотворения? Проследите порядок появления образов: сынок – жена с локонами – супруг с флюсом – сенты – капот – плешь – чижик – рыжик – водка – дочурка – кошка – сестра – рояль – жиличка-белошвейка – тараканы – стаканы – сырость – потолок. Нет четкой последовательности в изображении мира людей, живых существ, предметов, отвлеченных понятий. О чем это свидетельствует? Над чем плачет сырость? Что смывает и от чего очищает? Какие ассоциации с творчеством Ф.М. Достоевского рождает это стихотворение? (счастье мира – слеза одного ребенка). Вспомните описание квартиры Кукишиной в романе И.С. Тургенева. Что общего с обстановочкой Черного?*

Исследовательская работа на этом этапе позволяет проанализировать все аспекты произведения. Так, наблюдение за звуковым оформлением (*ревет – кряхтят – насвистывает – орет – насилует рояль – поет – дребезжат*) помогает ощутить отсутствие гармонии, почувствовать какофонию, звуковой хаос.

Выявление мотива внешней нищеты (*получил двойку с плюсом, последний рубль, убыль, жалкие копейки, брешь, не кушала, одинокий рыжик, водка выпита, игра дочурки, мрачный пессимизм, безбровая сестра, облезлая кацавейка, простуженный рояль, черствый хлеб, в буфете стаканы (а не бокалы), сырость*) создает картину внешней, вещной разрухи. Интересно также проследить, как в тексте показана претензия на внешний лоск, красоту: *двойка с плюсом, локоны делает на последний рубль, покупка зонтика (предмет роскоши для начала XX века), розовый капот, птичка насвистывает в клетке (атрибут мещанского быта), жиличка-белошвейка за стеной полуразрушенной грязной квартирки, насилует рояль, исполнение романса, наличие столовой.*

Цветовое решение (*розовый капот, плешь (тоже розовая), рыжик (светло-коричневый), безбровая сестра (розовый), тараканы (рыжий), сырость (серый)*) также обнаруживает несоответствие внешней красоты и фактической серости.

Провокационный вопрос (*какие чувства, состояния не свойственны героям стихотворения?*) актуализирует мотив духовного обнищания, так как герои не способны испытывать радость, сострадание, счастье, восхищение и т.д.

Также можно предложить школьникам дополнить таблицу, используя антонимы. В первом столбце предлагается зафиксировать все детали обстановочки, ассоциации, связанные с ней, а во второй – записать антонимы. В результате появляется следующая таблица, в которой фиксируются значения концептов «Дом» и «Обстановочка» (таб.).

Таблица

Таблица фиксации значений концептов «Дом» и «Обстановочка»

Обстановочка	Дом
боль	радость
стяжательство	щедрость
нищета	достаток
жестокость	доброта
скука	вдохновение
хаос	гармония и др.

Сопоставление мира людей и мира вещей обнаруживает антагонизм: мир людей зависит от мира материального, который агрессивен по отношению к человеку. Сравним: *убитый лавочкой и флюсом, побит за двойку с плюсом, зонт и дрова пробивают брешь, капот бросает в пот*. Но люди как бы мстят окружающему миру, вымещая злобу друг на друге: *сыннок побит (неизвестно кем), жена последнее забирает у семьи, водка выпита, дочурка ставит кошке клизму и при этом счастлива, сестра насилует рояль*. Люди окружены вещами, но при этом раздавлены вещиизмом.

Следующий этап связан с поисками «человечности» в стихотворении. Предлагается такая система вопросов и заданий: *Найдите проблески человечности в стихотворении? Кто ими обладает? (простуженный рояль (как человек), птичка божья (но не человек), кошка предается пессимизму и взволнованно орет, тараканы задумались, стаканы дребезжат сочувственно, сырость плачет)*. Почему именно животные и предметы выглядят живыми и человеческими, а люди – нет? Такое несоответствие подчеркивает абсурдность жизни. Даже неживое ужаснулось от такой жизни и прослезилось, а люди – слепы.

Итак, образный и композиционный анализ данного стихотворения обнаруживает основные черты поэзии Саши Черного: изобличение обывательского образа жизни, разоблачение пошлости и бессмысленности жизни, смена иронии сарказмом. Главными героями являются дети, так как именно они отражают несовершенство мира.

Далее предлагается определить систему мотивов и способы их выражения. Например: *Как реализуется мотив страдания? Какие это страдания? Какова природа страданий? (деньги, предметы быта, физическое воздействие, материальный мир, еда). Как развивается мотив разложения? (от отсутствия мотивации познания, бреши, плещи к безбровоей сестре, тараканам и сырости). Как реализуется мотив внутреннего опустошения? Какие еще мотивы присутствуют в тексте?*

Закрепление смысла текста происходит за счет определения его ассоциативного поля. Ответы на вопрос *(какие ассоциации появляются у вас в связи с описанной обстановочкой?)* фиксируются на доске или в тетрадах.

Очень важной для развития лингвистической и культуроведческой компетенций обучающихся является работа со словарями, помогающая актуализировать понятие «пошлость». Учащиеся могут работать в группах с опорной таблицей: выписывают примеры из текста и выдвигают гипотезы по поводу искомого слова. Материалы для обсуждения целесообразно взять из «Словаря синонимов русского языка», «Словаря по этике» [12], из книги «Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога» [3] или на сайте «Академик»\*. Закрепление понятия «пошлость» происходит на основе изучения этимологии этого слова [6, с. 178–180]. Развернутая этимология также дается на сайте «Азбука веры»\*\*. Работа со словарями необходима также на этапе сопоставления понятий «бедность» и «мещанство».

