



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№1 (194)**  
**2025**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№1 (194)**

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**2025**

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

- НОВИКОВ С.Г. Образование как инструмент управления историей ..... 4
- СТОЛЯРЧУК Л.И. Социальная сущность гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании.....12
- ВЕДЕНЕЕВА Г.И., ПАНИНА А.Е. Целостность личности и ее саморазвитие .....17
- ОЧИРОВА Т.С. Личность учителя как инструмент педагогической деятельности в ракурсе интегративно-целостного подхода.....23
- ГАВРИЛОВА В.В. Идея целостности: возможности реализации в современной образовательной среде .....29
- ЛАТЫШЕВ Д.В. Феномен кибернетизации педагогического процесса в условиях цифровизации образовательной среды.....35

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- НИКОЛАЕВА М.В., РОЗАНОВА И.Г. Проблема формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий.....40
- КОРЕПАНОВА М.В., ОРЛОВА Е.В. Теоретические аспекты сопровождения профессионального развития молодого педагога .....46

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

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

*Редакционная коллегия*  
*Т.Н. Астафурова*  
*Д. Бергс-Винкельс (Германия)*  
*И.С. Бессарабова*  
*С.Г. Воркачёв*  
*А.Х. Гольденберг*  
*Е.В. Данильчук*  
*О.А. Дмитриева*  
*Л.В. Жаравина*  
*А.Е. Жумабаева (Казахстан)*

*В.В. Зайцев*  
*В.О. Зинченко*  
*М.В. Корепанова*  
*А.М. Коротков*  
*С.В. Куликова*  
*М.В. Николаева*  
*С.Г. Новиков*  
*Н.С. Пурьшева*  
*А.Н. Сергеев*  
*В.В. Сериков*  
*Т.К. Смыковская*  
*Г.П. Стефанова*  
*В.П. Тарантей (Беларусь)*  
*Н.Е. Тропкина*  
*А.П. Тряпицына*  
*Цзиньлин Ван (КНР)*  
*В.Г. Шукин (Польша)*

*Научно-редакционный совет*

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

ДАВЫДЕНКО В.А. Тьютор как персональный тренер по достижению личностно-ориентированных целей обучающимися.....	52
МАЛЯВИНА С.С., САМСОНЕНКО В.В., ИВУШКИНА Н.Ю., ФАДЕЕВА О.В. Страхи детей младшего школьного возраста в эпоху транзитивности .....	59
ЛОГАЧЕВА М.И., РЯБКОВА Е.С. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии будущих специалистов .....	66
ЧЕБРОВСКАЯ С.В. Проблема компетентности педагога в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся .....	71
ТКАЧ Л.Т., МУЗЕНИТОВА Э.А. Воспитание педагогического мировоззрения как основа становления профессиональной идентичности будущих педагогов.....	79
ГАО ЦЗИНМИН Современные китайские социокультурные практики формирования личности будущего педагога.....	84
БОТОВА С.Н. Проблема становления будущего профессионала с позиции целостного подхода и междисциплинарности .....	88
ДАЯНОВА М.А., КРУЦКИЙ В.М. Гендерные аспекты ценностного отношения к здоровью будущих педагогов .....	93
	
ГРИЦАЙ Л.А. Взаимодействие семьи и школы в воспитании детей: исторический контекст, приоритетные задачи, современные особенности и эффективные практики.....	99
КОРОТКОВА П.И. Современные проблемы взаимодействия детского сада с семьей .....	107
САМОЙЛОВА Н.В. Формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности на основе гендерного подхода .....	112
ИВАКИНА Л.А. К проблеме разработки и реализации инновационных образовательных проектов старших дошкольников .....	116

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЯГУЗОВА Л.Н. «Дероманизация» романа в теоретической  
рефлексии и творческой интерпретации В. Набокова..... 121

ЧЖУ ЯФЭЙ, ХАНЬ ЦЮАНЬХУЭЙ Рецензия на русский пе-  
ревод “黄鹤楼送孟浩然之广陵” с точки зрения культурной  
адаптации ..... 128

Сведения об авторах.....135

Information about authors.....138

Состав редакционной коллегии .....141

Состав научно-редакционного совета.....142

Подписано в печать  
20.02.2025.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 14,5  
Тираж 1000 экз.

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

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

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

Выход в свет  
10.03.2025.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2025

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**С.Г. НОВИКОВ**  
Волгоград

### ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ИСТОРИЕЙ

*История будущего пишется сегодня в учебных аудиториях педагогами, предлагающими воспитанникам тот или иной образ желаемого и этически оправданного Грядущего. От стратегирования образования во многом зависит то, какой из возможных сценариев исторического развития осуществится: гуманистическая версия Будущего или же «дивный новый мир» О. Хаксли.*

Ключевые слова: образование, фазовый кризис, инструмент управления, Будущее, дуалистическая система ценностей, постматериалистическая мотивация.

Человечество сегодня оказалось в точке бифуркации, откуда течение «реки Хронос» может продолжиться по разным руслам. Барьером для плавного движения потока Истории стал очередной фазовый кризис – столкновение сложившегося социально-экономико-технологического организма (индустриального капитализма) с пределом развития. Во-первых, он встретился с таким ограничителем роста, как исчерпание дешевых ресурсов, которые были залогом победоносного шествия капитализма по планете. Во-вторых, он оказался лицом к лицу с экологическими и культурными проблемами (негативным «ответом» природы на ее хищническую эксплуатацию, нежеланием людей превращаться ни в «придаток» машины, ни в безмолвного исполнителя велений «начальства»). В-третьих, капитализм подвергается «коррозии» вследствие расширения в пределах капиталистической мир-системы сферы общественной собственности. Знание (ключевой фактор современного развития) находится за рамками мира *конечного*, материального богатства, и потому является *общим* достоянием. Как точно заметил А.В. Бузгалин, «каждый из нас потенциально является собственником всего культурного богатства человечества – любых научных знаний и произведений искусства ...» [2, с. 28]. Наконец, в-четвертых, предел капитализму ставит распространение робототехнических, компьютерных устройств, берущих на себя «рутинные» виды деятельности, что сводит к минимуму репродуктивную трудовую активность. Возникает тенденция к «уничтожению труда» (К. Маркс) как деятельности, вынужденной внешней, экономической необходимостью. На смену труду все больше приходит творческая деятельность, самоценная, побуждаемая не внешним (экономическим) мотивом, а стремлением личности к самореализации.

Нам могут указать, что все перечисленное не создает впечатления чего-то близкого апокалипсису. И будут правы, поскольку выше были обозначены те тенденции, которые открывают перед человечеством скорее позитивные возможности. Однако у нас нет оснований утверждать, что они обязательно реализуются, т.к. у сил, стоящих за «старым миром» индустриального капитализма, несомненно, есть свое представление о том, каким образом надлежит выходить из нынешнего фазового кризиса. Данное предположение проистекает из действий верхушки транснационального капитала («гипербуржуазии», «космократии»), обнаруживающих ее склонность осуществлять «тотальное подчинение капиталу человеческих качеств (в том числе – творческого потенциала)», воспроизводить «человека как придатка компьютера, сети – homo computer'a,

homo Internet'a ...» [1, с. 644]. Презентацию именно такого варианта Истории Будущего можно отыскать в книге К. Шваба и Т. Маллере «Covid-19: великая перезагрузка», в идеях «капитализма стейкхолдеров», «инклюзивного капитализма». Эти проекты на деле могут обернуться эксклюзивным качеством жизни для одних и бессмысленным сытым существованием для других.

Последствия нынешней технологической революции явно амбивалентны. По сути, сегодня человечество сталкивается со *сверхвызовом*. Последним термином мы, вслед за коллективом ученых, маркируем вызов, который «невозможно проигнорировать», поскольку с ним «так или иначе соотносятся все социосистемные процессы и социальные институты и инфраструктуры, организующие протекание этих процессов» (Курсив наш. – С.Н.) [16, с. 34]. Более того, этот вызов «не может быть снят, поскольку любая попытка его преодоления приводит к появлению того же сверхвызова в измененной форме» [Там же, с. 35]. Его бросает человечеству искусственный интеллект, возможности которого больше: владеть большими данными, «просчитывать ходы» после принятия того или иного решения – все это уже явно находятся на уровне, а то и превышают человеческие умения. По мнению бывшего сотрудника OpenAI Л. Ашенбрэннера, искусственный общий интеллект (Artificial general intelligence, AGI) к 2027 г. будет выполнять *любую* работу ничуть не хуже человека, и потому начнется переход к *сверх* человеческим системам искусственного интеллекта [20].

То, *каким* будет ответ человечества на указанный сверхвызов, на угрозу сегрегации людей на две неравные по жизненным возможностям группы, во многом зависит от качеств *субъекта*, которому предстоит жить при *посткапитализме*. Окажется ли им «человек жующий», отдающий за «банку варенья» и «корзину с печеньем» право неким «экспертам» решать социальные проблемы? Или же таковым станет иной тип личности, готовый решать стратегические задачи сохранения *человеческого* лидерства в мире Будущего и побеждать силы, сегрегирующие людей на «антропогенный балласт» и «избранных» [19, с. 27]? Дать ответ на эти вопросы мы пока не в состоянии из-за того, что целью образовательной политики может быть заявлен (явно или латентно) любой из названных субъектов. Понятно одно: этим выбором будет задан *вектор транзита* современного кризисного общества к новому качественному состоянию, вектор Истории Будущего.

Постулирование образования в качестве инструмента управления Историей нуждается в убедительных аргументах, формулируемых в данной статье. В этом и заключается **цель нашего исследования**.

Для осуществления заявленного намерения используем возможности, которые предоставляются средствами, применяемыми учеными из разных социально-гуманитарных «цехов». Среди них следующие: техника сценирования (С.Б. Переслегин, Дж. Рингланд, Н.Ю. Ютанов и др.); концепции субъекта посткапитализма / постиндустриализма (А.В. Бузгалин, Р. Инглхарт, К. Маркс и др.); целостный подход к образованию (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). Синтез разнопредметных знаний позволяет, во-первых, взглянуть на констелляцию задач и проблем образования в долгосрочной перспективе и, во-вторых, преодолеть «кризис проектности», заключающийся в том, что «любой проект является либо ответом на *современные* угрозы и вызовы, либо же – способом реализации *сегодняшних* целей» [15, с. 43]. Кроме того, мы обретаем шанс при определении роли образования в генерировании облика Будущего перейти от простого объединения группы идей в проект к «упаковке группы проектов в *сценарий*» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 44]. В рамках последнего соединяется *субъективное* представление о справедливо устроенном Будущем и отвечающем его интересам образовании с *вероятностной* моделью исторического развития. Тем самым мы можем установить те императивы, которым надлежит следовать актерам образовательной политики в пространстве вероятностей, дабы обеспечить реализацию «субъективно наиболее приемлемой версии развития» человечества [Там же, с. 46].

Применение избранной нами методологии обнаруживает, что исторический процесс реализуется путем разрешения кризисов, каждый из которых являет собой развилку, открывающую дорогу нескольким вариантам социокультурной эволюции. Причем *осуществленная* «ветка развития» всегда связана с действием *субъектного* фактора истории. Так, именно *выбор* императорами династии Хань (после обрушения централизованной деспотии Цинь) конфуцианства в качестве официальной идеологии Поднебесной придал индивидуальное лицо китайской цивилизационной платформе и предопределил канал ее исторического бытия на протяжении двух последующих тысячелетий. Соответственно система экзаменов (кэцзюй) – контрольно-селекционная компонента конфуцианского образования – стала средством, обеспечивающим вертикальную социальную мобильность в Китае и создающим систему меритократии. Если обратиться к полуторатысячелетнему прошлому западноевропейской структуры, то и там мы обнаружим, что судьбоносную роль в ее генезисе сыграл ряд индивидуальных субъектов. Жившие в Темные века истории Запада Кассиодор, Боэций, Беда Достопочтенный, Исидор Севильский, инкорпорируя в христианский фундамент нарождавшейся цивилизации античное наследие в виде греческой философии и римского права, определили конститутивные черты Запада. По сути, эти мыслители направили Западную Европу по тому пути, который привел там к торжеству капитализма, «инфицировавшего» собой в дальнейшем все *неевропейские* цивилизации. В приведенных примерах мы встречаемся с использованием образования в качестве инструмента реализации Глобального (надэтнического, универсального, *всечеловеческого*) проекта (в первом случае – Конфуцианского, во втором – Христианского).

С волей индивидуального или коллективного актора, прибегавшего к образованию как к инструменту, который прокладывает дорогу желаемому Будущему, мы встречаемся и в отечественном прошлом. В тот момент, когда страна в конце XVII в. очутилась на распутье, велением и неиссякаемой энергией Петра I была индуцирована новая «ветка истории». Бросившись в «гонку за лидером» (Западом), самодержец использовал образование для рецепции элитой западноевропейского знания и технологий в интересах укрепления державной мощи. Однако «петровская задумка» – имперская модернизация России – не увенчалась успехом. Доказательство тому – социальные катаклизмы 1917–1920 гг., ставшие во многом плодом разлома образовательного пространства страны на два (суб)пространства. Первое – было территорией воспитания носителей вестернизированной культуры, разделявших антропоцентрическую систему ценностей. Второе – территорией выращивания носителей традиционной социалистической культуры. Сохранение этого разлома в течение столетий свидетельствует о том, что управление Историей Будущего в империи Романовых носило директивный и / или ситуационный характер. В самом деле, меры в области образования проистекали не столько из сконструированного желаемого завтра, сколько были реакцией на *текущие* проблемы. К примеру, образовательные учреждения европейского образца заводились Петром I для того, чтобы *догнать*, а не *перегнать* Запад. Они не способствовали прокладыванию подлинно нового тракта Истории, а продвигали социум по уже наезженной колее, которую лишь «умостили» западными технологиями [14]. Все образовательные реформы оказывались не результатом стратегического расчета, а реакцией на внешний фактор (на поражение в Крымской войне, реформы образования Александра II, на обнажившееся в годы Первой мировой войны технико-технологическое отставание России от Запада, проект реформы образования П.Н. Игнатъева и пр.).

В результате в 1917 г. произошел не просто социальный взрыв, но выброс энергии масс, столетиями воспитывавшихся в духе *автохтонного* традиционализма, против носителей *заимствованной* культуры модернизировать. С последними «простой народ» связывал социальную поляризацию, пауперизацию, разрушение многовекового уклада жизни, вследствие разлагающего влияния «власти денег», дух индивидуализма (рассматри-

вавшийся как угроза эгалитарным устоям общины). Выброс протуберанца народного гнева случился в тот момент, когда плоды неудачного управления Историей стали очевидны – в годы Первой мировой войны. Стране, очутившейся на новой развилке, был предложен уже не имперский («всего лишь» для крупнейшей континентальной державы Евразии), а Глобальный проект. Его авторы (большевики) полагали образ Грядущего не как вероятностную, но как неизбежную реальность. Они исходили из того, что «коммунизм наступит, и точка». И для приближения неотвратимого Будущего архитекторы «нового мира» приступили к созданию образовательной системы по выращиванию *субъекта реализации* своего Проекта. «Путеводной звездой» для него предлагалось общество, в котором «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех» [9, т. 4, с. 447].

Вооружив отечественное образование универсальной идеей (счастье для всех трудящихся, независимо от их этничности) и подведя под воспитание дуалистическую систему ценностей (соединявшую ориентацию на *надличностные* интересы с признанием права индивида на самость), большевики получили уникальный «человеческий материал». Питомцы советского образования выдержали испытание страшной войной с мировым злом – нацизмом – и победили, защитив человечество от наступления Человеконенавистнического Будущего коричневых цветов. СССР, вступив на «тропу Истории», которую предложила новым поколениям советская система образования, шел по ней через великие свершения и великие трагедии, сделался Градом Небесным на земле для одних и «империей зла» для других.

Однако система «жизневоспроизводства» Красного Глобального проекта – институт отечественного образования – оказалась не в состоянии обеспечить управление Историей в течение длительного темпорального отрезка. Причина тому – отсутствие в инструментарии управления проектом *сценарного* планирования. Последнее включает в себя не только целеполагание, учет объективных и субъективных факторов влияния на сценарий, но и указание на «окно выбора», выделение инерционного сценария и «сценарных развилочек», хронологических и пространственных рамок сценирования [15, с. 44–47]. Иначе говоря, управление проектом не предусматривало действий на случай, если реализация проекта столкнется с *системными* трудностями (внутренним кризисом, деформацией проекта).

Извлекая уроки из отечественного опыта управления Историей, обратим внимание на то, что среди просчитываемых сценариев Будущего всегда важно определить и описать *инерционный* сценарий: то, что случится, если не предпринимать усилий по блокированию возникших негативных тенденций социального развития. Представляется, что наиболее вероятным сценарием в рамках *нынешнего* фазового кризиса выступает *катастрофическая* версия Истории Будущего. При этом она содержит *пучок* альтернативных вселенных, в которых возникает или *нечеловеческая* или же *античеловеческая* реальность. Обозначим несколькими крупными мазками картину этого вероятностного состояния социального универсума. Во-первых, в данном «потоке Истории» роботы и искусственный интеллект поголовно вытесняют людей из сферы генерирования средств жизни, обрекая их на долю «вынужденных пенсионеров», живущих на безусловный базовый доход. Во-вторых, значимая часть «жертв технологического прогресса» не найдет себя в этом мире и будет обречена оказаться вне «сообщества творцов», довольствоваться «булкой хлеба и батоном колбасы» и проживать немалую часть жизни в виртуальном мире. В-третьих, искусственный интеллект станет все активнее вмешиваться в дела управления социумом и образования новых поколений. В результате этого вполне вероятна ситуация его выхода из-под человеческого контроля. Согласимся с А.И. Фурсовым в том, что если «взбесившийся супермозг» станет «куролесить», его придется уничтожить; и вопрос, «как сможет дальше функционировать завязанный на искусственный интеллект и ставший враз безмозглым и беззащитным мир?» [19, с. 29]. Впро-

чем, можно ожидать и наступления, выражаясь словами Л. Ашенбрэннера, «последнего родео»: в нем сойдутся «всего лишь люди» и сверхинтеллект [20, с. 160]. В-четвертых, в данной версии будущего отсутствует (как массовый социальный тип) «универсально образованный человек», «человек, обладающий знаниями» [4, с. 98]. Вместо него господствующим типом делается «человек-амеба» – существо, неспособное принимать решения и легко поддающееся внешнему влиянию.

В данном сценарии возможна «точка ветвления», при прохождении которой облик Будущего приобретет еще и *античеловеческие* черты (вследствие использования элитариями индустриально-капиталистического социума в своих интересах «нечеловеческих сил»). И тогда Будущее окажется в полной мере материализацией «дивного нового мира» О. Хаксли. В нем будет установлена новая зависимость индивидов – анонимная, базирующаяся «на не материальной, вещной» или же, «личной зависимости», а «на ментальной зависимости людей», транслируемой через электронные СМИ, блогеров, телеграм-каналы и пр. [18, с. 41]. Тем самым произойдет узурпация права человека «на принятие решений», «на будущее время, которое подразумевает способность человека воображать, формировать намерения, делать обещания», у индивида возникнут помехи проявлять «волю к воле» [5, с. 31, 32]. Индивид окажется под неусыпным присмотром Большого Брата [10; 12]. В частности, тотальный «цифровой контроль» станет реальностью в случае реализации Глобального проекта инклюзивного капитализма, предполагающего замену наций-государств властью транснациональных корпораций.

Не допустить подобного варианта развития событий можно лишь предложив «*Urbi et orbi*» образец гуманистического мироустройства – такой версии Будущего, в которой «развитие человеческих сил» делается самоцелью [9, т. 25, ч. 2, с. 387], а центральное место в мотивации личности займут ценности самовыражения [6]. Понятно, что для обеспечения *такого* течения исторического потока потребуются строго определенное *стратегирование* образования. Оно должно учитывать следующие ориентиры.

Во-первых, образование следует нацелить на формирование личности, обладающей *постматериалистической* мотивацией. Это будет уже неприсущий *уходящей в прошлое* эпохе «*homo economicus*», движимый материальным интересом, но «*homo creator*» – субъект, стремящийся к самореализации и самоосуществлению в *свободно* избранной деятельности [13].

Во-вторых, во имя обеспечения желаемого нами транзита у названного индивидуального субъекта надлежит формировать *дуалистическую* систему ценностей, побуждающую не только к личностному самоосуществлению, но и к признанию права на такое *всех и каждого*. Данная система долгосрочных жизненных ориентиров делает для него нравственно *неприемлемым* как общество, генерирующее перманентную борьбу «человека против человека, индивидуума против индивидуума» [9, т. 2, с. 129], так и социальную структуру, строящуюся по правилам «общества-казармы».

В-третьих, в интересах настройки системы формального образования на осуществление гуманистической версии посткапитализма (постиндустриализма) важно включить в число его приоритетов формирование у вступающих в жизнь поколений *критического мышления*. Тем самым у них будет вырабатываться «иммунитет» к *постправде* и *симулякрам*. Первый из названных феноменов делается крайне значимым из-за приобретения информационным потоком характера лавины, в которой трудно отличить истину от сообщения, *намеренно сконструированного*, являющегося не безусловной ложью, но обращенного непосредственно к личным эмоциям и убеждениям. Второй феномен (симулякр) продуцируется в современном мире (и, наверняка, продолжит воспроизводиться в античеловеческой версии Истории Будущего) как «образ, лишенный подобия» [3, с. 161]. В нем любовь подменяется сексом, дружба – взаимовыгодными отношениями, нужда в полезных вещах – погоней за брендом и пр. Если образование окажется «заточенным» на возвращение критически мыслящего «*homo creator'a*» (отличающегося

факт от мнения, небезразличного к истине), то напрасными будут усилия тех, кто захочет представить ложь как правду, а господство отчужденных сил как норму общежития.

В-четвертых, система формального образования лишь в том случае поможет направить Историю в желаемом нами направлении, если она *не* будет нацелена на подготовку «узкого специалиста» (который, как заметил еще Козьма Прутков, «подобен флюсу, его полнота односторонняя»). Эта система должна помочь человеку *самоосуществляться* (в свободной неотчужденной деятельности, которая «приносит ему физическое и духовное удовлетворение» [8, с. 287]). Это значит, что целью образовательной организации должно оказаться пестование *целостной* личности. Соответственно у данной личности – творца гуманистической версии Истории Будущего – нужно формировать *целостную картину мира*, без которой невозможна *осмысленная* деятельность, и потому нельзя допустить, чтобы университет превратился в поставщика носителя практико-ориентированного знания – субъекта, выигрывающего тактически (в плане трудоустройства), но проигрывающего стратегически [11].

В-пятых, для появления на свет обозначенного нами субъекта необходимо предоставить доступ к *качественному* образованию *всем* детям. Причем уже на уровне средней школы оно должно приобретать *исследовательский* характер, призванный формировать «мышление продуктивного типа» [7, с. 9]. Это, в свою очередь, предполагает создание открытой распределенной познавательной среды, «которая в качестве основного дидактического инструмента использует продуктивную поисковую деятельность, нацеленную на получение *нового, не учебного* результата – знания или объекта научного, инженерного, художественного, социального типов» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 11].

Подчеркнем, что образование сможет сделаться инструментом управления Историей Будущего, если его акторы будут учитывать возможность появления «Черного лебедя» – аномального и неожиданного события огромной силы воздействия [17]. Им может оказаться новое «великое переселение народов» из нищающего Юга на сытый и благополучный Север (вследствие экологической или какой-то другой катастрофы), глобальный катаклизм (вызванный космическим объектом или вооруженным конфликтом) и т.п. На этот случай необходимо, чтобы в содержание образования были заложены наряду с *фундаментальными* естественнонаучными знаниями *утилитарные* знания, умения и навыки (совсем не лишние в мире гипотетического постапокалипсиса). Иными словами, для субъекта Истории Будущего ничуть не бесполезными окажутся умения добычи и поддержания огня, ориентации по сторонам света, создания источника питания «из подручных средств» и пр.

Кроме того, в содержание образования следует включить знание *исторического опыта* человечества, дающего шанс на неповторение прежних ошибок. Историческое и социогуманитарное знания окажутся не просто весьма «практичными», но и нравственно формирующими (ориентирующими не на групповую корысть, а на «общее благо», на альтруизм).

Кратко зафиксируем сказанное. **Первое** – история будущего пишется уже сегодня в учебных аудиториях педагогами, предлагающими воспитанникам тот или иной образ Грядущего, полагаемый ими как желательный и этически оправданный. **Второе** – стратегированием образования, формулированием его цели и отбором содержания мы содействуем осуществлению одного из двух полярных сценариев Истории ближайших столетий: движения в сторону Мира Полудня или же Дивного нового мира. **Третье** – образование, дабы направить хронопоток в направлении гуманистической версии Будущего, должно быть нацелено на формирование личности, обладающей *постматериалистической мотивацией*, руководствующейся *дуалистической системой ценностей, критически мыслящей*, стремящейся к *самоосуществлению*. **Четвертое** – стать инструментом строительства Дня грядущего, в котором не будет места сегрегации человечества на «избранных» и «изгоев», способна такая образовательная система, которая обе-

спечивает доступ к *качественному* образованию *всем живущим*, учитывает вероятность появления *Черного лебедя* (и потому транслирует архивированные и оптимально упакованные *фундаментальные, утилитарные и социогуманитарные* знания человечества). **Пятое** – в наступившем тысячелетии нам не стоит ждать неламинарного развития, но образование способно минимизировать «вихревые потоки» Истории, ослабить турбулентность Будущего.

### Список литературы

1. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Глобальный капитал. В 2-х т. Т. 2. Теория. Глобальная гегемония капитала и ее пределы («Капитал» re-loaded). М., 2015.
2. Бузгалин А.В. Россия в глобальной экономике знаний трансформаций: контексты и альтернативы // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2008. Т. 6. №1. С. 27–39.
3. Делез Ж. Различие и повторение. СПб., 1998.
4. Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. М., 1999. С. 67–100.
5. Зубофф Ш. Эпоха надзорного капитализма. Битва за человеческое будущее на новых рубежах власти. М., 2022.
6. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М., 2011.
7. Карпов А.О. Ключевые концепты исследовательского обучения в контексте репродуктивно-продуктивного перехода // Сборник трудов Международной конференции по исследовательскому образованию школьников «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES' 2020. М., 2020. С. 7–16.
8. Кондрашов П.Н. Феномен целостности человека и его бытия-в-мире: экзистенциально-антропологическая интерпретация в контексте философии Карла Маркса: дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2019.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М., 1955–1981.
10. Новиков С.Г. «Заря посткапитализма» и стратегия российского образования // Проблемы современного образования. 2022. №4. С. 65–77.
11. Новиков С.Г., Новикова Е.И. Управление российским высшим образованием в контексте болонского процесса: заметки об эксперименте с ожидаемыми результатами // Учебный эксперимент в образовании. 2010. №1. С. 4–8.
12. Новиков С.Г. Призрак посткапитализма и стратегия опережающего развития российского образования // Непрерывное образование: XXI век. 2022. №4(40). С. 4–15.
13. Новиков С.Г. Российское воспитание в переломную эпоху всемирной истории: целевые ориентиры и ценностные основания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №1(164). С. 4–9.
14. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего. Волгоград, 2023.
15. Переслегин С.Б., Ютанов Н.Ю. Неизбежное будущее в сценарном планировании // Инновации. 2008. №29(112). С. 43–47.
16. Сплетенный мир: кошка перевернулась. Доклад Римскому клубу: резюме / А.И. Агеев, В.А. Громов, Н.М. Луковникова, С.Б. Переслегин, Е.Б. Переслегина, С.Ю. Шилов. М., 2023.
17. Талей Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М., 2022.
18. Толкачев С.А. О значении методологии исходного и основного производственного отношения «цаголовской школы» политэкономии для понимания трансформации современного капитализма // Проблемы политической экономии. 2022. №4. С. 39–42.
19. Фурсов А.И. Капитализм, будущее мира и планы закрытых наднациональных структур глобалистов (на примере проблематики обсуждения на Туринской встрече Бильдербергского клуба 7–10 июня 2018 г.) // Моисеевские чтения: Культура и гуманитарные проблемы современной цивилизации. доклады и материалы Всероссийской научной конференции. М., 2018. С. 14–32.
20. Aschenbrenner L. Situational awareness. The Decade Ahead. San Francisco; California, 2024.

1. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Global'nyj kapital. V 2-h t. T. 2. Teoriya. Global'naya gegemoniya kapitala i ee predely («Kapital» re-loaded). M., 2015.
2. Buzgalin A.V. Rossiya v global'noj ekonomike znaniy transformacij: konteksty i al'ternativy // Ekonomicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. T. 6. №1. S. 27–39.
3. Delez Zh. Razlichie i povtorenie. SPb., 1998.
4. Draker P. Postkapitalisticheskoe obshchestvo // Novaya postindustrial'naya volna na Zapade: Antologiya. M., 1999. S. 67–100.
5. Zuboff Sh. Epoha nadzornogo kapitalizma. Bitva za chelovecheskoe budushchee na novyh rubezhah vlasti. M., 2022.
6. Ingelhart R., Vel'cel' K. Modernizaciya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya. M., 2011.
7. Karpov A.O. Klyuchevye koncepty issledovatel'skogo obucheniya v kontekste reproduktivno-produktivnogo perekhoda // Sbornik trudov Mezhdunarodnoj konferencii po issledovatel'skomu obrazovaniju shkol'nikov «Ot uchebnogo proekta k issledovaniyam i razrabotkam» – ICRES\ 2020. M., 2020. S. 7–16.
8. Kondrashov P.N. Fenomen celostnosti cheloveka i ego bytiya-v-mire: ekzistencial'no-antropologicheskaya interpretaciya v kontekste filosofii Karla Marksa: dis. ... d-ra filos. nauk. Ekaterinburg, 2019.
9. Marks K., Engel's F. Sochineniya. M., 1955–1981.
10. Novikov S.G. «Zarya postkapitalizma» i strategiya rossijskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2022. №4. S. 65–77.
11. Novikov S.G., Novikova E.I. Upravlenie rossijskim vysshim obrazovaniem v kontekste bolonskogo processa: zametki ob eksperimente s ozhidaemymi rezul'tatami // Uchebnyj eksperiment v obrazovanii. 2010. №1. S. 4–8.
12. Novikov S.G. Prizrak postkapitalizma i strategiya operezhayushchego razvitiya rossijskogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2022. №4(40). S. 4–15.
13. Novikov S.G. Rossijskoe vospitanie v perelomnuyu epohu vseмирnoj istorii: celevye orientiry i cennostnye osnovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №1(164). S. 4–9.
14. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego. Volgograd, 2023.
15. Pereslegin S.B., Yutanov N.Yu. Neizbezhnoe budushchee v scenarnom planirovanii // Innovacii. 2008. №29(112). S. 43–47.
16. Spletennyj mir: kosha perevernulas'. Doklad Rimskomu klubu: rezyume / A.I. Ageev, V.A. Gromov, N.M. Lukovnikova, S.B. Pereslegin, E.B. Pereslegina, S.Yu. Shilov. M., 2023.
17. Taleb N.Chernyj lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti. M., 2022.
18. Tolkachev S.A. O znachenii metodologii iskhodnogo i osnovnogo proizvodstvennogo otnosheniya «cagolovskoj shkoly» politekonomii dlya ponimaniya transformacii sovremennogo kapitalizma // Problemy politicheskoy ekonomii. 2022. №4. S. 39–42.
19. Fursov A.I. Kapitalizm, budushchee mira i plany zakrytyh nadnacional'nyh struktur globalistov (na primere problematiki obsuzhdeniya na Turinskoj vstreche Bil'derbergskogo kluba 7–10 iyunya 2018 g.) // Moiseevskie chteniya: Kul'tura i gumanitarnye problemy sovremennoj civilizacii. doklady i materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii. M., 2018. S. 14–32.

### *Education as the management tool of history*

*The history of the future is written nowadays in the classrooms by the teachers, suggesting a particular image of the desired and ethically justified Future to the educatee. Educational strategizing influences greatly on what possible scenarios of historical development will be realized: the humanistic version of Future or “Brave New World” by Aldous Huxley.*

*Key words: education, phase crisis, management tool, Future, dualistic value system, postmaterialist motivation.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2024)

## СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ГЕНДЕРНОЙ ТЕОРИИ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

*Обосновывается социальная сущность гендерной теории воспитания (а не биологическая, как нередко ошибочно понимают исследователи и практики образования), целесообразность ее применения как инновационного процесса на основе методологии целостного подхода в образовании. Приводятся ошибки в толковании социальной сущности гендерной теории воспитания как биологической.*



Ключевые слова: *гендерная теория, социальная и биологическая сущность воспитания, методология целостного подхода в образовании, ошибки в толковании гендерной (социальной) теории.*

В современном обществе происходят трансформации социальных отношений и гендерных как вида социальных отношений, создающих новые реальности, требующие осмысления мировоззренческих позиций воспитания, в частности, на основе гендерной теории для уточнения ее базовых положений и рефлексии ее *социальной* сущности. Традиционное воспитание, дифференцированное по признаку пола, базировалось на идее биологического «природного предназначения» мужчины и женщины, исходившей в своих посылах из их анатомо-физиологических различий. На протяжении веков воспитание девочек и мальчиков строилось на основе этих различий в строгом соответствии с «предписанной» обществом гендерной ролью для каждого пола [4]. Воспитание «женских» и «мужских» качеств требовало неперемennого противопоставления: сильный / слабая, свободный / зависимая, злой / добрая, агрессивный / спокойная, смелый / робкая, амбициозный / скромная, ведущий / ведомая и др. Сегодня эти требования к качествам не соответствуют происходящим *социальным* изменениям в обществе. В современном обществе идея *биологического* «природного предназначения» мужчины и женщины *оказывается несостоятельной* и утрачивает былое влияние. От мальчика становятся все более востребованными, наряду с такими качествами, как сильный, смелый, ответственный, теперь еще и внимательный, чуткий, заботливый, надежный партнер на работе и будущий супруг, отец в семье. В воспитании девочки, наряду с добротой, мягкостью и пониманием, теперь востребованы такие качества, как целеустремленность, организованность и самостоятельность, которые становятся все более важными в современной жизни, чтобы женщине состояться в профессии и обеспечить благополучие своей семье.

В научных исследованиях (социологии, философии, культурологии, психологии и педагогики) в этой связи, начиная со второй половины XX в., стала активно развиваться гендерная (социальная) теория, исследующая *социальную* сущность в воспитании и развитии девочек и мальчиков как ведущую взамен «биологической». Введенный в научный обиход термин «гендер» стал широко использоваться «в значении «социально-го» пола мужчин или женщин, их <...> поведения, жизнедеятельности в обществе» [1]. Гендерная теория (*социальная* по своей сути), в отличие от биологической («природной»), строго дифференцирующей качества девочек и мальчиков по признаку пола, направлена на изучение и развитие «социальных отношений в обществе», обусловленных не «природными» биологическими различиями мужчины и женщины, а социокультурными формами их жизнедеятельности. *Социальная* сущность гендерной теории заклю-

чается в актуализации социального воспитания девочек и мальчиков как инновационного процесса в образовании, снимающего «биологические» ограничения в воспитании личностных качеств девочки и мальчика с «женских» и «мужских» на «универсальные», обусловленные индивидуальными особенностями, интересами и способностями обучающихся, а не признаком пола. Научные положения гендерной (социальной) теории не отрицают анатомо-физиологические различия мужчины и женщины и воспитание у мальчиков и девочек качеств, традиционно считавшихся «мужскими и женскими», а лишь предполагает добавление к ним качеств, востребованных новыми социальными условиями для успешной жизни в современном обществе.

Проблема исследования заключается в недостаточной теоретической обоснованности *социальной* сущности гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании, несмотря на ее востребованность в современном обществе и образовательной практике в обновлении социального воспитания из-за происходящих трансформаций в социальных и гендерных отношениях и научной значимости, перспективности по сравнению с биологической сущностью воспитания, более изученной, но менее сегодня востребованной теорией и практикой образования.

Социальная сущность гендерной теории воспитания отражена в требованиях государственных документов о предоставлении равных прав на получение образования как мужчинам, так и женщинам (Конституция РФ, ст. 19), о равенстве прав и возможностей обучающихся, независимо от их половой принадлежности (Закон Российской Федерации «Об образовании», гл. 53), что актуализирует обоснование и реализацию гендерной (социальной) теории воспитания по «обновлению воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования» («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года») [6].

**Цель данного исследования** – теоретическое обоснование социальной сущности гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании как инновационного процесса гендерного воспитания.

**Задача исследования** – выявление ошибок в толковании гендерной (социальной) теории, заблуждений и способов умышленного приспособления к ней «биологии пола» для снятия препятствий в понимании социальной сущности гендерной теории и ее реализации на основе методологии целостного подхода в практике современного образования.

**Научная новизна исследования** заключается в теоретическом обосновании социальной сущности гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании как инновационного процесса гендерного воспитания, снимающего «биологические» ограничения, прежде автоматически переносимые на социокультурные формы жизнедеятельности, а сегодня для воспитания не только «женских» и «мужских» качеств, но и «универсальных», раскрывающих индивидуальные особенности и способности обучающихся, расширяющих спектр возможностей для наиболее полной самореализации индивидуальности девочек и мальчиков, независимо от их половой (биологической) принадлежности.

Методологическим ориентиром в обосновании социальной сущности гендерной теории воспитания выступает в нашем исследовании методология целостного подхода в образовании Волгоградской научной школы (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.).

Применение методологии целостного подхода в исследовании по обоснованию социальной сущности гендерной теории воспитания является важной основой для получения как научных результатов, так и результатов в образовательной практике как «совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности» [6, с. 68]. Совокупность теоретических положений, описывающих социальную сущность гендерной теории воспитания на основе методологии целостного

подхода в образовании, описывается в контексте гуманитаризации образования, утверждающей право на множественность, вариативность проявлений человека, независимо от его принадлежности к полу. Идея ценностно-смыслового равенства понимается через призму возможностей и равных прав человека. Целостность в воспитании в контексте социальной сущности гендерной теории рассматривается как «внутреннее единство личности» (В.С. Ильин) воспитанников обоего пола в системе образования. Под традиционным целостным свойством личности мальчика / девочки понимается внутреннее единство его отдельных качеств (сильный, смелый, ответственный), объединенных в традиционную «мужественность»; и качеств девочки (доброта, мягкость и понимание), объединенных в традиционную «женственность». Когда в условиях современного общества и образования происходят трансформации *социальных* отношений, в том числе и *гендерных*, создающие новые реальности, традиционное целостное свойство мальчика «мужественность» требует дополнения новыми качествами – внимательностью, чуткостью и заботливостью – и традиционное целостное свойство девочки «женственность» – целеустремленностью, организованностью и самостоятельностью. Интеграция новых свойств, отличающихся от входящих в состав целостных свойств «мужественности» у мальчика и «женственности» у девочки, образует новые интегральные свойства – «универсальные» качества, актуальные и востребованные в новых социальных условиях и у мальчиков, и у девочек, характеризующиеся уже не признаком пола, а индивидуальными особенностями, интересами и способностями обучающихся как «целостностью более высокого уровня» (В.С. Ильин). Таким образом, полученное гуманитарное знание о социальной сущности гендерной теории воспитания на основе методологии целостного подхода в образовании отражает целостный и динамичный характер образовательного явления в новых социальных условиях.

Преобразование действительности осуществляется в образовательной практике, опирающейся на гендерную (социальную) теорию воспитания, базирующуюся на методологии целостного подхода в образовании, однако успешному ее преобразованию нередко препятствует его ошибочное (биологическое) понимание.

Анализ применения методологии гендерной (социальной) теории воспитания на основе методологии целостного подхода в образовании в научных исследованиях и практике образовательных учреждений показывает наличие ошибок в толковании гендерной (социальной) теории воспитания, заблуждений [4].

Остановимся на *заблуждениях* студенческой молодежи. Результаты эмпирического исследования (О.И. Ключко, А.А. Чекалина, Е.В. Иоффе, М.А. Ерофеева, Н.Ф. Сухарева, Е.В. Самосадова) о представлениях российской студенческой молодежи мегаполисов (Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Саранска) и провинциальных городов (соответствующих областей) о гендерных трансформациях ролей и качеств современных мужчин и женщин показали, что в представлениях респондентов присутствуют *заблуждения* о важности развития новых «универсальных» качеств современных мужчин и женщин. Суждения респондентов сопровождались противоречивостью, неоднозначностью восприятия гендерных трансформаций, критичностью в оценках, тяготением к традиционным (биологическим) качествам другого пола и идеализацией качеств своего пола, дефицитом партнерства и сотрудничества. Это отмечалось в большей степени у девушек и юношей провинциальных городов по сравнению с представителями российской студенческой молодежи мегаполисов. В высказываниях жителей провинции присутствуют элементы идеализации образа мужчины прошлого времени, ориентация на его традиционные роли: «Мужчина должен нести ответственность за свои поступки!», «... женщина тоже должна работать, но зарплата у мужчины должна быть больше». Высказывания часто оформлены в формате «долженствования». В высказываниях юношей провинции об отношениях с женщиной также прозвучали патриархальные тен-

денции: «Женщина должна слушаться мужчину». В то же время патриархальные отношения для современных мужчин и женщин юноши мегаполиса сочли невозможными: «Раньше мужчины доминировали, сейчас в этом не стало необходимости». Мужчина, в их понимании, изменился, поскольку изменились его социальные роли» [2]. Несмотря на деструктивные высказывания студентов из провинции, ностальгию по традиционным (биологическим) качествам другого пола, противопоставление качеств мужчины и женщины, в «представлениях студентов мегаполиса продемонстрирована тенденция сдвига к эгалитарным (равноправным, равноценным) отношениям и правомерность расширения диапазона гендерных ролей» [2]; стремление к развитию «универсальных» качеств мужчин и женщин, что свидетельствует о том, что даже при имеющихся у студенческой молодежи заблуждениях обнаружена и положительная обнадеживающая тенденция в представлениях российской студенческой молодежи.

Гендерное просвещение студенческой молодежи о социальной сущности гендерной теории воспитания на основе методологии целостного подхода в образовании мы реализуем на курсах по выбору: «Гендерный подход в образовании» для бакалавров Института иностранных языков, «Воспитание на основе гендерного подхода» для магистрантов по образовательной программе «Воспитательная деятельность» и «Гендерный подход в обучении и воспитании школьников» по образовательной программе «Педагогическая инноватика» по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Остановимся на методологических *заблуждениях*, наблюдаемых в образовательной практике регионов России (Москвы, Санкт-Петербурга, Приамурья, Ярославля и др.), которые проводят так называемые «гендерные эксперименты», реализующиеся, как объявлено, на основе гендерной теории: «девочки – налево, мальчики – направо», а по сути, отражающие традиционные идеи «биологии пола», дифференциации (противопоставления качеств «мужских» и «женских»), однако использующие терминологию гендерной (социальной) теории как более «модной» и «ярче звучащей». Физиологические различия между мальчиками и девочками автоматически переносятся на социальные виды деятельности, ограничивая обучающихся только традиционно «женскими» и «мужскими» занятиями. Основная методологическая ошибка названных «гендерных экспериментов» заключается в применении устаревшей биологической теории, несмотря на происходящие социальные (гендерные) трансформации в обществе и образовании. Требуется дальнейшая разработка в педагогической науке гендерной (социальной) теории воспитания на основе методологии целостного подхода в образовании и для успешной ее реализации в образовательной практике. Для преодоления заблуждений и гендерных стереотипов важно девочками и мальчиками овладение личностными качествами без ограничений по признаку пола, не только традиционно считавшимися «женскими» или «мужскими», но и «универсальными», которые становятся важными в современном обществе и системе образования для тех и других. Педагогам необходимо отказаться от положений устаревшей традиционной (биологической) теории воспитания, отвечая тенденциям развития современного общества и образования.

Положения гендерной (социальной) теории на основе методологии целостного подхода в образовании не предполагают окончательного устранения качеств «мужественности» и «женственности» в воспитании, а предлагает расширение их спектра за счет добавления «универсальных» качеств, соответствующих индивидуальным особенностям девочек и мальчиков, их интересам, способностям и соответствующим образовательным ситуациям, что будет способствовать преодолению методологического разрыва между гендерно трансформирующейся социальной и образовательной реальностью.

### Список литературы

1. Грехнев В.С. Тожество и различие гендерного и полового воспитания [Электронный ресурс] // *Философия и общество*. 2015. №3-4(77). URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/395569/> (дата обращения: 01.09.2024).
2. Ключко О.И., Чекалина А.А., Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. Гендерные трансформации в представлениях студенческой молодежи // *Женщина в российском обществе*. 2020. №1. С. 55–69.
3. Надолинская Л.Н. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства (теоретические представления и реалии современной России): дис. ...д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 2008.
4. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография. Волгоград, 2023.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]: URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 01.09.2024).
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2013.

\* \* \*

1. Grekhnev V.S. Tozhdestvo i razlichie gendernogo i polovogo vospitaniya [Elektronnyj resurs] // *Filosofiya i obshchestvo*. 2015. №3-4(77). URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/395569/> (data obrashcheniya: 01.09.2024).
2. Klyuchko O.I., Chekalina A.A., Ioffe E.V., Erofeeva M.A., Suhareva N.F., Samosadova E.V. Gendernye transformacii v predstavleniyah studencheskoj molodezhi // *Zhenshchina v rossijskom obshchestve*. 2020. №1. S. 55–69.
3. Nadolinskaya L.N. Konstruirovaniye gendernogo diskursa i strategii gendernogo partnerstva (teoreticheskie predstavleniya i realii sovremennoj Rossii): dis. ...d-ra filos. nauk. Rostov-na-Donu, 2008.
4. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego: monografiya. Volgograd, 2023.
5. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. №996-r g. Moskva «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». [Elektronnyj resurs]: URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 01.09.2024).
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika. M., 2013.



### ***The social essence of gender theory on the basis of the methodology of holistic approach in education***

*The social essence of gender theory of upbringing (than the biological one, as the researchers and realists of education often understand by mistake) and the relevance of its usage as an innovative process on the basis of the methodology of holistic approach in education are substantiated.*

*There are given the mistakes in the interpretation of the social essence of gender theory of upbringing as the biological one.*

**Key words:** *gender theory, social and biological essence of upbringing, methodology of holistic approach in education, mistakes in interpretation of gender (social) theory.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2024)

## ЦЕЛОСТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ САМОРАЗВИТИЕ

*Освещаются различные аспекты понятия «целостность личности», отраженные в работах зарубежных и отечественных ученых. На основе анализа психолого-педагогической литературы представлены и обобщены некоторые выявленные исследователями связующие элементы между компонентами в структуре личности, обеспечивающие ее целостность. Выдвинута версия о том, что целостность личности возможна при ее просоциальном саморазвитии.*



Ключевые слова: личность, целостность, элемент, самость, саморазвитие, ценность.

Вопросы целостного становления личности актуализируются проблематикой современного воспитания в работе с детьми и молодежью. Воспитательная деятельность образовательной организации направлена на «развитие личности, на создание условий для самоопределения обучающегося» [16]. В рамках решения данной задачи важна тесная связь практики с теорией воспитания, в которой педагог может найти ответы на многие вопросы о воспитании личности, отличающейся твердой волей, ясной жизненной позицией, единством мысли, чувств и поступков, направленностью на созидание, улучшение окружающего мира.

Феномен человека характеризуется многогранностью, сложной организацией природного, социального и духовного образования. Личность целостна и неделима. «Сбой» одной из сторон развития личности отражается на развитии других. Отсутствие умения человека «собирать» в единое целое свои состояния влечет за собой распад личности на множество «Я», действующих несогласованно и противоречиво.

Советский психолог Б.Ф. Ломов, один из ведущих специалистов в инженерной и педагогической психологии, подчеркивал: «психика представляет собой нечто целое, интегральное. Целостность психических явлений, их неразложимость на «кусочки» отмечаются обычно как одна из фундаментальных характеристик» [5, с. 39]. По его мнению, свойства складываются в пирамиду как единое целое.

Определение понятия «целостность» имеет место в различных науках: философии, социологии, психологии и др. Впервые вопрос о целостном характере психики был поставлен в гештальтпсихологии. М. Вертгеймер, являющийся представителем этого направления, в процессе эксперимента «доказал, что сознание строится из целостных образов, неразложимых на отдельные сенсорные элементы» [Цит. по: 10, с. 51]. Согласно его выводам, «свойства частей определяются структурой, из которой они могут вычлениваться только искусственно» [Там же].

Принципом целостности является холизм (от греч. holos – «целый»). Данный принцип был предложен философом Яном Смэтсом, считавшим высшей органической целостностью саму личность, и именно в целостности заключен источник моральных ценностей людей [8].

Интерес представляет теория холизма, являющаяся одним из направлений системных исследований. Холон (англ. holon) – нечто, одновременно являющееся и целым само по себе, и частью чего-то еще. В соответствии с указанной теорией холон есть характеристика индивидуального, представляющего собой целое и как часть более ши-

рокого целого. По мнению философа И.М. Утрина, на основе этой теории выстраивается новый подход к психотерапевтической практике, который позволяет выработать методологию целостного преобразования человека [15, с. 11]. Личность можно рассматривать как часть более широкого целого – Мира.

Как указывает Н.А. Логинова, познать целое, механизмы взаимодействия его составляющих является одной из важнейших задач исследования личности. «Целое, индивидуальность – сверхзадача, стратегическая цель комплексных исследований в психологии» [4, с. 64]. Познать целое требует методов синтеза.

Синтез как метод в исследовании личности направлен на то, чтобы объединить отдельные структурные компоненты ее как системы, обеспечить их единство. Обратимся к методу синтеза с целью рассмотреть элементы (механизмы), которые предложены и обоснованы учеными для «реконструкции» и объяснения целостности личности в отечественной науке, а также определим сферы их функционирования (принадлежности).

Изучение научных работ по указанной проблеме и анализ результатов по выявлению исследователями в личности связующих элементов для достижения целостности позволили выделить три сферы, в которых содержатся / функционируют элементы, отвечающие за единство всех компонентов личности. К ним нами отнесены следующие:

- внешняя среда;
- сфера внутреннего мира личности;
- сфера взаимодействия личности и окружающего мира.

Конкретизируем элементы каждой из сфер.

*Внешняя среда.* Сюда отнесены факторы окружающей среды, оказывающих влияние на становление личности (природа, люди, вещи, традиции и др.). Среди них, прежде всего, следует выделить требования, нормы и правила поведения, которым личность должна соответствовать.

Обратимся к суждениям исследователя В.М. Розина. Исследуя процесс становления «само» и личности с точки зрения филогенеза, В.М. Розин указывает, что уже в античной культуре имеют место попытки выявить в человеке ту инстанцию, которой подчиняются все другие его составляющие [11]. Такой инстанцией считалось *право* (социальный регулятор), так как, по мнению мыслителей того времени, каждая личность является юридическим лицом.

Безусловно, нельзя выделить в чистом виде влияние лишь факторов внешней среды, так как они сопряжены с восприятием, потребностями, мотивами, отношениями личности, т.е. речь идет и о взаимовлиянии внешних и внутренних факторов.

*Сфера внутреннего мира личности.* Элементы этой сферы предполагают обеспечение целостности личности за счет их внутренних связей. В данном случае представляют интерес результаты исследования А.А. Сомкина, по мнению которого, личность – это «целостная динамичная (постоянно развивающаяся) система социально-духовных свойств человека» [14, с. 111]. Ученый разграничивает внешний и внутренний интеграторы целостности личности. К внешнему системному интегратору автор относит «социальную ответственность» человека за свои поступки в социуме, а к внутреннему – «ценностную направленность» личности (потребности, ценности, идеалы, жизненные цели человека). «Ценностную направленность» исследователь определяет как ведущее интегративное качество, объединяющее все подсистемы личности [Там же, с. 116].

В качестве важного элемента, значимого для становления целостности личности, выступает интериоризация ценностей, на роль которой указывает А.Ю. Огородников [9]. Под интериоризацией ценностей автор понимает «внутриличностный процесс формирования индивидуальной, целостной и иерархичной системы ценностей личности» [Там же, с. 3]. Согласно данной позиции, построение целостной системы ценностей способствует формированию целостной личности.

Заслуживают внимания результаты исследования В.В. Богаченко [1]. Предметом его исследования является понятие «самость». Именно «самость» автор считает основным атрибутом «сохранения целостности личности, ее психологической самоидентичности, индивидуальности и уникальности в поликультурном и трансформационном современном мире» [Там же, с. 140]. К сожалению, данное понятие недостаточно разработано в современной психологии.

Элементы, представленные в данной группе, не являются простейшими элементами как неделимые единицы. Каждый из них имеет сложную структуру со многими составляющими.

*Сфера взаимодействия личности и окружающего мира.* Известно, что человек преобразует себя через активное взаимодействие с окружающей действительностью: изменяя ее, он изменяется сам. Роль деятельности многопланово раскрыта в трудах классиков психологии: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Так, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «личность создается объективными обстоятельствами, но не иначе как через целокупность ее деятельности» [3, с. 218]. Мотивы деятельности и степень их иерархизированности особенно важны для формирования целостности, так как именно мотивационные линии и образуют структуру личности [Там же, с. 221]. Мотивационные линии мы рассматриваем как один из интеграторов в обеспечении целостности личности.

Обратившись к трудам В.С. Мерлина, раскроем еще один ее аспект, значимый для обеспечения целостности личности. В.С. Мерлин выдвинул концепцию интегральной индивидуальности, которая представляет собой «вариант целостного подхода к человеку с позиций принципов общей теории систем» [7, с. 28]. Интегрированная индивидуальность – это целостная характеристика индивидуальных свойств человека. В качестве связующего элемента автор концепции выделяет индивидуальный стиль деятельности (учебной, трудовой и др.). Индивидуальный стиль, как указывает В.С. Мерлин, может стать подлинной характеристикой индивидуальности трудящегося человека [Там же].

Итак, мы выделили несколько групп элементов, относящихся к разным сферам их функционирования и значимых для обеспечения целостности личности. Представлена характеристика следующих интеграторов (элементов): факторы окружающей среды; ценностная направленность (А.А. Сомкин); интериоризация ценностей (А.Ю. Огородников); «самость» (В.В. Богаченко и др.); мотивационные линии (А.Н. Леонтьев); индивидуальный стиль деятельности (В.С. Мерлин).

Указанные интеграторы имеют этическую направленность, так как ориентированы на утверждение ценностей личности и общества. Все вкуче представляют собой большое поле деятельности, прежде всего, для педагога, призванного решать задачи формирования социальной активности личности, ценностного отношения к миру, стремления к саморазвитию и совершенствованию.

Однако отметим, что личность может развиваться в асоциальном и просоциальном направлениях. В связи с этим В.Г. Маралов поясняет: «можно, например, совершенствоваться в воровском мастерстве, актуализируя соответствующие способности, утверждая себя как вора высшей квалификации, а можно достигать совершенства в профессии или в воспитании детей, выстраивать позитивные отношения с людьми, приобретая и проясняя самые лучшие свои качества» [6, с. 51].

Нравственные аспекты саморазвития личности, привлекая внимание философов уже на ранних этапах развития педагогической мысли, являются в настоящее время актуальной темой исследования в различных науках, в том числе педагогики и психологии. Так, С.Л. Рубинштейн, поясняя сущность самосовершенствования, указывает: «не

себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни – такова должна быть цель, а самоусовершенствование – лишь ее результат» [12, с. 380].

Несмотря на актуальность проблемы саморазвития личности, в педагогике и психологии нет единого определения данного понятия. В имеющихся словарях по педагогике и психологии вместо термина «саморазвитие» дается пояснение понятиям «самоактуализация», «самовоспитание», «самообразование», «самосознание», «самоопределение», «самооценка», «саморегуляция» и др. [10], в определенной степени отражающим различные характеристики процесса саморазвития личности.

Как известно, средством саморазвития личности выступает самовоспитание. Самовоспитание – это венец воспитательных усилий педагога (В.А. Сухомлинский). В специально организованном процессе воспитания образовательной организации важным является выявление и создание педагогических условий для формирования стремления и готовности обучающихся к саморазвитию.

Со студентами – будущими педагогами-психологами факультета философии и психологии Воронежского государственного университета – в рамках эмпирического исследования по теме «Формирование ценностей саморазвития студентов психолого-педагогического направления подготовки» на констатирующем этапе был проведен диагностический тест «Готовность к саморазвитию» (автор В.Л. Павлов). В данном тесте диагностировались четыре состояния личности по сочетанию двух параметров: стремление к самосовершенствованию (или его отсутствие) и желание познать себя (или его отсутствие). Наиболее благоприятная позиция для студента – это та, при которой будущему педагогу-психологу свойственно стремление к познанию себя и развитию своих возможностей. Респондентов с такой позицией было выявлено 60%; студентов с наиболее неблагоприятной позицией «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться» не выявлено; 1% составляют студенты с позицией «могу самосовершенствоваться», но «не хочу знать себя». Внимания заслуживают результаты по позиции «хочу знать себя», но «не могу себя изменить», так как здесь студенты указывают на недостаток волевых усилий.

Вопросы формирования готовности студентов к саморазвитию с целью быть успешным в будущей профессиональной деятельности требуют дальнейшей работы по повышению мотивации студентов к выбранной профессии, по стимулированию потребности в развитии личностных качеств для профессии педагога-психолога. Понятие «готовность» мы рассматриваем, согласно определению Р.Д. Санжаевой, «как психологическое явление, предполагающее у субъекта наличие внутреннего плана действия и уверенность в его осуществлении» [13, с. 139]. Мотив служения будущей профессии студентов способствует возникновению во внутреннем плане действий по соотносению собственных качеств с требованиями профессии, необходимыми для успешной деятельности будущего педагога-психолога.

В решении указанной задачи в работе со студентами мы используем, прежде всего, *комплексный подход*, понимая его как «способ интеграции всей совокупности условий и факторов, имеющих прямое или косвенное отношение к формированию личности» [2, с. 34]. Это означает, что все организуемые виды деятельности, в том числе и будущих педагогов-психологов, приобретают комплексный характер, т.е. в процессе учебной, научной, клубной или досуговой деятельности у ее участников формируются «мотивационные линии», ведущие к будущей профессии: мотив стремления приобрести знания в области педагогики, психологии и других наук; мотив уметь исследовать закономерности своей будущей педагогической деятельности; мотив быть разносторонним, духовно-нравственным человеком; мотив быть интересным детям; мотив стремления к творчеству, созиданию и др. Эти мотивационные линии структурируют личность, обеспечивают ее целостность.

Комплексно в процессе деятельности формируются ценностная направленность, самость, осуществляется интериоризация ценностей, вырабатывается индивидуальный стиль деятельности, т.е. проявляют себя и другие интеграторы целостности личности.

Выделяя признаки целостной личности, получим ее портрет:

- целеустремленность личности;
- последовательность и непротиворечивость действий;
- честность в отношении с другими людьми;
- ответственность за свои действия;
- взаимосоответствие (конгруэнтность) знаний, чувств и поступков;
- принятие ценностей общества, их совпадение с личными интересами;
- бескорыстность в оказании помощи другим людям и др.

Указанные признаки отражают отношение личности к обществу, к окружающим людям, а также требования личности к себе.

Подводя итог, следует отметить, что важна не просто целостность личности, а то, какую личность она характеризует, каковы идеалы и жизненные ценности саморазвивающейся личности, насколько ее саморазвитие способствует утверждению жизни и созиданию. Вполне возможно, в будущем с помощью теоретических и эмпирических методов исследователи придут к выводу, что целостность может быть присуща только духовно-нравственной личности. Личность, все параметры внутреннего мира которой соответствуют ценностям общества и его идеалу, выбирает из многих жизненных дорог одну – дорогу добра.

### **Список литературы**

1. Богаченко В.В. «Самость» как атрибут целостности субъекта социального действия и ее социокультурные уровни формирования // Труды БГТУ. 2015. №5. С. 140–145.
2. Бузаров К.И. Комплексный подход как методологический принцип построения воспитательной системы школы (теоретический аспект) // Вестник Адыгейского университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. №2. С. 32–36.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
4. Логинова Н.А. Целостный человек как проблема в российской психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. №2(26). С. 61–70.
5. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. №2. С. 31–45.
6. Маралов В.Г. Ценность и опасности саморазвития личности // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. Ч. 4. №6(37). С. 51–53.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
8. Новая философская энциклопедия. Т. 1–4. М., 2010.
9. Огородников А.Ю. Роль интериоризации ценностей в становлении целостности личности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №2. С. 3–6.
10. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
11. Розин В.М. «Само» как условие и механизм становления личности // Мир психологии. 2021. №1-2(105). С. 194–202.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
13. Санжаева Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2012. №1. С. 127–141.
14. Сомкин А.А. Современное понимание целостной личности как социально-духовного феномена, ее структура и интегративное качество // Biocosmology – neo-aristotelism. 2012. Vol. 2. С. 101–121.
15. Угрин И.М. Холономный подход в науке и особенности его применения в психотерапевтической практике. [Электронный ресурс] // NAUKA.ME. 2020. №3. URL: <https://nauka.me/s241328880013184-6-1/> (дата обращения: 03.09.2024).

16. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 04.08.2023 №479-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308040076?ysclid=mlene1hxf739209445> (дата обращения: 20.09.2024).

\* \* \*

1. Bogachenko V.V. «Samost'» kak atribut celostnosti sub»ekta social'nogo dejstviya i ee sociokul'turnye urovni formirovaniya // Trudy BGTU. 2015. №5. S. 140–145.

2. Buzarov K.I. Kompleksnyj podhod kak metodologicheskij princip postroeniya vospitatel'noj sistemy shkoly (teoreticheskij aspekt) // Vestnik Adygejskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2012. №2. S. 32–36.

3. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1977.

4. Loginova N.A. Celostnyj chelovek kak problema v rossijskoj psihologii // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2016. №2(26). S. 61–70.

5. Lomov B.F. O sistemnom podhode v psihologii // Voprosy psihologii. 1975. №2. S. 31–45.

6. Maralov V.G. Cennost' i opasnosti samorazvitiya lichnosti // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2015. Ch. 4. №6(37). S. 51–53.

7. Merlin V.S. Oчерк integral'nogo issledovaniya individual'nosti. M., 1986.

8. Novaya filosofskaya enciklopediya. T. 1–4. M., 2010.

9. Ogorodnikov A.Yu. Rol' interiorizacii cennostej v stanovlenii celostnosti lichnosti // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2014. №2. S. 3–6.

10. Psihologiya. Slovar' / pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1990.

11. Rozin V.M. «Samo» kak uslovie i mekhanizm stanovleniya lichnosti // Mir psihologii. 2021. №1-2(105). S. 194–202.

12. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii. M., 1976.

13. Sanzhaeva R.D. Psihologicheskaya gotovnost' lichnosti k deyatel'nosti kak metakategoriya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2012. №1. S. 127–141.

14. Somkin A.A. Sovremennoe ponimanie celostnoj lichnosti kak social'no-duhovnogo fenomena, ee struktura i integrativnoe kachestvo // Biocosmology – neo-aristotelism. 2012. Vol. 2. S. 101–121.

15. Ugrin I.M. Holonomnyj podhod v nauke i osobennosti ego primeneniya v psihoterapevticheskoj praktike. [Elektronnyj resurs] // NAUKA.ME. 2020. №3. URL: <https://nauka.me/s241328880013184-6-1/> (data obrashcheniya: 03.09.2024).

16. Federal'nyj zakon «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 04.08.2023 №479-FZ. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308040076?ysclid=mlene1hxf739209445> (data obrashcheniya: 20.09.2024).



### ***Integrity and self-development of personality***

*The different aspects of the concept “integrity of personality”, reflected in the works of the foreign and native scientists, are considered. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, some linking elements between the components in the structure of personality, providing its integrity, revealed by the researchers, are presented and generalized. It is suggested that the integrity of personality is possible with its prosocial self-development.*

**Key words:** *personality, integrity, element, self, self-development, value.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2024)

**ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАКУРСЕ ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА**

*Дается осмысление личности учителя в контексте развития идей интегративно-целостного подхода. Личность учителя рассматривается как инструмент педагогической деятельности.*

*Раскрывается методология интегративности, системности, целостности подготовки учителя, владеющего собственной личностью и сознанием как средствами педагогического воздействия на Другого. Анализируется разработанность в педагогике проблемы подготовки будущего педагога. Выявляется значение метапознания студентов в освоении целостности педагогической профессии.*



*Ключевые слова: личность учителя, педагогическое образование, педагогическая деятельность, интегративный подход, системный подход, целостный подход, когнитивистика, самосознание, метапознание.*

Сложные инновационные и интеграционные процессы, происходящие сегодня в образовании, дают стимул к новым исследовательским поискам и к расширению методологических границ исследований. Возникает необходимость интеграции знаний из разных областей в решении вопросов модернизации образования, пересмотра содержания образовательной деятельности и реализации наиболее эффективных образовательных технологий. Один из таких вопросов касается подготовки будущего учителя – педагога-профессионала, отвечающего требованиям времени. Требования эти возрастают: сегодня школа нуждается в педагогах, которые обладают не только теоретическими и практическими знаниями в отдельности, а системным и интегративно-целостным знанием [11]. И в таком случае возникает необходимость преодоления педагогической практики, которая основана на модели образования, созданной по дисциплинарному основанию. Нужен выход на другой уровень – в образовательную систему, учитывающую всю широту связей и многомерность отношений между субъектами образования.

Как отмечают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, существующая в вузах практика подготовки педагогов характеризуется в основном доминированием предметно-методического подхода, когда будущие учителя имеют дело по большей части с научными предметами и учебными курсами, а не с содержанием своей будущей конкретной профессиональной деятельности [7, с. 397]. Такая практика явно устарела. Справедливо замечено, что педагог, который умеет только транслировать готовые образцы, но не способен охватить весь широкий контекст и потенциал своей профессии, закрывает себе доступ к новому опыту, что, естественно, останавливает развитие его личности, совершенствование творчества и рост профессионального мастерства [1].

В сфере образования востребован сегодня не учитель-предметник, а профессионал, способный выходить в широкий контекст педагогической реальности и «квазипрофессиональной» деятельности. Такой профессионал, в отличие от узкого специалиста, видит предметность своей профессии в многообразии практических ситуаций, способен быть автором и субъектом профессиональной деятельности, видит ее целостность и, что особенно важно, понимает степень ответственности за последствия принимаемых решений [7, с. 400]. Очевидно, что такой педагог должен хорошо знать себя как инструмент этой самой деятельности, как инструмент влияния на другого человека.

В нашем исследовании мы ставим цель разработать гуманитарно-целостную концепцию подготовки такого учителя-профессионала. **Целью** данной статьи является раскрытие идеи личности учителя как инструмента педагогической деятельности с позиции интегративно-целостного подхода и выявление степени проработанности данной идеи в педагогике.

О личности учителя, его роли в обществе и значимости его труда, о его влиянии на воспитанника написано огромное количество книг и сделано немало научных исследований. Портрет учителя хорошо описали многие выдающиеся педагоги и мыслители разных времен, среди которых Платон, Я.А. Коменский, А. Дистервег, Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др. Какие-то черты этого портрета остаются неизменными в разные столетия. Но какие-то тускнеют или высвечиваются ярче, когда новая эпоха выдвигает свои требования к личности учителя. В истории педагогики хорошо изучены характеристики педагога-воспитателя (И.Д. Демакова, В.А. Караковский, Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, Е.В. Титова и др.). Представлен образ учителя в модели личностно-ориентированного образования (А.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.). Многогранно раскрыты требования к учителю, реализующему идеи компетентного подхода (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.). Особое внимание в нашей работе заслуживает проблема личности учителя с позиции методологии гуманитарного подхода (С.В. Белова, Е.И. Исаев, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков, М.А. Фроловская и др.). Опираясь на все эти исследования, мы отмечаем важность интегративно-целостного взгляда на учителя.

В фундаментальной науке хорошо раскрыта методология системности, комплексности, целостности, интегративности в решении социальных задач (П.К. Анохин, В.С. Безруков, Л. Бергаланфи, Л.И. Гриценко, М.А. Данилов, В.В. Краевский, Б.Ф. Ломов и др.). На основе анализа исследований можно сделать вывод, что смысл системности и целостности следует искать в определении природы самой системы, в особенностях ее дифференциации и интеграции.

В связи с этим нам необходимо обратиться к методологии интегративно-целостного подхода, который позволяет рассмотреть личность учителя не саму по себе, а в единстве принципов системности, комплексности, интегративности, целостности. Системность предстает как принцип научных исследований и как инструмент рационального овладения знаниями [14]. Комплексность предполагает понимание общности целевых, содержательных, технологических характеристик образовательного процесса и педагогической деятельности, способствующих целесообразному воздействию на личность ученика, гармоничность его развития [13]. Основная идея целостного подхода такова: свойства целого не выводятся из суммы свойств отдельных элементов, сама система воздействует на эти элементы, согласовывая с собственной природой [12]. Организация педагогического процесса, построенная на основе целостного подхода, подчиняется идее воздействия всех компонентов этого процесса на единую цель – формирование интегративных характеристик ученика. В таком случае личность субъекта образования (ученика и учителя) видится как особая сложная био-психо-социо-духовная система – целостность, которой присущи собственная уникальная структура-форма, функции, высший потенциал.

Идеи интегративного подхода в педагогике, объединяющие знания ряда психолого-педагогических концепций, отражают понимание познавательного процесса в контексте природных процессов. Речь о том, что принцип интегративности позволяет зону действий педагога расширять и создавать поле (среду), в котором в единое целое объединяются дидактические единицы и учебные дисциплины, разделенные неестественным, автоматическим образом [15]. Такое объединение может быть, с одной стороны,

вертикальным (межпредметным, управленческим), с другой – горизонтальным (внутрипредметным, технологическим). Интеграция, рассматриваемая в педагогике как целостная дидактическая система, предполагает следующие составляющие: дифференциацию, структуризацию, систематизацию.

На основе анализа принципов системности, комплексности, целостности, интегративности мы выдвигаем идею о том, что сама личность учителя есть «дидактическая система», «содержание образования», «технология». Нас интересует не междисциплинарная интеграция как некий внешний фактор, а способность учителя внутренне «интегрироваться» в ту образовательную систему, которую он в педагогической действительности реализует. Не секрет, что многие прогрессивные педагогические технологии и практики не реализуются в полной мере именно потому, что учитель «не встроил себя» в них, не стал носителем таких практик на ценностно-смысловом уровне.

Необходимо заметить, в современных условиях, когда кардинально изменился облик российских школ и появились новые особенности педагогической деятельности, не устарели высказанные в конце прошлого столетия мысли Владимира Сергеевича Ильина относительно личности ученика и учителя. В.С. Ильин настаивал на том, что, предъявляя требования к качествам личности выпускника школы, надо также иметь в виду и модель целостной личности будущего педагога, который должен приобрести в высшей школе такие убеждения, идеалы и такое мировоззрение, чтобы это стимулировало его к дальнейшему личностному саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию [5; 6].

Сегодня важно развивать данные идеи в контексте видения новой перспективы образования и в ракурсе интегративно-целостного знания. Если мы рассматриваем интеграцию как метод работы с информацией и знаниями, который гарантирует развитие «обучающегося сознания» [4, с. 9], то возникает вопрос о возможностях развития такого сознания учителя, о его становлении в педагогической профессии.

Личность учителя нам видится как личность «дидакакала», умеющего превращать информацию в знание, владеющего инструментами универсальной дидактики, которая являет собой путь восхождения к вершинам знаний и человечности и которая дает ориентиры природосообразного воспитания здорового и счастливого человека [9, с. 17]. В каком случае это восхождение возможно, если учитель (будущий учитель) накопил достаточно знаний о себе как инструменте природосообразной и культуросообразной педагогической деятельности.

«Инструментом» чего же является личность учителя в реальности педагогического пространства? Инструментом педагогической коммуникации и воздействия на ценностно-смысловую сферу другой личности, создания образовательной ситуации и организации образовательного процесса, трансляции информации и передачи знания. Особенно важно подчеркнуть то, личность учителя выступает инструментом самопознания и самосознания. Только самопознающий и самоосознающий педагог способен реализовать педагогические цели и задачи в масштабе их интегративно-целостного охвата.

Учителю важно, говоря словами Л.В. Макмак, разработать свой особый «код обучения», чтобы «предначертанное» в эскизах внутреннего мира не стиралось учебным хроническим принуждением, но могло явиться в реальном открытии Я-автора, «творящего и творимого» в радости процесса учения» [8, с. 9]. Подготовка учителя, способного создавать такой «код» и открывающего в себе способности авторства, предполагает серьезную перестройку содержания и процесса педагогического образования.

Проделанный нами анализ научных работ, раскрывающих особенности системы подготовки будущих педагогов (С.В. Белова, Е.Г. Белякова, А.В. Гущина, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, Ю.В. Сенько, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), и проведенный в рамках нашего исследования анализ практики педагогического обра-

зования в Калмыцком государственном университете свидетельствуют о том, что данная система педагогического образования в практике высшей школы продолжает оставаться «суммативной», предметно-знаниевой, фрагментарной. Получаемые студентами знания отчуждены от их личности и личностного опыта, не позволяют обеспечивать процесс их восхождения в культуре учительства. В ходе опроса выпускников вуза (63 чел.) и начинающих учителей (24 чел.) нами выявлено, что 95,5% из них испытывают страхи в плане готовности к работе в школе и общения с детьми, родителями и коллегами. Многие из опрошенных признались, что они испытывают страх перед школой и недостаточно хорошо представляют перспективы своего профессионального будущего. Также отметили отсутствие необходимых знаний о самих себе, о психологии ребенка. Интересно заметить, что студенты говорили о своей теоретической подготовке в плане педагогики и психологии, но при этом отмечали у себя нехватку именно практического опыта взаимодействия с детьми. Как полагает С.В. Белова, такую ситуацию, которая показывает наличие конфликтности, агрессивности и эмоционального выгорания в среде учительства, а также недостаточность знаний педагогов о динамике развития человека, неспособность выстраивать программу своего профессионально-личностного саморазвития в контексте целостного видения собственной жизнедеятельности, несформированность у учителей в полной мере своей педагогической идентификации, сопротивление к изменениям, можно признать следствием того, что педагог (или будущий педагог) не освоил опыт владения собой как инструментом собственного мышления и своей деятельности [3].

Проведенный нами анализ педагогических исследований и фактов педагогической действительности позволяет сделать вывод о необходимости перестройки содержания педагогического образования и принципиального изменения его структуры. Главной системообразующей деятельностью в процессе педагогической подготовки должна стать деятельность, связанная с метапознанием будущего учителя. Исследование данной проблемы меняет ракурс интегративно-целостного подхода в сторону когнитивных наук (когнитивистики) как междисциплинарного направления, объединяющего знания из области философии и психологии познания, когнитивной лингвистики, нейрофизиологии, теории искусственного интеллекта.

Проектирование системы подготовки будущего учителя, основанной на идее метапознания, требует опоры на методологию когнитивистики (Ф. Варела, А.В. Карпов, М.В. Кларин, Н. Хомски, Дж. Лакофф и др.), которая учитывает функциональность «отелесненного ума» (Ф. Варела) и целостного опыта человека. Также важно понимание особенностей развития живых систем (П.К. Анохин, Д. Деннет, Ф. Капра, Б. Липтон, А. Менегетти, И. Пригожин, К. Уилбер и др.), позволяющих видеть и учитывать скрытые, индивидуально-уникальные, спонтанно-субъективные, стохастические составляющие образовательного процесса, протекающего на внешнем и внутреннем планах. Важно в педагогическом образовании соотнесение двух моделей – адаптивной и профессионального развития [10]. Говоря о внешнем плане, следует иметь в виду предметную среду, обстоятельства, заданные извне предписания, требования и правила, заданный алгоритм действий, принятые стереотипы. Внутренний план – это то, что связано с пониманием личностью себя, своих процессов, действий, сознания и что обеспечивает системно-целостное восприятие предметов и явлений, понимание степени свободы и уровня ответственности. Будущие учителя, исследуя внешнюю и внутреннюю стороны педагогической деятельности, могут видеть их неразрывную связь, многомерность и сложность.

Ставя вопрос о возможности новой системы подготовки будущего учителя и о познании им себя как инструмента профессиональной деятельности, мы обращаемся к еще одной идее, дополняющей интегративно-целостную методологию нашего исследования. Это идея «спирально-динамической модели» [2]. Принцип спирально-динамической

модели объясняет иерархию потребностей, ценностей, ресурсов, направленности личности, дает понимание последовательности разворачивающихся внутри личности процессов, которые мы рассматриваем как концентрическую модель развития самосознания. Воспринимая развитие личности будущего учителя через призму данной модели, мы видим логично заданную самой динамикой развития человеческого сознания последовательность задач. Это следующие задачи: создания условий безопасности, установления диалогического межличностного контакта, субъектного самопредъявления, нахождения смысла действия и деятельности, выстраивания договоренностей, сотворчества, саморефлексии.

Вопросы, поставленные в данной статье, требуют серьезного дальнейшего осмысления в контексте развития идей интегративно-целостного подхода. Необходим поиск новых источников и направлений совершенствования педагогического образования, очевидна правомерность интеграции всего методологического, теоретического и практического потенциала междисциплинарного, интегративного, системно-целостного знания, самых разных подходов. Разработка программ практической реализации данного потенциала в педагогическом образовании, несомненно, обеспечит новый уровень решения вопросов профессионально-личностного становления будущего педагога. Для осуществления такой задачи очень важно единство самых разных направлений работы: внутрипредметной, межпредметной, метапредметной, внутриличностной, межличностной, внутрисубъектной, межсубъектной, интегративно-целостной. Необходима эффективность перехода к новому «качеству субъектности» учителя в профессии, чего и ждет сегодняшняя российская школа.

### **Список литературы**

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности. Краснодар, 2000.
2. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями. СПб., 2010.
3. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения содержания гуманитарного образования. М., 2016.
4. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000.
5. Ильин В.С., Демидов Н.Н. Методические рекомендации по организации педагогической практики студентов выпускных курсов в сельской школе. Волгоград, 1981.
6. Ильин В.С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение // Целостный подход к учебно-воспитательному процессу: сборник научных трудов. Волгоград, 1984.
7. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М., 2013.
8. Макмак Лора. Поэтика педагогики. СПб., 2021.
9. Маслова Н.В., Клименкова Т.М. Универсальная дидактика. Научные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации учителей. М., 2021.
10. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
11. Морозова О.П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. №2. С. 12–23.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 2013.
13. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: в 2-х кн. Кн. 1. М., 1999.
14. Чеснокова Г.С. Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. №2. С. 41–44.

15. Чистобаева А.Ю. Интегративно-целостный подход в решении задач педагогической интеграции // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. №41. С. 153–157.

\* \* \*

1. Bederhanova V.P., Bondarev P.B. Pedagogicheskoe proektirovanie v innovacionnoj deyatel'nosti. Krasnodar, 2000.

2. Bek D., Kovan K. Spiral'naya dinamika: upravlyaya cennostyami, liderstvom i izmeneniyami. SPb., 2010.

3. Belova S.V. Pedagogika dialoga: Teoriya i praktika postroeniya sodержaniya gumanitarnogo obrazovaniya. M., 2016.

4. Danilyuk A.Ya. Teoriya integracii obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2000.

5. Il'in V.S., Demidov N.N. Metodicheskie rekomendacii po organizacii pedagogicheskoy praktiki studentov vypusknykh kursov v sel'skoj shkole. Volgograd, 1981.

6. Il'in V.S. Celostnyj process formirovaniya vsestoronne razvitoj garmonichnoj lichnosti, ego stroenie // Celostnyj podhod k uchebno- vospitatel'nomu processu: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 1984.

7. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub»ektnosti v obrazovatel'nyh processah: uchebnoe posobie. M., 2013.

8. Makmak Lora. Poetika pedagogiki. SPb., 2021.

9. Maslova N.V., Klimenkova T.M. Universal'naya didaktika. Nauchnye osnovy. Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii uchitelej. M., 2021.

10. Mitina L.M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. M., 2004.

11. Morozova O.P. Osobennosti sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti uchitelya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2005. №2. S. 12–23.

12. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshix pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M., 2013.

13. Podlasyĭ I.P. Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: v 2-h kn. Kn. 1. M., 1999.

14. Chesnokova G.S. Sistemnyj podhod v profilaktike krizisov professional'nogo razvitiya uchitelya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2012. T. 18. №2. S. 41–44.

15. Chistobaeva A.Yu. Integrativno-celostnyj podhod v reshenii zadach pedagogicheskoy integracii // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2014. №41. S. 153–157.



### ***Teacher personality as the tool of pedagogical activity in the context of integrative and holistic approach***

*The comprehension of teacher personality in the context of developing the ideas of integrative and holistic approach is given. The teacher's personality is considered as the tool of pedagogical activity. The methodology of integrity, systematicity and wholeness of teacher's training, having the personality and consciousness as the tools of pedagogical influence on the other, is revealed. There is analyzed the development of the problem of future teacher's training in Pedagogy. The significance of students' metacognition in mastering the wholeness of pedagogical profession is discovered.*

**Key words:** *teacher personality, pedagogical education, pedagogical activity, integrative approach, system-based approach, holistic approach, cognitive science, self-consciousness, metacognition.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2024)

**ИДЕЯ ЦЕЛОСТНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Анализируется проблема достижения идеала целостности в современной образовательной системе.*



Ключевые слова: *идея целостности, образование, воспитание, школа, вуз.*

Личность человека многогранна и многозначна. Каждое его проявление может обладать собственной значимостью. Как определял Аристотель, «целое больше суммы своих частей» [10]. Интересны размышления П. Флоренского над словом «целостность». Мысли эти приводят к пониманию человека как существа становящегося и постоянно совершенствующегося [9]. Мы движемся к целостности, но достигаем ли ее? Развитие человека предполагает наличие в обществе определенных умонастроений и философских идей, которые формируют общественное сознание. В свою очередь, общественное сознание принимает различные формы и определяет деятельность человека. Русская философская мысль традиционно придерживалась принципа целостности. Русские любомудры и славянофилы решали задачу построения системы целостного знания в единстве разума, веры и жизненной практики. Наиболее значимый вклад в развитие принципа целостности внесли представители русской религиозной мысли: С.Л. Франк, Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский и др. [7; 8]. Понятие целостности раскрывалось русскими философами через категории всеединства и соборности. Большинство философов рассматривает целостность как реальность, которая не завершена и служит идеалом для мироустройства и человека. Понятие «соборность» показывает гармонию общественного единства и личной свободы. Категория «всеединства» устанавливает связь между «божественным» и «тварным» мирами. Онтологически целостность указывает на духовную (божественную) основу мира. Гносеологически это понятие соединяет теорию и практику человеческой деятельности. Целостность личности предполагает нравственную основу человеческого понимания и действия. Представители «русского космизма» рассматривают целостность через призму «объединенного человечества»: «философия общего дела», «ноосфера – как сфера человеческого разума в планетарном масштабе».

Идеи целостности определяют принципы социальной жизни русского общества: служение, солидарность, консерватизм, равенство, свободу и т.п. «Русская идея» как идея спасения православной веры, христианской цивилизации и культуры также определяется идеалом целостности [6].

Таким образом, «целостность» как методологический подход определяла в недалеком прошлом установки общественного сознания через систему авторитетных философских концепций. Отметим, что идеи духовности чрезвычайно важны для сферы образования. Образование традиционно рассматривается как сфера духовной деятельности человека. Соответственно, для педагогики и образовательной среды идеал целостности приобретает центральное значение. Современная парадигма образования рассматривает человека как непрерывно развивающуюся сущность, которая постоянно находится в некоем становлении и преобразовании в соответствии с изменяющимся миром.

Понимание целостности в педагогике изменило методы обучения письму, чтению, счету в XVIII–XIX вв. Русская педагогическая мысль претерпела немало изменений в XX–XXI вв. Идеи Просвещения с его верой в силу воспитания и прогресс, принципы позитивизма с его прикладной направленностью сменялись концепцией «свободного воспитания», основанного на развитии творческих сил ребенка, идеями индивидуальной и даже анархической педагогики Л.Н. Толстого, основанной на принципах свободы. Советская школа сделала упор на прикладной характер образовательной системы и утопические идеи [4].

Что сегодня мы понимаем под целостным развитием человека в образовательной системе? Каковы перспективы формирования целостной личности?