Анализируя пространственно-временные отношения в тексте, необходимо ответить на ряд вопросов: *Где все происходит? (дом, квартира). Кто живет? (семья). В каком времени описаны события? (в настоящем)*. Таким образом, получается, что перед нами замкнутое пространство – Дом, мир семьи. Этот Мир погружен в разруху и хаос, и, скорее всего, представляет собой антимир, так как не является защитой, кровом, отчим домом, крепостью, местом силы и покоя. Из него хочется убежать. Но из таких маленьких, частных «обстановочек», «мирков» складывается общее пространство мироздания. Русский мир образца 1909 года. Почему говорим о русском мире? Какие реалии этого мира представлены в тексте? Лавочка, чижик в клетке, соленья, водка. Таким об-

\* Сайт «Академик». [Электронный ресурс]. URL: [https://spiritual\\_culture.academic.ru/1719/%D0%9F%D0%BE%D1%88%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C](https://spiritual_culture.academic.ru/1719/%D0%9F%D0%BE%D1%88%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C) (дата обращения: 17.05.2024).

\*\* Сайт «Азбука веры». [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/otchnik/Spravochniki/istorija-slov/198#source> (дата обращения: 17.05.2024).

разом, определение хронотопа помогает раскрыть идейное содержание произведения: пошлость проникла в святая святых – мир семьи; она разъедает человеческие отношения и самого человека; обстановочка отражает духовную смерть героев и разрушает основы бытия; капающая слезами с потолка сырость символизирует постепенное разложение бессмысленного бытия.

Завершает анализ хронотопа задание, направленное на развитие творческого воображения и мышления: учащимся предлагается разработать сторис или коллаж «Обстановочка – 1909» или «Обстановочка – 2024».

Важной исследовательской частью аналитико-интерпретационной деятельности является определение вида комического: для этого теоретико-литературные понятия «юмор», «ирония», «сатира», «сарказм» соотносим с текстом Саши Черного, находим черты сходства и определяем доминанту. Такая тактика работы с текстом позволяет выявить черты иронии и сарказма в произведении, что является отличительной чертой поэтики Саши Черного. Статья Т.Г. Кучиной «Основные виды комического. Приемы создания комического эффекта в литературе искусстве»\* поможет справиться с этим заданием без затруднений.

Анализ языковых средств определяет мастерство поэта в создании комического. Учащиеся находят комическое на языковом уровне (языковые деформации, нарушения), проводят лингвистический эксперимент и определяют роль языковых средств в создании комического эффекта: *Каким образом создается комический эффект? (комическая деталь (двойка с плюсом), алогизм (на локоны взяла последний рубль), речевая несочетаемость (убитый лавочкой и флюсом), контраст (покупка зонтика и дров пробил брешь; образ счастливой дочурки и трагической кошки), контраст на основе использования слов разной стилистической окраски при создании образа (убитый флюсом, птичка божья не кушала, одинокий рыжик, трагичным голосом орет, насилует простуженный рояль, жиличка-белошвейка и романс о печали, тараканы, оставив хлеб, задумались; сочувственно дребезжат стаканы), гипербола (кошка, мрачному поддавшись пессимизму, трагичным голосом взволнованно орет) и др.).*

Сложным в контексте филологического анализа представляется вопрос определения жанра литературного произведения. Учащимся стоит предложить рассмотреть текст с точки зрения родового синкретизма (лирическая трагикомедия) или познакомиться с мнением литературоведа по поводу жанрового своеобразия поэзии Саши Черного. Например: «Саша Черный создает новый тип метажанра, обладающий рядом индивидуальных признаков (густая населенность художественного мира, вставные конструкции, игра с маской, ирония и самоирония, антиэстетизм, тяготение к образованию малых сверхжанровых единств в составе метажанра, ирония и сарказм как комические средства сатиры)» [2, с. 6].

На этапе послетекстовой работы предлагается написать небольшое эссе на тему «Почему избежать такой обстановочки нельзя, а презирать можно?» (переосмысленное выражение Сенеки из «Письма к Люцилию»: «Избежать всего этого нельзя, но можно презирать все это»).

Для интертекстуального анализа требуется составить список произведений, в которых обличается мещанство и пошлость, и выявить сходство этих произведений в изображении духовной деградации личности (задание по типу ЕГЭ).

В качестве проектной деятельности целесообразно предложить старшеклассникам исследовательский проект «Концепт «обстановочка» в русской литературе XX–XXI вв.», который также направлен на выявление интертекстуальных связей в отечественной литературе. В качестве объекта исследования можно обратиться к произве-

\* Кучина Т.Г. Основные виды комического. Приемы создания комического эффекта в литературе искусстве. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovesnik.org/images/docs/sirius/kuchina-t-g-komicheskoe-v-literature-lekciya.pdf> (дата обращения: 17.05.2024).