При исследовании сложных систем и процессов мы вводим понятие «целостность», которое позволяет показать совокупность всех имеющихся связей, внутреннюю сложность структуры объекта, его постоянное развитие. Образование как раз и является такой сложной системой. Образовательная деятельность уже давно подразумевает и воспитательное воздействие на ученика. Отмечено, что в нашей педагогике проблема целостности появляется в 1960-е гг. [5, с. 70]. Усиливается внимание к вопросам формирования личности, к организации познавательной деятельности учеников. Следующий этап – это информационные изменения в обществе. Целостность личности рассматривается как условие адаптации к быстро меняющимся реалиям.

Для отечественной системы образования характерно то, что часто вопросы воспитания отодвигают на второй план проблемы собственно образования. Современное образование насыщается именно воспитательным воздействием [11]. Стандарт образования учитывает все аспекты формирования личности, но его реализация не всегда совершается так, как задумано. Все больше времени уделяется внеурочной деятельности, которая наполняется воспитательными практиками, призванными внушить определенные нормы поведения. Все это напоминает советскую педагогику с ее воспитательным уклоном. На наш взгляд, воспитание без образования не может создать положительный эффект от деятельности системы. Увлечение воспитательными моментами без освоения предметной базы не способно формировать целостную личность. Деятельность человека в основе своей прагматична. Знание необходимо для решения практических проблем. Фундаментальные науки при всей своей «оторванности» от сиюминутной выгоды теснейшим образом связаны с потребностями познания, направленного на решение жизненных задач.

Несколько лет проводились исследования студенческой аудитории. Мы выясняем мировоззренческие установки молодых людей, ценностные ориентации, отношение к образованию, к будущей работе, религиозные предпочтения, участие в культурных практиках [2]. Наши исследования подтверждают общие тенденции в развитии российской молодежи. Усиливаются прагматичные установки в студенческой среде, все больше молодые люди ориентируются на личное, а не общественное. Получение образования не входит сегодня в систему самых важных ценностей. Образование превращается в инструмент для достижения практических задач. Получение диплома по-прежнему выглядит важнее полученных знаний. Изменяются требования к самой системе образования, к ее наполнению. Современное образование, по мнению большинства участников образовательных процессов, должно соответствовать требованиям времени, отвечать современным запросам, быть удобным, технологичным, подстраиваться под текущие нужды. Выпускник учебного заведения должен быть готов к решению как повседневных, так и профессиональных задач. Мы все больше и больше пытаемся воплотить в жизнь идеалы Просвещения, когда философы были убеждены, что с помощью образования и воспитания можно искоренить пороки общественного развития. Эпоха Просвещения была наполнена идеалами гуманизма и верой в человеческий разум (ра-

циональностью). Чем наполнена наша реальность? Гуманистический идеал, воспевающий права и свободы человека, его творческий потенциал превращается в декларацию. Ценность человеческой жизни утратила свое первостепенное значение еще в прошлом веке с его двумя мировыми войнами и увеличением производства оружия массового уничтожения. Творческий потенциал развивающегося человека сменяется стандартами цифровой эпохи, которые требуют тотального соответствия образцу, некоей схеме, заложенной в качестве нормы. Проверка знаний с помощью стандартных процедур имеет свои плюсы, но требует от участников следования жестким нормативам. Например, студент написал в тесте термин с орфографической ошибкой, и автоматизированная система проверки не зачла ответ.

Должна ли система образования быть современной? Да, если оно является обязательным и всеобщим. Может ли система образования быть современной? Очевидно, что нет. Любая сложная система не может перестраиваться мгновенно. Но у системы должен быть заряд внутренней прочности. Идеологические установки советской школы при всей своей утопичности базировались на прочном фундаменте основных знаний и умений. Не случайно советский ученик по уровню подготовки не уступает сегодняшнему школьнику. Об этом свидетельствует исследование 2016 г., повторенное «Центром исследования современного детства» вслед за проектом 1967 г. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой [8]. Каждый ученик должен был овладеть основами школьной программы, выучить, вызубрить, понять материал. Это создавало общий «культурный код». Отсутствие учителей-предметников в городах не являлось нормой. Невидимые нити образовательной программы связывали воедино историю, физику, математику, биологию и литературу с географией. Кусочки мозаики складывались в общую картину мира. Вот та целостность восприятия, которую требовалось получить. Воспитание должно было сгладить индивидуальные шероховатости. На наш взгляд, увлечение воспитанием в ущерб образованию подтачивает все виды школ. Воспитание и образование не должны существовать параллельно. Они дополняют друг друга, прорастают друг в друга. Настоящий учитель не только знает свой предмет, но и способен воспитать своих учеников.

Хорошие образовательные результаты часто получаются при достаточно авторитарном характере образования. Авторитет учителя лучше всего способствует изучению предмета и воспитанию гражданина. Личный пример остается самым действенным способом обучения. Общая практика показывает, что лучше всего делаются упражнения на репродуктивном уровне воспроизведения материала. Повторение вслед за другими, «также, как другие» заложено в поведении большинства людей. О действенности данного способа говорит и профессиональный опыт [1; 3; 12].

Можно ли утверждать, что образование является ценностью в современном мире? Можно, но с различными оговорками. Наличие диплома или аттестата не гарантирует получения интересной и хорошей работы, высокого уровня жизни, круга общения. При нашем «инструментальном» подходе полученное образование не способно решать повседневные проблемы. До прошлого века образованные люди воспринимались окружающими как носители культуры в самом лучшем смысле. Сегодня от людей, получивших образование, не всегда можно ожидать приличного поведения, профессиональных знаний, не всегда они могут поддержать культурные традиции и о многих из них не имеют представления. Сегодня образованный – это тот, кто сертифицирован как специалист, может выполнять определенные виды работ, имеет диплом об образовании. Где здесь может проявиться целостность человеческой личности?! В образовательном стандарте заложены личностные результаты: осознание духовных ценностей своего народа, нравственное сознание, этичность, но общественные требования не фиксируют эти параметры как обязательные. Хороший специа-

лист не равен порядочному человеку. Хорошее образование не обеспечивает моральные установки личности.

Ни в коем случае не хотим умалить значение массового образования. Это прекрасно, когда граждане могут рассчитывать на поддержку своих образовательных траекторий со стороны государства! Доступность образования наилучшим образом может повлиять на развитие личностных качеств человека. Но почему доступность и массовость образования непременно должна компенсироваться его невысоким качеством?! Почему изучение мира с помощью разных предметов подменяется «воспитательным воздействием» и школьная программа наполняется «важным», «горизонтами», «основами» и прочей внеурочной деятельностью?!

Можно привести примеры из работы двух образовательных организаций: школы и техникума. В школе при учебной нагрузке в 10 классе 32 часа в неделю не ведется очно биология для тех учеников, которые изучают предмет на базовом уровне. Обучение биологии должно идти в системе РЭШ. Проверка знаний осуществляется «бесконтактно» через проверку письменных ответов на вопросы в конце четверти. Можно представить качество такого обучения у школьников, для которых биология не является предметом «углубленного» изучения. При болезни учителей занятия не заменяются другими и не «восстанавливаются» в последующий период. При этом «классные часы с «Разговорами о важном» проходят регулярно. Главной проблемой поведения становится форма одежды в школе: ее соответствие правилам. Завуч регулярно проверяет этот момент. Однако завуч никогда не присутствует на уроках с целью наблюдения за системой преподавания предметов. В техникуме ситуация похожа на школьную «картину». Время от времени проверяют и форму одежды у студентов: она должна быть в деловом стиле. Преподавательская работа методически не сопровождается. Занятия могут не вестись по причине отсутствия преподавателя, но классные часы с «Разговорами о важном» ни разу не отменили. Делается это не специально, мы видим здесь проблему серьезного «кадрового голода», однако на формальное воспитание силы находятся, а на образование их и не пытаются найти.

Хорошо, что вспоминают о связи семьи и школы. Здесь важно это взаимодействие, т.к. без него невозможно воспитывать ученика. Но почему от школы ждут, что она научит самым элементарным и базовым вещам, воспитает наилучшим образом, а от родителей ожидают, что они растолкуют самые сложные и непонятные темы по всем предметам?

Получается, что школа (в широком смысле) нужна, необходима. Но она может дать документ об образовании, который не обеспечен наличием знаний. Социализация – это хорошо, но этого мало. В мире, где постоянное обучение и переобучение становится необходимостью, базовые знания актуальны как никогда, а их-то мы и не можем получить в полном объеме. Стремясь объять необъятное, идти в ногу со временем, образование утрачивает свою целостность.

Говоря о школе, мы подразумеваем не только собственно школу, но и другие организации. Вузовская система имеет похожие проблемы: кадровый голод, сложности с материально-технической базой, необходимость выполнять воспитательные задачи. Если для школы важен здоровый консерватизм, то вузы должны выступать флагманами для производства, быть оплотом науки. Целостность вузовской системы определяется возможностью влиять на будущее науки и страны. Сегодня многие вузы не могут поддержать развитие науки (причины мы указали выше), в должной мере способствовать ему. Связь вуза и производства часто настолько эфемерна, требования работодателей настолько оторваны от реальности, что не стоит и удивляться нашей разобщенности. Делаем общее дело, но каждый действует сам за себя. Возникает какая-то нездоровая конкуренция за студентов, которая лишает смысла принципы

профессионального соответствия. Наверное, на телевидении можно стать певцом или танцором за полгода, но в настоящей жизни нужно потратить годы на формирование профессионализма.

Можно ли достичь идеала целостности в современном образовательном пространстве? Целостность подразумевает единство знания, воспитания, нравственного чувства. Необходимо достичь единства! Но нужно понимать, что это будет целостность, выстроенная на идеях цифровой эпохи. Можно согласиться с выводами Д.Б. Эльконина о том, что мы в процессе обучения используем информационный подход, но при этом ориентируем его на восприятие и память, а не на формирование системы научных обобщений [14]. Цифровая эпоха наступила, а технология образования не изменилась. Привычный нам идеал целостности зиждется на духовно-нравственных основаниях. Новый идеал целостности формируется на основе прагматичности, функциональности и стандартности. Проблема в нашей готовности принять или не принять новые условия формирования личности.

## Список литературы

1. Булкина М.В. Пример педагога как важнейший метод профилактической работы с учащимися. [Электронный ресурс]. URL: [www.eduportal44.ru](http://www.eduportal44.ru) (дата обращения: 23.11.2024).
2. Гаврилова В.В. Эволюция идейных установок отечественного студенчества с начала XXI века // Гражданственность. Культура. Религия: коллективная монография. Пермь, 2024. С. 171–184.
3. Заботнов П. Педагогика личного примера. Возможно ли изменить учеников, не меняясь самому? // Учительская газета. М., 2018. №23. <https://ug.ru/%E2%80%8Bpedagogika-lichnogo-primera-vozmozhno-li-izmenit-uchenikov-ne-menyayas-samomu/?ysclid=m62kihtkq6786258453> (дата обращения: 23.11.2024).
4. Зеньковский В. Русская педагогика в XX веке. Париж, 1960.
5. Кузнецова Е.В. Целостность как системообразующий принцип образования в условиях информационного общества // Наука и школа. 2014. №3. С. 69–74.
6. Лазарев В.В. Идея целостности в русской религиозной философии (середина XIX – начало XX в.). М., 2012.
7. Масленников И.О. Поиски целостности бытия в отечественной литературно-философской традиции // Вестник ТвГУ. Серия: Философия. 2018. №2. С. 87–94.
8. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. №2. С. 185–205.
9. Потапчук В.И. Принцип целостности в русской философии и его развитие в социально-антропологической концепции С.Л. Франка: автореф. дис. ... канд. филос. Наук. Хабаровск, 2007.
10. Симоненко Т.И. Русская философия о целостности человека как проблеме образования // Вестник МГТУ. 2013. Т. 16. №2. С. 378–382.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m3vk6dfsh5607027046> (дата обращения: 22.11.2024).
12. Филин П. Мы воспитываем детей, хотим мы этого или нет, осознаем или нет. Почему личный пример педагога становится главным методом воспитания? [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.su/publ/88-1-0-6062> (дата обращения: 23.11.2024).
13. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева. М., 2004.
14. Эльконин Д.Б. Размышления о перестройке советской системы образования // Избранные психологические труды. М., 1989. С. 94–121.

1. Bulkina M.V. Primer pedagoga kak vazhnejshij metod profilakticheskoy raboty s uchashchimisya. [Elektronnyj resurs]. URL: [www.eduportal44.ru](http://www.eduportal44.ru) (data obrashcheniya: 23.11.2024).
2. Gavrilova V.V. Evolyuciya idejnyh ustanovok otechestvennogo studenchestva s nachala XXI veka // Grazhdanstvennost'. Kul'tura. Religiya: kollektivnaya monografiya. Perm', 2024. S. 171–184.
3. Zabolnov P. Pedagogika lichnogo primera. Vozmozhno li izmenit' uchениkov, ne menyayas' samomu? // Uchitel'skaya gazeta. M., 2018. №23. <https://ug.ru/%E2%80%8Bpedagogika-lichnogo-primera-vozmozhno-li-izmenit-uchениkov-ne-menyayas-samomu/?ysclid=m62kihtkq6786258453> (data obrashcheniya: 23.11.2024).
4. Zen'kovskij V. Russkaya pedagogika v XX veke. Parizh, 1960.
5. Kuznecova E.V. Celostnost' kak sistemoobrazuyushchij princip obrazovaniya v usloviyah informacionnogo obshchestva // Nauka i shkola. 2014. №3. S. 69–74.
6. Lazarev V.V. Ideya celostnosti v russkoj religioznoj filosofii (seredina XIX – nachalo XX v.). M., 2012.
7. Maslennikov I.O. Poiski celostnosti bytiya v otechestvennoj literaturno-filosofskoj tradicii // Vestnik TvGU. Seriya: Filosofiya. 2018. №2. S. 87–94.
8. Polivanova K.N., Bochaver A.A., Nisskaya A.K. Vzroslenie pyatiklassnikov: 1960-e vs 2010-e // Voprosy obrazovaniya. 2017. №2. S. 185–205.
9. Potapchuk V.I. Princip celostnosti v russkoj filosofii i ego razvitie v social'no-antropologicheskoy koncepcii S.L. Franka: avtoref. dis. ... kand. filos. Nauk. Habarovsk, 2007.
10. Simonenko T.I. Russkaya filosofiya o celostnosti cheloveka kak probleme obrazovaniya // Vestnik MGTU. 2013. T. 16. №2. S. 378–382.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m3vk6dfsh5607027046> (data obrashcheniya: 22.11.2024).
12. Filin P. My vospityvaem detej, hotim my etogo ili ne hotim, osoznaem ili net. Pochemu lichnyj primer pedagoga stanovitsya glavnym metodom vospitaniya? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pedsovet.su/publ/88-1-0-6062> (data obrashcheniya: 23.11.2024).
13. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. L.F. Il'icheva. M., 2004.
14. El'konin D.B. Razmyshleniya o perestrojke sovetskoj sistemy obrazovaniya // Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989. S. 94–121.



***The idea of wholeness: the potential of implementation in modern educational environment***

*The problem of achieving the ideal of wholeness in modern educational system is analyzed.*

Key words: *idea of wholeness, education, upbringing, school, university.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

**ФЕНОМЕН КИБЕРНЕТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ  
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Цифровизация экономики и возникновение феномена киберсоциального пространства ставят актуальные вопросы относительно тенденций и перспектив развития образовательной системы. Усложнение компьютеризированных систем производства и потребления обуславливает необходимость повышения качества и специализации образовательных программ, предъявляет новые, отчасти противоречивые, требования к целям, процессу и результату воспитания.*



*Ключевые слова: цифровизация педагогического процесса, образовательная система, параметризация, алгоритмизация, автоматизация образовательной деятельности, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), педагогическое киберпространство, социально-экономическая трансформация, цифровая образовательная среда.*

Кибернетизация педагогического процесса сегодня становится неоспоримым событием в сфере образования. Сам процесс является глобальным, создающим ряд конвергентных эффектов в результате всеобщего процесса цифровизации экономики.

Кибернетика – это наука об управлении любыми системами, однако в последнее время в связи с развитием менеджмента как науки об управлении социально-экономическими системами кибернетика все чаще начинает пониматься как наука об управлении автоматизированными, компьютеризированными и роботизированными системами. Достаточно широко распространяется такое понимание кибернетики как науки «об общих закономерностях получения, хранения, преобразования и передачи информации в сложных управляющих системах, будь то машины, живые организмы или общество» [5].

Естественно, что система образования не может существовать вне мировых тенденций и направлений развития науки и культуры, она всегда должна идти «в ногу со временем» по своей природе и смыслу своего существования. В данном случае имеются в виду не только цели и задачи образования, но и его содержание. Речь идет и о методологии, и о методике образовательной деятельности, которые вынуждены эффективно адаптироваться и развиваться в условиях социально-экономической цифровизации.

Педагогика – это наука о воспитании как целостном целенаправленном процессе, управляемом педагогом, т.е. в основе педагогики лежит управление, которое не может существовать и развиваться вне кибернетики.

Цифровизация экономики стала отправной точкой современной социально-экономической трансформации и начала цифровизации всех сфер человеческой деятельности.

Само понятие цифровизации по своей сути отражает смену эпохи аналоговой электроники на цифровой формат передачи данных, т.е. в основе цифрового формата лежит машинный код и цифровое кодирование. Если начать углубляться в вопросы цифровизации, то станет понятно, что цифровизация – это этап дальнейшего развития кибернетики и ее неизбежного разветвления на прикладные области, т.е. сферы применения [3].

Следовательно, кибернетизация создает для педагогики следующие направления развития [2]:

1. Параметризация всех педагогических процессов, что означает стремление к конкретизации и росту измеримости всех элементов педагогических систем.

2. Алгоритмизация педагогических процессов, т.е. развитие научной (доказательной) методики.

3. Автоматизация педагогических систем и процессов, от автоматизации рутинных, простых и монотонных действий до более сложных процессов.

Методологическим основанием кибернетизации педагогических процессов является сущность педагогики как науки об управлении процессом развития личности. Игнорирование потенциала кибернетики может привести к своеобразной стагнации в развитии образовательных программ и сохранению высокого уровня субъективности в педагогической деятельности [1].

В условиях кибернетизации в системе воспитания возникает некий парадокс субъективности и субъектности педагога и воспитанника. Причем имеется в виду субъектность и педагога, и воспитанника.

Кибернетизация в системе воспитания позволяет нивелировать субъективность педагогической деятельности, повышать объективность содержания и расширять возможности моделирования воспитывающих ситуаций с помощью мультимедийных средств, иммерсивных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Кибернетическая обезличенность образовательного процесса как целостного процесса обучения и воспитания способна создавать эффект нивелирования личности педагога, его личностных особенностей, т.е. приводит к потере персонифицированности процесса педагогического взаимодействия, отсутствию субъектности и педагога, и воспитанника. В итоге это приведет воспитанника к утрате смысла восприятия информации от некой обезличенной ценностно-смысловой модели, лишенной взаимодействия с личностью педагога, т.е. с живым носителем, воспитываемых ценностей и смыслов.

Таким образом, мы можем прийти к выводу о том, что кибернетизация педагогического процесса в системе воспитания имеет *предельный* уровень своих педагогических возможностей и способна лишь быть дополнительным средством, призванным повышать эффективность педагогического процесса, но не способным полностью заменять педагога. Воспитанник всегда в определенный момент информационного насыщения нуждается во встрече со «значимым Другим», т.е. с человеком и людьми, представляющими собой примеры субъектности, примеры личности [7, с. 111].

Возникает вопрос, может ли педагогика обойтись без кибернетики, может ли учебно-воспитательный процесс и педагогический процесс существовать без кибернетики? Представим ответ на данный вопрос [4].

В качестве **первого аргумента**, отрицающего кибернетику, можно привести то, что человечество имеет многовековой опыт, связанный с зарождением и развитием педагогики в разных странах, в разные периоды времени, и в этом процессе, на первый взгляд, не было никакой кибернетики.

**Второй отрицающий аргумент** может быть связан с тем, что кибернетика несет в себе множество технических ограничений, элементов. Появляется вопрос, допустимо ли вообще применение такого количества технологизированных средств в работе с психикой ребенка и в педагогическом процессе?

Необходимо попытаться ответить на сформулированные вопросы, провести научный обзор представленной проблематики в связи с тем, что понимание цифровизации сферы образования в современном обществе не вызывает резкого неприятия.

Обратим внимание на то, что образовательная деятельность непрерывно находится под воздействием эффектов цифровизации экономики по нескольким причинам.

Во-первых, сфера образования является отраслью экономики, т.к. представляет собой целую систему образовательных институтов, которые постоянно должны организационно и экономически адаптироваться к происходящей в обществе модернизации.

Во-вторых, одной из ключевых функций сферы образования является подготовка кадров (трудовых ресурсов) для современной экономики, способных качественно выполнять работу с учетом современных реалий.

В-третьих, все участники образовательных процессов не могут отстраниться от социально-экономических тенденций, т.к. вынуждены становиться участниками трансформационных изменений. Следовательно, педагогический процесс также должен адаптироваться к социально-экономической трансформации. Заметна не только материально-техническая модернизация, но также видны изменения и в моделях поведения учеников, их родителей и самих педагогов.

В-четвертых, возникает перманентный запрос на овладение цифровыми компетенциями с точки зрения их применения во взрослой жизни вне зависимости от сферы профессиональной деятельности. Таким образом, возникает растущая потребность в дополнении содержания современного образования элементами ИКТ и кибернетики.

В-пятых, учебно-воспитательный процесс, находясь под влиянием цифровых социально-экономических трансформационных эффектов, сталкивается с недостаточной проработанностью методических аспектов обеспечения оптимальности методов, форм и средств его реализации.

Кажется, что актуальность феномена кибернетизации педагогического процесса очевидна, однако существует некоторый ряд проблемных вопросов [1].

*Первый вопрос* затрагивает материально-техническую часть образовательного процесса. Цифровизация напрямую зависит от возможностей цифрового оборудования, коммуникационных сетей (интернета), программного обеспечения и инфраструктуры обслуживания цифровых систем. Процесс образования вынужден адаптироваться под требования некоторой информационно-технологической детерминанты.

*Второй вопрос* затрагивает методическую часть образовательного процесса. Краеугольным камнем становится статус роли педагога и его присутствия в этом процессе. Более того, в сочетании с ролью педагога, как уже упоминалось выше, важным представляется и поиск определенности в методах, средствах и формах образовательной деятельности.

*Третий вопрос* связан с валеологической стороной образовательного процесса, физическим, физиологическим, психологическим аспектами и проблематикой социализации всех его участников и воспитанников.

Обратим внимание на сопряженность упомянутых категорий. Учебно-воспитательный процесс – это процесс, связанный не только с работой педагога, но с активностью и деятельностью самого ученика, включает в себя процесс учения и воспитания как самостоятельную активность ученика в организованных педагогом условиях и процессах.

Педагогический процесс – это процесс обучения и воспитания, т.е. целенаправленного предоставления педагогом знаний, умений и навыков и целенаправленной деятельности по активизации восприятия и усвоения ценностей и смыслов, демонстрации личностных качеств, создания условий и организации процессов развития личностных качеств у самих учеников (воспитанников).

Образовательный процесс – это педагогический и учебно-воспитательный процессы, реализуемые в рамках предоставления и освоения определенной образовательной программы.

Внедрение цифровых технологий приводит к появлению параллельного киберсоциального пространства существования современного человека, что в конечном итоге является фактором возникновения и развития феномена киберсоциализации [6].

На современном этапе развития общества киберсоциализация человека представляет собой явление, которое, с одной стороны, обладает инновационными характеристиками, а с другой стороны, является неотъемлемой частью нашей реальности. Она играет

важную роль в социализации современного индивида, а также является движущей силой научно-технического, экономического и социального прогресса общества [4].

Вместе с тем, киберсоциализация может стать объектом воспитания. В то же время она является фактором генезиса и развития киберпедагогике (киберпедагогического и киберобразовательного пространств).

Следовательно, основными факторами кибернетизации педагогического процесса являются: кибертрансформация экономики (цифровизация экономики), кибертрансформация социума (потребность в киберсоциализации), внедрение цифровых технологий и ИКТ в образовательные системы и процессы.

Основная идея кибернетизации педагогики заключается в том, чтобы использовать принципы и методы кибернетики для управления образовательными системами таким образом, чтобы они были более эффективными, адаптивными и гибкими. Это позволяет создать условия для более результативного обучения и развития учащихся, а также для постоянного улучшения качества образовательных процессов.

Сущность современного педагогического процесса неизменно направлена на создание образовательной среды, которая учитывает потребности и способности каждого ученика, обеспечивает максимальную эффективность обучения и развития личности.

### Список литературы

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-learning). М., 2018.
2. Латышев Д.В. Факторы трансформации субъектности педагога и воспитанника в условиях становления цифровой образовательной среды // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №3(186). С. 77–83.
3. Латышев Д.В., Шохнех А.В. Маркетинговая фасилитация системы непрерывного педагогического образования в условиях экономического киберпространства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №5(138). С. 30–35.
4. Майер Р.В. Кибернетическая педагогика: имитационное моделирование процесса обучения: монография. Глазов, 2014.
5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М., 2013.
6. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека. От Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монография. М., 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/18577.html> (дата обращения: 05.02.2024).
7. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.

\* \* \*

1. Bespal'ko V.P. Kiberpedagogika. Pedagogicheskie osnovy upravlyaemogo komp'yuterom obucheniya (E-learning). M., 2018.
2. Latyshev D.V. Faktory transformacii sub»ektnosti pedagoga i vospitannika v usloviyah stanovleniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №3(186). S. 77–83.
3. Latyshev D.V., Shohnekh A.V. Marketingovaya fasilitaciya sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah ekonomicheskogo kiberprostranstva // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №5(138). S. 30–35.
4. Majer R.V. Kiberneticheskaya pedagogika: imitacionnoe modelirovanie processa obucheniya: monografiya. Glazov, 2014.
5. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij. M., 2013.

6. Pleshakov V.A. Kibersocializaciya cheloveka. Ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a: monografiya. M., 2012. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/18577.html> (data obrashcheniya: 05.02.2024).

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



***The phenomenon of cybernation of pedagogical process in the context of digitalization of educational environment***

*The digitalization of the economy and the origin of the phenomenon of cybersocial space raise the questions of tendencies and prospects of development of the educational system. The increasing complexity of computer-aided systems of manufacture and consumption causes the necessity of improvement of quality and the specialization of educational programs and makes the new, partly contradictory, directives to the educational goals, process and results.*

*Key words: digitalization of pedagogical process, educational system, parametrization, algorithmization, automation of educational activity, information and communication technologies, pedagogical cyberspace, social and economic transformation, digital educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2024)



## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М.В. НИКОЛАЕВА,**

**И.Г. РОЗАНОВА**

*Волгоград*

### ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Рассматривается состояние исследования проблемы формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий в науке и педагогической практике. Обосновывается необходимость изучения научных исследований и педагогического опыта по реализации данных технологий в начальной школе. Анализируются результаты изучения трудностей подготовленности будущих учителей начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий. Описываются интегративные технологии организации учебно-профессиональной деятельности студентов.*

*Ключевые слова: личностно-развивающие педагогические технологии, принципы личностно-развивающего обучения, профессиональная готовность учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий, интегративные технологии организации учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов.*

В числе целевых установок начального общего образования, согласно нормативным документам (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Федеральная основная программа начального общего образования, «Методология и показатели оценки качества общего образования в Российской Федерации»), выступает повышение качества образования. Компонентами системы оценки качества общего образования являются образовательные результаты, кадровые ресурсы, образовательная среда. Среди образовательных результатов важное место отводится личностным результатам [4]. К личностным результатам относятся: ценностные установки, социально значимые качества личности, мотивация к познанию и обучению, наличие умения принимать и удерживать учебную задачу, планировать учебные действия, способность осуществлять самоконтроль и самооценку, активное участие в социально-значимой деятельности [6].

Анализ существующей практики профессиональной подготовки учителя начальных классов и результатов поискового исследования показал, что аспекты педагогического сопровождения развития личности школьника в обучении остаются недостаточно востребованными в профессиональной подготовке будущего педагога.

Проведенное нами исследование со студентами 3-го и 4-го курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», по профилю «Начальное образование» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, в 2024 году (анкетирование, опрос, тестирование) выявило следующие трудности у будущих педагогов в профессиональной деятельности: проектирование педагогических

ситуаций для проявления индивидуальности школьника, приобретения обучающимися опыта успешного поведения, самопознания; решение конфликтных ситуаций с субъектами образовательных отношений (обучающимися, педагогами, родителями); использование возможностей вариативных педагогических технологий с целью развития разных аспектов личности младшего школьника.

Анализ результатов демонстрационного экзамена с выпускниками Волгоградского государственного социально-педагогического университета по профилю «Начальное образование» в 2024 году показал, что будущие учителя затрудняются назвать педагогические технологии, используемые ими на уроке. В лучшем случае называют игровые и групповые технологии, хотя использованы были не технологии, а отдельные приемы. На вопрос о том, с целью развития каких характеристик личности младших школьников была применена педагогическая технология, студенты затруднились ответить или отвечали, что педагогическая технология влияет на развитие всех сторон личности, не акцентируя внимание на ее приоритетных возможностях стимулирования той или иной сферы личности ребенка.

Таким образом, анализ современного состояния педагогической практики позволяет выявить противоречия между: новыми функциями учителя начальных классов, отражающих необходимость осуществления личностно-развивающего и системно-деятельностного подходов к обучению и воспитанию младшего школьника и недостаточной готовностью будущего учителя начальных классов к этой деятельности; созданием единого образовательного пространства и отсутствием системного описания возможностей вариативных педагогических технологий, актуализирующих механизмы развития личности младшего школьника в обучении; многофункциональностью профессиональной деятельности учителя начальных классов и неразработанностью интегративных образовательных технологий организации учебно-профессиональной деятельности студентов, способствующих овладению студентами опытом создания педагогических ситуаций, влияющих на развитие разных сфер личности ребенка (ценностной, мотивационной, нравственной, эмоциональной и др.) в обучении.

Существует ряд исследований по проблеме подготовки будущих педагогов в системе среднего профессионального образования, высшего профессионального образования к использованию форм, методов, приемов развития личности школьника в обучении. В работах рассматриваются организационно-педагогические условия, педагогические средства подготовки студентов к использованию личностно-развивающих технологий (обучение работе с художественными текстами с целью нравственного развития личности школьника; разработка отдельных спецкурсов по изучению систем развивающего обучения Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина; модернизация программ педагогической практики и др.) [2; 8; 10].

Важно отметить, что в перечне тематик диссертационных исследований, рекомендованных Российской академией образования в 2023 г., проблема подготовки будущего педагога к реализации личностно-развивающих педагогических технологий обозначена как актуальная.

Проблема подготовки будущих учителей начальных классов к использованию личностно-развивающих технологий заключается, на наш взгляд, в отсутствии единого научного взгляда на определение категорий («личностно-развивающий подход», «личностно-развивающее образование», «личностно-развивающее обучение», «личностно-ориентированное обучение») и в недостаточности исследований по обобщению педагогического опыта и обоснованию возможностей разных педагогических технологий для развития личности младшего школьника в обучении.

Вместе с тем, аспекты личностно-развивающего обучения изучались в трудах Ш.А. Амонашвили (гуманно-личностная педагогика), Л.С. Выготского (принципы психического развития личности в культурно-исторической теории), Л.В. Занкова (прин-

ципы развивающего обучения), В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина (теория учебной деятельности), В.А. Сластенина (принципы субъектной педагогики), Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской (идеи личностно-ориентированного и личностно-развивающего образования) и др.

Ряды интересных педагогических форм, методов, приемов, стимулирующих развитие личности ребенка в обучении, разработаны авторами вариативных учебно-методических комплектов начального общего образования: Е.В. Бунеева («Школа 2100»), Н.Ф. Виноградова (Школа 21 века), Н.Б. Истомина («Гармония»), Л.Г. Петерсон («Лидер»), Г.С. Меркин («Начальная инновационная школа»).

Интересный опыт представлен в научных и методических работах Н.Л. Галеевой по индивидуализации и дифференциации обучения, по учету индивидуального стиля учебной деятельности младшего школьника [3].

В работах Н.Ф. Виноградовой обоснованы научные подходы, техники и приемы формирующего оценивания в учебной деятельности [8].

Проблема формирования готовности будущего учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих технологий заключается также в том, что на фоне создания единого образовательного пространства в Российской Федерации и реализации единого учебно-методического комплекта учебников в массовой педагогической практике есть опасение того, что опыт использования вариативных личностно-развивающих педагогических технологий может быть забыт и невостребован в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Анализируя научные труды по проблеме личностно-развивающего обучения на разных уровнях образования, можно выделить ряд общих дидактических принципов личностно-развивающего обучения: принцип субъекта деятельности; принцип целостности образования; принцип непрерывности обучения; принцип творческой самостоятельности; принцип эмоционального благополучия; принцип преодоления трудностей [1, с. 8].

Обобщая педагогический опыт региональных инновационных площадок Волгоградской области по достижению метапредметных образовательных результатов в начальной школе, разных видов функциональной грамотности младших школьников, можно определить ведущие педагогические практики, способствующие развитию личности школьника в обучении: учение в общении, поисковая активность, приобретение опыта успешной деятельности, оценочная самостоятельность и др.

Названные принципы и педагогические практики, на наш взгляд, представляют собой дидактические ориентиры проектирования личностно-развивающих педагогических технологий и методик обучения школьников, студентов.

Под готовностью учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий в начальной школе мы понимаем интегративное качество личности, включающее уровень сформированности мотивов профессиональной деятельности, направленных на использование в учебном процессе педагогических ситуаций, технологий, методов, приемов, стимулирующих развитие личности младшего школьника; уровень сформированности профессиональных компетенций по использованию личностно-развивающих педагогических технологий; уровень сформированности профессионально важных черт личности (общепедагогические и полипредметные способности, коммуникативность, творческая активность и др.); уровень сформированности индивидуально-творческого стиля профессиональной деятельности.

С целью формирования готовности учителя начальных классов к использованию личностно-развивающих педагогических технологий в начальной школе вместе с изучением вариативных педагогических технологий мы предлагаем ряд интегративных образовательных технологий организации учебно-профессиональной деятельности студентов. Эти технологии направлены на овладение студентами опытом развития

мотивационно-познавательной сферы, эмоциональной сферы, творческой активности личности как ключевых характеристик личности младших школьников.

В нашем исследовании под педагогической технологией понимается совокупность дидактических, общепедагогических, психологических опорных дидактических средств, способствующих достижению образовательных результатов.

Разработка технологии деятельностного метода обучения в начальной школе осуществляется в научной лаборатории Л.Г. Петерсон [5]. Опираясь на идеи развития личности в обучении Л.Г. Петерсон и учитывая требования к проектированию деятельностного урока, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, мы апробировали со студентами в рамках практических занятий по дисциплинам психолого-педагогического модуля содержания профессиональной подготовки технологию, направленную на приобретение будущими учителями опыта стимулирования мотивационной и познавательной сфер личности младшего школьника и создания условий для присвоения ими компонентов учебной деятельности.

Технология организации учебных занятий студентов (лекций, семинаров), согласно этапам учебной деятельности, включает в себя изучение содержания темы занятия согласно следующим этапам: 1. Определение актуальности изучаемой темы, существующих противоречий в педагогической практике; 2. Формулирование проблемы; 3. Обсуждение вариантов решения проблемы; 4. Проектирование программы предстоящей деятельности по реализации определенного варианта решения данной педагогической проблемы; 5. Оценка и корректировка педагогических действий. Организация учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, согласно данным этапам, позволяет им усвоить алгоритм деятельностного урока, внеурочного мероприятия и апробировать техники и приемы стимулирования развития личности младшего школьника.

Одним из показателей эффективной образовательной среды в общем образовании является психологический климат [4]. В связи с этим с целью овладения будущими учителями начальных классов опытом стимулирования развития эмоциональной сферы личности младшего школьника в обучении мы апробировали технологию развития эмоциональной сферы личности студента в учебном процессе. Данная технология предполагает организацию учебно-профессиональной деятельности студентов за счет использования комплекса педагогических средств: эмоциональных стимулов обучения (игровой стимул, соревновательный стимул, творческий стимул, эмоционально-образный стимул); создание учебных ситуаций, направленных на овладение студентами техниками управления своими эмоциональными состояниями; включение в содержание учебного материала в ходе учебных занятий информации, затрагивающей проблемы профессионального и личностного самоопределения.

Одной из необходимых предпосылок продуктивного развития личности школьника является развитие его творческой активности. В связи с этим одной из интегративных технологий, позволяющих будущим учителям начальных классов овладеть опытом стимулирования творческой активности младшего школьника, является технология формирования у студента творческой профессиональной позиции и индивидуально-творческого стиля профессиональной деятельности. Это выражается в осознанном выборе вариативных личностно-развивающих технологий обучения младших школьников при проектировании урока и поиске техник, приемов, стимулирующих развитие творческого мышления, креативности школьников во внеурочной деятельности в ходе педагогической практики.

Наряду с описанными технологиями в рамках практической подготовки студентов по учебным дисциплинам апробируются формы сетевой практической подготовки, в ходе которой студенты совместно с опытными учителями в информационной среде создают профессиональные продукты (конспекты уроков, внеурочных занятий,

учебных, исследовательских проектов и др.), в последствии апробируют их на педагогической практике, имея возможность изучить влияние конкретных педагогических технологий, форм, методов, приемов на определенную сферу личности младшего школьника.

Перспективами исследования являются следующие аспекты: обобщение педагогического опыта, классификация педагогических технологий, обладающих потенциалом для развития личности младшего школьника, а также апробация интегративных технологий организации учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяющих будущим педагогам овладеть опытом проектирования личностно-развивающих педагогических ситуаций и событий.

### Список литературы

1. Арановская И.В., Корепанова М.В., Николаева М.В. Личностно-развивающий подход: реализация в современной педагогической практике. Волгоград, 2023.
2. Будаева Л.Н. Подготовка будущих учителей начальной школы к реализации развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2003.
3. Галеева Н.Л., Как разработать сценарную карту, чтобы проектировать уроки, развивающие УУД школьников // Справочник заместителя директора школы. 2020. №11. С. 80–83.
4. Методология и показатели оценки качества общего образования в Российской Федерации (утв. Минпросвещения России, Рособнадзором 22.12.2023). [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/metodologija-i-pokazateli-otsenki-kachestva-obshchego-obrazovaniya-v-rossiiskoi/?ysclid=m63uvmakqk203297188> (дата обращения: 07.09.2024).
5. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Механизм формирования универсальных учебных действий в образовательной системе «Учусь учиться» // Традиции и инновации в национальных системах образования: Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 17 декабря 2020 года. Т. 1. Уфа, 2021. С. 32–50.
6. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 №372 (ред. от 19.03.2024) Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 №74229). [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/?ysclid=m63uyrxhs3337701039> (дата обращения: 07.09.2024).
7. Самойлов Л.П. Подготовка будущих учителей к применению технологий личностно-развивающего обучения в начальной школе (на основе герменевтической традиции): дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001.
8. Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир: методические рекомендации для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М., 2023.
9. Стручаева Т.М. Профессиональная подготовка учителя к реализации технологий развивающего обучения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.

\* \* \*

1. Aranovskaya I.V., Korepanova M.V., Nikolaeva M.V. Lichnostno-razvivayushchij podhod: realizaciya v sovremennoj pedagogicheskoj praktike. Volgograd, 2023.
2. Budaeva L.N. Podgotovka budushchih uchitelej nachal'noj shkoly k realizacii razvivayushchego obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Novosibirsk, 2003.
3. Galeeva N.L., Kak razrabotat' scenarnuyu kartu, chtoby proektirovat' uroki, razvivayushchie UUD shkol'nikov // Spravochnik zamestitelya direktora shkoly. 2020. №11. S. 80–83.
4. Metodologiya i pokazateli ocenki kachestva obshchego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (utv. Minprosveshcheniya Rossii, Rosobnadzorom 22.12.2023). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/metodologija-i-pokazateli-otsenki-kachestva-obshchego-obrazovaniya-v-rossiiskoi/?ysclid=m63uvmakqk203297188> (data obrashcheniya: 07.09.2024).

5. Peterson L.G., Kubysheva M.A. Mekhanizm formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij v obrazovatel'noj sisteme «Uchus' uchit'sya» // Tradicii i innovacii v nacional'nyh sistemah obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Ufa, 17 dekabrya 2020 goda. T. 1. Ufa, 2021. S. 32–50.

6. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 №372 (red. ot 19.03.2024) Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 12.07.2023 №74229). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/?ysclid=m63uyrxhs3337701039> (data obrashcheniya: 07.09.2024).

7. Samojlov L.P. Podgotovka budushchih uchitelej k primeneniyu tekhnologij lichnostno-razvivayushchego obucheniya v nachal'noj shkole (na osnove germenevticheskoy tradicii): dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2001.

8. Sistema ocenki predmetnyh rezul'tatov obucheniya v nachal'noj shkole. Russkij yazyk. Literaturnoe chtenie. Matematika. Okruzhayushchij mir: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelya / pod red. N.F. Vinogradovoj. M., 2023.

9. Struchaeva T.M. Professional'naya podgotovka uchitelya k realizacii tekhnologij razvivayushchego obucheniya mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1997.



***The issue of developing the professional readiness of future teacher  
of primary school to the use of personal and developmental  
pedagogical technologies***

*The state of studying the problem of developing the readiness of future teachers at primary school to the use of personal and developmental pedagogical technologies in science and pedagogical practice is considered. The necessity of studying the scientific researches and the pedagogical experience of the implementation of these technologies at primary school are substantiated. The results of studying the difficulties of readiness of future teachers at primary school to the use of personal and developmental pedagogical technologies are analyzed. There are described the integrative technologies of organization of educational and professional activity of students.*

*Key words: personal and developmental pedagogical technologies, principles of personal and developmental education, professional readiness of teacher of primary school to use personal and developmental pedagogical technologies, integrative technologies of organization of learning and professional activity of future teacher of primary school.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2024)

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА**

*Анализируются современные подходы исследователей к проблеме сопровождения молодых педагогов в образовательных организациях. Дается определение сопровождения профессионального развития молодых педагогов, выделены основные аспекты данного процесса и условия его успешной реализации.*



Ключевые слова: *молодой педагог, сопровождение, профессиональное развитие, условия.*

Динамичные преобразования современного мира находят свое отражение в стратегиях развития всех отраслей знаний и деятельности человека. Образование как одно из ключевых условий формирования кадрового потенциала реагирует на происходящие изменения усовершенствованием форм, трансформацией содержания образовательного процесса, созданием развивающей среды и условий для развития всех участников образовательных отношений. Потребность образовательной организации в специалисте, готовом включиться в профессиональную деятельность без длительного периода адаптации, очевидна.

На сегодняшний день сложилась практика, когда молодые педагоги, не получив поддержки на первых этапах вхождения в самостоятельную педагогическую деятельность и оставшись один на один со своими проблемами, уходят из профессии.

Определенный разрыв, существующий между реальным и ожидаемым уровнями готовности молодого педагога к выполнению должностных обязанностей, порождает неуверенность и разочарование в собственных силах, поэтому начальные этапы профессиональной адаптации должны обеспечиваться необходимой поддержкой и сопровождением профессионального развития внутри образовательной организации.

Региональным проектом «Учитель будущего» предусмотрено вовлечение в различные формы поддержки и сопровождения (в том числе в форме наставничества) в первые три года работы не менее 70% педагогов общеобразовательных организаций в возрасте до 35 лет [18]. Значимость сопровождения профессионального развития педагогов декларируется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [22], а также в Письме Министерства просвещения России №АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ №657 от 21.12.2021 «Положение о системе наставничества педагогических работников в образовательной организации (примерное)» [17].

Актуальность профессионального становления педагогов и его сопровождения отражается возросшим интересом исследователей к данной проблеме. Вопросам непрерывного образования, наставничества, педагогического, методического и психологического сопровождения, самообразования, управления системой образования и образовательными организациями, механизмам и условиям профессионального развития посвящены труды Е.А. Александровой, С.В. Данилова, Е.И. Казаковой, М.С. Новикова, В.А. Новицкой, Л.Г. Тариты и др. [1; 9; 11; 15; 20].

Процесс сопровождения можно рассматривать через призму определения, данного еще в толковых словарях: сопутствовать, идти вместе с кем-либо, следовать

(В.И. Даль) [8]; следовать рядом, вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или, идя за кем-нибудь (С.И. Ожегов) [16]. Вместе с тем в науке еще не сложилось единого подхода к его пониманию. Исследователями изучаются различные аспекты данного процесса.

Сопровождение в педагогике выделяется исследователями в отдельный вид педагогического процесса, несущий особый педагогический смысл и принципиально отличающийся от воспитания, обучения, образования (Е.А. Александрова, А.О. Бударина, Т.Н. Гущина, Е.Е. Рукавишникова) [1; 3; 7; 19]. По мнению С.А. Усковой, сопровождение является базовой категорией современной педагогики, поскольку определяется как особый гуманистически ориентированный педагогический процесс, направленный на оказание помощи (поддержку, содействие, сотрудничество, создание условий), реализуемой разными специалистами в работе с различными категориями участников педагогических процессов [21].

Анализируя современные педагогические исследования, можно выделить несколько подходов к сопровождению:

- как целенаправленному педагогическому процессу, в котором педагог-наставник осуществляет организационную, психолого-педагогическую и методическую поддержку в процессе профессионального роста и активизации механизмов профессионального поведения начинающего педагога (А.И. Григорьева, Т.В. Дьячкова, Л.В. Заика, Н.Ф. Ильина, Л.Г. Тарита) [6; 10; 20];
- как методу, обеспечивающему создание условий для принятия человеком оптимальных решений в различных сложных ситуациях профессионального выбора (Н.Ф. Ильина, Е.И. Казакова) [10; 11];
- как форме профессиональной подготовки, обеспечивающей развитие личностных и профессиональных качеств субъекта (В.А. Новицкая, М.С. Новиков) [15];
- как типу педагогической деятельности, направленной на превентивный процесс научения человека самостоятельно планировать свой профессиональный путь (Е.А. Александрова) [1].

Представленные научные подходы подчеркивают различные, но при этом взаимосвязанные аспекты сопровождения. Учитывая их важность, полагаем необходимым и актуальным в условиях сложившейся образовательной практики разработку сопровождения как процесса, который ориентирован не только на формирование кадрового ресурса внутри образовательной организации, но и поддержку, адаптацию, помощь в достижении успеха, самоопределение, саморазвитие начинающего педагога. Данные направления рассмотрены в работах Е.А. Александровой, Е.А. Василевской, Н.Ф. Ильиной, А.Г. Казаковой, В.А. Новицкой, М.С. Новикова [1; 4; 10; 11; 15].

Однако, несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме сопровождения профессионального развития, вопрос сопровождения профессионального развития молодых педагогов остается недостаточно изученным.

В современных исследованиях сопровождение профессионального развития молодых педагогов рассматривается с различных точек зрения:

- как профессиональная поддержка молодых педагогов (З.В. Глебова, С.В. Данилов, Н.Ф. Ильина, И.В. Круглова) [5; 9; 10; 13];
- как процесс передачи знаний, навыков и умений (Е.А. Александрова, Е.А. Василевская, И.В. Зимина, Ю.О. Канева, В.А. Новицкая и М.С. Новиков, Е.Е. Рукавишникова) [1; 4; 12; 15; 19];
- как консультирование молодого педагога (С.Г. Антипин, А.О. Бударина, А.С. Зёлко, Т.Н. Гущина, А.Р. Масалимова) [2; 3; 7; 14].

Таким образом, сопровождение профессионального развития молодых педагогов является многофакторным процессом, который требует внимания к разным аспектам: от поддержки и передачи знаний до консультирования и формирования необходимых

компетенций. При этом остается нерешенной проблема сопровождения самоопределения как наиболее важная для стабилизации и самоутверждения себя в профессиональной деятельности.

Учитывая современные подходы и важность рассматриваемой проблемы, сопровождение профессионального развития определяется нами как целенаправленный и организованный процесс, основным вектором которого является актуализация потенциальных возможностей молодого педагога к успешной адаптации и последующему самопозиционированию в профессии на основе применения совокупности компетенций, позволяющих эффективно справляться с задачами личностного и педагогического плана, принимать оптимальные решения в различных ситуациях профессионального выбора.

Для того чтобы процесс сопровождения молодых специалистов осуществлялся эффективно, необходимо создать соответствующие условия, содержанием которых являются следующие аспекты: индивидуализация подхода, создание поддерживающей среды, повышение уверенности в собственных силах, передача опыта наставником, решение нестандартных задач, адаптация к изменениям и др. Охарактеризуем выделенные условия.

Сопровождение должно учитывать индивидуальные особенности молодых педагогов: уровень подготовки и мотивацию к профессионализации, предпочтения, стиль коммуникации. Это позволяет формировать более эффективные методы обучения и поддержки (З.В. Глебова, С.В. Данилов, И.В. Круглова, В.А. Новицкая, М.С. Новиков) [5; 9; 13; 15].

Создание поддерживающей среды является необходимым условием повышения уверенности молодого педагога в собственных силах в достижении намеченных целей. Однако первые неудачи в профессии могут снижать мотивацию к реализации поставленных задач. Важно, чтобы в образовательной организации царил атмосфера доверия и взаимопонимания, которая включает в себя как моральную поддержку, так и практическую помощь в решении возникающих вопросов. Одним из эффективных компонентов поддерживающей среды может рассматриваться система промежуточных точек контроля, которые помогут педагогу анализировать собственные шаги в достижении целей, своевременно корректировать их и получать промежуточные подтверждения о правильности предпринимаемых действий. Это позволит молодым педагогам чувствовать себя комфортно, не бояться делиться своими страхами и трудностями (Е.А. Александрова) [1]. Для начинающего педагога такая поддержка со стороны других педагогов и администрации будет способствовать формированию и стабилизации уверенности в собственных силах (С.В. Данилов) [9].

Компетентное сопровождение обеспечивает более успешное освоение молодыми специалистами лучших образовательных практик. Опытные педагоги, выступающие в качестве наставников, делятся своими знаниями и практическим опытом. Это не только ускоряет процесс ассимиляции в профессии, но и повышает уверенность в собственных силах (Е.А. Василевская, Ю.О. Канева, И.В. Зимина) [4; 12]. Совместная работа над нестандартными ситуациями, возникающими во взаимодействии с детьми, способствует обмену идеями и нахождению оригинальных решений (Е.Е. Рукавишникова) [19].

Принимая во внимание динамику социально-экономических, социально-педагогических процессов, обуславливающих появление инновационных технологий, молодому педагогу необходимо помочь не только в адаптации к этим изменениям, но и активному внедрению инноваций в свою практику, используя современные инструменты и методы (В.А. Новицкая, М.С. Новиков) [15].

Регулярная и конструктивная обратная связь является важным аспектом этого процесса. Молодые педагоги нуждаются в оценке своей работы и рекомендациях по ее улучшению. Это помогает им не только осознавать свои сильные стороны, но и избегать возможных ошибок (Ю.О. Канева, И.В. Зимина, В.А. Новицкая, М.С. Новиков) [12; 15].

Сопровождение направлено и на стимулирование саморазвития, проявляющееся в анализе собственных действий и их последствий. Рефлексия позволяет молодым педагогам осмысливать свои достижения и точки роста, продумывать пути преодоления затруднений, планировать дальнейшие шаги в собственном личностном и профессиональном развитии (Е.А. Александрова, Е.А. Василевская, В.А. Новицкая, М.С. Новиков) [1; 4; 15].

Выделенные условия сопровождения профессионального развития молодых педагогов помогают развивать актуальные профессиональные потребности начинающих специалистов и создают предпосылки для включения их в творческий поиск на основе персонализированной программы профессионального роста.

Совокупность определенных возможностей управленческого, методического и психолого-педагогического характера образовательной организации, обеспечивающих внешнее влияние на реализацию процесса профессионального становления (индивидуализация подхода, создание поддерживающей среды, наставничество и др.) и стимулирующих внутреннюю активность личности (актуализация потенциальных возможностей молодого педагога, самопозиционирование в профессии, решение задач личностного и педагогического плана, адаптация к изменениям и др.), определяются нами как условия сопровождения профессионального развития молодых педагогов.

Профессиональное становление педагога является нелинейным процессом и развивается по своей индивидуальной траектории. В этом контексте ключевым методом помощи, способом адаптации в профессиональной деятельности, развитии профессиональных качеств является сопровождение. Сопровождение профессионального развития молодого педагога – это важный инструмент, который помогает ему не только адаптироваться в новой профессиональной среде, но и развивать необходимые компетенции и навыки. В пролонгированной перспективе сопровождение профессионального развития будет способствовать повышению качества образовательной деятельности, внедрению инноваций в ежедневную практику и профилактике профессионального выгорания.

Сопровождение профессионального развития молодых педагогов становится одним из ключевых факторов стабилизации и самоутверждения себя в педагогической деятельности в контексте развития образования в условиях быстро меняющегося мира.

### **Список литературы**

1. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] // Институт системных исследований и координации социальных проектов. URL: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html) (дата обращения: 23.07.2024).
2. Антипин С.Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011.
3. Бударина А.О., Зёлко А.С. Наставничество как актуальное явление в системе отечественного образования. Калининград, 2019.
4. Василевская Е.А. Психологическое сопровождение педагогов в период профессионализации. Самара, 2017.
5. Глебова З.В., Данилов С.В., Зарубина В.В. Молодой педагог: векторы развития и практики сопровождения: монография. Ульяновск, 2022.
6. Григорьева А.И., Арбузова Е.С., Дьячкова Т.В., Заика Л.В., Кацера А.А., Рыбакина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве. Тула, 2019.
7. Гущина Т.Н. Наставничество – региональный ориентир профессионального образования в подготовке будущего педагога. Ярославль, 2018.

8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2004.
9. Данилов С.В. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры. Ульяновск, 2017.
10. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2014.
11. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995.
12. Канева Ю.О., Зимица И.В. Роль и актуальность технологий наставничества в организациях Республики Коми: Результаты исследования // Наставничество как эффективный инструмент развития кадрового потенциала Республики Коми: материалы региональной научно-практической конференции. Сыктывкар, 2014.
13. Круглова И.В. Как организовать наставничество в образовательном учреждении. М., 2009.
14. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников. Казань, 2013.
15. Новицкая В.А., Новиков М.С. Инновации в дошкольном образовании: грани наставничества: сборник статей по материалам IX ежегодной городской ярмарки педагогических инноваций дошкольных работников, 26 апреля 2023 г. СПб., 2023.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. М., 1994.
17. Письмо Министерства просвещения России №АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ №657 от 21.12.2021 «Положение о системе наставничества педагогических работников в образовательной организации (примерное)». [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504?marker=64U0IK> (дата обращения: 23.07.2024).
18. Региональный проект «Учитель будущего». [Электронный ресурс]. URL: <http://vgarkro.ru/proektnyj-kabinet-soru/> (дата обращения: 23.07.2024).
19. Рукавишникова Е.Е. Наставничество в образовании. Ставрополь, 2020.
20. Тарита Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
21. Ускова С.А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование // Человек и образование. 2013. №2(35). С. 84–88.
22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изменениями и дополнениями от 22.06.2024 №159-ФЗ). [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lyy9xxlirj455403576](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lyy9xxlirj455403576) (дата обращения: 23.07.2024).

\* \* \*

1. Aleksandrova E.A. Vidy pedagogicheskoy podderzhki i soprovozhdeniya individual'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Institut sistemnyh issledovanij i koordinacii social'nyh projektov. URL: [http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html) (дата обращения: 23.07.2024).
2. Antipin S.G. Tradicii nastavnichestva v istorii otechestvennogo obrazovaniya: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
3. Budarina A.O., Zylko A.S. Nastavnichestvo kak aktual'noe yavlenie v sisteme otechestvennogo obrazovaniya. Kaliningrad, 2019.
4. Vasilevskaya E.A. Psihologicheskoe soprovozhdenie pedagogov v period professionalizacii. Samara, 2017.
5. Glebova Z.V., Danilov S.V., Zarubina V.V. Molodoy pedagog: vektory razvitiya i praktiki soprovozhdeniya: monografiya. Ul'yanovsk, 2022.
6. Grigor'eva A.I., Arbuzova E.S., D'yachkova T.V., Zaika L.V., Kacero A.A., Rybakina E.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. Tula, 2019.
7. Gushchina T.N. Nastavnichestvo – regional'nyj orientir professional'nogo obrazovaniya v podgotovke budushchego pedagoga. Yaroslavl', 2018.
8. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M., 2004.

9. Danilov S.V. Soprovozhdenie razvitiya pedagoga na nachal'nom etape professional'noj kar'ery. Ul'yanovsk, 2017.
10. Il'ina N.F. Stanovlenie innovacionnoj kompetentnosti pedagoga v regional'nom prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Krasnoyarsk, 2014.
11. Kazakova E.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva. SPb., 1995.
12. Kaneva Yu.O., Zimina I.V. Rol' i aktual'nost' tekhnologij nastavnichestva v organizacijah Respubliki Komi: Rezul'taty issledovaniya // Nastavnichestvo kak effektivnyj instrument razvitiya kadrovogo potenciala Respubliki Komi: materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. Syktyvkar, 2014.
13. Kruglova I.V. Kak organizovat' nastavnichestvo v obrazovatel'nom uchrezhdenii. M., 2009.
14. Masalimova A.R. Korporativnaya podgotovka nastavnikov. Kazan', 2013.
15. Novickaya V.A., Novikov M.S. Innovacii v doshkol'nom obrazovanii: grani nastavnichestva: sbornik statej po materialam IX ezhegodnoj gorodskoj yarmarki pedagogicheskikh innovacij doshkol'nyh rabotnikov, 26 aprelya 2023 g. SPb., 2023.
16. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 72500 slov i 7500 frazeologicheskikh vyrazhenij. M., 1994.
17. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossii №AZ-1128/08, Profsoyuza rabotnikov narodnogo obrazovaniya i nauki RF №657 ot 21.12.2021 «Polozhenie o sisteme nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov v obrazovatel'noj organizacii (primernoe)». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504?marker=64U0IK> (data obrashcheniya: 23.07.2024).
18. Regional'nyj proekt «Uchitel' budushchego». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://vgapkro.ru/proektnyj-kabinet-copy/> (data obrashcheniya: 23.07.2024).
19. Rukavishnikova E.E. Nastavnichestvo v obrazovanii. Stavropol', 2020.
20. Tarita L.G. Metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnyh processov v upravlenii rajonnoj obrazovatel'noj sistemoj: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2000.
21. Uskova S.A. Soprovozhdenie kak bazovaya kategoriya sovremennoj pedagogiki: teoreticheskoe obosnovanie // Chelovek i obrazovanie. 2013. №2(35). S. 84–88.
22. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 №273-FZ (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 22.06.2024 №159-FZ). [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lyy9xxlirj455403576](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lyy9xxlirj455403576) (data obrashcheniya: 23.07.2024).



### ***Theoretical aspects of supporting the professional development of a young teacher***

*The modern approaches of researchers to the problem of supporting young teachers in educational institutions are analyzed. The definition of support for the professional development of young teachers is given, the main aspects of this process and the conditions for its successful implementation are highlighted.*

Key words: *young teacher, support, professional development, conditions.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2024)

**В.А. ДАВЫДЕНКО**  
*Хабаровск*

**Тьютор как персональный тренер по достижению личностно-ориентированных целей обучающимся\***

*Современная социально-экономическая ситуация в России ставит перед образовательными учреждениями задачу изменить полномочия педагогов. Помимо предметной подготовки обучающихся, педагоги все больше становятся навигаторами маршрутов, выстраиваемых учениками самостоятельно. На передний план выходит новая педагогическая специальность – тьютор. Показаны характерные особенности тьюторской деятельности как помогающей профессии.*



Ключевые слова: *тьютор, тьюторант, индивидуальная образовательная программа, траектория, маршрут.*

Современное российское образование ориентировано на реализацию национальных целей, определенных Президентом страны в одноименном указе [16]. Во главу угла поставлена задача по обеспечению каждому человеку возможности для самореализации потенциала и развития талантов. Ценностью признана осмысленная самостоятельность при получении образования, включая общее и профессиональное. Среди принципов, регулирующих отношения на всех уровнях образования, обозначены свобода выбора в получении образования с учетом наклонностей, адаптивность системы образования к интересам и особенностям развития человека, к уровню его подготовки, содействие самореализации персонально каждому субъекту, обеспечение возможности на образование в соответствии с личностными потребностями в течение всей жизни [17]. Приоритет самоопределению, самореализации, самостоятельному выбору, свободе волеизъявления выведен на передний план не только в академической деятельности (т.е. деятельности, связанной с освоением непосредственно образовательных программ), но и в отношении условий получения образования [Там же]. Для обучающихся актуальным становится не просто «научиться учиться», но еще и обретение авторского стиля деятельности, реализация права на следование персональному маршруту развития через построение индивидуальных программ образования.

Принятые новации порождают трудности в процессе их реализации. У обучающихся возникают вопросы как содержательного, так и организационного характера. Практика показывает, насколько бы самостоятельным не был человек, неизбежны ситуации, в которых он столкнется с неопределенностью, проблемностью, многовариантностью и будет нуждаться в помощи того или иного специалиста. У самого же специалиста возникает необходимость в освоении новых компетентностей. Иначе говоря, новые потребности вызывают в существующих профессиях изменения, которые обеспечат возникающие потребности.

Традиционно профессия педагога направлена на то, чтобы обучающиеся усвоили общепринятые нормы, интериоризировали культурный и социальный опыт и знания [1]. При таком понимании цель профессиональной деятельности педагога – подготовить обучающихся в той или иной отрасли науки. Учитель в первую очередь ориентируется на учебный план учебного предмета и на необходимые способы действия

---

\* Работа поддержана Российским научным фондом в рамках гранта №24-28-20226.

для его освоения. Содержание деятельности учителя-предметника прописано государственным образовательным стандартом и учебной программой дисциплины. Учитель несет ответственность за обучение, озабочен успешной сдачей выпускниками образовательного учреждения итоговой аттестации. Такую педагогику можно назвать предметно-центрированной (в терминах Национального исследовательского института дополнительного образования и профессионального обучения – просветительской моделью) [10].

Современность вносит коррективы, профессия педагога, согласно гуманистической концепции образования, все более расширяет кластер своих функций на профессиональную поддержку обучающихся и сопровождение в различных аспектах их жизни. Сопровождать – это значит не вести за собой, а как отмечено в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, «следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника» [11, с. 611]. В образовании под сопровождением предлагается понимать движение педагога вместе с обучающимся, реализующим свой персональный маршрут развития [6]. Педагог все более призывается к осуществлению своевременной навигации возможных путей развития, которые сам обучающийся себе наметил, при необходимости оказывая ему помощь и поддержку. Суть педагогики современности состоит в сопровождении реализации лично каждым обучающимся индивидуальной образовательной программы, разработанной им же под какие-либо цели. Такая программа может быть направлена как на устранение или компенсацию выявленного дефицита (например, работа с лицами ограниченной возможности здоровья), пробела или недостатка (например, учащиеся группы риска), так и на профессиональное или личностное развитие. Оказывая ученику помощь в движении по маршруту развития, педагог обязан не навязывать общепринятые истины или свое убеждение, а организовывать среду и помогать самому ученику устанавливать маркеры следования к цели. Смысл такого сопровождения заключается в опоре на возможности обучающегося, на его внутренние силы и на его право самостоятельно выбирать свое будущее, неся самому за него ответственность. Согласно исследованию В.В. Серикова, выбор и освоение учеником путей и способов движения понимается как развитие его субъектности [14].

Трансформация педагогического труда приводит к появлению новых педагогических специальностей – педагогов, *работающих с учеником индивидуализировано*. *Взаимодействие педагога с обучающимся в этом случае* выстраивается под цели и нужды ребенка, реализуется посредством индивидуальной образовательной программы [4]. Здесь задача педагога – раскрыть обучающемуся потенциальные возможности социально-образовательной среды, насыщенной множеством интересных для него предложений. Учитель, обсуждая с учеником возможные стратегии движения, помогает ему ориентироваться в такой среде, устанавливать целевые контакты и связи, осваивать нужные приемы и средства. Делает это он как непосредственно, так и через освоение обучающимся коммуникативно-рефлексивных техник, профессиональных проб, проектов, различных форм коммуникаций, через набор рефлексивных ситуаций (сессий, консультаций) и др. Но прежде всего, педагог должен изучить тот багаж, которым ученик уже овладел. Просматривается технология деятельности педагога, включающая в себя несколько этапов: изучение (диагностика) имеющихся у обучающегося объема знаний и опыта решения задач по теме заявленного интереса, построение индивидуализированной программы дальнейшего движения к желаемой цели (или продукта), создание избыточной среды для достижения цели, навигация в реализации программы. И это уже другая, отличная от традиционной, педагогическая деятельность.

Подобной технологией отличается профессиональная деятельность тьютора – специалиста, исследующего интересы ребенка и создающего среду для его развития [18]. Тьютор ориентируется не на учебную программу или образовательный стандарт, а на

потребности учащегося (в технологии тьюторства называемого тьюторантом). В характеристиках деятельности тьютора помимо термина «индивидуализированная образовательная программа» (именно «индивидуализированная», так значит в отечественной теории тьюторства, разработанной Т.М. Ковалевой и сотрудниками ее коллектива), ключевыми являются термины «индивидуализированный образовательный маршрут» (ИОМ) и «индивидуализированная образовательная траектория» (ИОТ) [7].

Под *индивидуализированной образовательной программой* (ИОП) понимается программа любой деятельности тьюторанта, разработанная и реализуемая им самим на основе своих собственных потребностей и запросов (личностных, профессиональных, образовательных или иных интересов) [Там же].

*Индивидуализированная образовательная траектория* – это путь (или след), который тьюторант уже прошел до настоящего момента времени, до того, как обратился к тьютору с запросом на сопровождение. Траектория выстраивается на основе диагностики имеющегося у тьюторанта ресурса [Там же].

*Индивидуализированный образовательный маршрут* – система дальнейшего обучения, выстроенная под цели и нужды ребенка. Маршрут реализуется посредством индивидуализированной образовательной программы [Там же]. Задача тьютора – раскрыть для тьюторанта (обучающегося) потенциальные возможности социально-образовательной среды. Тьютор, обсуждая с учеником возможные стратегии движения, помогает ему ориентироваться в такой среде, устанавливать целевые контакты и связи.

В самом общем виде технология тьюторской деятельности состоит из понимания резервов тьюторанта, на которые можно опереться, перевод резервов в ресурс, далее – в образовательную программу, выполнение которой сопровождается до момента достижения цели. Формулу деятельности тьютора можно представить следующим образом (рис.):

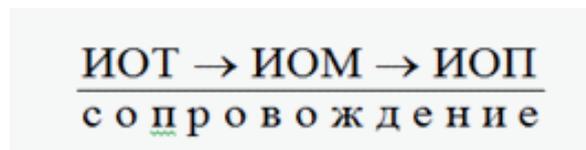


Рис. Формула деятельности тьютора

Цель тьюторского сопровождения – удовлетворение потребностей субъекта деятельности (тьюторанта) через полноценную реализацию им личностного образовательного потенциала, ресурса саморазвития и запуска механизмов самоактуализации. Т.М. Ковалева определяет миссию тьютора как помощь человеку в реализации себя.

Суть педагогической деятельности тьютора принципиально отличается от деятельности учителя. Помимо общих профессиональных (педагогических) качеств личности, таких как любовь к детям, эрудиция, педагогическая интуиция, высокий уровень общей культуры и нравственности, коммуникабельность, стрессоустойчивость и другие, указанные даже в учебной литературе [12], для успешности тьюторского сопровождения педагогу необходимо овладеть компетентностями личностно-ориентированного подхода, основанными на умении передавать ученику право ответственности за качество получаемого образования; на умении принимать право личности на самостоятельный выбор способов реализации собственных образовательных потребностей и интересов; на владении приемами уравнивания внешних условий образовательной деятельности и внутреннего психического развития; на способности находить или создавать социально-образовательные условия для осуществления обучающимся себя. Полный перечень знаний и умений, а также трудовых действий тьютора, представлен в профес-

сиональном стандарте специалиста в области воспитания [13] и других законодательных актах (указаны ниже). Тьютора можно назвать персональным тренером обучающегося по достижению последним личностно-ориентированных целей.

Можно ли овладеть специальностью тьютора, имея многолетний опыт традиционной предметно-центрированной педагогической работы? Сотрудники Межрегиональной тьюторской ассоциации допускают возможность освоения практикующими учителями тьюторских функций [9]. Однако результаты нашего исследования показали значительные трудности в реализации труда тьютора педагогами, имеющими длительный опыт работы учителем-предметником. Исследование проведено методом опроса педагогов, попытавшихся реализовать тьюторские функции при подготовке школьников к проектной деятельности и к участию в олимпиадном движении (опрошено 28 учителей). В силу принципиальной разницы в миссии труда названных специалистов (учитель и тьютор) и в инструментах их работы совмещать функцию передачи знаний и функцию сопровождения в достижении личностно-значимых целей, на практике не эффективно в отношении тьюторства. Переквалифицироваться на деятельность тьютора непосредственно «на рабочем месте» оказалось невозможно. Тьютор – самостоятельная специальность, она требует осознанного переосмысления деятельности и целенаправленной подготовки. Безусловно, знания в области педагогики и психологии тьютору необходимы, но практика учителя (и других давно утвердивших себя специальностей кластера педагогической профессии) усложняет освоение трудовых функций тьютора. Педагоги с опытом учительского труда при реализации тьюторства признают, что регулярно «переходят» на приемы показа образцов, доказательства их эффективности, адресуют учеников к зарекомендовавшим себя практикам, подвергают оценке и критике результаты активности обучающихся, торопят во времени исполнения, пытаются некоторые действия сделать сами вместо тьюторанта. В результате работа с учеником не соответствует ни просветительской модели, ни модели сопровождения.

Тьюторство целесообразно осваивать как самостоятельную профессию. Сегодня профессией тьютора можно овладеть как в учреждениях высшего образования (магистратура), так и в системе дополнительного профессионального образования по программам профессиональной переподготовки. Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск) такую возможность также предоставляет, в реестр программ профессиональной переподготовки включена программа «Тьютор в системе образования». К освоению программы допускаются лица, имеющие образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки «Образование и педагогические науки». Объяснение тому заключается в ограниченном количестве предпочитаемых зачетных единиц слушателями программы.

В настоящее время научно-педагогическое сообщество тьюторов, общественные организации и государственные структуры работают над оформлением методических рекомендаций к осуществлению деятельности тьютора [Там же]. В стадии разработки и апробации находятся инструменты аттестации тьюторов для установления соответствия уровня сформированности профессиональных компетентностей педагога, желающего осуществлять профессиональную тьюторскую деятельность, квалификационным требованиям профстандарта. В области профессиографии важнейшим направлением является исследование психологической специфики и режима труда тьютора. Такая работа важна в целях предупреждения профессионального выгорания специалиста, снижения эмоционального и психологического напряжения [5].

Тьютор – все более востребованная профессия в современном образовании. Специалист работает как в образовательных учреждениях, так и на дому с обучающимися, с лицами группы ОВЗ и инвалидами [15]. Распространен опыт тьюторского сопровождения одаренных детей [2], а также тех, кто готовится к конкурсам или соревнованиям [3]. Описаны тьюторские практики дистанционного образования [8].

Заинтересованность государства в тьюторах нашла отражение в юридических документах и нормативных актах, регулирующих деятельность в системе образования. Среди них следующие:

- Приказ Минздравсоцразвития России от 05.05.2008 №216н (ред. от 23.12.2011) «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования»;
- Приказ Минздравсоцразвития РФ от 05.05.2008 №217н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования»;
- Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 №761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”»;
- Приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 №1601 (ред. от 13.05.2019) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре»;
- Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. №ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. №115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» и других документах;
- Приказ Минтруда РФ от 30.01.2023 №53Н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”».

Таким образом, профессия тьютора уверенно выходит на передние позиции в системе образования – спрос рождает предложения. Труд педагога в современном российском образовании постепенно преобразуется из предметно-центрированного в персоно-центрированный. То, что сегодня отмечается еще как трансформация, завтра окажется необходимой профессиональной квалификацией по индивидуализации обучающегося в достижении им личностно-ориентированных целей. Индивидуальность, субъектность, конкурентоспособность, самореализация – ключевые качества, характеризующие целостность личности, декларируемую сегодня национальными целями развития современного государства.

### Список литературы

1. Андриенко О.А. К вопросу об изменениях функций профессиональной деятельности педагога в условиях современного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. №4(25). С. 24–27.
2. Белоус Ю.А., Спирина В.И. Содержание тьюторского сопровождения одаренных детей // Вестник РМАТ. 2021. №3. С. 75–80.
3. Волкова О.И. Тьюторское сопровождение при подготовке к олимпиадам по английскому языку // Уникум. 2022. Т. 9. №3. С. 99–102.
4. Домашняя школа «Интернет-урок». [Электронный ресурс]. URL: [https://interneturok.ru/blog/uchebnye\\_voprosy/individualnyy\\_obrazovatelnyy\\_marshrut:\\_chto\\_eto\\_takoe\\_i\\_kak\\_ego\\_pravilno\\_postroit](https://interneturok.ru/blog/uchebnye_voprosy/individualnyy_obrazovatelnyy_marshrut:_chto_eto_takoe_i_kak_ego_pravilno_postroit) (дата обращения: 20.10.2024).

5. Ингуран О.В. Психологическое благополучие специалистов помогающих профессий: теоретические предпосылки исследования // Проблемы науки. 2019. №4(40). С. 96–104.
6. Ковалева Т.М. Профессия тьютор. М.; Тверь, 2012.
7. Комаров Р.В., Ковалева Т.М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. №1(55). С. 8–22.
8. Макарова И.А., Сержантова О.А. Тьюторское сопровождение как условие успешного обучения младших школьников в онлайн-школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №3(156). С. 10–15.
9. Межрегиональная тьюторская ассоциация. [Электронный ресурс]. URL: <https://thetutor.ru/> (дата обращения: 29.09.2024).
10. Национальный исследовательский институт дополнительного образования и профессионального обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://niidpo.ru/blog/tyutor-kto-eto-takouchem-zanimaetsya-i-gde-uchitsya-na-tyutora> (дата обращения: 20.10.2024).
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1988.
12. Подымова Л.С., Сластенин В.А. Педагогика. М., 2024.
13. Приказ министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 №53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_441506/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/) (дата обращения: 22.11.2024).
14. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. 2007. №10. С. 3–12.
15. Соболева Т.А. Организация тьюторского сопровождения для детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2021. №8-2. С. 17–20.
16. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 12.09.2024).
17. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024). [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 20.10.2024).
18. Яковлев С.В. Тьютор и воспитанник: педагогическое взаимодействие систем ценностей. М., 2020.

\* \* \*

1. Andrienko O.A. K voprosu ob izmeneniyah funktsij professional'noj deyatel'nosti pedagoga v usloviyah sovremennogo obrazovaniya // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2018. T. 7. №4(25). S. 24–27.
2. Belous Yu.A., Spirina V.I. Soderzhanie t'yutorskogo soprovozhdeniya odarenykh detej // Vestnik RMAТ. 2021. №3. S. 75–80.
3. Volkova O.I. T'yutorskoe soprovozhdenie pri podgotovke k olimpiadam po anglijskomu yazyku // Unikum. 2022. T. 9. №3. S. 99–102.
4. Domashnyaya shkola «Internet-urok». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://interneturok.ru/blog/uchebnye\\_voprosy/individualnyy\\_obrazovatelnyy\\_marshrut:\\_chto\\_eto\\_takoe\\_i\\_kak\\_ego\\_pravilno\\_postroit](https://interneturok.ru/blog/uchebnye_voprosy/individualnyy_obrazovatelnyy_marshrut:_chto_eto_takoe_i_kak_ego_pravilno_postroit) (data obrashcheniya: 20.10.2024).
5. Inguran O.V. Psihologicheskoe blagopoluchie specialistov pomagayushchih professij: teoreticheskie predposylki issledovaniya // Problemy nauki. 2019. №4(40). S. 96–104.
6. Kovaleva T.M. Professiya t'yutor. M.; Tver', 2012.
7. Komarov R.V., Kovaleva T.M. Personalizatsiya obrazovatel'nogo processa: 3D-prostranstvo interpretatsij // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2021. №1(55). S. 8–22.
8. Makarova I.A., Serzhantova O.A. T'yutorskoe soprovozhdenie kak uslovie uspeshnogo obucheniya mladshih shkol'nikov v onlajn-shkole // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №3(156). S. 10–15.
9. Mezhhregional'naya t'yutorskaya assotsiatsiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://thetutor.ru/> (data obrashcheniya: 29.09.2024).

10. Nacional'nyj issledovatel'skij institut dopolnitel'nogo obrazovaniya i professional'nogo obucheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://niidpo.ru/blog/tyutor-kto-eto-takoy-chem-zanimaetsya-i-gde-uchitsya-na-tyutora> (data obrashcheniya: 20.10.2024).
11. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. M., 1988.
12. Podymova L.S., Slastenin V.A. Pedagogika. M., 2024.
13. Prikaz ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 30.01.2023 №53n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_441506/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/) (data obrashcheniya: 22.11.2024).
14. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayushchee obrazovanie: mify i real'nost' // Pedagogika. 2007. №10. S. 3–12.
15. Soboleva T.A. Organizaciya t'yutorskogo soprovozhdeniya dlya detej s OVZ // Innovacionnaya nauka. 2021. №8-2. S. 17–20.
16. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (data obrashcheniya: 12.09.2024).
17. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 23.06.2024). [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 20.10.2024).
18. Yakovlev S.V. T'yutor i vospitannik: pedagogicheskoe vzaimodejstvie sistem cennostej. M., 2020.



### ***Tutor as a personal coach to achieve the person-centered goals by students***

*The modern social and economic situation in Russia challenges the educational institutions to change the teachers' authorities. In addition to the subject training of students, teachers become the navigators of routes that are organized by the students independently. The new pedagogical speciality - tutor - moves to the forefront. There are demonstrated the specific features of tutor activity as a helping profession.*

Key words: *tutor, tutorant, individual educational program, trajectory, route.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2024)

*С.С. МАЛЯВИНА,  
В.В. САМСОНЕНКО,  
Н.Ю. ИВУШКИНА,  
О.В. ФАДЕЕВА  
Волгоград*

### СТРАХИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭПОХУ ТРАНЗИТИВНОСТИ

*Представлены результаты эмпирического исследования особенностей психоэмоционального развития дошкольников (детских страхов) в условиях транзитивной современности. Раскрыты наиболее значимые теоретические концепции, объясняющие детские страхи, описаны перспективы работы практических психологов по преодолению детских страхов в условиях транзитивности.*



Ключевые слова: *детские страхи, дошкольники, транзитивность, изменчивость, неопределенность.*

Конец XX и начало XXI в. – время вызова для гуманитарной науки, социокультурной практики и отдельной личности. Мощные трансформации информационного, социокультурного пространства первых десятилетий XXI в. фактически создали новую эпоху развития человечества. С каждым десятилетием изменяются значимые явления, ускоряются процессы во всех областях жизни современного общества. Социум находится в состоянии постоянной изменчивости и неопределенности. Подобное состояние социокультурной реальности получило название «транзитивность».

Как отмечает Т.Д. Марцинковская и ее коллеги, под транзитивностью современного мира подразумевается изменчивость, нестабильность, множественность и неоднозначность культурных и социальных явлений. Для транзитивного общества характерны следующие черты: расширение пространства социального взаимодействия человека как на микро-, так и на макроуровне; значимые и существенные социальные изменения; расширение информационного пространства и усиление его роли в жизни общества и отдельного человека; процесс социализации становится непрерывным на протяжении всей жизни; повышение неопределенности в обществе, выражающееся в изменчивости и неоднозначности транслируемых в социуме ценностей, правил, норм и установок [9].

Актуальность исследования продиктована тем, что реальность XXI в. предъявляет детям новые психоэмоциональные нагрузки, создает страхи, которые раньше дети не испытывали. Их вызывают изменившееся содержание многих сказок, рассказов, доступные сюжеты фильмов ужасов и компьютерные игры разного характера, а также просто информационный контекст современной общественной жизни. Психологи-практики свидетельствуют об увеличении числа детей, испытывающих сильные эмоциональные перегрузки, что проявляется в ночных страхах, тревожности, агрессивности. Страх и другие негативные аффективные тенденции (тревожность, агрессия) часто обуславливают отклоняющиеся формы поведения детей, поэтому этот аспект развития значим в процессе становления личности и индивидуальности ребенка. По мнению ведущих отечественных психологов (Л.И. Божович, В.С. Мухина, А.И. Захаров), «ребенок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным

воздействиям, и все ежедневные сообщения в средствах массовой информации о терактах, войнах, пожарах, многочисленные сцены насилия и убийства оказывают определенное влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка» [2, с. 79].

Успешность, эффективность и даже просто адаптированность личности в условиях транзитивного мира предполагают гибкую вариативную встраиваемость в этот мир. Задача современных психологов заключается в том, чтобы раскрыть закономерности изменений психики, которые отражаются как результат развития в условиях транзитивной реальности. В рамках нашего исследования мы попытались понять, как транзитивность современного мира отражается в проявлении отдельной психологической переменной – детских страхах. Для изучения данного вопроса мы обратились к эмпирическому исследованию детских страхов в отдельной возрастной группе – младшем школьном возрасте.

Врачи, педагоги, психологи и другие специалисты констатируют, что разные психофизиологические и психосоциальные проблемы корнями уходят в детские страхи. Непроработанность детских страхов может привести к неврозам, депрессиям, социальной дезадаптации и различным личностным нарушениям. Теоретический анализ проблемы страхов подробно раскрыт в исследованиях А.И. Захарова, Ю.А. Александровского, К. Хорни, Г. Эберлейн, В.С. Мухиной, М.В. Осориной, А.М. Прихожан. Но несмотря на это, для психолога-практика представляет интерес и необходимость понимать особенности страхов детей, раскрывать их содержательную специфику для поиска адекватных и эффективных методов психологической работы.

Понимание особенностей детских страхов детей, психика которых развивается в условиях транзитивности, позволит понять и разработать эффективные программы психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей по преодолению их страхов.

**Цель** нашего исследования заключалась в выявлении особенностей детских страхов в отдельной возрастной группе (младший школьный возраст). В дальнейшем мы планируем продолжить аналогичное исследование в других возрастных группах.

К теме страхов в целом и страхов у детей, в частности, обращались отечественные и зарубежные исследователи, определяющие содержание понятия «страх» с разных точек зрения.

В рамках психофизиологического подхода страх связывают с течением физиологических процессов в организме, в частности, с проявлением деятельности рефлексов. Инстинкт самосохранения является основой появления страха и реализует функцию защиты. К физиологическим проявлениям страха относят секрецию желудочного сока, частоту дыхания, пульса и давление. В соответствии с данным подходом страх рассматривают как разновидность низших эмоций защитно-приспособительного характера [12].

Представители психоаналитического подхода определяют страх как аффект, возникающий в субъективной ситуации и являющийся движущей силой личностного развития. По мнению З. Фрейда, детский страх – выражение того факта, что дети боятся темноты, потому что не видят в темноте любимого человека и успокаиваются, если в темноте могут держать его за руку. Страх рассматривается как результат подавления агрессивного влечения и как состояние опасения, сосредоточенное на различных факторах опасности [11].

По мнению сторонников бихевиористической концепции, страх объясняется внешними стимулами. Например, удары и толчки в момент засыпания, внезапные громкие звуки и потеря опоры способствуют их возникновению. Страх рассматривается как эмоция, которую человек пытается избежать или свести к минимуму, но она способна побуждать к научению [7].

Гуманистические психологические концепции предусматривают наличие связи между причинами страха и неудовлетворенностью потребности в безопасности, которая препятствует самореализации индивида [Там же].

В отечественной психологической школе проблему страха рассматривали в контексте социокультурной обусловленности, деятельностного подхода, системы межличностных отношений, в которые включен человек. По мнению А.И. Захарова, первого отечественного и международного исследователя причин развития дневных и ночных страхов, страх можно понимать как естественную часть развития человека. Он считает, что детские страхи могут быть спровоцированы многочисленными запретами, угрозами и гневом значимых взрослых по отношению к детям [5]. Как писал сам психолог, «страх – аффективное отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия» [3, с. 25]. Он считает, что страх является уникальным средством восприятия реальности и приводит к более критическому и избирательному отношению к ней.