дениям А.П. Чехова, В. Маяковского, М. Зощенко, А. Вознесенского, Веры Полозковой и решить следующие проектные задачи: 1) сравнить одноименные стихотворения Саши Черного, А. Вознесенского, Веры Полозковой между собой, обращая внимание на такие аспекты анализа, как тематика, проблематика, система образов, образ лирического героя, особенности использования изобразительно-выразительных средств, жанровое своеобразие, идейное содержание; какими значениями наполнено слово «обстановочка» у поэтов разных эпох; 2) определить, какие из трех стихотворений наиболее близки между собой по идейному содержанию, образной структуре, способам создания комического; 3) осуществить анализ произведения М. Зощенко «Исповедь» и определить сходство и различие с лирическими произведениями; 4) определить концепт «обстановочка» в анализируемых произведениях.

Еще одним вариантом послетекстовой деятельности учащихся является просмотр анимационного фильма по стихотворению Саши Черного\*. Сравнение видеосюжета и литературного текста выявляет особенности режиссерского видения, обнаруживает сходство / различие с оригинальным текстом, соответствие / несоответствие авторской позиции и способствует развитию критического мышления старшеклассников. Свой отзыв можно разместить в личном телеграм-канале или в комментариях к анимационному фильму. В целях развития творческого мышления можно предложить снять свой видеоролик на основе произведения поэта.

Таким образом, разработанная автором методика направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов старшеклассников (что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте); нацелена на подготовку одаренных детей к участию в конкурсном и олимпиадном движении по литературе, так как помогает освоить основы филологического анализа текста, что в дальнейшем определит их профессиональный путь. Система вопросов и заданий способствует формированию читательской и человеческой культуры школьников. Понятно, что не все варианты работы с текстом, представленные в статье, будут реализованы во время учебных занятий, но изучение даже отдельных аспектов произведения тоже приводит к осознанию мастерства писателя. Главное – остаться в парадигме герменевтического, когнитивного, синергетического подходов.

Представленная коммуникативно-когнитивная модель работы с текстом основывается на достижениях функциональной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, когнитивистики, герменевтики, рецептивной эстетики и других отраслей современной филологии. Благодаря стратегиям и тактикам анализа и интерпретации литературного произведения, описанным в статье, комический текст становится понятен учащимся: вопросы и задания помогают понять художественное своеобразие комического текста, раскрыть его идейное содержание, проникнуть в творческую лабораторию автора, что в перспективе мотивирует их к изучению русского языка и литературы, вызывает интерес к чтению, знакомит со смеховой культурой русского народа и его духовными традициями, развивает эстетический вкус.

### Список литературы

1. Андреева О.С. Обучение учащихся текстовой деятельности в условиях билингвального образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. Саратов. 2019. Т. 4. №3. С. 106.
2. Афанасьева Е.А. Сатиры и лирика Саши Черного как метажанр: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013.

\* Анимационный фильм по стихотворению Саши Черного. [Электронный ресурс]. URL: <https://rutube.ru/video/9dd0e4038ae870e7327f1526ba8229f1/> (дата обращения: 17.05.2024).

3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.
4. Борев Ю.Б. О комическом. М., 1957.
5. Борев Ю.Б. Эстетика. М., 2005.
6. Виноградов В.В. История слов. М., 1999.
7. Жинкин Н.И. Психоллингвистика: Избранные труды. М., 2019.
8. Красильников Р.Л. Проблемы филологии, культурологии и искусствознания Танатологические мотивы в контексте комического (на материале русской литературы) // Знание. Понимание. Умение. 2012. №2. С. 197–202.
9. Кязимов Г. Теория комического. Проблемы языковых средств и приемов. [Электронный ресурс]. URL: [www.uludil.gen.az](http://www.uludil.gen.az) (дата обращения: 13.07.2024).
10. Литература. Школьный справочник / под ред. Т.Г. Кучина, Е.М. Болдырева. Ярославль, 1998.
11. Сафонова Е.В. Формы, средства и приемы создания комического в литературе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2013. №5. С. 474–478. URL: <https://moluch.ru/archive/52/6970/> (дата обращения: 13.07.2024).
12. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. М., 1989.
13. Соловьев О.С. Специфика работы по формированию представлений о комическом в 5–9-х классах // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки. 2011. №4. Т. 58. С. 112–115.
14. Теория литературы: в 2 т. Т. 1 / под ред. Н.Д. Тмарченко М., 2007.
15. Хуторской А.В. Современная дидактика. М., 2007.
16. Шипицына А.А. Безобразное как основа комического // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2012. Т. 13. №3. С. 176.