Таким образом, страх может играть социализирующую или обучающую роль в развитии личности. В результате этого целью обучения устойчивости к страху является не устранение страха, а развитие способности контролировать себя в присутствии страха.

Концепция развития страха в онтогенезе А.И. Захарова была взята нами за основу, так как именно данная концепция описывает возрастные особенности проявления страхов у детей от 3 до 15 лет [Там же].

Детские страхи – это реальные или воображаемые угрожающие переживания, которые возникают у детей и сопровождаются эмоциональными и физическими нарушениями [6]. В силу развитого воображения и эмоционально неустойчивого характера детей большинство этих страхов не имеют под собой реальной основы и являются всего лишь фантазиями. При этом подобные страхи могут привести к настоящим фобиям, которые сохраняются на протяжении всей последующей жизни. «Фобия – тревожное расстройство, которое сопровождается интенсивным страхом и избеганием пугающих объектов или ситуаций» [8, с. 317].

Детский страх – это структура, определяемая возрастом и полом, индивидуальными особенностями ребенка, уникальным опытом ребенка и социальными установками.

Итак, современная психология включает в себя разные теоретические подходы, объясняющие сущность страха. Страхи детей сами проходят с возрастом, и это нормальное явление в развитии ребенка, но бывают ситуации, когда страх закрепляется. Например, если страх неадекватный, слишком интенсивный, острый или переживается слишком часто, то может развиться фобия. Формирование страхов может быть обусловлено негативным опытом межличностного взаимодействия, особенно со значимыми взрослыми (гиперопека, гипоопека, высокие требования, эгоцентричное воспитание и др.).

Эмпирическая задача нашего исследования заключалась в том, чтобы раскрыть содержание страхов современных детей. И хотя нас интересовал в целом младший школьный возраст, мы попытались раскрыть и динамику детских страхов в процессе личностного развития детей от 7 до 11 лет.

Для изучения особенностей страхов детей мы использовали психодиагностические методики А.И. Захарова «Страхи в домиках» и И.П. Шакурова «Виды страха». Обе методики позволяют раскрыть содержание, направленность детских страхов, а также соотнести конкретные страхи с предлагаемой типологией детских страхов. В исследовании приняли участие 200 детей начальных классов в возрасте от 7 до 11 лет г. Волгограда.

Прежде чем переходить к анализу полученных результатов, отметим, что респонденты, с которыми мы работали, с большим интересом отзывались на задания с собственными страхами. Это свидетельствует о том, что дети младшего школьного воз-

раста нуждаются в психологическом сопровождении личностного развития, рефлексии собственных эмоциональных состояний и отдельных эмоциональных переживаний. Мы полагаем, что системная психолого-педагогическая работа в этом направлении обладает профилактическим и отчасти психотерапевтическим эффектом. Дети не остаются наедине со своими страхами, осознают, что со схожими эмоциональными переживаниями сталкиваются их сверстники, это позволяет легче преодолевать травмирующий эффект детских страхов.

Доминирующие страхи детей распределились следующим образом (таб. 1). Наибольшую опасность и чувство страха вызывают у детей необъяснимые, неконтролируемые явления (страхи темноты и опасностей, которые с ней связаны), а также мистические страхи (страхи мистических существ).

Таблица 1

**Доминирующие страхи в младшем школьном возрасте (в %)**

	Криминальные	Фобии	Социальные	Учебные	Мистические
Испытуемые	17 (22 чел.)	31 (79 чел.)	13 (30 чел.)	13 (17 чел.)	25 (52 чел.)

В таблице 1 указан именно один самый значимый страх, который фиксировали испытуемые. Но кроме данного страха, который является для них самым значимым, респонденты называли и другие страхи, которые тоже их тревожат, но не являются ключевыми, сильно травмирующими и беспокоящими их (находятся на 2–3 месте в иерархической системе страхов).

Если проанализировать абсолютную частоту упоминаний данных страхов (635 страхов), то распределение страхов выглядит иначе (таб. 2).

Таблица 2

**Упоминание страхов в младшем школьном возрасте**

	Криминальные	Фобии	Социальные	Учебные	Мистические
Испытуемые	68 упоминаний (10,7%)	263 упоминаний (41,4%)	58 упоминаний (9,1%)	63 упоминаний (9,9%)	183 упоминаний (28,8%)

Как видно из приведенных результатов, для современных детей младшего школьного возраста фобии и мистические страхи являются абсолютными лидерами среди эмоциональных триггеров. Некоторые испытуемые говорили об этих страхах в прошедшем времени, но для половины респондентов подобные страхи являются

ключевыми страхами их современной жизни. Кроме того, данные типы страхов в жизни современных детей зачастую интегрируются в систему.

Таким образом, иррациональные и мистические страхи являются естественными страхами старшего дошкольного возраста. Новый жизненный опыт младшего школьника способствует расширению представлений о мире, что приводит к снижению данных страхов к младшему школьному возрасту, появлению криминальных, социальных страхов. Однако наше исследование показало, что в условиях транзитивного мира этого не происходит. Доминирование иррациональных и мистических страхов в младшем школьном возрасте сохраняется. Это является косвенным свидетельством того, что эмоциональное развитие современных детей младшего школьного возраста несколько задерживается и имеет признаки дошкольного детства. Полученные данные соответствуют данным эмпирических исследований последних десятилетий, в которых обнаруживается инфантилизация личностного взросления [10].

Содержательный анализ страхов детей младшего школьного возраста выявил, что фобия темноты осознается детьми в связи с опасностями и рисками, которые они в этой темноте ощущают. И здесь неконтролируемый страх темноты интегрируется с мистическими страхами. Участники исследования назвали разнообразных существ, которых может прятать темнота, некоторые из них являются обезличенными персонажами, принадлежащими к классу пугающих объектов (вампиры, монстры), есть и персонифицированные герои (бабка Гренни – герой хоррор игры). Подавляющее число мистических страхов порождаются мультфильмами, фильмами и сериалами, компьютерными играми. При этом, часть пугающих мистических существ относится к информационно-развлекательному контенту взрослого мира (Джокер, кукла из сериала «Игра в Кальмара» и другие герои из сериалов и фильмов), которые имеют возрастной ценз 16+. Все эти объекты информационного мира оказывают серьезное влияние на эмоциональное состояние детей.

Естественно возникает вопрос, с чем может быть связана тенденция застревания страхов дошкольного детства в младшем школьном возрасте? Мы считаем, что ключевым фактором, определяющим устойчивое проявление подобных страхов в младшем школьном возрасте, является негативная эмоциональная перегрузка ребенка в транзитивном мире. В современном мире ребенок-дошкольник и младший школьник находятся в чрезвычайно насыщенном, перегруженном информационном пространстве. При этом мировоззренческая система его еще довольно неразвита и не может адекватно объяснить и истолковать многое из того, с чем он сталкивается. В силу личностного развития, сформированной системы представлений ребенок дошкольного и младшего школьного возраста не может осмыслить и переработать определенную информацию, что приводит к эмоциональной фиксации на информации, с которой его психика не может справиться с использованием когнитивных ресурсов, что способствует созданию навязчивых и мистических страхов.

Анализ мистических и иррациональных страхов детей младшего школьного возраста показал фиксацию на негативных героях и персонажах мультфильмов, фильмов и компьютерных игр (бабка Гренни, Джокер, кукла из сериала «Игра в Кальмара», вампир и др.). Информационный шок от столкновения с подобными героями в информационном поле приводит к фиксации опасности и формированию устойчивого непреодолимого чувства страха. Кроме того, застревание иррациональных и мистических страхов в жизни детей создает помеху для формирования других страхов (чувства опасности), которые могут выполнять защитную функцию. На фоне страха к бабке Гренни меркнет страх к любым уличным преступникам, которые должны вызывать чувство беспокойства, опасности при формировании большей автономности и самостоятельности в младшем школьном возрасте. Подобная тенденция может негативно сказаться на социализации ребенка.

Кроме результатов нашего эмпирического исследования, у авторов есть опыт практической работы с детьми младшего школьного возраста и подростками, который позволяет утверждать, что запрос на проблему психологической работы на преодоление неконтролируемых иррациональных и мистических страхов существенно вырос за последние два десятилетия и нуждается в организации своевременной психолого-педагогической работы по профилактике, преодолению детских мистических и иррациональных страхов. Вероятно, транзитивность современного мира значительно размывает границы детства, информационного поля детей, устойчивую и непротиворечивую систему родительства. Мощная информационная перегрузка детства в современном мире, отсутствие четких границ и / или несоблюдение существующих границ, способных создать информационную защищенность, способствуют формированию эмоциональной нестабильности детей.

Обобщив результаты исследования, отметим, что проблема детских страхов продолжает интересовать и исследователей, и практиков психологии. Реалии транзитивного мира современности создают новые детерминанты для формирования детских страхов. Во-первых, изменчивость и вариативность устройства общественной жизни приводит к размыванию возрастных границ, способствует инфантилизации личностного развития. В том числе это проявляется и в застревании детских страхов предыдущих этапов личностного развития. Во-вторых, размывание мира взрослых и мира детей приводит к тому, что дети сталкиваются с объектами, которые не могут осмыслить и встроить в свою мировоззренческую систему, что приводит к формированию иррациональных страхов, оказывающих деструктивное влияние на процесс личностного развития ребенка. Наш опыт позволяет утверждать, что преодоление выявленных негативных стратегий личностного развития в младшем школьном возрасте возможно за счет системной психолого-педагогической работы по формированию эмоционального благополучия ребенка, профилактической и просветительской работы с родительским сообществом по снижению негативного влияния мощного информационного поля современного мира на ребенка.

### Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
2. Дурасова Е.А. Детские страхи и причины их возникновения в условиях современного российского общества // Педагогика: история, перспективы. 2021. №2. С. 77–83.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2010.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986.
5. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986.
6. Зубкова А.С. Детские страхи. Книга для родителей и педагогов. Ярославль, 2013.
7. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб., 2012.
8. Лукашевич У.С. Фобии как психоэмоциональный статус. Краткий обзор студенческих фобий // Молодежный инновационный вестник. 2022. Т. 11. №S2. С. 316–321.
9. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. №3. С. 77–96.
10. Сабельникова Е.В., Хмелева Н.Л. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация // Образование и наука. 2016. №3(132). С. 89–105.
11. Фрейд З. Психоанализ детских страхов. СПб., 2016.
12. Чернавский А.Ф. Психофизиологические предпосылки проявления страха // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №45. С. 442–448.
13. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. М., 1981.

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2008.
2. Durasova E.A. Detskie strahi i prichiny ih vozniknoveniya v usloviyah sovremennogo rossijskogo obshchestva // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2021. №2. S. 77–83.
3. Zaharov A.I. Dnevnye i nochnye strahi u detej. SPb., 2010.
4. Zaharov A.I. Kak predupredit' otkloneniya v povedenii rebenka. M., 1986.
5. Zaharov A.I. Kak preodolet' strahi u detej. M., 1986.
6. Zubkova A.S. Detskie strahi. Kniga dlya roditel'ej i pedagogov. Yaroslavl', 2013.
7. Krajg G., Bokum D. Psihologiya razvitiya. SPb., 2012.
8. Lukashovich U.S. Fobii kak psihoemocional'nyj status. Kratkij obzor studencheskih fobij // Molodezhnyj innovacionnyj vestnik. 2022. T. 11. №S2. S. 316–321.
9. Marcinkovskaya T.D. Informacionnoe prostranstvo tranzitivnogo obshchestva: problemy i perspektivy razvitiya // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2019. T. 27. №3. S. 77–96.
10. Sabel'nikova E.V., Hmeleva N.L. Infantilizm: teoreticheskij konstrukt i operacionalizaciya // Obrazovanie i nauka. 2016. №3(132). S. 89–105.
11. Frejd Z. Psihoanaliz detskih strahov. SPb., 2016.
12. Chernavskij A.F. Psihofiziologicheskie predposylki proyavleniya straha // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2007. №45. S. 442–448.
13. Eberlejn G. Strahi zdorovyh detej. M., 1981.



### ***The fears of children of primary school age in the period of transitivity***

*The results of empirical studies of peculiarities of psychoemotional development of preschool children (children's fears) in the conditions of transitivity of modern age are presented. The most significant theoretical concepts, explaining the children's fears, are revealed. The prospects of work of practical psychologists to overcome the children's fears in the context of transitivity are described.*

Key words: *children fears, preschool children, transitivity, variability, uncertainty.*

(Статья поступила в редакцию 21.10.2024)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Рассматривается понятие профессиональной рефлексии и уточняется ее роль в процессе профессионального становления и развития будущих специалистов. На основе анализа результатов опубликованных исследований выявляются и описываются педагогические условия, создание и соблюдение которых в ходе образовательного процесса содействует развитию профессиональной рефлексии у будущих специалистов различных профессиональных сфер.*



Ключевые слова: *профессиональная рефлексия, рефлексия, профессиональное становление специалиста, педагогические условия, высшее образование.*

Профессиональное становление будущих специалистов является сложным многоаспектным процессом, предполагающим не только передачу знаний, формирование конкретных умений и отработку навыков, но и комплексное педагогическое воздействие на различные качества и характеристики личности будущего специалиста. Одним из таких качеств является профессиональная рефлексия.

Э.Ф. Зеер дает определение профессионального становления через набор задач и этапов как «процесса развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью» [6, с. 18]. Соответственно, в задачи управления процессом профессионального становления будущего специалиста всех профессиональных сфер входит создание комплекса педагогических условий для стимулирования самопроектирования, самоактуализации, развития не только профессионально важных качеств, но и определенных психофизиологических свойств и личностных особенностей, позволяющих быть продуктивным в выбранной профессиональной сфере. Решаются эти задачи субъектом профессионального самоопределения в том случае, если он способен увидеть и проанализировать противоречия между актуальным уровнем развития у себя таких качеств, свойств и личностных особенностей и требуемым их уровнем для эффективной профессиональной деятельности в будущем, т.е. обладает профессиональной рефлексией. Проанализированное определение подчеркивает общий характер профессиональной рефлексии как феномена, дает возможность рассмотрения этого феномена вне связи с конкретной профессиональной сферой.

Л.М. Митина указывает на то, что в продуктивной (развивающей) модели профессионального становления будущий специалист склонен применять рефлексии и творчески подходить к решению профессиональных задач, выходить за рамки инструкций и стандартных протоколов, преодолевать свои профессиональные возможности [4; 9].

Исследователь также не рассматривает профессиональную рефлексивность как специальное свойство, характерное только для определенных профессиональных сфер; трактует ее как общее свойство, связанное с продуктивностью профессионального становления будущего специалиста в самых разнообразных сферах.

Н.С. Пряжников отмечает, что развитие личностно-профессиональной сознательности, которая впоследствии сделает возможной самореализацию личности в профессии, является итоговым результатом продуктивно пройденного процесса профессионального становления [10]. Е.Я. Матюшкина и А.А. Кантемирова приходят к выводу о том, что слабо развитая профессиональная рефлексивность является предиктором эмоционального выгорания [8]. Соответственно, в представлении психологов профессиональная рефлексивность является и инструментом, и результатом процесса профессионального становления одновременно. Ее можно рассматривать в качестве транспрофессиональной, или метапрофессиональной, компетенции будущих специалистов в современном мире. Транспрофессиональные компетенции обеспечивают успешность работы в ситуациях неопределенности, создание и внедрение инноваций, творческий подход к решению проблем, рассмотрение комплексных проблем в междисциплинарном предметном поле. Рефлексивность как транспрофессиональная компетенция обеспечивает способность к самоанализу и самопознанию в деятельности, выступает основой для формирования профессионального самосознания, самоконтроля и самооценки процесса и результата деятельности, получения и предоставления обратной связи. Метапрофессиональные компетенции, в свою очередь, выступают фактором формирования и развития профессиональной компетентности. Рефлексивность как метапрофессиональная компетенция – это способность соотносить себя и свои возможности с требованиями избранной профессии. Таким образом, профессиональная рефлексивность может рассматриваться в качестве важнейшей детерминанты продуктивного профессионального становления, дальнейшего развития и самореализации будущего специалиста вне зависимости от выбранной профессии.

Под профессиональной рефлексивностью в педагогических исследованиях понимается «качество, которое способствует адекватному соотношению возможностей своего «Я» (личностно-профессиональных качеств) с тем, чего требует профессия, с существующими о ней представлениями» [7, с. 5]. Профессиональная рефлексивность позволяет специалисту не только увидеть, как и почему его действия приводят к результатам профессиональной деятельности, но и понять, что именно нужно исправить, чтобы достичь более высоких результатов. Объектом профессиональной рефлексивности будущего специалиста выступают учебно-профессиональные знания, карьерные ценности, трудовые действия и операции, а также профессиональные цели и планы по их реализации.

Если важная роль профессиональной рефлексивности для профессионального становления неоспорима, то в отношении показателей уровня ее развития, а также педагогических условий ее развития существуют несколько разные мнения, во многом являющиеся взаимодополняющими.

А.А. Головин в структуру профессиональной рефлексивности будущего специалиста включает пять взаимосвязанных компонентов [5]:

- рефлексивность личностного соответствия;
- рефлексивность роста;
- рефлексивность ресурса;
- рефлексивность риска;
- рефлексивность барьера.

Соответственно, говорить о достаточном уровне развития профессиональной рефлексивности у будущего специалиста можно в том случае, когда он видит те области, в которых его способности не соответствуют требованиям профессии, осознает возможно-

сти для личностного и профессионального роста, грамотно выбирает ресурсы для задействования таких возможностей. При этом он адекватно оценивает свои риски и возможные неудачи, готовясь к ним и проявляя гибкость, а также видит потенциальные барьеры своего профессионального развития и осуществляет действия по их преодолению.

В представлении о целостном подходе в педагогике, предложенном В.В. Юдиным, рефлексия выступает результатом образовательного процесса при достижении субъектного уровня освоения содержания образования и входит в структуру профессиональной компетентности в качестве компонента «опыт деятельности» [12]. Педагогическими условиями ее развития выступают:

- целостный подход к пониманию педагогического процесса;
- субъектно-ориентированный подход в обучении;
- создание среды, способствующей активизации познавательной деятельности обучающихся.

Для развития профессиональной рефлексии требуется освоение будущим специалистом других, более ранних способов мышления, к которым отнесены ассоциативное, формальное, самостоятельное и творческое. Профессиональная рефлексия является вершиной накопления опыта интеллектуальной деятельности.

М.Н. Аверина в качестве педагогических условий развития профессиональной рефлексии в процессе обучения называет [1]:

- целенаправленность и осознанность рефлексивной деятельности, что предполагает включение заданий и упражнений на рефлекссию и саморефлексию в структуру учебных заданий и практических занятий с указанием конкретной цели такой деятельности для обучающихся;
- наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества, открывающих возможности для самоисследования и самокоррекции, а также источники социальной поддержки этих процессов;
- активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности – сотрудничество и сотворчество педагога и обучающегося.

О.А. Корнилова выделяет три группы педагогических условий развития профессиональной рефлексии будущих специалистов [7]:

- включение обучающегося в решение открытых учебно-эвристических заданий, которые активизируют процессы осмысления / переосмысления знаний, ценностей, операций, целей, планов и действий;
- насыщение учебного процесса эвристическими играми-дискуссиями, которые приводят к качественному преобразованию обучающимся своих знаний, ценностей, операций, целей, планов и действий;
- создание социорефлексивных ситуаций по обогащению опыта профессиональной рефлексии обучающегося, которые содействуют грамотной оценке и сопоставлению им имеющихся у него качеств (возможностей своего «Я») с требованиями профессии.

Таким образом, под профессиональной рефлексией будущего специалиста в педагогических исследованиях понимается то качество, которое содействует адекватному соотношению будущим специалистом своих текущих возможностей (знаний, умений, навыков, качеств) с требованиями выбранной профессии и существующими представлениями о ней. Профессиональная рефлексия позволяет специалисту не только увидеть, как и почему его действия приводят к результатам профессиональной деятельности, но и понять, что именно нужно исправить, чтобы достичь более высоких результатов.

К педагогическим условиям развития профессиональной рефлексии у будущих специалистов вне зависимости от профессиональной сферы относятся применение целостного (холистического) подхода в педагогике; применение субъектно-ориентированного подхода в обучении; целенаправленность и осознанность рефлексии

сивной деятельности; наличие рефлексивной среды и рефлексивного сообщества; активизация отношений между педагогами и обучающимися; включение обучающегося в решение открытых учебно-эвристических заданий; насыщение учебного процесса эвристическими играми-дискуссиями; создание социорефлексивных ситуаций. Напротив, жесткие временные рамки и четкие учебные планы с описанием каждого действия в рамках учебного процесса, формальные отношения между педагогом и обучающимся, осуществление отдельных заданий на развитие рефлексии без цели и без интеграции с учебным процессом, а также ориентация в образовательной деятельности исключительно на социальный заказ препятствуют развитию профессиональной рефлексии у будущих специалистов.

Следует дополнительно указать, что профессиональная рефлексия будущих специалистов и условия ее развития в рамках образовательного процесса недостаточно изучены в опубликованных исследованиях. Более того, преимущественно уделено внимание профессиональной рефлексии представителей социномических помогающих профессий [1–3; 7; 8; 10] (педагогов и психологов), тогда как в других профессиональных сферах интересующий нас феномен изучен в существенно меньшей степени, что требует коррекции. В результате этого направлениями дальнейших исследований должны стать выделения общих и специальных педагогических условий развития профессиональной рефлексии будущих специалистов для профессий разного профиля (социномические, артономические, сигномические, технономические, биномические), для образовательных сред различных учебных заведений (учебные заведения высшего и среднего специального образования) и для различных ступеней профессионального обучения (бакалавриат, специалитет, магистратура).

### **Список литературы**

1. Аверина М.Н. Педагогические условия развития рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей // Преподаватель XXI век. 2011. №3. С. 72–78.
2. Базаева Ф.У. Профессиональная рефлексия будущих педагогов и способы ее развития // Наука. Образование. Современность / Science. Education. Thepresent. №1-2. С. 63–67.
3. Востокова Ю.И. Технология актуализации рефлексивного проектирования как ресурса личностно-профессионального развития педагога-психолога // Мир психологии. 2023. №2(113). С. 85–94.
4. Головин А.А. Профессиональная рефлексия будущего специалиста: структура и содержание // Педагогический журнал. 2016. №3. С. 162–172.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.; Екатеринбург, 2003.
6. Корнилова О.А. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2009.
7. Матюшкина Е.Я., Кантемирова А.А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. №2. С. 50–68.
8. Митина Л.М., Востокова Ю.И. Актуализация рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» // Проблемы современного образования. 2023. №6. С. 64–79.
9. Пряжников Н.С. Организация и методика производственного обучения: профориентология. М., 2019.
10. Тарасова Е.В. Рефлексия и смысложизненные ориентации как компоненты жизнеспособности психолога // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. №1. С. 109–128.

11. Юдин В.В. Целостный подход в образовании: современное видение // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2019. №1(134). С. 4–12.

\* \* \*

1. Averina M.N. Pedagogicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij v processe povysheniya kvalifikacii uchitelej // Prepodavatel' NHI vek. 2011. №3. S. 72–78.
2. Bazaeva F.U. Professional'naya refleksiya budushchih pedagogov i sposoby ee razvitiya // Nauka. Obrazovanie. Sovremennost' / Science. Education. Thepresent. 2020. №1-2. S. 63–67.
3. Vostokova Yu.I. Tekhnologiya aktualizacii refleksivnogo proektirovaniya kak resursa lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga-psihologa // Mir psihologii. 2023. №2(113). S. 85–94.
4. Golovin A.A. Professional'naya refleksiya budushchego specialista: struktura i sodержanie // Pedagogicheskij zhurnal. 2016. №3. S. 162–172.
5. Zeer E.F. Psihologiya professij. M.; Ekaterinburg, 2003.
6. Kornilova O.A. Formirovanie professional'noj refleksii budushchego specialista: dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2009.
7. Matyushkina E.Ya., Kantemirova A.A. Professional'noe vygoranie i refleksiya specialistov pomogayushchih professij // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2019. T. 27. №2. S. 50–68.
8. Mitina L.M., Vostokova Yu.I. Aktualizaciya refleksivnogo resursa lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov, obuchayushchihsya po napravleniyu «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2023. №6. S. 64–79.
9. Pryazhnikov N.S. Organizaciya i metodika proizvodstvennogo obucheniya: proforientologiya. M., 2019.
10. Tarasova E.V. Refleksiya i smyslozhiznennyye orientacii kak komponenty zhiznesposobnosti psihologa // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda. 2018. T. 3. №1. S. 109–128.
11. Yudin V.V. Celostnyj podhod v obrazovanii: sovremennoe videnie // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2019. №1(134). S. 4–12.



### ***Pedagogical conditions of development of professional reflection of future specialists***

*The concept of professional reflection is considered, its role in the process of professional becoming and development of future specialists is specified. On the basis of the analysis of the results of the published studies there are revealed and described the pedagogical conditions, its creation and observation in the educational process support the development of professional reflection of future specialists of different professional spheres.*

*Key words: professional reflection, reflexion, professional becoming of specialist, pedagogical conditions, higher education.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2024)

**С.В. ЧЕБРОВСКАЯ**  
*Хабаровск*

**ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОПРОВОЖДЕНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ\***

*Система образования в России приняла новый заказ – обеспечить условия для непрерывного профессионального самоопределения каждому человеку на всех образовательных уровнях.*

*На основе анализа нормативно-правовых актов и опыта деятельности педагогических работников (воспитателей и учителей) показана совокупность знаний и умений, необходимых педагогам для успешного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в учреждениях общего образования.*



Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, сопровождение, профессиональная ориентация, педагог-навигатор.*

Целостный подход в педагогике понимает образование как единый процесс обучения, воспитания и развития [24; 21]. Однако в настоящее время к этому добавлена необходимость организации подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению и сопровождение данного процесса на основе их личного раннего целенаправленного поиска. Такое положение обусловлено задачами, поставленными Президентом страны в Указах о национальных целях (как 2018 года, так и 2024) [16], нашло отражение в требованиях, обязательных при реализации основных образовательных программ всех уровней образования, включая дошкольное (ФГОС), в рабочих программах воспитания [15] и ряде других локальных нормативных актах. Иными словами, поставлена задача организации движения обучающихся в профессию в течение всей жизни, где на каждом из ее этапов у субъекта последовательно развивались бы необходимые для успешной профессионализации знания и умения. Например, целевыми ориентирами дошкольного образования утверждены умения ребенка в самообслуживании, положительное отношение к различным видам труда, инициатива и самостоятельность в выборе вида деятельности, активность и точность в воспроизведении действий взрослого, соблюдение правил и социальных норм [17].

Личностными результатами младших школьников при освоении программы начального общего образования установлены навыки участия в различных видах трудовой деятельности, сформированность общих представлений о мире профессий, значении труда в жизни человека и общества, многообразии предметов материальной культуры [18].

К окончанию основной школы у обучающихся должен быть сформирован интерес к практическому изучению профессий, причем связанных с различными технологиями и востребованных на рынке труда; осознание важности обучения на протяжении всей жизни для успешной профессиональной деятельности через развитие необходимых умений для этого; готовность адаптироваться в профессиональной среде; осознанный выбор и построение индивидуальной траектории образования и жизненных планов с учетом личных и общественных интересов и потребностей [19].

При завершении среднего общего образования среди требований к обучающемуся выдвинуто «сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной деятельности; осознанный выбор будущей профес-

---

\* Работа проведена при поддержке Российского научного фонда в рамках гранта №24-28-20226.

сии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем; совершенствование имеющегося и приобретение нового опыта профессионального самоопределения» [20, с. 9].

С сентября 2023 года в школах всех субъектов Российской Федерации для подготовки обучающихся к профессиональному труду с 6-го по 11 класс включительно запущен проект «Билет в будущее» и введена Единая модель профессиональной ориентации («Профориентационный минимум») [2; 8]. Их цель – выстроить систему профессиональной ориентации обучающихся и реализовать ее в образовательной, воспитательной и иных видах деятельности. В документах предложен универсальный набор инструментов и профориентационных практик для проведения целевых мероприятий. В модели шесть направлений, соответствующих урочной и внеурочной деятельности, учтен практико-ориентированный модуль, предусмотрено дополнительное и профессиональное образование, введено обязательное взаимодействие с родителями школьников (или лицами, заменяющих их). Модель может быть реализована любым из трех уровней (базовым, основным или продвинутым). Конкретный уровень реализации профориентационной программы каждая образовательная организация имеет право выбрать самостоятельно. Выбор программы зависит от возможностей учреждения и приоритетов региона. Контент для наполнения каждого из уровней предусмотрен проектом «Билет в будущее».

Реализация профориентационных мероприятий в образовательных учреждениях возложена на педагогов, в дошкольном образовании – на воспитателей, в основной школе – на учителей-предметников. Педагог, основная цель профессиональной деятельности которого – оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательной организации, является центральной фигурой, главным целевым фактором, обеспечивающим сопровождение каждого обучающегося в профессию. В рамках обобщенных трудовых функций (педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса и основных общеобразовательных программ) педагог обязан создать обучающимся условия для профессионального самоопределения и сопровождать этот процесс на каждом из образовательных уровней. Другие субъекты образовательных организаций (педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды и пр.) оказывают содействие по мере востребованности.

Согласно письму Министерства просвещения РФ от 01.06.2023 г. №АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации», под профессиональным самоопределением обучающихся понимается процесс и результат. Во-первых, выявления, уточнения и утверждения собственной позиции в профессионально-трудовой сфере посредством согласования индивидуальных возможностей, личных стремлений, смыслов и внешних вызовов (смысловая сторона профессионального самоопределения). Во-вторых, овладение необходимым для этого инструментарием: знаниями, умениями, навыками, опытом, компетенциями (инструментальная сторона профессионального самоопределения) [11]. В контексте обеспечения таких условий педагогу дано наименование «педагог-навигатор» [Там же].

Поскольку в термине «профессиональное самоопределение» определяется психологический феномен, мы различаем понятия «профориентация» и «профориентирование». В первом случае обучающийся пытается сам ориентироваться в мире профессий и выясняет, насколько та или иная профессия подходит для него. Во втором случае, обучающийся становится объектом чьего-либо воздействия (в нашем примере – педагога) с целью подбора для него соответствующей профессии. Уместность такого различения отмечена Е.А. Климовым [6, с. 54], мы разделяем эту точку зрения.

Педагогика располагает давним опытом и большим числом практик профориентирующей работы с разновозрастными категориями обучающихся. Педагоги дошкольных

образовательных учреждений при реализации целевых ориентиров используют большой арсенал психолого-педагогических приемов и инструментов. Например, вызывая у детей интерес и потребность в предмете, организуют наблюдение за его изготовлением и тем самым формируют представление о продукте труда, его средствах и назначении. Включают детей в труд взрослых, организуя помощь нянечке, проводя игры в специально созданных зонах (уголок парикмахера, торговая точка и др.). Практикуется труд по самообслуживанию в масштабе детской группы (дежурство по столовой), а также общественно-полезный труд (наведение порядка в предметных уголках). И в процессе наблюдений, и в ролевых играх в профессию, и при выполнении трудовых проб у дошкольников укрепляется навык самоопределения за счет сравнения разных видов деятельности и выбора, поскольку ребенку что-то не нравится, а что-то вызывает интерес [5].

На уровне начального общего образования учитель развивает трудовые навыки школьников посредством, прежде всего, урочной деятельности. Хорошим подспорьем здесь служат интегрированные уроки. Во внеклассной же работе практикуется проектная деятельность, организуются олимпиады, экскурсии и встречи с «интересными людьми разных профессий», знакомство с детскими произведениями профориентирующей направленности. Педагогическая поддержка оказывается ученикам как в группе, так и индивидуально [9]. В плане воспитательной работы профессионализация осуществляется через формирование у школьников чувства ответственности за качество выполняемой работы, выбираемых способов и приемов взаимодействия в группе, способности к контролю и оценке, бережливому отношению к материалам. Формами названной работы являются кружки и секции, конкурсы различной направленности, оформление портфолио. Помощь педагогу оказывают родители обучающихся [22].

В учреждениях дошкольного и начального общего образования профориентирование обучающихся проводится в форме широкого профпросвещения как сообщения о мире труда и профессий, а также профинформирования в виде адресного обращения к специалистам для ориентира во множестве трудовых функций и профессионально важных качествах.

На уровнях основного и среднего общего образования обеспечение профессионального самоопределения реализуется профконсультированием через оказание научно-обоснованной психолого-педагогической помощи при выборе профессионального пути, а также профадаптированием – содействием установлению взаимодействия в трудовом коллективе и приспособлению к выполнению профессиональных трудовых функций. Эти формы реализуются классными руководителями с привлечением специалистов. В каждой из форм системы обеспечения профессионального самоопределения педагогом используются целевые средства, приемы и инструменты. Профконсультирование, например, включает диагностику профспособностей и предпочтений, далее идет подбор группы профессий для выбора и сопровождение в разработке и реализации индивидуальной профессионально-образовательной программы. Профадаптирование предусматривает психологическую пропедевтику, психологическую коррекцию психо-физических и личностных качеств под профессию, либо предпочтений среди них. Также здесь проводятся профессиональные пробы. В распоряжении педагогов-навигаторов федеральные интернет-платформы, а также интернет-ресурсы, разработанные в субъекте. Например, в Хабаровском крае созданы Атлас востребованных профессий [1], ПрофиВОХ [12], Профиполис 27 [13] и др. Кроме того, в активе педагогов официальные информационно-поисковые системы (Поступи-онлайн, Видеопрофессиограммы и др.), сайты образовательных организаций и предприятий, справочная литература, учебные видефильмы, экскурсии на предприятия и в учебные заведения, встречи со специалистами различных профессий; «ярмарки профессий», «банки вакансий» и «Дни открытых дверей».

Всем этим арсеналом педагог должен владеть и уметь реализовывать в своей педагогической деятельности. На конференции педагогических работников образовательных организаций Хабаровского края в августе 2024 года красной нитью прошел лозунг «Пока педагог не пропустит задачу обеспечения профессионального самоопределения ученика через себя и не переработает ее для класса, результата не будет». Это справедливое утверждение. Однако решение задачи сопровождения профессионального самоопределения обучающихся требует от воспитателя и учителя (классного руководителя) исполнения трудовых функций и действий, не учтенных профессиональным стандартом «Педагог», также не является видом деятельности, осваиваемой будущим педагогом в годы студенчества. Многие из того, что педагогу предстоит сделать в плане профориентирующей работы, ему приходится осваивать дополнительно и самостоятельно.

Результаты проведенного нами исследования готовности педагогов общеобразовательных школ Хабаровского края, ведущих профориентирующую работу со школьниками 4–9 классов (опрошены 22 респондента), показали слабое владение учителями способами сопровождения. Педагоги отмечают сложность в выполнении возложенных на них обязанностей. Прежде всего, профориентирующая работа отнимает рабочее время от подготовки к предмету, много усилий приходится прилагать к поиску необходимой информации для разработки мероприятий профинформирования и профпросвещения, на подготовку диагностического инструментария и проведение консультаций.

Педагоги отмечают слабую экономическую образованность – трудности в использовании специальной терминологии, незнание основ современного производства в области промышленности, сельского хозяйства и особенно IT-технологий.

Особо выделена недостаточная подготовленность педагогов в техниках побуждения учащихся к осознанию своих собственных желаний, принятия личной позиции ученика в разнообразных проблемных ситуациях, анализа многовариантных ученических предположений и сомнений. Акценты на сознательную самостоятельность ученика, персональную ответственность, проявление индивидуальной свободы заставляют учителя нервничать при применении авторитарных приемов.

Отдельно отмечено нежелание педагогов изучать специфику карьерного роста субъекта труда, поскольку карьера – это далекое будущее, в жизни сегодняшних обучающихся востребует не скоро, и, по мнению учителей, успешность в карьере не зависит от школы.

С точки зрения опрошенных педагогов, совокупность знаний, позволяющих качественно осуществлять сопровождение профессионального самоопределения школьников, составляют современные достижения науки в области профориентирования и профориентации; требования, предъявляемые теми или иными профессиями к человеку; содержание и условия труда в профессиях; стиль деятельности и режим жизни работников; возможности и перспективы карьерного роста в предпочитаемых школьниками профессиях; перечень медицинских и иных противопоказаний при выборе профессии; особенности экономической политики региона; методы профпросвещения, профинформирования, профагитации, профконсультирования; приемы профдиагностики; алгоритм проведения профориентирующей работы.

В число необходимых умений профориентирования опрошенными педагогами включены следующие умения: реализовывать знания в области профориентирования; разбираться в мире профессий; составлять профессиограммы, ресурсные карты; выстраивать индивидуальную образовательную траекторию; помогать в разработке маршрута движения к предпочитаемой учеником профессии с учетом его творческого потенциала и индивидуально-психологических особенностей; способствовать сознательной профессиональной самоидентификации обучающихся; анализировать мотивацию школьника; диагностировать профессиональные интересы, способности и склонности школьников; определять специфику регионального рынка труда; находить информацию о тре-

бованиях той или иной профессии к человеку; находить подходящие профессиональные образовательные учреждения; проводить профориентирующие мероприятия во внеклассных и внеурочных формах работы; проектировать свою профориентирующую деятельность; привлекать к профориентирующей работе специалистов учреждений профессионального образования, работодателей, представителей служб занятости и трудоустройства; взаимодействовать с родителями обучающихся по вопросам выбора будущего профессионального пути; выбирать эффективные формы и методы коррекции дефицитов профессионального самоопределения учащихся; анализировать свою работу.

Кроме того, по мнению педагогов-навигаторов, необходимо владение информацией о том, что должно быть осуществлено на предыдущих уровнях образования, а также о том, что будет на последующих. Нужны сформированные умения, практический опыт деятельности включиться в процесс сопровождения на определенном этапе и передать «эстафету» сопровождения дальше. Всему этому необходимо целенаправленно обучиться.

Анализ нормативных и методических материалов позволяет обобщить совокупность того, что необходимо педагогу для эффективной организации профессионального самоопределения обучающихся. В самом общем виде эффективность зависит от подготовленности педагога в следующих направлениях (они же разделы науки):

**1. Профессиеведение:** знание самим педагогом классификации профессий; различение предмета, средств и орудий труда; учет требований к организму и личности человека-работника в каждом из видов профессиональной деятельности. Кроме того, здесь учителю необходимо владеть основами психологии труда (например, выявлять стадии профессионального развития субъекта, особенности протекания трудовой субъектности человека, становления профессиональной траектории, возможные соматические и личностные деформации; соблюдать правила профдиагностики и консультирования); использовать материалы профессиографии (структуру и содержание трудовые карты и психогаммы той или иной профессии), основы профориентологии (современные формы и методы профориентирования).

**2. Региональная политика и экономика:** знание рынка вакансий (потребностей города, района в тех или иных трудовых ресурсах) во избежание «перекоса» в количестве подготовленных специалистов и востребованных в определенных отраслях экономики; целевые законодательные, административные и экономические акты, регулирующие размещение производительных сил. Для организации профессиональных проб, экскурсий на производства учителю необходим доступ к базам кадровых и профориентационных служб предприятий и организаций в регионе.

**3. Акмеология:** знание особенностей, факторов и условий, которые способствуют или, наоборот, тормозят рост специалиста; закономерности процесса карьерного роста. Также нужна подготовленность в области социальных коммуникаций.

Для сопровождения профессионального самоопределения обучающегося педагогу требуется специальная компетентность. Об этом пишут многие ученые, изучающие обсуждаемую проблему (Е.Н. Бондаренко, Н.А. Глузман, А.А. Супрун, Н.В. Козырева, В.И. Сахарова, С.Н. Чистякова и др. [3; 4; 7; 15; 23]). Под компетентностью мы понимаем способность практической деятельности, обеспечивающую педагогу успешное функционирование в ключевых сферах при создании условий для профессионального самоопределения обучающегося [10]. Формирование такой компетентности целесообразно еще на этапе освоения педагогической профессии.

Таким образом, для эффективной реализации задачи по обеспечению каждому человеку условий для непрерывного профессионального самоопределения на всех образовательных уровнях педагогам необходимо освоение дополнительной компетентности – компетентности сопровождения профессионального самоопределения. В основе ее лежат, во-первых, методологические, психолого-педагогические, социально-

экономические, организационно-управленческие знания сущности профориентации и профориентирования, а также принципов протекания этих процессов в ходе учебной и внеучебной работы. Во-вторых, сопровождение профессионального самоопределения требует от педагога высокого уровня мастерства, основой которого являются специализированные умения в отношении познания, конструирования, организации, коммуникации, рефлексии, саморефлексии. В-третьих, принятие ученика субъектом профессионального становления, признание за учеником права самостоятельного выбора и апробации принятого решения, формирования и корректировки им самим своего образовательно-профессионального маршрута. Педагогам необходимы умения оказывать помощь обучающемуся в освоении искусства выбора, анализа истоков проблемной ситуации, выработать план решения и делать первые шаги. Освоение названных умений требует реорганизации педагогической деятельности самим педагогом с модели предметно-ориентированного взаимодействия с обучающимися на модель индивидуализированного образования. Недостаточное развитие любого из компонентов компетентности снижает эффективность как внедрения Единой модели профориентации в системе общего образования, так и обеспечения непрерывности профессионального самоопределения каждого гражданина на протяжении всей его жизни, решения задач социально-экономического развития государства.

### Список литературы

1. Атлас востребованных профессий Хабаровского края. [Электронный ресурс]. URL: <https://obr-khv.ru/interactive/6/6/mobile/index.html> (дата обращения: 11.10.2024).
2. Билет в будущее. Профориентационный проект, направленный на раскрытие талантов и осознанный выбор карьеры. [Электронный ресурс]. URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 07.09.2024).
3. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. 2009. №1. С. 42–44.
4. Глузман Н.А., Супрун А.А. Содержание и структура профориентационной компетентности будущих учителей педагогов // Гуманитарные науки. 2023. №1. С. 82–88.
5. Детский сад будущего: ранняя профессиональная ориентация детей дошкольного возраста: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции 25 марта 2021 года. СПб., 2021. №9. [Электронный ресурс]. URL: <http://ds62spb.ru/wp-content/uploads/2021/07/Sbornik-Detskij-sad-budushhego-2021-posle-RIS-ITOG-08.06.21.pdf>. (дата обращения: 07.09.2024).
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2010.
7. Козырева Н.В. Методическое сопровождение педагогов в развитии профессиональной компетенции по профориентации обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. №4(40). С. 148–154.
8. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/download/6126/> (дата обращения: 27.09.2024).
9. Образование для жизни, образование для будущего: проект по самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся образовательных организаций города Комсомольска-на-Амуре. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.kmscity.ru/assets/activity/education/munit\\_sipalnyi-proekt-po-samoopredeleniiu-i-professionalnoi-orientatsii-obuchaiushchikhsia-obrazovanie-dlia-zhizni,-obrazovanie-dlia-budushchego-\(1\).pdf](https://www.kmscity.ru/assets/activity/education/munit_sipalnyi-proekt-po-samoopredeleniiu-i-professionalnoi-orientatsii-obuchaiushchikhsia-obrazovanie-dlia-zhizni,-obrazovanie-dlia-budushchego-(1).pdf) (дата обращения: 10.10.2024).
10. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Almamater. 2005. №2. С. 54–58.
11. Письмо Министерства просвещения РФ от 01.06.2023 г. №АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 11.10.2024).

12. ПрофиВОХ. [Электронный ресурс]. URL: [https://vk.com/market-211192962?w=product-211192962\\_6358585%2Fquery](https://vk.com/market-211192962?w=product-211192962_6358585%2Fquery) (дата обращения: 11.10.2024).
13. Профиполис 27. [Электронный ресурс]. URL: <https://profipolis27.ru> (дата обращения: 11.10.2024).
14. Сахарова В.И. Современные образовательные технологии в профориентационной деятельности педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №2(34). С. 32–38.
15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. №996-р. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76). (дата обращения: 07.11.2024).
16. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 07.10.2024).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 Раздел 4, п. 4.6. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 07.11.2024).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286. Раздел 4, пп. 41.1.5, 43.8. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 07.11.2024).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №287 Раздел 1, п. 20; Раздел 4, п. 42.1.16; п. 45.10. [Электронный ресурс]. URL: [https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block\\_1000](https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000) (дата обращения: 07.11.2024).
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 №413 Раздел 2, п. 7. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 07.11.2024).
21. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=m5zehvst2s664061021](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m5zehvst2s664061021) (дата обращения: 07.11.2024).
22. Чебровская С.В., Чебровский А.А. Педагогическое сопровождение как условие своевременного профессионального самоопределения обучающихся [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=178&ysclid=m5zelq0tbm711868614> (дата обращения: 07.11.2024).
23. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Сергеев И.С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. №8. С. 10–16.
24. Юдин В.В. Целостный подход в образовании: современное видение // Известия Волгоградского педагогического университета. 2019. №1(134). С. 4–12.

\* \* \*

1. Atlas vostrebovannyh professij Habarovskogo kraja. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://obr-khv.ru/interactive/6/6/mobile/index.html> (дата обращения: 11.10.2024).
2. Bilet v budushchee. Proforientacionnyj proekt, napravlennyj na raskrytie talantov i osoznannyj vybor kar'ery. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 07.09.2024).
3. Bondarenko E.N. Vozzreniya na professional'nye kompetencii sovremennogo uchitelya v razlichnyh stranah mira // Vysshee obrazovanie segodnya. 2009. №1. S. 42–44.
4. Gluzman N.A., Suprun A.A. Soderzhanie i struktura proforientacionnoj kompetentnosti budushchih uchitelej pedagogov // Gumanitarnye nauki. 2023. №1. S. 82–88.
5. Detskij sad budushchego: rannaya professional'naya orientaciya detej doskol'nogo vozrasta: sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii 25 marta 2021 goda. SPb., 2021. №9. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ds62spb.ru/wp-content/uploads/2021/07/Sbornik-Detskij-sad-budushhego-2021-posle-RIS-ITOG-08.06.21.pdf>. (дата обращения: 07.09.2024).
6. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2010.

7. Kozyreva N.V. Metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov v razvitii professional'noj kompetencii po proforientacii obuchayushchihsya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2020. №4(40). S. 148–154.

8. Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minimuma v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949/download/6126/> (data obrashcheniya: 27.09.2024).

9. Obrazovanie dlya zhizni, obrazovanie dlya budushchego: proekt po samoopredeleniyu i professional'noj orientacii obuchayushchihsya obrazovatel'nyh organizacij goroda Komsomol'ska-na-Amure. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.kmscity.ru/assets/activity/education/munitsipalniy-proekt-po-samoopredeleniyu-i-professionalnoi-orientatsii-obuchaiushchikhsia-obrazovanie-dlia-zhizni,-obrazovanie-dlia-budushchego-\(1\).pdf](https://www.kmscity.ru/assets/activity/education/munitsipalniy-proekt-po-samoopredeleniyu-i-professionalnoi-orientatsii-obuchaiushchikhsia-obrazovanie-dlia-zhizni,-obrazovanie-dlia-budushchego-(1).pdf) (data obrashcheniya: 10.10.2024).

10. Petrov A. Osnovnye koncepty kompetentnostnogo podhoda kak metodologicheskoy kategorii // Almamater. 2005. №2. S. 54–58.

11. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 01.06.2023 g. №AB-2324/05 «O vnedrenii Edinoj modeli professional'noj orientacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (data obrashcheniya: 11.10.2024).

12. ProfiBOX. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://vk.com/market-211192962?w=product-211192962\\_6358585%2Fquery](https://vk.com/market-211192962?w=product-211192962_6358585%2Fquery) (data obrashcheniya: 11.10.2024).

13. Profipolis 27. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://profipolis27.ru> (data obrashcheniya: 11.10.2024).

14. Saharova V.I. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v proforientacionnoj deyatel'nosti pedagogov // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2019. №2(34). S. 32–38.

15. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. №996-r. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76). (data obrashcheniya: 07.11.2024).

16. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (data obrashcheniya: 07.10.2024).

17. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya. Utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 №1155 Razdel 4, p. 4.6. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (data obrashcheniya: 07.11.2024).

18. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden Prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 №286. Razdel 4, pp. 41.1.5, 43.8. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (data obrashcheniya: 07.11.2024).

19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya utverzhden Prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 №287 Razdel 1, p. 20; Razdel 4, p. 42.1.16; p. 45.10. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block\\_1000](https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000) (data obrashcheniya: 07.11.2024).

20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 №413 Razdel 2, p. 7. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (data obrashcheniya: 07.11.2024).

21. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ (red. ot 08.08.2024) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2024). Prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=m5zehvst2s664061021](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m5zehvst2s664061021) (data obrashcheniya: 07.11.2024).

22. Chebrovskaya S.V., Chebrovskij A.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie kak uslovie svoevremennogo professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. №4. URL: <https://science-education.ru/issue/vi ew?id=178&ysclid=m5zelq0tbm711868614> (data obrashcheniya: 07.11.2024).

23. Chistyakova S.N., Rodichev N.F., Sergeev I.S. Kriterii i pokazateli gotovnosti obuchayushchihsya k professional'nomu samoopredeleniyu // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2016. №8. S. 10–16.

24. Yudin V.V. Celostnyj podhod v obrazovanii: sovremennoe videnie // Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №1(134). S. 4–12.

*The issue of teacher competence in the support of professional identity  
of students*

*The educational system in Russia received the order to provide the conditions for the continuous professional identity of everyone at all the educational levels. Based on the analysis of regulatory acts and the experience of activity of pedagogical workers (educators and teachers) there is demonstrated the complex of knowledge and skills that are necessary for the successful support of professional identity of students in the institutions of general education.*

Key words: *professional identity support, occupational orientation, teacher-navigator.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2024)

**Л.Т. ТКАЧ,**

**Э.А. МУЗЕНИТОВА**

*Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова*

**ВОСПИТАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ОСНОВА  
СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Представлено обоснование необходимости исследования особенностей формирования педагогического мировоззрения обучающихся по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям в образовательном процессе вуза на основе амплификации воспитательного потенциала учебных дисциплин и организации целенаправленной воспитательной работы со студентами. Раскрывается понятие «педагогическое мировоззрение», его структурные компоненты и способы формирования.*

Ключевые слова: *воспитание, педагогическое мировоззрение, профессиональная идентичность, метод проектов, образовательный проект, программа, воспитательный потенциал.*

Современное общество предъявляет к молодому специалисту высокие требования, которые заключаются не только в наличии и качестве профессиональных навыков, но и в глубокой профессиональной культуре. Эта культура должна включать в себя не только владение знаниями и умениями, но и способность к адаптации в условиях динамично меняющегося социума, готовность к постоянному обучению, умение работать в команде и решать нестандартные задачи, способность к критическому мышлению и владение коммуникативными навыками.

Поиск баланса между запросами общества и реалиями педагогического образования, анализ существующей воспитательной системы в профессиональном педагогическом образовании в контексте кафедральной темы исследования «Воспитание профессионала средствами содержания педагогического образования» позволили выявить ряд существующих противоречий между следующими компонентами:

1. Запросами общества на высококвалифицированных специалистов и результатами профессионального воспитания, не обеспечивающими в полном объеме освоение педагогической культуры обучающимися. Образовательные программы, используемые методы обучения не учитывают быстро меняющееся содержание подготовки и предъявляемые требования к ее качеству. Недостаточное применение технологий практико-ориентированного обучения, ограниченные возможности взаимодействия с организациями образования, акцент на усвоение теоретических знаний в ущерб развития практических навыков приводят к тому, что выпускники педагогического направления подготовки оказываются в сложных адаптационных условиях, обусловленных недостаточной готовностью к реальной педагогической деятельности.

2. Необходимостью формирования педагогической идентичности обучающихся по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям и отсутствием целостной теории и системы профессионального педагогического воспитания. В существующих концепциях воспитания не в полной мере учтены современные вызовы и возможности целостной системы профессионального обучения, направленной не только на освоение специальных знаний и умений, но и личностное развитие, формирование педагогической культуры, профессиональной этики, ответственности и критического мышления.

3. Современными требованиями к педагогическому мастерству и реальным уровнем подготовки педагогических кадров, который по ряду параметров (владение информационными технологиями, способность мотивировать воспитанников, развивать их творческий потенциал и др.) зачастую не соответствует этим требованиям.

Необходимость разрешения этих и других имеющихся противоречий легла в основу сформулированной нами гипотезы предстоящего исследования. Повышению эффективности профессионального педагогического образования будут способствовать следующие условия:

- регулярное обновление учебных планов и рабочих программ дисциплин с учетом технологических изменений и использования содержания и методов активного формирования педагогической идентичности;

- сотрудничество с организациями образования (прохождение различных видов практики, организация экскурсий и мастер-классов, встреч с лучшими педагогами и т.д.);

- внедрение программы воспитания педагогического мировоззрения, предполагающей поэтапное «вхождение» в педагогическую профессию и формирование педагогической идентичности обучающихся;

- применение метода проектов, обеспечивающего единство осуществления задач обучения, развития и воспитания студентов, помогающего создать положительную мотивацию для поиска информации, практического применения навыков самообучения, саморазвития, самореализации и самоанализа; как способа формирования личностно-смысловой деятельности на основе получения реального результата;

- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области использования современных методов преподавания, информационных технологий и т.д.

Методологическую основу исследования составляют труды Е.В. Бондаревской [1], В.П. Борисенкова [2], Н.М. Борытко [3; 4], А.А. Вербицкого [5], О.В. Гукаленко [6] А.Я Данилюка и др. [7], в которых процесс подготовки педагога обусловлен становлением профессиональной культуры, характеризующейся взаимосвязью и взаимообусловленностью личностных и педагогических ценностей. Наша позиция созвучна с мне-

нием Н.В. Чекалевой, В.В. Лоренц о том, что «к условиям успешного профессионального становления будущего педагога относятся сегодня профессиональное самоопределение, интериоризация профессионально значимых ценностей, осознание профессиональных целей в процессе профессионально ориентированной подготовки в педагогическом вузе» [13, с. 20].

Регулярно проводимый опрос первокурсников на предмет выявления мотивов выбора педагогической профессии свидетельствует о том, что преобладающей (50–70%) является внешняя положительная мотивация, представленная опосредованными мотивами выбора. И только 20–25% опрошенных демонстрируют проявления внутренней положительной мотивации, связанной с интересом к педагогической деятельности и возможностью личностной реализации. 5–10% составляют студенты, которые впоследствии отчисляются из вуза. Следует подчеркнуть, что даже при наличии определенного интереса профессиональные представления респондентов оказываются поверхностными и неполными, ориентированными преимущественно на дидактическую работу педагога [11].

Данные опроса с некоторой степенью условности дают основание считать, что педагогическая направленность личности на предстоящую деятельность по освоению педагогической профессии у первокурсников присутствует. Учитывая мнение Л.М. Митиной о педагогической направленности как динамическом свойстве личности интегрального характера, основанном на ее отношении к профессии педагога, которое следует учитывать в образовательном процессе вуза [9], обеспечивающем успешность выполнения профессионально-трудовых действий, мы убеждены, что «особое внимание надо уделить ее амплификации средствами содержания педагогического воспитания, т.к. именно педагогическая направленность личности выступает в роли фундамента для формирования основных свойств учителя» [10, с. 70].

Считаем, что для соответствия стандартным требованиям подготовки педагога в учебных дисциплинах, наряду с материалом теоретико-методологического и методического характера, должно найти отражение содержание, позволяющее целенаправленно развивать ценностно-смысловое отношение [8] обучающихся к предстоящей профессиональной деятельности – педагогическое мировоззрение, обеспечивающее присвоение ценностей педагогической культуры на основе диалогичного взаимодействия [14] преподавателя и студентов [11, с. 103]. Педагогическое мировоззрение понимается нами как система взглядов, убеждений и ценностей педагога, которые определяют его отношение к образованию, обучению и воспитанию. Это совокупность идей, принципов и методов, на основе которых студент будет выстраивать свою профессиональную деятельность. В качестве структурных компонентов педагогического мировоззрения могут выступать:

- *ценностные ориентации*: педагог руководствуется определенными ценностями, такими как гуманизм, уважение к личности, свобода выбора, ответственность за свои действия. Эти ценности определяют цели и задачи педагогической деятельности;

- *методологические принципы*: педагог опирается на определенные методологические принципы, такие как системность, научность, доступность, последовательность. Эти принципы определяют методы и приемы обучения и воспитания;

- *профессиональные убеждения*: педагог имеет определенные убеждения относительно роли образования в жизни общества, целей и задач обучения и воспитания, роли педагога в образовательном процессе. Эти убеждения определяют позицию педагога и его взаимодействие с воспитанниками;

- *отношение к инновациям*: педагог может быть открыт для новых идей и подходов или же придерживаться традиционных методов обучения и воспитания. Отношение к инновациям также является частью педагогического мировоззрения;

- *этические нормы*: педагог соблюдает этические нормы, такие как честность, справедливость, толерантность. Эти нормы определяют поведение педагога в различных ситуациях.

Педагогическое мировоззрение является основой профессиональной идентичности и деятельности педагога. Оно определяет его подход к работе с детьми, выбор методов и приемов обучения и воспитания, а также его позицию в обществе.

Формированию педагогического мировоззрения способствует использование образовательного проекта «Народоведение страны». Студенты, изучающие дисциплину «Поликультурное образование» в рамках проекта, с помощью преподавателя выбирают тему и в соответствии с ней и профилем подготовки самостоятельно отбирают материал этно-краеведческого содержания с целью последующей его реализации в педагогическом процессе организаций образования.

В ходе изучения дисциплины и работы в проекте особое внимание уделяется формированию педагогического мировоззрения как структурного компонента педагогической культуры. Для этого используются следующие подходы:

- изучение истории становления поликультурного образования: знакомство с различными педагогическими теориями, подходами и методами позволяет студентам лучше понять эволюцию педагогической мысли и сформировать собственное отношение к поликультурному образованию;
- анализ педагогических ситуаций: обсуждение реальных или вымышленных педагогических проблем помогает студентам развивать критическое мышление и умение принимать обоснованные решения в сложных ситуациях;
- участие в дискуссиях и дебатах: организация обсуждений по актуальным вопросам поликультурного образования способствует формированию собственной позиции и аргументации своих взглядов;
- самостоятельная рефлексия: анализ собственного опыта обучения и взаимодействия с преподавателями способствует развитию критического мышления и осознанию собственных ценностей и убеждений;
- чтение научно-методической профессиональной литературы: ознакомление с научными статьями, монографиями и учебниками по поликультурному образованию помогает студентам расширить свой кругозор и углубить понимание предмета;
- работа с кейсами и ситуационными задачами: решение практических задач, связанных с поликультурным образованием, способствует развитию навыков принятия решений и адаптации к различным условиям;
- обсуждение этических аспектов поликультурного образования: рассмотрение вопросов, связанных с правами детей, ответственностью педагогов и социальными аспектами образования, помогает формировать ценностные ориентиры и моральные принципы.

Наряду с утвержденной программой воспитательной работы в вузе нами применяется программа профессионального воспитания «Я – педагог», целевые ориентиры которой условно соотнесены по годам обучения:

- 1 год – введение студентов в педагогическую культуру;
- 2 год – формирование духовно-нравственной культуры обучающихся;
- 3 год – становление культуры научно-исследовательской, творческой деятельности студентов;
- 4 год – обогащение субъектного опыта будущих педагогов, утверждение мировоззренческой позиции.

Содержание используемых форм воспитательной работы обусловлено спецификой учебной дисциплины, воспитательный потенциал которой может включать в себя формирование таких качеств, как патриотизм, гражданственность, толерантность, экологическая культура, трудолюбие, ответственность и другие, выступающие в качестве структурных компонентов педагогической культуры и активно влияющие на становление профессиональной идентичности будущих педагогов.

### Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №7(51). С. 43–51.
2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М., 2006.
3. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методическое пособие. Волгоград, 2004.
4. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учебно-методическое пособие. М., 2005.
5. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М., 2017.
6. Гукаленко О.В. Приобщение обучающихся к традиционным российским ценностям в поликультурной образовательной среде: теория и социальные практики: Монография. М., 2022.
7. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2014.
8. Лопаткин Е.В. Ценностно-смысловые основания подготовки будущих педагогов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. №2. С. 92–97.
9. Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-методическое пособие / под ред. Л.М. Митиной. М., 1998.
10. Сластенин В.А. История народного образования и педагогической мысли. М., 2000.
11. Ткач Л.Т. Влияние содержания образования на становление педагогической позиции обучающегося [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. №2–3. С. 102–109.
12. Ткач Л.Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2002.
13. Чекалева Н.В., Лоренц В.В. Аксиологические основы профессионального воспитания будущего педагога в современных социокультурных условиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №1(184). С. 20–24.
14. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Tkach L.T. Pedagogical culture dialogics as a factor in competent teacher training // Dialogue of Cultures-Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding. Proceedings of the Dialogue of Cultures-Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding (DCDD 2020), 23–25 April, 2020, Moscow, Russia. London, 2020. P. 184–189.

\* \* \*

1. Bondarevskaya E.V. Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v innovacionnom prostranstve federal'nogo universiteta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. №7(51). S. 43–51.
2. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya. M., 2006.
3. Borytko N.M. Professional'noe vospitanie studentov vuza: uchebno-metodicheskoe posobie. Volgograd, 2004.
4. Borytko N.M. Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2005.
5. Verbickij A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie. M., 2017.
6. Gukalenko O.V. Priobshchenie obuchayushchihsya k tradicionnym rossijskim cennostyam v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede: teoriya i social'nye praktiki: Monografiya. M., 2022.
7. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M., 2014.
8. Lopatkin E.V. Cennostno-smyslovyje osnovaniya podgotovki budushchih pedagogov // Vestnik Taganrogsckogo instituta imeni A.P. Chekhova. 2017. №2. S. 92–97.
9. Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii: Nauchno-metodicheskoe posobie / pod red. L.M. Mitinoj. M., 1998.
10. Slastenin V.A. Istoriya narodnogo obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli. M., 2000.

11. Tkach L.T. Vliyanie sodержaniya obrazovaniya na stanovlenie pedagogicheskoy pozicii obuchayushchegosya [Elektronnyj resurs] // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2024. T. 21. №2–3. S. 102–109.

12. Tkach L.T. Podgotovka budushchego pedagoga k deyatel'nosti v polikul'turnom obrazovatel'nom uchrezhdenii: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-na-Donu, 2002.

13. Chekaleva N.V., Lorenc V.V. Aksiologicheskie osnovy professional'nogo vospitaniya budushchego pedagoga v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №1(184). S. 20–24.



### ***The development of pedagogical worldview as the basis of becoming the professional identity of future teachers***

*The substantiation of necessity of studying the peculiarities of development of pedagogical worldview of students of the pedagogical and psychological-pedagogical profiles in the educational process of university is presented on the basis of amplification of educational potential of academic disciplines and the organization of purposeful educational work with students. The concept "pedagogical worldview", its structural components and the ways of development are considered.*

Key words: *upbringing, pedagogical world view, professional identity, method of projects, educational project, program, educational potential.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

**ГАО ЦЗИНМИН**  
**Калининград**

### **СОВРЕМЕННЫЕ КИТАЙСКИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Современные китайские практики играют значительную роль в формировании личности будущего педагога. Рассматриваются основные подходы и методы, применяемые в образовательной системе Китая для подготовки педагогических кадров. Акцент делается на важности традиционных ценностей и инновационных технологий в процессе обучения.*



Ключевые слова: *Китай, социокультурные практики, личность, педагог, традиционные ценности, инновационные технологии.*

Образование является ключевым элементом национального развития, и Китай активно инвестирует в повышение качества подготовки студентов педагогических вузов. В условиях быстрой трансформации китайского общества социокультурные практики формирования личности будущих педагогов также претерпевают изменения. В дан-

ной статье рассматриваются современные тенденции в этой области, выделяются ключевые практики, используемые в китайских вузах и соответствующие требованиям XXI века.

Трансформация китайского образования и усиление сотрудничества с Россией в сфере образования создают потребность в качественном изменении процесса подготовки педагогов, которые будут преподавать китайский язык в России, и от которых требуется подготовка на высоком уровне к практической деятельности с учетом культурного контекста. В этой связи формирование личности будущего педагога приобретает особую актуальность [1, с. 148]. Культурная адаптация требует от индивида открытости и готовности к постоянному развитию. Такой подход позволяет избежать недопонимания между учителем и его учениками в будущей профессиональной деятельности, создавая комфортную и доброжелательную обстановку во время учебного процесса.

Повышение уровня международного сотрудничества требует от педагогов глубокого понимания межкультурных различий и способности адаптироваться к различным культурным контекстам. Немаловажную роль в решении этих задач играют социокультурные практики. Специфика современных китайских социокультурных практик состоит в том, что они подразумевают под собой серьезную философскую основу.

Китайская культура формировалась на протяжении тысяч лет под влиянием различных философских течений, таких как конфуцианство, даосизм и буддизм. Эти философские течения не только определяют моральные нормы и этические принципы, но и влияют на отношения в обществе. Конфуцианство, например, подчеркивает важность семейных связей, уважения к старшим и гармонии в обществе. Эти ценности пронизывают повседневную жизнь китайцев с малых лет.

Конфуцианство определяет необходимость формирования социокультурной компетентности будущих учителей, подчеркивая важность авторитета учителя, передающего традиции, знания и ценности от старшего поколения. Также конфуцианство подчеркивает важность самообразования как залога развития и совершенствования индивида. Под влиянием этой идеи будущие учителя стремятся не только передать знания, но и вдохновить учеников на самостоятельное обучение и развитие [5, с. 125].

Этико-философское учение, разработанное Конфуцием и развитое его последователями, рассматривает гармонию в качестве основы общества, поэтому учителя, воспитанные на этой философии, стремятся создать в классе атмосферу взаимного уважения, справедливости и порядка, где каждый ученик чувствует себя комфортно и может полноценно участвовать в образовательном процессе.

Даосизм, возникший в VI веке до нашей эры, является одной из основ философской и религиозной системы Китая. Он представляет собой комплекс учений, стремящихся к гармонии с природой и естественным порядком мира, известным как «дао» [6, с. 5]. Даосизм и его принципы естественной педагогики влияют на знания будущих учителей, побуждая их рассматривать процесс обучения как естественную часть жизни. Философские идеи даосизма обращают внимание студентов на возможность достижения образовательных результатов через свою индивидуальность. Это позволяет студентам научиться подходить к ученикам с учетом их уникальности, принимая и развивая их индивидуальные особенности и способности.

Одной из важных составляющих даосизма является слияние с природой, что поможет будущим педагогам через наблюдение природы понимать путь к гармонии и самопознанию. Природа выступает в роли учителя, помогающего понять естественный ход жизни. Наблюдая за сменой времен года, цветением растений и опаданием листьев, студент может почувствовать важность каждого процесса в своей жизни. Вода, горы, деревья – каждый из этих элементов имеет свою собственную роль и символику. Вода, например, часто ассоциируется с гибкостью и адаптивностью, уча нас тому, как важно адаптироваться к изменениям, сохраняя свою сущность. Понимание этого позволяет

человеку гармонично сосуществовать с окружающим миром. Это путь к личности, который возвышает нас над суетой повседневной жизни, наполняя ее смыслом и целью.

Еще одной основой китайской социокультурной практики формирования личности будущего педагога является буддизм. Он оказывает глубокое влияние на воспитание сострадания и доброту ко всем живым существам. Это формирует у будущих учителей стремление создать в учебной группе взаимопонимание и поддержку. Сострадание как центральная добродетель буддизма вдохновляет педагогов на внедрение практик, поощряющих сотрудничество и взаимопомощь среди учеников [4, с. 71]. Ученики, видя, что их учитель заботится о каждом из них, чувствуют себя более уверенными и открытыми. Это создает дух коллективизма, что важно для совместного обучения, а также развития у детей социальных навыков и умений работать в команде, помогая осознавать ценность каждого человека и учиться проявлять о нем заботу. Таким образом, буддийские принципы не только обогащают личность будущего учителя, но и создают новые горизонты для развития образовательной среды. Такой подход способствует формированию не только компетентных специалистов, но и духовно развивающихся людей, готовых вносить вклад в гармонизацию общества.

Важно отметить, что воздействие трех основных философских течений и их глубокие корни оказывают осязаемое влияние на формирование социокультурной компетентности и способствуют повышению качества практической деятельности.

Китайская система образования сталкивается с трудностями в подготовке будущих учителей к работе в России. В первую очередь, необходимо адаптировать программу обучения к специфике российской системы образования, которая сильно отличается от китайской [3, с. 252]. Для этого необходимо ввести курсы, направленные на изучение русского языка и культурного бэкграунда с учетом важных культурных и языковых различий.

Кроме того, будущим учителям необходимо развивать навыки межкультурной коммуникации, поскольку работа в международной среде требует понимания и уважения традиций и обычаев другой страны. Этого можно добиться с помощью стажировок и программ обмена, позволяющих будущим учителям изучать российскую систему образования на практике.

Наконец, ключевым аспектом является подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации. Использование современных технологий в обучении становится обязательной частью образовательного процесса. Будущие учителя должны научиться применять их в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Современные китайские социокультурные практики формирования личности будущих преподавателей китайского языка в России нацелены на подготовку специалистов, способных вести эффективную педагогическую деятельность в российской образовательной среде [2, с. 74]. Дальнейшее развитие системы подготовки педагогов требует усиления практической ориентации, развития межкультурной компетенции и стимулирования научных исследований в области преподавания китайского языка в России.

Влияние великих философско-религиозных систем Китая – конфуцианства, даосизма и буддизма – формирует ценности и мировоззрение студентов и их будущих учеников, прививая уважение к старшим, стремление к гармонии и мудрости. Чрезвычайно важными являются при этом умения устанавливать эффективные межличностные отношения и создавать благоприятную обстановку в коллективе.

Развитие системы педагогического образования Китая требует усилий по созданию практико-ориентированных курсов и стимулирования студентов к участию в научных исследованиях в сфере образования. Только таким образом можно будет развивать таланты, способные внести значительный вклад в развитие системы образования Китая.

### Список литературы

1. Ли И. Формирование интереса к культуре Китая в контексте поликультурного образования // Социокультурная обусловленность современного хореографического образования: Вызовы времени, инновационный опыт, перспективы развития: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 ноября 2021 года. СПб., 2021. С. 147–148.
2. Малиновская М.К. Некоторые аспекты проведения педагогической практики у китайских студентов // Учебная и производственная практики в системе профессиональной подготовки будущих специалистов: опыт организации и современные требования (тенденции): Материалы межвузовской научно-методической конференции, Благовещенск, 12 февраля 2015 года. Благовещенск, 2015. С. 72–74.
3. Уколова Л.И., Цзян В. Перспективы педагогики сотворчества в педагогических вузах России и Китая на современном этапе социокультурного развития // Стратегия развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства: коллективная монография. М., 2016. С. 250–255.
4. Янгутов Л.Е. Китайский буддизм в системе миров махаянского буддизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2024. Т. 28. №1. С. 69–77.
5. Яо Линся. Кризис идентичности конфуцианства в современном Китае // Современные гуманитарные исследования. 2011. №3(40). С. 123–127.
6. Allinson R. Martin Buber's dialogue between Hasidism and Daoism // Judaica Petropolitana. 2021. №15. P. 44–64.

\* \* \*

1. Li I. Formirovanie interesa k kul'ture Kitaya v kontekste polikul'turnogo obrazovaniya // Sociokul'turnaya obuslovlennost' sovremennogo horeograficheskogo obrazovaniya: Vyzovy vremeni, innovacionnyj opyt, perspektivy razvitiya: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 20 noyabrya 2021 goda. SPb., 2021. S. 147–148.
2. Malinovskaya M.K. Nekotorye aspekty provedeniya pedagogicheskoy praktiki u kitajskih studentov // Uchebnaya i proizvodstvennaya praktiki v sisteme professional'noj podgotovki budushchih specialistov: opyt organizacii i sovremennye trebovaniya (tendencii): Materialy mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii, Blagoveshchensk, 12 fevralya 2015 goda. Blagoveshchensk, 2015. S. 72–74.
3. Ukolova L.I., Czyan V. Perspektivy pedagogiki sotvorchestva v pedagogicheskikh vuzah Rossii i Kitaya na sovremennom etape sociokul'turnogo razvitiya // Strategiya razvitiya obrazovatel'nogo prostanstva v kontekste integracii kul'tury i iskusstva: kollektivnaya monografiya. M., 2016. S. 250–255.
4. Yangutov L.E. Kitajskij buddizm v sisteme mirov mahayanskogo buddizma // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Filosofiya. 2024. T. 28. №1. S. 69–77.
5. Yao Linsya. Krizis identichnosti konfucianstva v sovremennom Kitae // Sovremennye gumanitarnye issledovaniya. 2011. №3(40). S. 123–127.



### *Modern Chinese socio-cultural practices of forming the personality of a future teacher*

*Modern Chinese practices play a significant role in forming the personality of a future teacher. There are examined the main approaches and methods used in the educational system of China for training the teaching staff. The importance of traditional values and innovative technologies in the learning process is emphasized.*

Key words: *China, socio-cultural practices, personality, teacher, traditional values, innovative technologies.*

(Статья поступила в редакцию 04.12.2024)

**ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА С ПОЗИЦИИ  
ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ**

*Рассмотрена проблема субъектного становления будущего профессионала в условиях вузовского обучения. Предлагается решение данной проблемы в методологии целостного подхода и когнитивных наук, располагающих междисциплинарным знанием о личности профессионала и о познавательных процессах. На основе анализа исследований, раскрывающих суть целостного подхода и междисциплинарного знания, уточняются некоторые направления высшего профессионального образования и возможности его принципиальной перестройки.*



Ключевые слова: *профессиональное образование, становление профессионала, система высшей школы, профессионал, субъект, целостный подход, междисциплинарное знание, когнитивистика.*

Цивилизационный кризис, в котором сегодня оказалось общество, актуализирует множество острых вопросов, требующих принципиально новых решений. Среди них вопросы, связанные с качеством профессионального образования и необходимостью становления профессионала как носителя культуры своей профессии. В современном мире с приходом новых технологий и изменениями социально-производственных отношений трансформировался характер производственной деятельности, в результате этого требуется пересмотр системы высшей школы.

Традиционное профессиональное образование столкнулось с совершенно новыми проблемами, главная из которых заключается в том, что рынку «в условиях становления инновационной экономики специалисты больше не нужны – стали нужны профессионалы» [5, с. 369]. Профессионала от узкого специалиста отличает то, что он не ограничивается конкретными предметными навыками и обозначенным кругом функциональных обязанностей, а способен выходить в своей деятельности в субъектную позицию и проектную логику решения профессиональных задач, видеть их антропологическую перспективу и стратегические приоритеты. Он обладает профессиональным сознанием, отражающим отношение к своей деятельности не как к работе, а как к ценному труду, важным смыслом которого выступают созидание и самореализация. Подготовка такого профессионала требует пересмотра целей, содержания и методов профессионального образования.

Анализируя современное состояние образования, И.А. Колесникова совершенно справедливо замечает, что несмотря на внушительный багаж знаний о различных этапах и формах обучения, по-прежнему знание, которое получает личность в процессе сложившихся систем обучения, остается в значительной мере суммативным, ему недостает современных сведений о природе познавательных процессов человека, и оно редуцировано до сугубо социального, прагматического понимания [7]. В связи с этим необходимо усиление исследовательских поисков в контексте методологии междисциплинарности и целостности, нахождение новых источников для развития и реализации новой модели профессионального образования. В нашем исследовании делается попытка обосновать с позиции методологии целостности, междисциплинарности и гуманитарности модель профессионального образования, направленную на становление субъектности профессионала. В данной статье освещаются некоторые аспекты, связанные с разработкой такой модели, с уточнением предмета и проблемы исследования.

Развитие субъектности в профессиональной деятельности имеет свои особенности и подчиняется определенным законам, на что указывает множество работ по психологии и педагогике. В науке разработана концепция субъектной профессионализации педагога и раскрыты подходы к периодизации его профессионального развития (Н.С. Глуханюк); проанализированы особенности развертывания отношений личности к профессии (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев и др.); предложена генетическая теория профессионального и жизненного пути (Ш. Бюлер, Д. Сьюпер). Выделены фазы профессионального развития с учетом приобретения установок и навыков (идентификация с работником, приобретение трудовых навыков, формирование профессиональной идентичности, становление профессионала, работа на благо общества, размышление о продуктивном периоде профессиональной деятельности) [12].

Описаны стадии и этапы профессионального развития, для которых характерны определенные задачи. Основанием для выделения стадий профессионального становления является социальная ситуация, определяющая отношение личности к профессии и профессиональным общностям, отражающая уровень реализации ведущей деятельности [3]. В становлении профессиональной субъектности различают стадии:

1. *пробуждения* – характеризуется идентификацией человека с окружающими его людьми и появлением интересов к той или иной деятельности, проигрыванием профессиональных ролей в воображении (11–12 лет);

2. *исследования* – когда происходит реальное проигрывание, предварительный профессиональный выбор (15–17 лет) и овладение составом профессиональной деятельности (22–24 года);

3. *консолидации* – на этом этапе идет поиск устойчивой профессиональной позиции, происходит самоутверждение в поле деятельности или повторный выбор (25–30 лет) и стабилизация (31–44 года);

4. *сохранения* – этап сохранения статуса (45–64 года);

5. *снижения* – подготовка к уходу из профессиональной жизни [8, с. 27].

Исследуя стадии профессионального развития, Е.А. Климов различает фазы: аморфной оптации (начало профессионального становления, зарождение у ребенка профессионально ориентированных интересов и склонностей); оптации (озабоченность вопросами выбора профессии); адепта (становления на путь приверженности к профессии и освоения ее); адаптации (приспособление к нормам трудового коллектива); интернала (накопление опыта деятельности, самостоятельность в выполнении профессиональных функций); мастерства (нахождение индивидуального стиля деятельности, квалификация); авторитета (мастер своего дела, известный в профессиональном кругу или за его пределами); наставничества (авторитетность, появление единомышленников, учеников, последователей) [6].

Рассматривая этап студенчества, для которого, согласно указанной периодизации, характерны этапы исследования и консолидации, и который соответствует фазе адепта, целесообразно рассмотреть субъектное становление будущего профессионала целостно, с учетом всех элементов образовательной системы и особенностей личностного развития будущего профессионала. Речь идет об условиях реализации целостности образовательного процесса, когда студент может быть включен в многообразие взаимодействующих деятельностей (учебную, проектно-исследовательскую, профессионально-практическую), и при этом все они «работают» на основную цель, которая шире и выше целей всех этих деятельностей.

Говоря о целостности образовательного процесса, В.С. Ильин настаивал на том, что она определяется не столько системой внешних условий и педагогических средств, сколько общим, единым подходом, влияющим на внутреннее развитие личности, ее целостности, разносторонности, гармоничности [4]. Эффективность же выбираемых средств зависит, главным образом, от того, насколько они влияют на формирование

личностных свойств человека. И здесь важную роль играет такое главное свойство как осознанность. Как говорил В.С. Ильин, все дело в том, чтобы поставить ученика в такое отношение к учению, при котором оно приобретает для него познавательный смысл и обеспечивает необходимый для подлинного усвоения переход знаний в убеждение, в способ понимания действительности, в осознание необходимости, значимости для него усваиваемых знаний [4]. Это возможно, когда личность «встретится» с самой собой, встанет в рефлексивную позицию по отношению к своему образованию, личностному и профессиональному развитию. В связи с этим необходимо обратиться к массиву междисциплинарных знаний, представленных в когнитивных науках, изучающих познавательные процессы и механизмы регуляции поведения человека, работы его мозга и сознания.

В теоретических и эмпирических исследованиях, посвященных теме осознанности [9–11], показано, какую важную роль в жизни человека играет его способность осознавать свой текущий внутренний опыт и свои ощущения, фокусироваться на данном моменте и отдавать отчет своим действиям. Осознанность – это важный фактор стрессоустойчивости и психологического благополучия, что составляет основу любой деятельности человека.

В нашем исследовании, которое проводится на базе Калмыцкого государственного университета с 2018 года, мы рассматриваем возможности субъектно-профессионального становления будущих учителей технологии и учителей основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). В процессе исследования (участвовало 224 студента очного и заочного обучения), посвященном выявлению степени осознанности своей субъективной реальности, будущим учителям предлагалась серия вопросов метакогнитивного характера, которые стали материалом для обсуждения в ходе беседы проблемы самоосознания, широты видения проблематики своей жизни, своих ценностей и смыслов. В числе вопросов были следующие: «Куда я иду?», «С кем мне по пути?», «Что я могу выбрать?», «За что я отвечаю?», «Какая идея ведет меня?», «В чем мои опоры и силы?», «О чем мне важно думать?», «Какое знание мне нужно?», «Что я знаю про свои страхи?», «Какому Делу я служу?», «Кто я?».

Анализ ответов и бесед со студентами показал, что опыт рефлексии собственного сознания, под которым мы понимаем интегративный способ бытия человека, проявляющийся в его способности осваивать условия и формы своей жизнедеятельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования [5, с. 427], у подавляющего большинства довольно низкий. На многие вопросы около 49% обследованных ответили «не знаю». Многие давали односложные и «материалистично-объектные» ответы, не поднимаясь на уровень ценностно-смыслового, экзистенциального осмысления.

Все это говорит о необходимости построения такого содержания профессионального образования будущих учителей, которое обеспечивало бы концептуализацию воспринимаемого ими опыта; способность осознавать свой жизненный путь, всю полноту и разнообразие переживаемых событий; репрезентировать себя в деятельности и проектировать свою профессиональную реальность, становясь субъектом метакогнитивной (наблюдающей) позиции по отношению к своим действиям и внутреннему осмыслению их. Мы рассматриваем возможности реализации «субъектного» содержания в гуманитарной модели профессионального образования [1], в центре которой формирование профессионального самосознания и «человеческой» образованности будущего профессионала.

В становлении субъектности на этапе исследования и консолидации своего вхождения в профессию важной целью для личности, с позиции принципов целостности и междисциплинарности, выступает проектирование собственной деятельности (образовательной и профессиональной). Это проектирование себя как субъекта жизнедеятель-

ности, как автора своей профессиональной системы, что предполагает разработку программы собственного профессионально-личностного саморазвития. Именно этому посвящено наше дальнейшее исследование.

В разрабатываемой нами совместно со студентами инвариантной модели такой программы, направленной на становление профессиональной субъектности будущего учителя, мы выделяем следующие компоненты:

- системно-ценностный (отражает систему базовых ценностей личности);
- эмоционально-интенциональный (представляет отношение личности к себе, своему образованию и своей будущей профессии);
- когнитивно-познавательный (осознание своего опыта, знание особенностей будущей профессиональной деятельности);
- смысловтворческий (видение путей реализации личностных смыслов профессиональной деятельности);
- субъектно-целостный (понимание себя как субъекта своей профессии и жизни, представления о своем будущем, ориентированность на свое эволюционное развитие).

Работа над подобной программой позволяет выйти за рамки традиционных, предметоориентированных форм организации учебного процесса в вузе. Это отвечает необходимости изменений образовательных форм, в которых «связывается в одно целое и образовательный процесс, и его рефлексия, и совместное обсуждение студентами и преподавателями образовательных ситуаций, включая собственные и совместные исследования, проектирование и самоопределение» [5, с. 403]. Развертывание такой работы требует, конечно, создания специальной образовательной среды вуза и его гуманистической идеологии, содействия личностному становлению студента как сущностного смысла высшего образования и осознанию ситуации включенности вуза в исторический процесс, в жизнь страны, общества, в решение социальных задач, в развитие культуры [2].

Обобщая, можно сделать вывод, что решение проблемы становления будущего профессионала требует опоры на идеи целостного подхода в единстве с междисциплинарным знанием и принципом гуманитарности, что позволяет студентам изучать не саму по себе профессию в отрыве от собственных метакогнитивных процессов, а «себя в профессии», познавая собственный потенциал саморазвития.