\* \* \*

1. Andreeva O.S. Obuchenie uchashchihsya tekstovoj deyatel'nosti v usloviyah bilingval'nogo obrazovaniya // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Saratov. 2019. T. 4. №3. S. 106.
2. Afanas'eva E.A. Satiry i lirika Sashi Chernogo kak metazhanr: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2013.
3. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury. Enciklopedicheskij slovar' pedagoga. Ekaterinburg, 2000.
4. Borev Yu.B. O komicheskom. M., 1957.
5. Borev Yu.B. Estetika. M., 2005.
6. Vinogradov V.V. Istoriya slov. M., 1999.
7. Zhinkin N.I. Psiholingvistika: Izbrannye trudy. M., 2019.
8. Krasil'nikov R.L. Problemy filologii, kul'turologii i iskusstvoznaniya Tanatologicheskie motivy v kontekste komicheskogo (na materiale russkoj literatury) // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2012. №2. S. 197–202.
9. Kyazimov G. Teoriya komicheskogo. Problemy yazykovyh sredstv i priemov. [Elektronnyj resurs]. URL: [www.uludil.gen.az](http://www.uludil.gen.az) (data obrashcheniya: 13.07.2024).
10. Literatura. Shkol'nyj spravochnik / pod red. T.G. Kuchina, E.M. Boldyreva. Yaroslavl', 1998.
11. Safonova E.V. Formy, sredstva i priemy sozdaniya komicheskogo v literature [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2013. №5. S. 474–478. URL: <https://moluch.ru/archive/52/6970/> (data obrashcheniya: 13.07.2024).
12. Slovar' po etike / pod red. A.A. Gusejnova, I.S. Kona. M., 1989.
13. Solov'ev O.S. Specifika raboty po formirovaniyu predstavlenij o komicheskom v 5–9-h klassah // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Filologicheskie nauki. 2011. №4. T. 58. S. 112–115.
14. Teoriya literatury: v 2 t. T. 1 / pod red. N.D. Tamarchenko M., 2007.
15. Hutorskoj A.V. Sovremennaya didaktika. M., 2007.
16. Shipicyna A.A. Bezobraznoe kak osnova komicheskogo // Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii. 2012. T. 13. №3. S. 176.



***Effective strategies of analysis and interpretation of the comic work  
at the lessons of the Russian language and Literature at senior high school  
(at the example of the poem “The Setting” by Sasha Cherny)***

*The communicative and cognitive model of work with the comic text at the example of the poem  
“The Setting” by Sasha Cherny is presented. The developed strategies and tactics of the analytical  
and interpretative activity support the development of the reading literacy of schoolchildren  
and the aesthetic sense and linguistic feeling, and introduce to the laughter culture  
of the Russian people and the spiritual traditions*

Key words: *comic, analysis and interpretation of fictional text, communicative and cognitive model.*

(Статья поступила в редакцию 17.07.2024)



**ВАН ЧЖЕНКУНЬ**

*Чунцин, КНР*

**СТРАТЕГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДЛИННОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ  
А.Н. ВАРЛАМОВА\***

*Анализируется детальная реальность в творчестве Алексея Николаевича Варламова. Писатель заставляет читателей связывать роман с реальностью через реальный творческий материал и использование художественных стратегий, что является новой чертой реалистических романов XXI века.*

Ключевые слова: *историческая достоверность, время повествования, образы пространства и времени, феномен «нового автобиографизма», реализм.*

Правдивость и достоверность всегда были творческим стремлением А. Варламова. Он унаследовал великую традицию реализма в русской литературе, аккумулируя сюжеты исторических событий и повседневной жизни, чтобы создать ряд характерных персонажей и произведений. В интервью китайскому профессору Чжан Цзяньхуа А. Варламов сказал: «Возможно, мне больше подходит реалистическая литература. Причины этого, с одной стороны, в том, что реальность России должна быть отражена правдиво и достоверно, а с другой – в том, что творческая практика реалистической литературы тоже более совершенна, более увлекательна и лучше, чем постмодернизм» [10, с. 40]. В 1990-е годы, когда в моде был постмодернизм, А. Варламов сознательно не стал подчиняться эстетическому течению времени, гордясь достижениями русской реалистической литературы, и продолжил творчество в реалистическом ключе, стремясь правдиво отразить действительность своей горячо любимой Родины.

Литература не должна и не может копировать мир, она стремится к ощущению «реальности», особого рода эстетизированной реальности. Чтобы достичь баланса между исторической достоверностью и художественностью романа, А. Варламов использует некоторые стратегии и приемы, восстанавливая и собирая воедино историю, чтобы читатели могли иметь более тесную связь с реальным миром. В то же время повествование об исторических событиях также отражает размышления писателя о реальности, глубину его мыслей и эмоций.

Источник материала напрямую определяет аутентичность создания романа, повествование на основе реальных исторических данных, чтобы максимально выполнить читательские ожидания, избежать когнитивных ошибок. В 2012 году в серии ЖЗЛ вышла биография Г. Распутина под названием «Григорий Распутин», в которой А.Н. Варламов предпринимает попытку отделить факты от вымысла и представить объективный портрет этой загадочной личности, опираясь на широкий круг источников, вклю-

\* Данная статья выполнена в рамках исследовательского проекта по иностранным языкам и литературе 2023 года по дисциплинам первого класса муниципалитета Чунцин «Исследования в области современной русской биографической литературы» (SISUWYJY202310) и программ исследований и инноваций для аспирантов Чунцина на 2024 год «Историческая достоверность и литературное творчество – исследование биографического вымысла Варламова» (CYB240276).

чая документы, дневники, письма и газетные статьи того времени. Тщательный анализ этих материалов позволяет автору реконструировать жизнь Распутина с максимальной точностью. Автор в «беспристрастном повествовании» не дает субъективных оценок и не выражает личного отношения к герою своего произведения. Избегая одномерного изображения, показывает его как сложную и противоречивую личность, сочетающую в себе черты как «святого старца», так и «дьявольского искусителя». Задача писателя – представить читателю все имеющиеся сведения, не приукрашивая и не демонизируя героя.