### **Список литературы**

1. Белова С.В. Гуманитарная модель профессионального образования // Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика: монография. Чебоксары, 2022. С. 7–17.
2. Герасимова А.Ю. Развитие будущего профессионала в образовательном пространстве ВУЗа // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития: материалы международной научно-практической очно-заочной конференции (22–23 мая 2014 г.). СПб., 2014. С. 132–134.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2008.
4. Ильин В.С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория // Средства формирования всесторонне развитой личности: сборник научных трудов. Волгоград, 1987.
5. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М., 2013.
6. Климов Е.А. Психология профессионализма. М.; Воронеж, 1996.
7. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2013. №1. URL:

<https://i121.petsru.ru/journal/article.php?id=1941&ysclid=m62ika7kib869109477> (дата обращения: 07.09.2024).

8. Щипанова Д.Е. Психология развития: учебное пособие. Екатеринбург, 2017.
9. Brown K.W., Ryan R.M., Creswell J.D. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects // Psychological Inquiry. 2009. Vol. 18. P. 211–237.
10. Burke C. Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field // J Child Fam Stud. 2010. Vol. 19. P. 133–144.
11. Chiesa A., Serretti A. Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis // Psychiatry Research. 2001. Vol. 187. P. 441–453.
12. Havighurst R.J. Developmental Tasks and education. New York, 1972.

\* \* \*

1. Belova S.V. Gumanitarnaya model' professional'nogo obrazovaniya // Gumanitarnyj princip v postroenii professional'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika: monografiya. Cheboksary, 2022. S. 7–17.
2. Gerasimova A.Yu. Razvitiye budushchego professionala v obrazovatel'nom prostranstve VUZa // Ekonomika i upravlenie v XXI veke: tendencii razvitiya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy ochno-zaochnoj konferencii (22–23 maya 2014 g.). SPb., 2014. S. 132–134.
3. Zeer E.F. Psihologiya professij. M., 2008.
4. Il'in V.S. Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti kak pedagogicheskaya kategoriya // Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 1987.
5. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub»ektnosti v obrazovatel'nyh processah: uchebnoe posobie. M., 2013.
6. Klimov E.A. Psihologiya professionalizma. M.; Voronezh, 1996.
7. Kolesnikova I.A. Nepreryvnoe obrazovanie kak fenomen XXI veka: novye rakursy issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2013. №1. URL: <https://i121.petsru.ru/journal/article.php?id=1941&ysclid=m62ika7kib869109477> (дата обрashcheniya: 07.09.2024).
8. Shchipanova D.E. Psihologiya razvitiya: uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2017.



### ***The issue of becoming a future professional from the perspective of holistic approach and interdisciplinarity***

*The issue of subject's becoming a future professional in the context of university education is considered. There is suggested the solution of this issue in the methodology of holistic approach and cognitive sciences, composing the interdisciplinary knowledge of personal professional and cognitive processes. Based on the analysis of studies, uncovering the essence of holistic approach and interdisciplinary knowledge, there are specified the directions of higher professional education and the potential of its principal reconstruction.*

**Key words:** *professional education, becoming a professional, system of higher school, professional, subject, holistic approach, interdisciplinary knowledge, cognitive science.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2024)

*М.А. ДАЯНОВА,*

*В.М. КРУЦКИЙ*

*Волгоград*

## ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Анализируется формирование ценностного отношения к здоровью будущих педагогов на основе гендерного и целостного подходов, позволяющих эффективно преодолевать гендерные стереотипы в отношении к своему здоровью. Предлагается разработанная Программа «Ориентир на здоровый образ жизни», нейтрализующая негативное воздействие гендерного фактора, позволяющая предупреждать риски для здоровья будущих педагогов и впоследствии их учеников независимо от половой принадлежности.*



Ключевые слова: *ценностное отношение к здоровью, будущие педагоги, педагогические средства, спортивные занятия, гендерный аспект.*

В современном обществе здоровье является главной ценностью и важным условием счастливой жизни как мужчин, так и женщин, от состояния здоровья которых зависит траектория развития не только каждого из них, но и общества в целом. Недостаточный запас прочности здоровья отрицательно сказывается на их социальной вовлеченности, экономической и двигательной активности, интенсивности и продуктивности личной жизни и трудовой и деятельности, заинтересованности в собственном профессиональном развитии [2; 7]. Бережное и ответственное отношение к здоровью, сознательная ориентация на общее состояние здоровья социума – все это относится к показателям культуры здоровья людей [2, с. 129].

Исследователи Е.Б. Ольховская, Т.А. Сапегина, Е.А. Урбанов, Е.В. Фазлеева, А.С. Шалавина и др. справедливо отмечают, что формирование ценности здоровья, переосмысление его роли у человека происходит на всем протяжении жизни в социальных институтах: семья, школа, высшие учебные заведения, близкие друзья, закладывающие основы знаний, умений и потребностей ценностного отношения к своему здоровью [5; 9].

В настоящее время большую роль в формировании ценностных представлений о здоровье играют СМИ, интернет, умные приложения, различные девайсы, представляющие обширную информацию об индикаторах индивидуальной физической активности и проблемах здоровья, позволяющие на основе статистических данных, фитнес-браслетов и смарт-часов рассчитывать текущее функциональное состояние организма, сравнивая его с оптимальными значениями индивидуально для каждого человека [4].

Здоровье населения, увеличение продолжительности его жизни для современного постиндустриального общества – важный показатель экономического развития и конкурентоспособности, а также условия безопасности государства. Правительство РФ направляет свои усилия на обеспечение заботы о здоровье граждан, к которым относятся и студенты вузов, что отражено в таких государственных документах, как «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральный закон «Об утверждении основ государственной молодежной политики РФ на пери-

од до 2025 года», Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

В России в настоящее время проблема ценностного отношения к здоровью актуальна особенно для молодежи. С каждым годом увеличивается учебная нагрузка на студенческую молодежь, усложняются требования ФГОС к подготовке будущих профессионалов, в том числе и по педагогическим специальностям. В связи с большой умственной и психоэмоциональной нагрузкой ученые относят студентов к группе с повышенным риском заболеваний, так как молодые люди в социальном плане являются менее защищенными [5, с. 20].

Анализ научных исследований (Р.А. Березовская, Г.А. Ельникова и др.) показывает, что мужчины и женщины по-разному относятся к своему здоровью: женщины более внимательно, а мужчины более «попустительски». Женщины, ранжируя значимость ценности «здоровье», ставят его на первое место, а мужчины – на четвертое [1]. Гендерная сегрегация обусловлена традиционными гендерными стереотипами, проявляющимися в соблюдении диеты, посещениях врача, мерах по укреплению здоровья [3, с. 118]. По статистическим данным в России средняя продолжительность жизни для мужчин – 67,6 лет, для женщин – 77,8 лет; в среднем получается разница в десять лет. Это обусловлено доминирующим гендерным фактором негативного отношения мужчин (в том числе будущих педагогов) к своему здоровью, проявляющегося в плохом самочувствии и отказе от вызова врача, ожидании, что «само пройдет», отсутствии действий по профилактике и сохранению здоровья [Там же].

Рассмотрим, как обстоит ситуация со здоровьем студенческой молодежи.

Считается, что этап подготовки молодых людей к выпускным экзаменам в 11 классе и последующее поступление в университет является кризисным периодом их жизни. Масса сомнений в правильности выбора профессионального пути, внутренние переживания, приспособление к комплексу новых бытовых и социальных условий способствуют изменению качественных и количественных показателей жизни студентов [5].

В нашем исследовании под понятием «ценностное отношение к здоровью будущих педагогов» мы понимаем целостное динамическое профессионально-личностное образование, включающее:

- теоретические знания о здоровье как базовой высокозначимой ценности;
- ответственное, бережное отношение к своему здоровью и здоровью других посредством взаимодействия с явлениями окружающей действительности;
- умения применения здоровьесберегающих технологий для сохранения, укрепления здоровья и предупреждения рисков для него [8, с 39].

В контексте данного исследования нами был проведен опрос студентов 1 курса Института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ» по анкете «Ваше отношение к здоровому образу жизни?». Общее количество респондентов 56 человек (33 юноши, 23 девушки). Из них 41% (31% юношей и 10% девушек) регулярно пренебрегают принципами здорового образа жизни (ЗОЖ). 47% (19% юношей и 28% девушек) в целом осознают важность и ценность ЗОЖ, но не всегда следуют его принципам, эпизодически нарушают. И только 12% (5% юношей и 7% девушек) ведут ЗОЖ.

Анализ результатов опроса студентов ФГБОУ ВО «ВГСПУ» показал, что большинство будущих педагогов (девушек и особенно юношей) редко придерживаются правил здорового образа жизни. Вероятно, это связано с недостаточным пониманием ценности здоровья как важного профессионально-личностного качества личности. Это актуализирует целенаправленное формирование ценностного отношения к здоровью студентов педагогического вуза, что и явилось **целью** данного исследования.

Исходя из анализа научно-педагогической литературы и результатов проведенного исследования, выделим траектории решения названной проблемы:

- формировать целостную картину о факторах риска для здоровья;
- подбирать средства и методы, исходя из интересов и склонностей студентов;
- передавать максимально полный объем информации о здоровьесберегающих технологиях, педагогических средствах, для каких целей их используют и каких результатов можно с их помощью достичь;
- научить студентов оперировать полученной информацией, анализировать данные субъективной оценки здоровья и двигательной активности;
- создавать условия, позволяющие превращать потребность (в движении, сохранении и укреплении здоровья) в практическую активность студенческой молодежи.

Для реализации поставленной цели исследования нами была разработана Программа «Ориентир на здоровый образ жизни» по формированию ценностного отношения к здоровью будущих педагогов на основе гендерного и целостного подхода с применением ведущих и дополнительных педагогических средств на спортивных занятиях.

Целью Программы являлось создание здоровьесберегающей среды, способствующей формированию ценностного отношения к здоровью студентов педагогических специальностей, не ограниченных в своих действиях признаком пола, учитывающей их индивидуальные особенности здоровья, содействующей развитию их интересов и потенциальных возможностей.

Задачами Программы были определены: изучение современных педагогических здоровьесберегающих технологий и педагогических средств, направленные на поддержание здоровья будущих педагогов; формирование представлений у студентов педагогического вуза о составляющих компонентах здорового образа жизни, используя педагогические средства и средства физической культуры; формирование целостного представления о позитивных и негативных факторах, влияющих на здоровье будущих педагогов как девушек, так и юношей; содействие укреплению мотивационно-ценностных установок овладения культурой здоровья студентов педагогического вуза, девушек и особенно юношей. Формами реализации программы стали групповые и индивидуальные занятия.

В качестве ведущего педагогического средства был определен кейс-метод, который был реализован в рамках базовых образовательных дисциплин («Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Основы медицинских знаний», «Культура здоровья и безопасности») и дисциплин вариативной части («Оздоровительно-досуговые технологии» и «Педагогика физической культуры и спорта»). Суть педагогического средства заключалось в пошаговых действиях преподавателя и студентов по формированию ценностного отношения к здоровью будущих педагогов. Кейс-метод интерактивен; целостно способствовал развитию проблемного мышления, инициативы и самостоятельности в действиях и коммуникативных навыках, осознанной мотивации на бережное отношение к своему здоровью как девушек, так и юношей – будущих педагогов.

Дополнительным педагогическим средством являлось развитие практико-ориентированных навыков здоровьесбережения с использованием спортивных занятий на открытом воздухе, которые помогали разнообразить воспитательный и физкультурно-оздоровительный процесс студентов обоего пола звуками природы и созерцанием пейзажей, снижающих стрессовые реакции и напряжение.

Рассмотрим основные направления разработанной Программы «Ориентир на здоровый образ жизни». **Структура Программы:**

1. *Организационный блок* – изучение мнений студентов о программе и их заинтересованности в его реализации; разработка группы в ВК «Ориентир на ЗОЖ», написание тематических постов, создание видео роликов; изучение научно-популярной литературы по вопросам здоровьесбережения.

2. *Теоретический блок* – лекции «Спортивное ориентирование – источник здоровья»; беседы, тренинги в очном и онлайн формате по вопросам укрепления здоровья и ценности двигательной активности.

3. *Практический блок* – 8 видеуроков по спортивному ориентированию: «Знакомство с туризмом и спортивным ориентированием», «Атрибуты для ориентирования – карта», «Разбираемся в условных обозначениях», «Как пользоваться компасом?», «Движение по линейным ориентирам. Правило ладони», «Движение по направлению. Бег в мешок», «Точный азимут», «Упреждение»; семинар «Правила вида спорта спортивное ориентирование»; мастер-классы «Отдых со спортом»; спортивные состязания «Ориентир-лабиринт», «Мой ориентир», «Кубок парков», «Занятия в стиле «GPS-арт»; квесты «В поисках здоровья»; спортивное волонтерство.

**Краткое содержание:** 1. *Мастер-класс «Отдых со спортом».* Цель – формирование навыков организации двигательной активности на свежем воздухе. В центральном парке г. Волгограда для студентов было организовано открытое занятие по спортивному ориентированию и призы от организаторов мероприятия. 2. *Квест «В поисках здоровья».* Цель – стимулировать познавательную активность студентов, направленную на расширение знаний о собственном здоровье с помощью прохождения квеста. Ориентируясь в заданном направлении с помощью карты и компаса, студентам необходимо было найти контрольные пункты с подсказками. На пути им приходилось решать кроссворды, ребусы, задачи и другое. 3. *Занятия в стиле «GPS-арт».* GPS-арт – это рисунки, которые создают на карте с помощью GPS-трекинга любители бега. Участники заранее составляют маршрут, который складывается в рисунок. Цель – повысить двигательную активность студентов-педагогов. Применение GPS-арта позволило выявить предпочтения по стилю передвижения среди студентов, расширить кругозор, а также развить творческие способности участников. 4. *Спортивное волонтерство.* Цель – формирование в общественном молодежном сознании значимости здорового образа жизни с помощью волонтерской деятельности.

В качестве педагогических условий эффективности реализуемой Программы были выделены следующие: создание здоровьесберегающей среды на основе гендерного и целостного подходов; периодический мониторинг субъективной оценки состояния здоровья будущих педагогов и уровней ценностного отношения к здоровью будущих педагогов с выделением гендерного фактора; анализ функционального состояния здоровья, двигательной активности студентов и уровней ценностного отношения к здоровью будущих педагогов с выделением гендерного фактора с помощью цифровых технологий в динамике по результатам внедренной Программы «Ориентир на здоровый образ жизни».

Таким образом, в настоящее время одной из важных социальных проблем в нашей стране является формирование ценностного отношения к здоровью будущих педагогов. Ее решение эффективно на основе гендерного и целостного подходов, позволяющих преодолевать гендерные стереотипы в отношении к своему здоровью, своевременно осуществлять профилактику различных заболеваний и профессиональных выгораний, обеспечивая развитие целостной личности будущего педагога, ориентированной на здоровый образ жизни. Разработанная нами Программа «Ориентир на здоровый образ жизни» включает совокупность ведущих педагогических средств и дополнительных, реализующихся на спортивных занятиях; нейтрализует негативное воздействие гендерного фактора, позволяет предупреждать риски для здоровья будущих педагогов и впоследствии их учеников независимо от половой принадлежности тех и других. Будущие педагоги, девушки и юноши, в равных для них гендерных условиях обретают теоретические знания о здоровье, ответственное отношение к нему и умения применения здоровьесберегающих педагогических средств для его сохране-

ния и укрепления в образовательном процессе вуза, формируют ценностное отношение к здоровью как профессионально-личностное качество, профессионально способствуя здоровьесбережению учащихся, снижая негативное воздействие гендерных стереотипов.

### Список литературы

1. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2001.
2. Ветков Н.Е. Здоровье человека как ценность и его определяющие факторы / Н. Е. Ветков // Наука-2020. 2016. №5(11). С. 126–142.
3. Гордеева С.С. Гендерные различия в отношении к здоровью: социологический аспект // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. №2(2). С. 113–120.
4. Даянова М.А., Круцкий В.М. Роль цифровых технологий в формировании ценностного отношения к здоровью будущих педагогов // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2024. №2(34). С. 85–95.
5. Ольховская Е.Б., Сапегина Т.А. Исследование здоровья современных студентов педагогических вузов: проблемы, пути оптимизации: монография. Екатеринбург, 2023.
6. Попова И.П. Поведение в отношении здоровья и материальное положение: гендерные аспекты (на данных лангитюдного опроса) // Здравоохранение Российской Федерации. 2007. №1. С. 47–50.
7. Рагимова О.А. Теоретические основы определения понятия здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9. №2. С. 41–47.
8. Столярчук Л.И., Круцкий В.М. Ценностное отношение будущих педагогов к здоровью: сущность, структура, особенности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №3(186). С. 37–41.
9. Фазлеева Е.В., Шалавина А.С., Васенков Н.В. Состояние здоровья студенческой молодежи: тенденции, проблемы, решения. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. №5. URL: <https://mir-nauki.com/issue-5-2022.html?ysclid=m63t6efh55969624863> (дата обращения: 07.09.2024).

\* \* \*

1. Berezovskaya R.A. Otnoshenie menedzherov k svoemu zdorov'yu kak k faktoru professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2001.
2. Vetkov N.E. Zdorov'e cheloveka kak cennost' i ego opredelyayushchie faktory / N. E. Vetkov // Nauka-2020. 2016. №5(11). S. 126–142.
3. Gordeeva S.S. Gendernye razlichiya v otnoshenii k zdorov'yu: so-ciologicheskij aspekt // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2010. №2(2). S. 113–120.
4. Dayanova M.A., Kruckij V.M. Rol' cifrovyyh tekhnologij v formirovani cennostnogo otnosheniya k zdorov'yu budushchih pedagogov // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2024. №2(34). S. 85–95.
5. Ol'hovskaya E.B., Sapagina T.A. Issledovanie zdorov'ya sovremen-nyh studentov pedagogicheskikh vuzov: problemy, puti optimizacii: mono-grafiya. Ekaterinburg, 2023.
6. Popova I.P. Povedenie v otnoshenii zdorov'ya i material'noe po-lozhenie: gendernye aspekty (na dannyh langityudnogo oprosa) // Zdravo-ohranenie Rossijskoj Federacii. 2007. №1. S. 47–50.
7. Ragimova O.A. Teoreticheskie osnovy opredeleniya ponyatiya zdoro-v'ya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2009. T. 9. №2. S. 41–47.

8. Stolyarchuk L.I., Kruckij V.M. Cennostnoe otnoshenie budushchih pedagogov k zdorov'yu: su-shchnost', struktura, osobennosti // Izvestiya Volgo-gradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №3(186). S. 37–41.

9. Fazleeva E.V., Shalavina A.S., Vasenkov N.V. Sostoyanie zdorov'ya studen-cheskoj molodezhi: tendencii, problemy, resheniya. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2022. T. 10. №5. URL: <https://mir-nauki.com/issue-5-2022.html?ysclid=m63t6efh55969624863> (data obrashcheniya: 07.09.2024).



### ***The gender aspects of values-based attitude towards health of future teachers***

*The formation of values-based attitude towards the health of future teachers on the basis of gender and holistic approach, allowing to overcome the gender stereotypes towards their health efficiently, is analyzed. There is suggested the developed program “The focus on the healthy lifestyle”, neutralizing the negative impact of gender factor, allowing to warn the risks for the health of future teachers and their pupils independently of their gender in the future.*

**Key words:** *values-based attitude towards health, future teachers, pedagogical means, sports activities, gender aspect.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2024)



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Л.А. ГРИЦАЙ  
Ярославль

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ, ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ, СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

*Исследуется взаимодействие семьи и школы в воспитании детей. Анализируются его приоритетные задачи, историческое развитие, современные особенности и эффективные практики сотрудничества. Рассматриваются ключевые этапы эволюции семейно-школьных отношений, влияющие на процесс формирования личностей детей. Особое внимание уделено анализу эффективных практик взаимодействия, направленных на решение актуальных проблем воспитания.*

Ключевые слова: *взаимодействие семьи и школы, педагогика, воспитание, образование, семейное воспитание, родители, педагоги.*

Как известно, современные условия развития общества, характеризующиеся ускоренными темпами социальных и культурных изменений, ставят перед педагогической наукой и системой воспитания новые задачи. В первую очередь это связано с необходимостью преодоления дисбалансированного развития личности детей, когда в условиях размывания нравственных ориентиров у ребенка не формируется система моральных ценностей, способность эмоционально откликаться на происходящие вокруг него события и критически мыслить. Это зачастую приводит к формированию у детей антисоциальных моделей поведения, отказу от ответственности за свои поступки, что усиливает конфликтность в обществе. В этой связи еще большее значение приобретает взаимодействие таких важнейших институтов воспитания детей, как школа и семья.

Целью данной работы стало изучение современных возможностей для взаимодействия школы и семьи, исследование исторического контекста такого взаимодействия и определение на этой основе эффективных практик, помогающих формированию личностей детей.

Выбор методов обусловлен особенностями изучения проблемы исследования. Среди теоретических методов использовались следующие: анализ научной литературы и исторический метод для анализа изменений и развития взаимодействия семьи и школы на разных этапах развития педагогической науки, а также метод классификации и обобщения для выделения приоритетных задач и эффективных практик на основе анализа современного опыта. Также были использованы методы сравнительного анализа исторических и современных особенностей взаимодействия семьи и школы.

Определяя актуальность исследования, следует заметить, что проблема педагогического взаимодействия между школой и семьей является важной для современного педагогического знания. По мнению ряда исследователей (Н.И. Дереклеева, М.Ю. Савченко [3], Т.А. Фалькович, Н.С. Толстоухова, Л.А. Обухова [10] и др.), сотрудничество между педагогами и родителями играет значимую роль в формировании единого подхо-

да к воспитанию детей. Такое взаимодействие помогает создать общее понимание сути воспитания как процесса организации жизнедеятельности ребенка, формирует благоприятные условия для его гармоничного развития. Сотрудничество способствует ясному определению целей и задач воспитательного процесса, а также разработке согласованных методов их реализации. Это позволяет более эффективно распределить усилия участников педагогического процесса – учителей, учащихся и родителей – и способствует созданию эмоционально благоприятной атмосферы взаимодействия между ними.

На сегодняшний день в области педагогического взаимодействия с семьей исследователи выделяют несколько ключевых аспектов. Прежде всего, определены принципы такого взаимодействия, их отмечают Е.И. Сермяжко [8] и Н.Е. Щуркова [12]. Типология педагогического взаимодействия была подробно изучена Л.В. Байбородовой [1]. Эти исследования показывают различные модели взаимодействия, которые могут быть использованы в зависимости от конкретных условий и потребностей учащихся и их семей.

Важным направлением работы является разработка организационных форм сотрудничества между школой и семьей (Н.И. Дереклеева [3], Т.А. Фалькович [10] и др.). Эти формы включают в себя различные мероприятия, направленные на создание конструктивного диалога между родителями и педагогами. Помимо этого, значительное внимание уделяется повышению педагогической культуры родителей. Г.В. Сегенюк [7] и другие ученые отмечают, что для успешного воспитания детей необходимо постоянное повышение педагогической культуры родителей, а также их активное участие в образовательном процессе.

Таким образом, сотрудничество между школой и семьей является многоаспектной проблемой, требующей комплексного подхода, основанного на взаимопонимании, общих целях и готовности к активному взаимодействию всех участников педагогического процесса.

Как справедливо отмечают И.Э. Куликовская и Э.А. Васькина, координация школьного и семейного воспитания определяет единство подходов в воспитании будущего поколения. Именно на это обстоятельство как одну из задач взаимодействия школы и семьи в воспитании подрастающего поколения указывали отечественные педагоги [5, с. 144].

Например, К.Д. Ушинский считал, что на развитие ребенка основное влияние оказывают природная и социальная среда: семья, общество, религия, язык. Школа и учителя, по его мнению, воздействуют на ребенка лишь после этих факторов. Педагог подчеркивал ведущее значение семейного воспитания, особенно материнского влияния на личность ребенка. Он разделял воспитание на преднамеренное (школьное) и непреднамеренное (семейное и социальное). Главной целью воспитания, как считал Ушинский, должно быть формирование нравственного человека, а труд есть основа нравственности [9].

Современник К.Д. Ушинского, известный педагог и профессор С.А. Рачинский доказал, что для образования крестьянских детей не нужно их отрывать от семьи. Он считал, что важно воспитывать в детях национальное достоинство в их привычной среде. При создании учебного процесса в деревне Рачинский ориентировался на интересы родителей, учитывая особенности их жизни [2].

П.Ф. Каптерев придавал особое значение семейному воспитанию, считая, что оно начинается с рождения ребенка. Он утверждал, что успешное взаимодействие семьи и школы основывается на развитии природных способностей ребенка – физических, творческих и трудовых [4].

А.С. Макаренко считал, что школа должна выстраивать гармоничные отношения с родителями для воспитания детей. Макаренко подчеркивал важность воспитания с ран-

него возраста и отмечал, что оно происходит не только в момент общения, но и через пример родителей в повседневной жизни. В своих трудах он акцентировал внимание на том, что воспитание должно быть постоянным и включать игру и труд, а родители должны быть счастливыми, чтобы воспитать счастливого ребенка [6].

В.А. Сухомлинский разработал концепцию школьно-семейного воспитания, основанную на сотрудничестве между школой и семьей, которое он считал основой воспитания. Главный фактор успешного воспитания – знание ребенка: его силы, слабости, мысли, здоровье и семейная среда. В Павлышской школе проводились регулярные психологические семинары для изучения каждого ребенка, на этой основе было организовано тесное сотрудничество учителей с родителями. Особое внимание уделялось детям с трудностями в обучении, для которых была создана специальная психологическая комиссия [7].

Рассмотрим взгляды ученых в виде таблицы 1.

*Таблица 1*

**Представления об особенностях взаимодействия школы и семьи  
в трудах отечественных педагогов**

<b>Персоналии</b>	<b>Ведущие идеи</b>
К.Д. Ушинский	1. Влияние семьи и социальной среды на ребенка важнее, чем воздействие школы и учителей. 2. Школа и семья должны работать сообща. 3. Главная цель семейного и школьного воспитания – подготовка нравственного человека, а основой нравственности является труд.
С.А. Рачинский	1. Воспитание должно происходить в привычной для ребенка среде. 2. Важна роль национального достоинства в воспитании. 3. Учебный процесс должен учитывать интересы детей и родителей.
П.Ф. Каптерев	1. Воспитание начинается с рождения ребенка. 2. Важна связь между семьей и школой.
А.С. Макаренко	1. Воспитание происходит через пример родителей и их образ жизни. 2. Важна гармония в отношениях между школой и семьей. 3. Воспитание должно сочетать игру и труд.
В.А. Сухомлинский	1. Сотрудничество школы и семьи – основа воспитания. 2. Знание индивидуальных особенностей ребенка – ключ к его развитию. 3. Особое внимание следует уделять детям с трудностями в обучении.

Таким образом, в трудах русских педагогов XIX–XX вв. были определены ведущие гуманистические идеи взаимодействия школы и семьи. Была обоснована необходимость сотрудничества педагогов и родителей в деле воспитания детей; доказано, что семья играет ведущую роль в эмоциональной и мотивационной поддержке ребенка, поэтому поддержка семьи усиливает эффективность образовательного процесса.

Изучение наследия отечественных педагогов позволяет определить приоритетные задачи взаимодействия семьи и школы на современном этапе. На наш взгляд, среди таких задач можно выделить следующие:

1. Создание единого воспитательного пространства. Решение данной задачи предполагает, что школа и семья в процессе воспитания детей работают в одном направле-

нии, поддерживая единые ценности и нормы, родители и педагоги стремятся к согласованности в подходах, чтобы ребенок не сталкивался с противоречиями между тем, что требует от него школа и чего ждут от него дома.

2. Взаимодействие предполагает повышение родительской компетентности или педагогической культуры родителей. Такая практика была введена В.А. Сухомлинским в Павлышской школе. В частности, для родителей силами педагогов проводились психологические семинары, дни открытых дверей, родительские конференции и прочее, что помогало родителям лучше узнать своего ребенка, давало ему необходимые знания, знакомило с актуальными методиками воспитания и обучения.

3. Безусловной задачей взаимодействия является поддержка эмоционального благополучия ребенка. Это особенно актуально в условиях перегрузок детей. Важно, чтобы ребенок чувствовал себя психологически защищенным и понимал, что его поддерживают как дома, так и в школе. Для этого могут быть организованы совместные мероприятия, такие как психологические тренинги или индивидуальные беседы с психологом.

4. Важной задачей является формирование нравственных ценностей у детей. Сбалансированное совместное воспитание ребенка со стороны школы и семьи помогает сформировать у детей систему моральных устоев, развить эмпатию и чувство ответственности за свои поступки.

5. Задачей взаимодействия может стать и развитие индивидуального подхода к каждому ребенку. Педагоги и родители должны стремиться к пониманию сильных и слабых сторон ребенка, его интересов и потребностей.

6. Еще одной значимой задачей взаимодействия является воспитание у детей социальной ответственности и гражданских ценностей, что позволило бы детям в будущем стать полноценными членами общества, осознающими необходимость соблюдения законов и уважения к другим людям.

7. Взаимодействие семьи и школы способно создать условия для всестороннего развития личности. Результатом такого взаимодействия может стать среда, способствующая интеллектуальному, эмоциональному и физическому развитию детей.

Следовательно, можно заключить, что приоритетные задачи взаимодействия семьи и школы на современном этапе определяют особенности гармоничного развития ребенка и его успешной социализации. Единство воспитательного пространства, повышение родительской компетентности, поддержка эмоционального благополучия, индивидуальный подход и формирование гражданских ценностей – это основные задачи, которые должны решаться совместными усилиями родителей и педагогов. Именно их последовательная реализация позволяет добиться того, чтобы ребенок вырос всесторонне развитой и социально ответственной личностью.

Постановка приоритетных задач взаимодействия семьи и школы позволяет выделить основные особенности этого процесса в современных условиях.

М.Ю. Хуриева, изучая особенности организации взаимодействия семьи и школы, отмечает, что данный процесс должен основываться на следующих составляющих: изучение семьи (составление характеристик семей обучающихся, проведение диагностики семей, анализ промежуточных и конечных результатов); выявление позитивного опыта семейного воспитания, помощь родителям в формировании нравственного уклада семьи, профилактика и диагностика девиантных форм поведения у детей и подростков. По мнению автора, сотрудничество педагогов с родителями должно исходить из необходимости изучения условий и микроклимата семейного воспитания, учета индивидуальных особенностей детей и родителей, что предполагает психолого-педагогическое просвещение родителей, организацию массовых мероприятий с родителями и внедрение основ научной педагогики в практику семейного воспитания [11, с. 295].

На основе работ ряда ученых (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, В.С. Торохтий, В.Н. Шульгин и др.), исследующих организацию процесса взаимодействия педагогов и родителей, можно обозначить следующие компоненты данного процесса, представленные в таблице 2.

*Таблица 2*

**Составляющие процесса взаимодействия педагогов и родителей в воспитании детей**

<b>Компоненты</b>	<b>Характеристика компонентов</b>
Цель взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Привлечение семьи к совместной со школой социально-значимой деятельности.</li> <li>• Обеспечение взаимопонимания и согласованности стремлений школы и семьи в развитии личности ребенка.</li> <li>• Формирование у ребенка ценностных социальных ориентаций и развитие его творческого потенциала.</li> </ul>
Педагогические условия взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание общей цели воспитания и обучения между школой и семьей.</li> <li>• Обеспечение активного участия родителей в образовательном процессе.</li> <li>• Поддержка коммуникации и взаимопонимания между педагогами и родителями.</li> <li>• Вовлечение родителей в определение и реализацию воспитательных задач.</li> </ul>
Средства взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выбор эффективных форм и методов взаимодействия школы и семьи.</li> <li>• Разработка подходящих инструментов коммуникации и информирования родителей о процессе воспитания и обучения.</li> </ul>
Методы взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Информирование через собрания, рассылки, консультации.</li> <li>• Совместные мероприятия (классные часы, проекты, дни здоровья).</li> <li>• Вовлечение родителей в учебный процесс и внеклассные мероприятия.</li> <li>• Профилактическая работа по вопросам здоровья и безопасности детей.</li> </ul>
Основные направления совместной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Совместная работа педагогов и родителей по развитию познавательных интересов учащихся и их ранней профилизации.</li> <li>• Поддержка физического здоровья детей через профилактические мероприятия и спортивные активности.</li> <li>• Развитие творческого потенциала учащихся через дополнительное образование и кружки, профилактика безнадзорности.</li> <li>• Оказание поддержки талантливым учащимся через специальные программы и мероприятия.</li> <li>• Организация совместной работы с родительским комитетом для решения вопросов, касающихся детей.</li> <li>• Участие родителей в различных школьных мероприятиях и проектах совместно с детьми.</li> <li>• Взаимодействие с родителями, входящими в общественные организации, работающие по вопросам здоровья и воспитания детей.</li> </ul>

Также следует помнить о том, что социально-экономические и технологические изменения последних десятилетий привнесли ряд новых особенностей в процесс взаимодействия семьи и школы.

Речь идет об активной цифровизации образовательного процесса. С одной стороны, введение электронных дневников, дистанционного обучения и цифровых платформ позволяет родителям активно следить за успеваемостью и развитием ребенка, однако, с другой стороны, избыточная зависимость от технологий может привести к формализации взаимодействия и ослаблению живого общения между участниками учебно-воспитательного процесса.

Безусловное влияние на процесс взаимодействия родителей и педагогов оказывает и процесс трансформации семьи, который некоторые ученые называют ее «кризисом». В настоящее время растет число неполных семей, часто родители из-за социально-экономических трудностей вынуждены искать себе дополнительные способы заработка, что приводит к переутомлению и дефициту общения с детьми. Остро стоит и проблема социального неравенства между детьми из разных семей. Различия в социально-экономическом положении семей оказывают значительное влияние на возможности участия родителей в образовательном процессе. Все это создает новые условия для воспитания, так как в условиях повышенной занятости родителей и снижения контроля со стороны семьи школа часто вынуждена брать на себя дополнительные функции по воспитанию, компенсируя недостаток внимания со стороны родителей.

В условиях современных вызовов и особенностей взаимодействие школы и семьи требует внедрения эффективных практик, отвечающих запросам сегодняшней ситуации и направленных на повышение качества воспитания.

Среди этих практик можно выделить как коллективные, так и индивидуальные формы работы педагогов и родителей, а также вовлечение родителей в совместные мероприятия с педагогами и детьми. Например, коллективной формой взаимодействия является организация встреч для родителей и педагогов, где обсуждаются вопросы воспитания, психологии детей, а также возможные семейные проблемы. Это способствует развитию взаимопонимания и выработке общих подходов к воспитанию. Среди индивидуальных форм работы можно выделить практику консультаций, которая помогает наладить диалог между родителями и педагогами. Включение родителей в школьную жизнь через участие в совместных мероприятиях (фестивали, концерты, спортивные соревнования, благотворительные акции) способствует укреплению связей между семьей и школой. Совместная деятельность стимулирует развитие у детей социальных навыков и формирует чувство ответственности и принадлежности к школьному сообществу. Это также создает положительный эмоциональный фон для воспитательного процесса.

Более подробное описание эффективных практик взаимодействия педагогов и родителей представлено в таблице 3.

Таблица 3

**Эффективные практики взаимодействия школы и семьи в воспитании детей**

Вид практики	Описание
Коллективный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общие и классные родительские собрания для обсуждения актуальных проблем.</li> <li>• Родительские лекции для повышения психолого-педагогической компетентности.</li> <li>• Тематические конференции, «круглые столы», диспуты и дискуссии для обмена опытом.</li> <li>• Вечера вопросов и ответов с участием специалистов.</li> <li>• Дни открытых дверей для родителей с посещением уроков.</li> <li>• Презентации, подготовленные совместно педагогами и родителями.</li> <li>• Родительские лектории.</li> <li>• Участие родителей в оформлении газет, выставок работ учащихся.</li> <li>• Привлечение родителей к руководству школьными кружками и внеклассной работой.</li> <li>• Совместная деятельность родителей с детьми в школе.</li> </ul>
Индивидуальный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Индивидуальные беседы с родителями для разработки программы воспитания конкретного ребенка.</li> <li>• Консультирование по вопросам воспитания.</li> <li>• Посещение семьи для знакомства с условиями жизни ребенка.</li> </ul>

В итоге можно сделать вывод, что современное семейное воспитание уже не может рассматриваться как изолированный и самостоятельный процесс формирования личности. Напротив, его результативность значительно повышается при интеграции с другими воспитательными институтами, с которыми семья выстраивает отношения на основе партнерства и сотрудничества. И в первую очередь таким социальным институтом становится школа.

Взаимодействие семьи и школы является важным элементом современного образовательного процесса. От его эффективности зависит не только успешность обучения, но и всестороннее развитие ребенка. Недаром ученые отмечают, что сотрудничество семьи и школы способствует формированию гармоничной личности, помогает решать возникающие проблемы в обучении и воспитании детей. Приоритетные задачи данного процесса включают в себя гармонизацию воспитательных подходов, формирование нравственных ценностей и создание условий для всестороннего развития личности. Современные особенности взаимодействия, такие как цифровизация, изменение семейных структур и социальное неравенство, создают новые вызовы, требующие адаптации традиционных форм взаимодействия. Эффективные практики, включая организацию родительских клубов, индивидуальные консультации, совместные мероприятия, помогают укрепить партнерские отношения между семьей и школой, что в конечном итоге способствует более успешной социализации и воспитанию подрастающего поколения.

В целом взаимодействие семьи и школы представляет собой многоаспектный процесс, который требует системного подхода и активного участия обеих сторон.

### Список литературы

1. Байбородова Л.В. Развитие взаимодействия педагогов и семьи // Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: теория и практика. Ярославль, 2023. С. 165–190.
2. Грицай Л.А. Взаимодействие сельской школы и семьи в трудах С.А. Рачинского // Педагогика сельской школы. 2021. №3(9). С. 51–61.
3. Дереклеева Н.И., Савченко М.Ю. Справочник классного руководителя: 5–9 классы. М., 2011.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
5. Куликовская И.Э., Васькина Э.А. Взаимодействие школы и семьи по вопросам воспитания детей в России: от К.Д. Ушинского до А.С. Макаренко // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 99. №4. С. 143–148.
6. Макаренко А.С. Книга для родителей // Сочинения: в 7 т. М., 1951. Т. 4.
7. Сегенюк Г.В. Системный подход к взаимодействию школы и семьи в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3: Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2011. №2. С. 90–95.
8. Сермяжко Е.И. Общественно-государственное и семейное воспитание: возможности и перспективы (заметки) // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалагія-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, метадыка. 2013. №2(42). С. 5–18.
9. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности. М., 2018.
10. Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Обухова Л.А. Нетрадиционные формы работы с родителями: для классного руководителя. М., 2005.
11. Хуриева М.Ю. Основные направления взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся // Вестник ИрГТУ. 2013. №1(72). С. 292–297.
12. Щуркова Н.Е. Педагогика: игровые методики в классном руководстве. М., 2023.

1. Bajborodova L.V. Razvitie vzaimodejstviya pedagogov i sem'i // Formirovanie tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej u mladshih shkol'nikov: teoriya i praktika. Yaroslavl', 2023. S. 165–190.
2. Gricaj L.A. Vzaimodejstvie sel'skoj shkoly i sem'i v trudah S.A. Rachinskogo // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2021. №3(9). S. 51–61.
3. Derekleeva N.I., Savchenko M.Yu. Spravochnik klassnogo rukovoditelya: 5–9 klassy. M., 2011.
4. Kapterev P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 1982.
5. Kulikovskaya I.E., Vas'kina E.A. Vzaimodejstvie shkoly i sem'i po voprosam vospitaniya detej v Rossii: ot K.D. Ushinskogo do A.S. Makarenko // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023. T. 99. №4. S. 143–148.
6. Makarenko A.S. Kniga dlya roditel'ej // Sochineniya: v 7 t. M., 1951. T. 4.
7. Segenyuk G.V. Sistemnyj podhod k vzaimodejstviyu shkoly i sem'i v pedagogicheskom nasledii V.A. Suhomlinskogo // Vesnik Bresckaga universiteta. Seryya 3: Filalogiya. Pedagogika. Psihologiya. 2011. №2. S. 90–95.
8. Sermyazhko E.I. Obschestvenno-gosudarstvennoe i semejnoe vospitanie: vozmozhnosti i perspektivy (zametki) // Vesnik Magilyoŷskaga dzyarzhaj'naga ŷniversitetaimya A.A. Kulyashova. Seryya C. Psiholaga-pedagagichnyya navuki: pedagogika, psihologiya, metodyka. 2013. №2(42). S. 5–18.
9. Ushinskij K.D. Moya sistema vospitaniya. O npravstvennosti. M., 2018.
10. Fal'kovich T.A., Tolstouhova N.S., Obuhova L.A. Netradicionnye formy raboty s roditelyami: dlya klassnogo rukovoditelya. M., 2005.
11. Hurieva M.Yu. Osnovnye napravleniya vzaimodejstviya sem'i i shkoly v vospitanii uchashchihsya // Vestnik IrGTU. 2013. №1(72). S. 292–297.
12. Shchurkova N.E. Pedagogika: igrovyje metodiki v klassnom rukovodstve. M., 2023.



***Cooperation of family and school in upbringing of children: historical context, priority tasks, modern peculiarities and effective practices***

*The cooperation of family and school in upbringing of children is studied. Its priority tasks and historical development, the modern peculiarities and effective practices are analyzed. There are considered the key stages of evolution of family-school contacts, having influence on the process of development of children's personalities. The analysis of effective practices of cooperation, directed to the solution of current educational issues, is emphasized.*

**Key words:** *cooperation of family and school, Pedagogy, upbringing, education, family education, parents, teachers.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

**П.И. КОРОТКОВА**  
Волгоград

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ

*Рассматривается важность сотрудничества между образовательными учреждениями и семьями. Подчеркивается актуальность данной проблемы в условиях современных вызовов и изменений во взаимодействии родителей и педагогов. Исследуется комплекс факторов, влияющих на это взаимодействие.*



Ключевые слова: *взаимодействие, родительство, социальные проблемы, семейное воспитание, педагогическая компетентность.*

В современной педагогической практике наблюдается тенденция к интеграции общественного и семейного воспитания, что находит отражение в различных нормативно-правовых актах, включая «Концепцию дошкольного воспитания», «Положение о дошкольном образовательном учреждении» и Закон «Об образовании».