На сегодняшний день данная книга – это наиболее полная биография Г. Распутина, автор которой предстает в роли не только писателя, но и профессионального исторического исследователя. Об этом же могут свидетельствовать и другие биографии известных личностей, созданные А. Варламовым.

Несомненно, этот биографический опыт А. Варламова послужил богатым источником материала и для дальнейшего творчества. Роман А. Варламова «Мысленный волк», опубликованный в 2014 году, разворачивается на фоне событий Первой мировой войны и Октябрьской революции. Многие реальные исторические личности представлены в тексте как вымышленные персонажи. Они комментируют различные события, а также достоинства и недостатки друг друга. В одном из персонажей романа – сибирский странник – прослеживаются явные параллели с исторической фигурой Г. Распутина. В романе это благочестивый паломник с неограниченной мужской силой. С одной стороны, у него есть толпа безумных почитателей, готовых отдать за него жизнь, с другой – есть и те, кто открыто выступает против него, считая, что он принесет России беду. Отношения сибирского странника с другим героем романа – монахом Исидором Щетинкиным – сначала враждебные, но потом перерастают в дружбу, тем самым очень напоминают отношения Г. Распутина с черносотенным русским монахом Илиодором (в миру Сергей Михайлович Труфанов).

История героя Исидора Щетинкина во много повторяет реальные события жизни Илиодора: амбициозный монах, прилагающий все усилия, чтобы завоевать доверие царя, оказывается вытесненным сибирским крестьянином, вынужден бежать из России, переодевшись в женскую одежду.

В образе другого главного героя романа «Мысленный волк» – Павла Матвеевича – отчетливо прослеживаются биографические черты М. Пришвина. Павел Матвеевич использует в речи выражения из произведений М. Пришвина, а также рассказывает о своих плохих отношениях с гимназическим учителем, названным «Р-в», что соответствует первой и последней буквам фамилии В. Розанова, учителя географии пятнадцатилетнего Пришвина. Павел Матвеевич, исключенный за публичную дерзость учителю на уроке, впоследствии стал последователем идей своего учителя, вынашивая идею пойти по его стопам. И в реальной жизни М. Пришвин говорил об учителе, оказавшем большое влияние на его творчество: «В моей судьбе как человека, как литератора большую роль сыграл мой учитель в елецкой гимназии, талантливый писатель Розанов» [6, с. 11]. Именно Розанов вызвал в нем «священное преклонение перед тайнами человечества» [Там же, с. 167].

Данный пример является свидетельством объективной правдивости художественных произведений А. Варламова, что проявляется в точном отражении исторических событий и реалистичном изображении персонажей. Несмотря на творческую природу, литература черпает вдохновение из реальной жизни. И автор, игнорирующий читательские ожидания подлинности, рискует создать произведение, не вызывающее эмоционального отклика.

Особого внимания заслуживают образы пространства и времени в творчестве А. Варламова. Данные категории играют ключевую роль в историческом повествовании автора. Четкая прорисовка пространственных и временных координат событий по-

вышает объективность повествования, делая его более убедительным для читателя, соотносящего историю с реальностью.

Чтобы объективно отразить события и героев, А. Варламов в своих произведениях связывает хронотоп с реальным историческим временем. Например, в начале романа «Затонувший ковчег» читателю рассказывают о том, что жители скрытой деревни Бухара – это крестьяне, призванные Петром I на строительство Петербурга в начале XVIII века, но из-за несогласия с Никоновской реформой и запретом на проведение религиозных обрядов, бежали на свободу и основали «лесную пустошь» [2, с. 4], которую назвали Бухарой. Несмотря на изолированность нового места обитания, до людей доходили не только вести, но и различные модные веяния из беспокойного внешнего мира. Например, в деревню приезжали кастраты, чтобы проповедовать обряд обрезания и убеждать членов общины вести «целомудренный и непорочный» образ жизни; монархи присылали священников, чтобы наставить жителей на путь официальной веры; после столыпинских реформ рядом с Бухарой была построена деревня. Позже лесной массив, в котором находилась Бухара, получил название Сорок два, а в само село даже пришла железная дорога.

Разумеется, Бухара, описанная А. Варламовым в романе, не имеет реального прототипа и существует только в рамках вымышленного мира произведения. Несмотря на это, читатель видит события в реальном и объективном историческом контексте и, прочитав роман, может получить глубокое представление об истории развития Бухары от ее расцвета до упадка. Подобная связь с реальностью создает у читателя ощущение достоверности происходящего и усиливает эффект реалистичности.

Несмотря на то, что события «Затонувшего ковчега» разворачиваются в прошлом, повествование ведется в настоящем времени. Для читателя же события романа происходят в «прошедшем совершенном времени».

«Принято считать, что чем ближе время возникновения истории к моменту завершения повествования рассказчика, тем более подробным будет его объяснение, тем меньше информации будет потеряно, тем более аутентичным будет роман, тем лучше будет восприниматься достоверность документального повествования» [8, с. 593]. Действие большинства романов А. Варламова, за исключением «Мысленного волка», происходит в близкие два-три десятилетия к моменту написания произведения.

Прослеживая жизнь Александра Тёзкина, главного героя «Лоха», мы можем ощутить видение будущего простой советской интеллигенцией, почувствовать боль и растерянность молодых людей в обществе «периода застоя», пережить ряд исторических событий, повлиявших на периоде Советского Союза. Это находит отражение в повседневной жизни Тёзкина, обычного человека, и дает читателю максимальное ощущение реальных событий. Например, Тёзкин повествует о своем опыте прохождения военной службы в Читинской области, где суровые климатические условия, в которых «привольно жилось только жирным мухам» [3, с. 18]. Герой, служащий охранником в колонии, называет военных людей «людьми, находящимися по ту или иную сторону ключей проволоки» [Там же, с. 19]. Он заболевает «в числе многих желтухой», а затем сильная простуда и высокая температура вызывают у него кровохарканье. Любимая девушка Тёзкина, Катя, приезжает к нему на незапланированное свидание и, желая помочь возлюбленному, вынуждена вступить в интимную связь с армейским врачом, чтобы добиться его внимания к больному. Демобилизованный по состоянию здоровья Тёзкин впадает в глубокую депрессию и винит себя в случившемся.

В романе «Дом в Остожье» события происходят «до и после гайдаровских реформ» [1, с. 6]. О жизни в обычной деревне на севере России повествует «Я», но делает это со слов деда Васи, который говорит о хаосе коллективизации села в конце века, ухудшении условий жизни сельских жителей, социальном неравенстве, а также о том, что руководители колхозов и специальные уполномоченные на селе «на голову выше»

сельских жителей. Из-за неразумной политики у крестьян отобрали лошадей, разрушили мельницы, а зерно, которое выделял колхозам район, периодически оказывалось недоступным. Это привело к тому, что дед Вася окончательно решил уйти из колхоза и стать «свободным человеком». Однако окружающие не поняли его поступка и, стараясь держаться от него на расстоянии, фактически превращали его в изгоя. Близость «Я» к деду Васе также вызывает у жителей деревни враждебные чувства по отношению к нему, и герой, который изначально хотел держаться подальше от городской суеты, также не желает жить в деревне.

Другой пример – повесть «Рождение», исторический фон которой разворачивается в середине 1990-х годов после распада Советского Союза, когда все события меркли на фоне крупных политических и исторических изменений. Но в тексте речь идет о беременности и родах героини, столкнувшейся со всеобщим безразличием. Медсестра в карете скорой помощи «с мрачным лицом, словно стиснув зубы, приказала садиться в машину» [7, с. 24], а затем без лишней суеты отвезла ее в больницу. В больнице у врача в глазах появляется «дьявольский, злорадный блеск» [Там же, с. 14], когда он говорит, что ребенок, которого носит героиня, «серьезно болен». Все это, а также социальные изменения, происходящие в обществе, создают атмосферу хаоса, усиливающую тревожность и нервозность девушки на протяжении всей беременности и родов, что также выражается через точку зрения и повествование героини.

Основная сюжетная линия «Затонувшего ковчега» разворачивается в Санкт-Петербурге 1990-х годов, когда героиня Маша приезжает в этот город к своей сестре, семья которой живет в историческом здании, пережившем и отмену крепостного права, и убийство царя Александра II, и другие важные события, а также видевшем самых разных жителей района всех вероисповеданий. Тот факт, что люди имели разные убеждения и занимались законной или незаконной деятельностью, поддерживали режим или вступали в оппозицию, также отражает степень запутанности убеждений народа в этот период времени. Изображая город и его жителей, ищущих истину и веру, но находящихся лишь одиночество, роман показывает социальную реальность отсутствия веры в обществе, боль и растерянность русских людей, которые глубоко завязли в трясине безверия.

Исторические события неразрывно связаны с пространственным контекстом, в котором они происходят. Помимо фиксации во времени, большое значение для реалистичного и достоверного повествования играют пространственные координаты. В романе А. Варламова «Мысленный волк» повествуемые события растянуты во времени, тем не менее описание автором деталей места действия заставляет читателя усомниться в том, что автор там присутствовал и лично участвовал в них. Например, указано, что «дамское ружьецо редкого двадцать четвертого калибра» [4, с. 15], из которого ранили героиню Улю, было куплено в «магазине Ганса Кронгауза на Васильевском острове близ Ярославского подворья» [Там же], а место нанесения раны находится на Светлодарском озере в Нижнем Новгороде. Деревня Бухара в «Затонувшем ковчеге» расположена «в устье реки Пуста» [2, с. 4], дом сестры, куда бежит главная героиня Маша, «представляет собой ничем не примечательный четырехэтажный доходный дом с колодцем-двором» [Там же, с. 37], а место, где героиню удочеряют, находится в «районе Лепиновой виллы». Местом ее последующего удочерения стала «Лебеновская дача» – реально существующая дача на берегу Финского залива, примерно в 40 километрах от Петербурга.

В своей работе Т.О. Личманова исследует феномен «нового автобиографизма», характерный для литературы 1990-х годов. Она отмечает, что в этот период наблюдается тенденция к усилению автобиографичности во многих произведениях, и перечисляет несколько особенностей нового автобиографического феномена: «во-первых, автор будет главным героем повествования, и его понимание жизни будет максимально приближено к авторскому; во-вторых, биографические факты появляются не в отдельном тек-

сте, а в широком круге произведений писателя; в-третьих, в произведении ярко представлены элементы мемуарного или биографического жанра, все эти элементы рассказывают о собственном опыте или увиденном; в-четвертых, писатель формирует единый метатекст творческого мира: каждое произведение воздействует на главного героя или определенный период жизни автора, а совокупность всех произведений составляет целостную картину жизни автора, и глазами автора мы можем воспринимать окружающую его действительность» [9, с. 259]. Исследователь считает, что творчество А. Варламова отличается ярко выраженной ориентацией на действительность, это создает у читателя ощущение подлинности происходящего. В художественном мире писателя отражаются автобиографические элементы и события из жизни окружающих его людей. Слияние автобиографических мотивов и заимствований из реальной жизни в творчестве писателя складывается в новую систему искусства, характеризующуюся особой достоверностью и реалистичностью.

Анализ подробных описаний, а также интервью А. Варламова о процессе создания романов позволяют сделать вывод о том, что в основе его произведений лежат реальные события, адаптированные из его личного опыта. Например, на вопрос о происхождении материала для «Затонувшего ковчега» А. Варламов ответил: «Я притворился новичком, подружился и обманул хитрых и осторожных людей из секты, а потом сбежал из нее» [5, с. 116]. И реальное пространство, созданное А. Варламовым на двухмерной плоскости, соответствует реальному миру, причем действие нескольких романов происходит примерно в одних и тех же географических координатах, а многие детали пространственных изображений дополняют друг друга. Например, деревня Бухара в «Затонувшем ковчеге» расположена в окрестностях пронумерованного лесного массива Сорок два, где местные жители работали на лесозаготовках, и «единственной его связью с внешним миром была старая узкоколейная железная дорога», а «на десятки километров оскопленной тайги не было больше ни единого людского поселения» [2, с. 9].

Сорок второй район, изображенный в романе «Дом в Остожье», – это место, где живет главный герой «Я», также названный по номеру лесного массива, «куда не было дороги, кроме лесной железной дороги» [1, с. 5].

А. Варламов неоднократно использует в своих романах одни и те же топонимы: деревня Сорок два, деревня Пачвари, озеро Возига и др. Благодаря этому создается единый метатекст, который позволяет читателю сделать вывод о том, что изображаемый автором мир объективно находится где-то в реальном мире.

Насыщенность произведений А. Варламова автобиографическими элементами ставит его в центр повествования. Ярким примером этого является роман «Дом в Остожье», где письма жителей деревни адресованы главному герою – Алексею Николаевичу. Сопоставление этого факта с биографическими сведениями о жизни героя позволяет предположить, что данный роман является автобиографическим произведением, отражающим важный этап жизни писателя.

Можно сказать, что роман «Дом в Остожье» является автобиографией А. Варламова, правдивым рассказом о его переживаниях. Для более полного понимания и объяснения концепции «новой автобиографии» нужно обратиться к книге Н.Л. Лейдермана «Русская литература XX века: 1950–1990-е годы». Отмечается, что «новая автобиография выходит за пределы “абсолютной эпической дистанции”»; автор дает свои воспоминания в форме “абсолютной эпической дистанции”, что является самым важным в истории русской литературы. Новая автобиография преодолевает “абсолютную эпическую дистанцию”, автор вспоминает повседневную жизнь, а не события под знаменем “важной истории”, а также вспоминает события не многолетней давности, а близкие нам по времени, превращая активных деятелей современности в мемуарные фигуры» [8, с. 593]. В рамках концепции «новой автобиографии» А. Варламов не просто рас-

сказывает историю, но становится ее частью. Он может выступать в качестве главного героя или молчаливого наблюдателя, создавая ощущение реального и объективного пространства-времени. Через авторское «видение» или «переживание» достигается эффект исторической реальности в художественном мире произведения.

### Список литературы

1. Варламов А.Н. Дом в деревне: Повесть сердца // Новый мир. 1997. №9. С. 3–36.
2. Варламов А.Н. Затонувший ковчег: Повесть. Романы. М., 2002.
3. Варламов А.Н. Лох. [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/fiction/lox-aleksej-varlamov/> (дата обращения: 01.05.2024).
4. Варламов А.Н. Мысленный волк. М., 2014.
5. Варламов А.Н. Послесловие // Октябрь. 1997. №4. С. 116.
6. Варламов А.Н. Пришвин. М., 2021.
7. Варламов А.Н. Рождение // Повесть сердца: сборник. М., 2010. С. 5–131.
8. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Русская литература XX века: 1950–1990-е годы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 т. Т. 2. М., 2003.
9. Личманова Т.О. Феномен «Нового автобиографизма» в прозе А. Варламова, О. Павлова, М. Шишкина // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. №6-1. С. 259.
10. 张建华. 俄罗斯现实主义文学追求的当代姿态 – 访当代作家阿列克赛·瓦尔拉莫夫. 中国俄语教学. 2006. №1. С. 40.

\* \* \*

1. Varlamov A.N. Dom v derevne: Povesť serdca // Novyj mir. 1997. №9. S. 3–36.
2. Varlamov A.N. Zatonuvshij kovcheg: Povesť. Romany. M., 2002.
3. Varlamov A.N. Loh. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://azbyka.ru/fiction/lox-aleksej-varlamov/> (data obrashcheniya: 01.05.2024).
4. Varlamov A.N. Myslennyj volk. M., 2014.
5. Varlamov A.N. Posleslovie // Oktyabr'. 1997. №4. S. 116.
6. Varlamov A.N. Prishvin. M., 2021.
7. Varlamov A.N. Rozhdenie // Povesť serdca: sbornik. M., 2010. S. 5–131.
8. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. Russkaya literatura XX veka: 1950–1990-e gody: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij: v 2 t. T. 2. M., 2003.
9. Lichmanova T.O. Fenomen «Novogo avtobiografizma» v proze A. Varlamova, O. Pavlova, M. Shishkina // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014. №6-1. S. 259.



### *Strategies of establishing authenticity in the works of A.N. Varlamov*

*The detailed reality in the creative work by Alexey Nikolaevich Varlamov is analyzed. The writer makes readers connect the novel with the reality through the real creative material and the use of artistic writing strategies, and this is a new feature of realistic novels of the XXI st century.*

*Key words: historical authenticity, narrative time, images of space and time, phenomenon of “new autobiography”, realism.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2024)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Адасова Яна Борисовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. E-mail: yana.adasova@mail.ru
- Андреева Ольга Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент, Институт развития образования. E-mail: osa13-72@mail.ru
- Бойченко Наталья Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nboychenko@yandex.ru
- Бударина Жанна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры китайского языка, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: janissimo@inbox.ru
- Булаев Дмитрий Юрьевич* – аспирант Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: bulaevd@yandex.ru
- Бурмистенко Мария Станиславовна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: burm87@mail.ru
- Ван Чженкунь* – аспирант, Сычуанский университет иностранных языков. E-mail: 954660187@qq.com
- Володин Владимир Владимирович* – старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Гутник Ирина Юрьевна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: iragutnik@mail.ru
- Закирова Альфия Фагаловна* – доктор педагогических наук, профессор Академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет.
- Захарченко Дмитрий Александрович* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: mgig1997@mail.ru
- Иванова Тамара Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Иванова Юлия Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Кандаурова Анна Валерьевна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания и социальной работы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: kandaurova@list.ru

- Козырева  
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Корнилова  
Лариса Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Волгоградский государственный университет. E-mail: lora.kornilowa@yandex.ru
- Круцкий  
Виктор Михайлович* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: krutskiy15@mail.ru
- Лучников  
Виктор Александрович* – ассистент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: luchnikov@mail.ru
- Макарова  
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: makira8@yandex.ru
- Маринина  
Мария Георгиевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: mashamarinin@yandex.ru
- Молодцева  
Юлия Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: molod\_09@mail.ru
- Мужиченко  
Маргарита Владимировна* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: rita31@mail.ru
- Надежкина  
Елена Юрьевна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; ассистент кафедры фундаментальной медицины и биологии, Волгоградский государственный медицинский университет. E-mail: gurinae@mail.ru
- Пискунова  
Елена Витальевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики школы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: l\_piskunova@mail.ru
- Покусаева  
Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Провоторова  
Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Руденко  
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: elena.rudenk@yandex.ru

*Самойлова  
Наталья Владимировна*

– доцент кафедры урбанистики и теории архитектуры, Волгоградский государственный технический университет.  
E-mail: n0013@mail.ru

*Трифонова  
Ирина Сергеевна*

– кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru

*Фоминых  
Наталья Юрьевна*

– доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков №1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова.



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Alfiya Zakirova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Studies, University of Tyumen.
- Anna Kandaurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Upbringing and Social Work, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: kandaurova@list.ru
- Dmitriy Bulaev* – Post Graduate Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, E-mail: bulaevd@yandex.ru
- Dmitriy Zakharchenko* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: mgig1997@mail.ru
- Elena Nadezhkina* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University; Assistant, Department of Fundamental Medicine and Biology, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: gurinae@mail.ru
- Elena Piskunova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of School, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: l\_piskunova@mail.ru
- Elena Rudenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: elena.rudenk@yandex.ru
- Irina Gutnik* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of School, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: iragutnik@mail.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: makira8@yandex.ru
- Irina Trifonova* – PhD (Philology), Associate Professor, Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen, E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru
- Larisa Kornilova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State University, E-mail: lora.kornilowa@yandex.ru
- Margarita Muzhichenko* – PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: rita31@mail.ru
- Mariya Burmistenko* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: burm87@mail.ru

- Mariya Marinina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: mashamarinin@yandex.ru
- Natalya Boychenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nboychenko@yandex.ru
- Nataliya Fominykh* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages №1, Plekhanov Russian University of Economics.
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Natalya Samoylova* – Associate Professor, Department of Urban Studies and Architecture Theory, Volgograd State Technical University, E-mail: n0013@mail.ru
- Olga Andreeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Institute of Development of Pedagogical Education, E-mail: osa13-72@mail.ru
- Olga Kozyreva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Tamara Ivanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Tatyana Pokusaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Victor Krutskiy* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: krutskiy15@mail.ru
- Victor Luchnikov* – Assistant, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: luchnikov@mail.ru
- Vladimir Volodin* – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University, E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Wang Zhengkun* – Post Graduate Student, Sichuan International Studies University, E-mail: 954660187@qq.com
- Yana Adasova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages №3, Plekhanov Russian University of Economics, E-mail: yana.adasova@mail.ru
- Yuliya Ivanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Yuliya Molodtseva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: molod\_09@mail.ru
- Zhanna Budarina* – Senior Lecturer, Department of Chinese Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: janissimo@inbox.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. Воркачëв*, 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