Согласно Закону «Об образовании», дошкольные образовательные учреждения не только осуществляют воспитание детей, но и предоставляют консультационные услуги родителям по вопросам воспитания. Педагог дошкольного учреждения выступает не только в роли воспитателя, но и в качестве партнера родителей в процессе воспитания их детей.

В отечественной педагогической науке накоплен значительный опыт взаимодействия дошкольных образовательных организаций и семей. Научные труды А.А. Гина, Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимней, Е.В. Коротаевой и других авторов посвящены осмыслению педагогического взаимодействия в образовательном процессе. В рамках исследований был выявлен комплекс факторов, оказывающих влияние на взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьями детей дошкольного возраста. Эти факторы обусловлены как социально-экономическими, так и субъективно-личностными проблемами.

*Социально-экономические проблемы.* Одной из социально-экономической проблемы является нехватка свободного времени у родителей, которая обусловлена их повышенной занятостью. В условиях вторичной занятости родителей и их высокой трудовой нагрузки, необходимой для обеспечения достойного уровня жизни семьи, наблюдается тенденция к дефициту родительского внимания и контроля в жизни детей.

В своих исследованиях Е.А. Носова выделяет инвариант ответственного родительства, который вызван стремлением взрослых членов семьи обеспечить достойную жизнь свои детям, и, как следствие, высокой трудовой занятостью родителей. В результате в ряде семей происходит делегирование функций ухода и воспитания третьим лицам – домашним воспитателям, учителям, няням, что усугубляет социально-психологическую дистанцию между родителями и детьми [8, с. 120]

Сотрудниками Института социологии образования РАО был проведен социологический опрос родителей детей дошкольного возраста, с целью анализа структуры проведения досуга родителей с ребенком. Для оценки уровня вовлеченности родителей в игровую деятельность детей был задан вопрос: «Играете ли вы с вашим ребенком вместе?». Распределение ответов показало, что каждый десятый родитель указал на нехватку свободного времени как на основную причину, препятствующую их участию в совместных играх [9, с. 27].

Это свидетельствует о кризисном положении российских семей, что подчеркивает значимость тесных эмоциональных связей между родителями и детьми в современном обществе.

В контексте стремительного развития интернет-технологий, являющихся ключевым достижением человеческой цивилизации, наблюдается тенденция к снижению авторитета и роли семьи как основного института воспитания.

Социологическое исследование Ф.Г. Мышко и С.Е. Титор, направленное на изучение влияния деструктивной информационной среды, выявило, что 99% родителей активно используют социальные сети [6, с. 257]. В рамках авторского опроса, проведенного А.Л. Янаком, было установлено, что 53% взрослых не упускают возможности воспользоваться гаджетом с выходом в Интернет для развлечения, чтобы скоротать время в очередях, поездках или в свободные вечера. В пользу такого досуга 23% родителей периодически игнорируют домашние обязанности, время с ребенком [10, с. 65].

К тому же 80% родителей обращаются к Интернету для отвлечения детей в процессе выполнения домашних обязанностей или работы. По мнению родителей, такое времяпрепровождение считается безопасным для детей, так как оно снижает их двигательную активность и риск получения травм [Там же, с. 66].

Таким образом, серьезные трудности, испытываемые современной семьей в связи с социально-экономическими проблемами, приводят к снижению авторитета семьи как основного института воспитания. Нехватка свободного времени у родителей, их повышенная занятость и высокая трудовая нагрузка приводят к дефициту родительского внимания и контроля в жизни детей, что в свою очередь усугубляет социально-психологическую дистанцию между родителями и детьми.

*Субъективно-личностные проблемы.* К группе субъективно-личностных проблем относится низкий эмоциональный интеллект родителей. В рамках исследования эмоционального интеллекта родителей, проведенного с использованием различных методик, были получены данные, указывающие на низкий уровень развития этой способности у большинства родителей. В частности, 46% опрошенных продемонстрировали уровень эмоционального интеллекта, соответствующий нижней границе нормы, а еще 23% показали результаты, находящиеся ниже этой границы [5, с. 86]. Большинство родителей не умеют распознавать собственные чувства и эмоции, вызвать нужные эмоции созидания, управлять разрушительными эмоциями и чувствами; понимать эмоции и чувства других, чтобы выстраивать на основе этого понимания конструктивные взаимоотношения с окружающими. Именно эти показатели не позволяют в полной мере обеспечить полноценное развитие эмоционального интеллекта у ребенка.

Эти данные коррелируют с наблюдениями педагогов, которые отмечают агрессивное поведение родителей по отношению к ним. Родители часто демонстрируют непонимание комментариев и рекомендаций педагогов, что может быть связано с недостаточным уровнем эмоционального интеллекта у них самих.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у детей напрямую зависит от уровня развития этой способности у их родителей. Низкий уровень эмоционального интеллекта у родителей может приводить к агрессивному поведению по отношению к педагогам и, как следствие, к недостаточному развитию эмоционального интеллекта у детей.

На основании анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что также важной проблемой является недостаточная сформированность педагогической компетентности родителей. Этот вопрос освещается в публикациях таких авторов, как С.А. Беличева, В.Г. Бочарова, И.В. Гребенников, А.С. Спиваковская, Л.Г. Петряевская, С.С. Пилюкова и др. В их исследованиях анализируются механизмы и стратегии, используемые социальными институтами для повышения педагогической компетент-

ности родителей. Некомпетентный родитель проявляет незнание специфических аспектов возрастного и индивидуального развития, базовых принципов воспитательного воздействия, отсутствие стремления к приобретению психолого-педагогических знаний, а также недостаточное владение навыками и умениями эффективного взаимодействия с детьми. Кроме того, он недооценивает значимость семейного воспитания для гармоничного развития личности ребенка.

Отдельной проблемной ситуацией является также недостаточная цифровая компетентность родителей. На основе результатов проведенных исследований, посвященных приоритетным источникам информации о воспитании и здоровье детей, можно выделить несколько ключевых аспектов. Согласно опросу, 59% родителей получают информацию из Интернета, а именно из блогов как основного информационного источника о семье и родительстве (32% опрошенных) [1, с. 79].

Исходя из результатов исследований, следует отметить, что одной из важных составляющих цифровой компетентности выступает умение критически воспринимать информацию, способность сомневаться в информации и своих убеждениях. Данный навык является одним из ключевых, так как позволяет анализировать поступающую информацию, делать выводы и принимать правильные решения.

При проведении опроса цифровой компетентности родителей было выявлено, что у многих родителей недостаточно сформировано критическое мышление. Ответ на вопрос об использовании критического мышления при поиске информации в сети Интернет разделил респондентов почти на две равные части, то есть 47% ответили утвердительно, что они критически подходят к поиску информации, а 53% доверяют почти всему, что находится в сети, не подвергая информацию критическому анализу [7, с. 415]. Бездумное доверие советам блогеров, коучей, наставников негативно сказывается на выборе моделей воспитания, а также методов и приемов, применяемых в этом процессе.

По мнению Е.А. Носовой, безответственное родительство также относится к числу субъективно-личностных проблем, представляющих собой форму родительского поведения, характеризующуюся инфантильностью, пассивностью, спонтанностью и неосознанностью. Основными особенностями данной категории родителей являются несформированность родительской компетентности. У неответственных родителей пассивная образовательная позиция, отсутствует внутренняя мотивация к успешному родительству, не сформированы ценностные родительские ориентации. Семейное воспитание, осуществляемое в рамках такой модели, носит неуправляемый и неконтролируемый характер [8, с. 123].

В.М. Гребенникова, Е.Ю. Руденко в результатах исследования социальной инфантильности родителей отмечают, что признаки социальной инфантильности продемонстрировали 45% родителей. При сопоставлении полученных данных выявлено, что у 90% детей, демонстрирующих склонность к тем или иным формам отклоняющегося поведения, один или оба родителя характеризуются проявлениями инфантилизма [2, с. 33].

Недостаток внимания со стороны социально инфантильных родителей может стать провоцирующим фактором для развития у детей агрессивного поведения, склонности к аддикциям и другим деструктивным паттернам. Таким образом, инфантильное родительство не только не способствует формированию зрелой личности у детей, но и может усугубить социальные проблемы, передавая их из поколения в поколение.

Также, по мнению И.В. Захаровой, для отечественного образования актуальна проблема снижения доверия к педагогу. Сегодня можно говорить о тенденции недоверия к образованию в целом и к отдельному педагогу на уровне государственного управления [4, с. 176].

Главной причиной отсутствия доверительного контакта между родителями и педагогами, по мнению Н.В. Жадько, М.М. Безруких, являются различия в ожиданиях и ценности участников взаимодействия. Ожидания родителей и педагогов относительно значимости образовательного и воспитательного процессов для детей могут различаться. Несовпадение их ценностей и ожиданий может привести к конфликтам. Эта ситуация может быть вызвана недостатком коммуникации между родителями и педагогами, недовольством родителей образовательным процессом, поведенческими или учебными проблемами детей, а также предвзятым отношением участников взаимодействия в отношении друг друга [3, с. 39].

Таким образом, субъективно-личностные проблемы могут приводить к недостаточному развитию эмоционального интеллекта у детей, выбору неэффективных моделей воспитания, неуправляемому и неконтролируемому семейному воспитанию, а также передаче социальных проблем из поколения в поколение.

По итогам проведенного анализа можно сформулировать вывод о том, что в настоящее время сотрудничество образовательного учреждения и семьи осложняется наличием большого количества современных проблем взаимодействия родителей и педагогов. В связи с этим возникает острая необходимость искать новые подходы к организации взаимодействия между дошкольными образовательными учреждениями и семьями, изменять содержание и формы взаимодействия, а также устанавливать благоприятные межличностные отношения между воспитателями и родителями, ориентированные на эффективное деловое сотрудничество.

### Список литературы

1. Автаева Н.О. Популяризация ценностей семьи и родительства в блогосфере // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2021. №3(41). С. 77–85.
2. Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю. Социальная инфантильность родителей как фактор формирования отклоняющихся моделей поведения детей // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. №1-4(67). С. 31–34.
3. Жадько Н.В., Безруких М.М. Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1. №6(96). С. 37–48.
4. Захарова И.В. Доверие к педагогу как фактор его воспитательного влияния // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. №2. С. 176–182.
5. Киселева Е., Орестова В. Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018. №1(11). С. 77–88.
6. Мышко Ф.Г., Титор С.Е. Участие родителей в Интернет-интересах своих детей (анализ социологического опроса родителей подростков) // Вестник экономической безопасности. 2023. №2. С. 251–259.
7. Новик Н.Н. Развитие цифровой грамотности родителей детей дошкольного возраста // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. №6. С. 411–418.
8. Носова Е.А. Современное родительство: стратегии социально-педагогической поддержки и помощи // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы: Материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 8 декабря 2021 года. Минск, 2022. С. 119–123.
9. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И. Семейный досуг дошкольника: мнение родителей // Образовательная политика. 2011. №5(55). С. 23–29.
10. Янак А.Л. Дети и родители в информационном пространстве: взаимодействие, риски и стратегии обеспечения безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2021. Т. 21. №1. С. 64–71.

1. Avtaeva N.O. Populyarizatsiya cennostej sem'i i roditel'stva v blogosfere // Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya. 2021. №3(41). S. 77–85.
2. Grebennikova V.M., Rudenko E.Yu. Social'naya infantil'nost' roditel'ej kak faktor formirovaniya otklonyayushchihsya modelej povedeniya detej // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2018. №1-4(67). S. 31–34.
3. Zhad'ko N.V., Bezrukhih M.M. Vzaimodejstvie pedagoga i roditelya: prichiny problem i varianty ih resheniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. T. 1. №6(96). S. 37–48.
4. Zaharova I.V. Doverie k pedagogu kak faktor ego vospitatel'nogo vliyaniya / // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2019. T. 8. №2. S. 176–182.
5. Kiseleva E., Orestova V. Social'no-psihologicheskij portret roditel'ej sovremennyh doshkol'nikov // Vestnik RGGU. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2018. №1(11). S. 77–88.
6. Myshko F.G., Titor S.E. Uchastie roditel'ej v Internet-interesah svoih detej (analiz sociologicheskogo oprosa roditel'ej podrostkov) // Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti. 2023. №2. S. 251–259.
7. Novik N.N. Razvitie cifrovoj gramotnosti roditel'ej detej doshkol'nogo vozrasta // Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii. 2023. №6. S. 411–418.
8. Nosova E.A. Sovremennoe roditel'stvo: strategii social'no-pedagogicheskoy podderzhki i pomoshchi // Social'naya i psihologo-pedagogicheskaya pomoshch' sem'e: opyt, problemy, perspektivy: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Minsk, 8 dekabrya 2021 goda. Minsk, 2022. S. 119–123.
9. Sobkin V.S., Skobel'cina K.N., Ivanova A.I. Semejnyj dosug doshkol'nika: mnenie roditel'ej // Obrazovatel'naya politika. 2011. №5(55). S. 23–29.
10. Yanak A.L. Deti i roditeli v informacionnom prostranstve: vzaimodejstvie, riski i strategii obespecheniya bezopasnosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2021. T. 21. №1. S. 64–71.



### *Modern issues of cooperation of kindergarten with family*

*The importance of cooperation between educational institutions and families is considered. There is underlined the urgency of this issue in the context of modern challenges and changes in the cooperation of parents and teachers. The complex of factors, having influence on the cooperation, is studied.*

*Key words: cooperation, parenthood, social problems, family education, pedagogical competence.*

(Статья поступила в редакцию 22.11.2024)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОФЕССИЯМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА**

*Рассматриваются результаты опытно-экспериментальной работы по формированию предпрофессиональной готовности старшеклассников на основе гендерного подхода. Разработанные гендерно-ориентированные педагогические средства были реализованы посредством образовательной Программы предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности.*



*Ключевые слова: формирование предпрофессиональной готовности, старшеклассники, профессии художественно-творческой направленности, гендерный подход, преодоление гендерных стереотипов, предпрофессиональная подготовка.*

Социальные изменения в обществе, нововведения в культурной жизни нашей страны, развитие новых технологий, обусловивших появление новых разнообразных профессий художественно-творческой направленности, расширили спектр индивидуального выбора будущей творческой профессии [1; 2]. Обобщенно-упрощенные, поверхностно-эмоциональные представления старшеклассников о профессиях художественно-творческой направленности являются причинами их гендерной стереотипизации, препятствующей объективному выбору будущего профессионального направления [3].

В ходе проведенного нами опроса старшеклассников 10–11 классов, обучающихся в школах Волгограда и Волгоградской области, осуществленного в процессе посещений дней открытых дверей в ФГБОУ ВО «ВолгГТУ» и ФГБОУ ВО «ВГСПУ», с помощью случайной выборки были выявлены гендерные стереотипы школьников по отношению к профессиям художественно-творческой направленности, как у юношей, так и девушек. Низкая гендерная просвещенность старшеклассников проявилась в проецировании гендерных установок на будущую профессию, в гендерной предубежденности. Из списка выбираемых профессий школьниками исключались те, которые не соответствовали сложившимся гендерным представлениям (как «женские» или «мужские»).

В нашем исследовании была поставлена **цель** – теоретически обосновать и проверить экспериментально эффективность применения гендерного подхода в предпрофессиональной подготовке старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи**: 1) определить исходный уровень гендерной просвещенности старшеклассников; 2) разработать гендерно-ориентированные педагогические средства для реализации образовательной Программы предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности; 3) реализовать разработанную образовательную Программу, создав гендерно-чувствительную образовательную среду; 4) провести анализ, полученных результатов экспериментальной работы в ходе применения гендерного подхода к предпрофессиональной подготовке.

В экспериментальной работе приняли участие 172 старшеклассника (85 в экспериментальной, 87 в контрольной группе). Анализ исходного состояния предпрофессиональной готовности в части гендерной просвещенности выявил преобладающее коли-

чество обучающихся с низким уровнем, наблюдаемым нами как в женской, так в мужской группах. Низкий уровень – *эмоционально-созерцательный* (73,26%) – наблюдался в эмоциональном проявлении гендерных стереотипов (визуальных реакциях и пр.). Средний уровень – *теоретико-познавательный* (26,74%) – характеризовался определенными гендерными знаниями старшеклассников о будущей профессии и существующих гендерных стереотипах и предрассудках в ней, однако этого оказалось недостаточно для самоизменения гендерного самосознания без гендерных стереотипов. Высокий уровень – *практико-творческий* предполагал отсутствие гендерных стереотипов о художественно-творческих профессиях. Школьников, обладающих высоким уровнем гендерной просвещенности, не было выявлено.

На *первом этапе* экспериментальной работы осуществлялась педагогическая поддержка старшеклассников в эмоциональном преодолении гендерных стереотипов. Нами создавались при посещении различных художественных событий (художественных презентациях, посещениях музеев, творческих фестивалей, смотрах художественных произведений искусства различных направлений и т.п.) ситуации, обеспечивающие знакомство обучающихся с творческими работами, созданными женщинами в профессиях, стереотипно понимаемых как «мужские», и мужчинами в профессиях «женских». Например, работы дизайнера автомобилей Мими Вандермолен, которая создала несколько популярнейших моделей марки Форд; работы модельера В.М. Зайцева, создавшего уникальные женские образы на основе отечественных традиций и стиля. Нами оказывалась необходимая педагогическая поддержка старшеклассникам, которые сталкивались с гендерными стереотипами в собственной семье. С целью устранения выявленных гендерных стереотипов мы индивидуально беседовали с родителями, чтобы изменить их эмоциональное отношение к своим детям, их творческим способностям, таланту в будущей профессии, которую они выбрали. В большинстве случаев это было эффективно. Родители эмоционально «перенастраивались» с позиции «немужская» или «неженская» профессия.

На *втором этапе* проводилось гендерное просвещение старшеклассников. Обучающиеся обеспечивались учителями знаниями о терминах «гендер», «гендерное равенство», «гендерный стереотип», раскрывалась социальная природа этих понятий с целью устранения влияния квазинаучного искаженного понимания гендерного подхода. При формировании предпрофессиональной готовности старшеклассников гендерный подход использовался также в индивидуальных творческо-исследовательских проектах: учащиеся рассматривали творчество и биографии лидеров в профессии как мужчин, так и женщин по интересующей их художественно-творческой направленности профессии. Предлагаемые нами к изучению теоретические материалы (пособия, учебники) включали труды, написанные представителями обоих полов; учащиеся исследовали продукты творчества, оценивали их значимость в мировой и отечественной культуре на основе понимания эволюции гендерного равенства в искусстве. Это обеспечило старшеклассникам понимание значимости «социального пола», необходимости уважения и взаимоуважения, основанного исключительно на профессиональных качествах, «забывая» о биологическом поле художника. Отметим, что обучающиеся с удивлением обнаруживали у себя гендерные стереотипы, с удовольствием обменивались наиболее поразившей их информацией о представителях различных профессий.

На *третьем этапе* мы обеспечивали понимание старшеклассниками значимости гендерного равенства в будущей профессиональной деятельности в профессиях художественно-творческой направленности. Формируя практические предпрофессиональные навыки, мы старались организовать посещение мастер-классов, обращая внимание при подготовке таких встреч на обеспечение равного количества женщин и мужчин, принадлежащих к изучаемой профессиональной группе. Знакомство с людьми, занимающимися художественным творчеством, восприятие их рассказов и демонстрация

ими профессиональных творческих навыков обеспечивали понимание старшеклассниками равных гендерных возможностей для будущей профессиональной самореализации как мужчин, так и женщин. Дополнительной особенностью таких демонстраций творческого мастерства стало открытие старшеклассниками определенных различий в подходах к выполняемой художественной работе у мужчин и женщин, что позволило обеспечить обучающимся более глубокое понимание способов раскрытия собственного творческого потенциала.

На *четвертом этапе* экспериментальной работы выполнялся анализ ее результатов, полученных в ходе предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности на основе гендерного подхода. Осуществлялась повторная диагностика, включающая тестирование, тематические беседы, а также сравнение исходных и итоговых результатов сформированной готовности по преодолению гендерных стереотипов с помощью гендерного просвещения старшеклассников.

Сравнительный анализ исходных и итоговых результатов в экспериментальной и контрольной группе показал появление в контрольной группе 9,09% старшеклассников (7,95% девушки, 1,14% юноши) с высоким уровнем предпрофессиональной готовности. В экспериментальной группе исходно не было обучающихся с высоким уровнем готовности, но после обучения на основе разработанной образовательной Программы предпрофессиональной подготовки к профессиям художественно-творческой направленности их количество составило 41,18% (27,06% девушки, 14,12% юноши). Старшеклассники с высоким (практико-творческим) уровнем предпрофессиональной готовности проявляли глубокую гендерную просвещенность, готовность к эгалитарным гендерным взаимоотношениям в будущей подготовке по выбранному профессиональному художественно-творческому направлению, понимание и владение способами решения гендерных проблем, в том числе связанных с преодолением гендерных стереотипов. Обучающиеся со средним (теоретико-познавательным) уровнем сформированной предпрофессиональной готовности исходно составляли 24,71% в экспериментальной группе, и 28,41% в контрольной группе. По окончании эксперимента количество старшеклассников со средним (теоретико-познавательным) уровнем стало следующим: 43,53% – в экспериментальной группе (21,18% девушки, 22,35% юноши), 36,36% – в контрольной группе (31,82% девушки, 4,54% юноши). Обучающиеся со средним (теоретико-познавательным) уровнем готовности показывали достаточную гендерную просвещенность, обладали определенными гендерными знаниями, демонстрировали познавательную активность к исследованию будущей профессии художественно-творческой направленности с использованием гендерных знаний, но не имели достаточных знаний по решению возможных конфликтов, связанных с гендерным неравенством, наблюдались самодиагностируемые старшеклассниками проявления гендерных стереотипов. Количество учащихся старших классов с низким (эмоционально-созерцательным) уровнем сформированной предпрофессиональной готовности сократилось с 75,29% до 15,29% (8,23% девушки, 7,06% юноши) в экспериментальной группе, и с 71,59% до 54,55% (43,18% девушки, 11,37% юноши) в контрольной группе. Такие старшеклассники эмоционально проявляли поверхностные «бытовые» представления о гендерном неравенстве и гендерных стереотипах, демонстрировали гендерные предрассудки, «стереотипные представления о взаимозависимости биологических различий мужчины и женщины и этой зависимости их «природным предназначением» в обществе, профессии» [2, с. 135; 4].

Делая заключительный вывод по проведенному исследованию, отметим, что полученный результат не идеален, старшеклассников высокого уровня нельзя назвать в полной мере свободными от гендерных стереотипов. Но определенный процент (12,94%) обучающихся в экспериментальной группе пересмотрели свой исходный выбор про-

фессии, осуществив предпрофессиональную подготовку к профессии художественно-творческой направленности, которая ими исходно исключалась из-за существующих гендерных стереотипов. Остальные старшеклассники получили полезные знания в области устранения гендерных конфликтов, связанных с гендерным неравенством, что несомненно будет полезным в течение их будущей жизни. Также большинство школьников высокого и среднего уровня (84,71%) направлены на понимание гендерных проблем в сфере профессий художественно-творческой направленности и поиск собственных решений по их устранению.

### Список литературы

1. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография. Волгоград, 2023.
2. Столярчук Л.И., Самойлова Н.В., Бочарникова Н.В. Гендерный подход в профессиональной подготовке будущих архитекторов // Современные наукоемкие технологии. 2020. №4-1. С. 130–137.
3. Штылева Л.В. Инструменты исследования гендерных представлений современных подростков // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2017. №1. С. 53–55.
4. Stolyarchuk L.I. Gender-related specifics of communication in the work place // IOP Conference Series Materials Science and Engineering. 2019. Vol. 483. P. 12–63.

\* \* \*

1. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego: monografiya. Volgograd, 2023.
2. Stolyarchuk L.I., Samojlova N.V., Bocharnikova N.V. Gendernyj podhod v professional'noj podgotovke budushchih arhitektorov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2020. №4-1. S. 130–137.
3. Shtyleva L.V. Instrumenty issledovaniya gendernyh predstavlenij sovremennyh podrostkov // Social'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2017. №1. S. 53–55.



### ***Formation of preprofessional readiness of senior schoolchildren to the professions of artistic and creative profiles on the basis of gender approach***

*The results of experimental and developmental work, aimed at the formation of preprofessional readiness of senior schoolchildren on the basis of gender approach, are considered. The developed gender-oriented pedagogical means were realized with the help of the educational Program of preprofessional training of senior schoolchildren to the professions of artistic and creative profiles.*

**Key words:** *development of preprofessional readiness, senior schoolchildren, professions of artistic and creative profile, gender approach, overcoming of gender stereotypes, preprofessional training.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2024)

## К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Рассматривается вопрос применения инновационных образовательных проектов в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Их актуальная новизна возникает, когда внедряются новые технические средства обучения, происходит комбинация известных методов, форм, средств, трансформируется представление о результате обучения, отношениях педагога и воспитанника. Проанализированы проблемы разработки и реализации инновационных образовательных проектов: материально-техническое обеспечение ДОУ и / или пассивность педагогов и администрации.*



Ключевые слова: проект, инновация, старшие дошкольники.

«... детство не вечное неизменное явление: <...> оно иное на каждой иной стадии исторического развития человечества» [13, с. 7]. Слова научной статьи Д.Б. Эльконина, написанной более 50 лет назад, отражают нашу действительность. Современный ребенок дошкольного возраста сильно отличается от своих сверстников прошлого столетия, ему предоставлена широкая свобода выбора своей деятельности, в руках у него гаджет, который обеспечивает огромный доступ к информационным системам.

Изменился мир, изменилось содержание образования, а также средства обучения. Дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) оборудованы электронными досками, планшетами, Федеральная образовательная программа дошкольного образования включает принципиально новые темы обучения дошкольников – финансовую грамотность, элементарные представления об информатике и инженерии [8]. Таким образом, возникает необходимость разрабатывать и внедрять в образование детей дошкольного возраста новые, инновационные образовательные практики. Потребность в них появляется в новых социальных, экономических, культурных условиях развития государства. К наиболее значимым факторам, влекущим новации в сфере образования в настоящий момент, относятся использование новых технических средств, расширение способов коммуникации (при помощи сети Интернет, сотовой связи), возможность и необходимость постоянно учиться.

На основании этого последнее десятилетие широко декларируется переход от механического запоминания большого количества знаний, запоминания фактов к способности применять имеющиеся знания на практике. Как результат освоения образовательных программ выступают такие критерии, как способность находить нетривиальные решения, медиаграмотность, метапредметность, комбинаторность знаний. Это влечет актуальную вызовам времени трансформацию содержания образования, способ создания и подачи учебной информации, т.е., возвращаясь в начало статьи, потребность в инновационных образовательных практиках.

В настоящее время вопросы, связанные с инновационными образовательными практиками, активно разрабатываются. Примером тому являются исследования Л.А. Ивакиной [2; 3], Е. Маяковой [5], Е.А. Тупичкиной, С.И. Семенака [12]. Анализ работ показал, что в них используются универсальные педагогические и специфические

(характерные для дошкольного образования) инновационные формы и средства организации обучения и воспитания детей.

Рассмотрим частный случай инновационных образовательных практик – инновационный образовательный проект для детей старшего дошкольного возраста. Известный исследователь проектной деятельности дошкольников Н.Е. Веракса [1] выявил, что сначала в младшем дошкольном возрасте дети являются больше наблюдателями, чем акторами реализации проекта. При планомерном использовании проектной деятельности в образовательном процессе ДОО постепенно к окончанию дошкольного образования возрастает сознательность, инициативность детей, проявляется их самостоятельность. На основании этого был выбран старший дошкольный возраст для настоящего исследования.

Существует множество классификаций проектов дошкольников, обратимся к исследованию В.А. Плотниковой, А.Н. Вераксы, Н.Е. Вераксы [7]. Авторы выделяют три типа проектов дошкольников: исследовательский, творческий, нормативный. А что, если проект включает и поиск ответов (критерий исследовательского проекта), и создание нового продукта (критерий творческого проекта)? Это противоречие, которое возможно разрешить именно в инновационном образовательном проекте. Гибкость, вариативность планирования проектов дошкольников и условий для их организации являются объективными фактами для разработки инновационного образовательного проекта как одного из типов проектов, тем более что в профессиональном образовании и образовании школьников инновационные образовательные проекты имеют широкое распространение.

Итак, инновации в образовании в широком смысле обязательно включают новую идею, направленную «на решение возникшей в реальности проблемы» [6, с. 12]. Инновации приводят в той или иной степени к изменению принятого до этого построения педагогического процесса, не противореча принятым нормативам. Сущность инновационных образовательных проектов старших дошкольников заключается в том, что дети в совместной и самостоятельной деятельности ищут ответы на проблемные ситуации, лежащие в основе проекта, и создают продукт творчества. Проблемные ситуации, как правило, носят игровой характер, однако их темы, способы решения отражают реальные вызовы времени. Актуальная новизна инновационного образовательного проекта возникает, когда внедряются новые технические средства обучения, происходит комбинация известных методов, форм, средств, трансформируется представление о результате обучения, отношениях педагога и воспитанника. Все вышперечисленное может сочетаться в одном инновационном образовательном проекте, быть связано в целое причинно-следственными связями. Результатом освоения инновационного образовательного проекта является приобретение опыта деятельности, основанного на полученных в проекте знаниях, и создание ребенком продукта детского творчества. Такая трактовка соответствует теории деятельности С.Л. Рубинштейна об условном разделении деятельности человека на практическую и теоретическую [10].

Процесс разработки инновационного образовательного проекта для старших дошкольников является сложным и многозадачным, требует учета целостного и культурного контекстов построения педагогического процесса ДОО. Для педагога, так же как и для врача, актуален принцип «не навреди», прежде чем использовать инновационный образовательный проект на практике, важно провести мысленный эксперимент о необходимости его введения. Любое включение в образовательную программу ДОО новых образовательных практик автоматически увеличивает ее объем и затратные статьи на материально-техническую базу. Важно просчитать, насколько органично инновационный проект впишется в расписание занятий, режимные моменты, как будут соблюдаться санитарные нормы и требования, потому что проблема настоящего времени – это отбор актуального содержания образования дошкольников, которое формируется участ-

никами образовательных отношений самостоятельно при огромном наличии образовательных практик и программ.

Если новизна инновационного образовательного проекта достигается за счет применения технических средств, то есть риски неудачи при неисправности техники (или отключении света) и отсутствии возможности широкого тиражирования, потому что нет соответствующего финансирования. К ним можно отнести проекты, связанные с робототехникой, 3D-моделированием, программированием.

Если инновационный образовательный проект включает разнообразные виды деятельности детей (игровой, исследовательской, творческой, продуктивной, театрализованной и т.д.), формы организации (сюжетно-ролевые, дидактические игры, традиционные занятия, экскурсии и т.д.), индивидуальные, групповые, фронтальные работы с воспитанниками, то он легко вписывается в образовательную программу ДО и имеет больше шансов для тиражирования.

В обоих случаях в инновационных образовательных проектах применяется мыслительностное обучение [6, с. 23], дети работают не на основе естественного для дошкольников подражания. Педагог так выстраивает образовательный процесс, чтобы обеспечить максимально возможный для возраста самостоятельный поиск ответов детьми на проблемные ситуации. Объединяющим звеном описанных проектов являются поисковая деятельность детей и создание уникального нового продукта детского творчества (возможно, субъективного). Важно сказать, что в проектной деятельности в целом сочетаются различные формы организации обучения (индивидуально, подгруппой, группой), что дает возможность учитывать разный уровень развития детей. Таким образом, инновационный образовательный проект предоставляет возможности для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка, их самореализации, приобретения опыта деятельности. Это соответствует целостному подходу педагогики, одной из характеристик которого является формирование у воспитанника опыта «проявления себя как личности, опыт быть личностью. Данный вид опыта является метапредметным ...» [11, с. 8].

Важная сторона инновационных образовательных проектов – это их культурный контекст. Нельзя автоматически запомнить знания о ценностях общества (начиная от малых групп и до общечеловеческих), правилах, нормах поведения и после этого называть себя носителем культуры. В дошкольном детстве это хорошо прослеживается, механическая память отлично развита, дети быстро запоминают, буквально дословно воспроизводят информацию, однако не понимают смысла и не применяют ее. Например, они часто не могут сказать, о чем говорится в стихотворении (хотя и знают наизусть несколько страниц), какие чувства у них оно вызывает. Другой пример – применение элементарных математических знаний: в игре сделать из платка (квадрат) косынку (треугольник). Инновационные образовательные проекты так построены, что дети учатся применять полученные знания в практике сразу, проявлять знания в опыте деятельности, на его основе они усваивают знания или получают «знание о незнании» (когда не получилось), что стимулирует поисковую активность. Таким образом, вырабатывается потребность, привычка постоянно быть в поиске, видеть окружающий мир как множество возможностей, а это первый шаг к самообразованию, потребности, осознанию того, что учиться можно и нужно всю жизнь. Следовательно, инновационные образовательные проекты с участием детей дошкольного возраста сосредоточены на формировании их стиля жизни, создают условия для «выработки собственной линии поведения» [4, с. 7] в культуре современного мира в широком смысле слова.

Отличительной характеристикой педагогики является целенаправленное управление процессами воспитания и обучения. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что при разработке инновационных образовательных проектов педагогу ДОУ необходимо провести обширную подготовительную работу. В связи с этим востре-

бованы личностные качества педагога, его самостоятельность, инициативность, умение взять ответственность за риски, видение инновационного образовательного проекта не как застывший набор действий, а как динамическую развивающуюся систему, обладающую внутренним единством. Есть мнение, что в образовательном процессе учатся не только обучающиеся, но и сам учитель. Педагог при разработке инновационных образовательных проектов находится в процессе самообучения: овладевает способностью видеть, отбирать необходимую для изучения детьми информацию, строить новые комбинации известных форм, методов и средств обучения и воспитания, то есть формировать содержание образования, актуальное вызовам времени, уметь транслировать знания соответственно сложившейся социально-экономической ситуации.

Обобщая изложенное выше, скажем, что инновационные образовательные проекты старших дошкольников разработать под силу каждому педагогу дошкольного образования во всех образовательных областях. Для этого есть теоретическая база (метод проектов уже стал классическим), правовая база (до 40% образовательной программы ДО формируется участниками образовательных отношений самостоятельно: п. 2.10 ФГОС ДО [9]), методическая база (современное развитие информационных систем предоставляет большой доступ к источникам информации). Одна из основных проблем заключается в принятии педагогами и администрацией ДОУ нововведений, самостоятельного профессионального поиска, без этого невозможно разработать и реализовать инновационный образовательный проект, т.к. нельзя научить тому, чего не можешь сам.

### Список литературы

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2015.
2. Ивакина Л.А. Как познакомить старших дошкольников с инновационной деятельностью // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2021. №6. С. 36–44.
3. Ивакина Л.А. Теоретико-методологические предпосылки исследования приобщения старших дошкольников к инновационно-проектной деятельности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. №1. С. 43–48.
4. Корепанова М.В. Реализация идей культурологического подхода в дошкольном образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. С. 4–12.
5. Маякова Е. Инновационное обучение английскому языку // Дошкольное воспитание. 2018. №2. С. 84–91.
6. Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик: монография. М., 2019.
7. Плотникова В.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований // Интеграция образования. 2023. Т. 27. №4. С. 611–629.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 №1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=lgv01prxki252099868&index=142> (дата обращения: 27.09.2024).
9. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. От 21.01.2019) «ФГОС Дошкольное образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 07.10.2024).
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
11. Сериков В.В. Целостный подход как методология педагогического исследования: к 100-летию со дня рождения В.С. Ильина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №2(165). С. 4–10.

12. Тупичкина Е.А., Семенака С.И. Мультпедагогика как средство социально-нравственного воспитания старших дошкольников. Модель реализации инновационного проекта // Дошкольное воспитание. 2022. №4. С. 10–20.

13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. №4. С. 7–19.

\* \* \*

1. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov. Posobie dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdeniyah. M., 2015.

2. Ivakina L.A. Kak poznamomit' starshih doshkol'nikov s innovacionnoj deyatel'nost'yu // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. 2021. №6. S. 36–44.

3. Ivakina L.A. Teoretiko-metodologicheskie predposylki issledovaniya priobshcheniya starshih doshkol'nikov k innovacionno-proektnoj deyatel'nosti // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №1. S. 43–48.

4. Korepanova M.V. Realizaciya idej kul'turologicheskogo podhoda v doshkol'nom obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. S. 4–12.

5. Mayakova E. Innovacionnoe obuchenie anglijskomu yazyku // Doshkol'noe vospitanie. 2018. №2. S. 84–91.

6. Osmolovskaya I.M., Ivanova E.O., Klarin M.V., Serikov V.V., Aliev Yu.B. Didakticheskoe modelirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh praktik: monografiya. M., 2019.

7. Plotnikova V.A., Veraksa A.N., Veraksa N.E. Psihologicheskoe razvitie doshkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti: obzor empiricheskikh issledovanij // Integraciya obrazovaniya. 2023. T. 27. №4. S. 611–629.

8. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 25.11.2022 №1028 «Ob utverzhenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?ysclid=lgv0lppxki252099868&index=142> (data obrashcheniya: 27.09.2024).

9. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 №1155 (red. Ot 21.01.2019) «FGOS Doshkol'noe obrazovanie». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (data obrashcheniya: 07.10.2024).

10. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshej psihologii. SPb., 2007.

11. Serikov V.V. Celostnyj podhod kak metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №2(165). S. 4–10.

12. Tupichkina E.A., Semenaka S.I. Mul'tpedagogika kak sredstvo social'no-nravstvennogo vospitaniya starshih doshkol'nikov. Model' realizacii innovacionnogo proekta // Doshkol'noe vospitanie. 2022. №4. S. 10–20.

13. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971. №4. S. 7–19.



### ***Considering the issue of development and implementation of innovative educational projects of senior preschool children***

*The issue of usage of innovative educational projects in the conditions of preschool educational institutions is considered. Their relevant originality appears when the new technical learning equipment is implemented, there is carried out the combination of the known methods, forms and means, there is transformed the representation of the learning outcome and the attitude of educator and educatee. The issues of development and implementation of innovative educational projects: the material and technical support of preschool educational institutions and/or the passivity of teachers and administration, are analyzed.*

Key words: *project, innovation, senior preschool children.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2024)

Л.Н. РЯГУЗОВА  
Краснодар

«ДЕРОМАНИЗАЦИЯ» РОМАНА В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ  
И ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В. НАБОКОВА

*Реконструируются некоторые теоретико-литературные представления В. Набокова о жанре романа. Выделяются принципы авторской художественной онтологии и критерии романной формы (в том числе на маргинальном материале интервью, критических заметок и писем писателя, дополняющих, интерпретирующих его художественное творчество и подтверждающих целостность его эстетических позиций). Даны расшифровки формулы писателя – «не роман в привычном смысле» – и метафорического определения специфики романа как «жизненного гибрида». Прослеживаются механизмы нарушения и преодоления нарративной функции романного дискурса.*

Ключевые слова: В. Набоков, жанр, антироман, романский дискурс, дероманизация, Ю. Кристева, Ж. Женетт.

По словам М. Бахтина, традиционная система жанров под влиянием романа романизируется, благодаря максимальному контакту с незавершенной действительностью в них входит новая проблематика – живая современность, субъективный элемент, новый принцип видения личности, самосознающей себя. В жанровой типологии Г.Н. Поспелова выделяется романическая группа жанров, фокус ее жанровой проблематики заключается во взаимодействии личности и общества, а принцип классификации – в соотношении жанровой формы и содержания. Ю. Кристева трактует роман с точки зрения его семиотики (его знаковой природы и «разрушения поэтики» жанра) как «закрытый» текст, в котором изменения происходят не в означаемом, а в нарративном означающем, в конфигурациях повествования. Означаемое – идейное содержание дискурса – остается неизменным при преобразовании дискурсивного кода. Роман пребывает в поисках относительной цельности (социальной, личной, частной). Поскольку у него нет четко выделяемой формы, получается, что роман – это чистое содержание, ограниченное *началом / концом* текста, как правило, биографического, в каком бы виде он не выступал. Форма романа – это игра, постоянное изменение, стремление к никогда недостижимой цели, «бесконечность структурных возможностей» [4, с. 406]. Ссылаясь на авторитет М.М. Бахтина и Г. Лукача, видевших в структуре романа дискретную беспредельность, противоположную непрерывной бесконечности эпоса, Ю. Кристева определяет роман как нечто становящееся, как процесс изменений, утверждая, что «роман – это трансформация» [Там же, с. 405]. Изменения жанровой формы происходят под воздействием литературной традиции извне и изнутри, поскольку заложены уже в ней самой. По образной характеристике М. Павича, роман живет за счет разложения, изживания своей формы: «роман рождается под знаком Рака, живет за счет своих метастазов и питается ими» [14, с. 12]. Новое создается по «канве» старого, по словам В. Набокова: Сервантес пишет «Дон Кихот» *по канве реальности*, плутовской роман – *по канве рыцарского* [9]. Ю.М. Лотман называл это «переключением» в другой жанр.

Говоря об экспансии романа, в меньшей степени акцентируется момент агрессии других жанров по отношению к роману, ведущих к дероманизации сложившейся жанровой формы. По мнению В. Набокова, «разгул сонетотворчества», новеллистическая «лоскутность», обрывки старых баллад, пословицы, поговорки, прибаутки, аллитерации, каламбуры, драматический диалог и другие стилевые приемы разрушают структурную целостность романа Сервантеса «Дон Кихот», придавая «лоскутную бессвязность» истории [Там же]. Между тем роман не «разноцветное лоскутное одеяло», говорит он, а «логическая цепь психологически оправданных событий», обладающая единством замысла, исполнения и стиля [16, с. 19]. Справедливости ради следует сказать, что именно из элементов других жанров рождался европейский роман (например, лирический дискурс формировал психологический роман Данте «Новая жизнь»).

В. Набоков, анализируя шедевры мировой литературы, отмечает явление взаимопроникновения жанровых элементов в романе и отклонение от «привычного смысла»: «Холодный дом» Диккенса близок сатире (это роман-сатира). «Мэнсфилд-парк» Джейн Остен – роман-пьеса: центральное место в нем занимает репетиция спектакля, действие и характеристики действующих лиц даются через монолог и диалог, замечания «он сказал», «она сказала» естественно напоминают ремарки в пьесе, вот почему «весь роман похож на пьесу» [10, с. 94]. «Братья Карамазовы» Достоевского – «невероятно разросшаяся пьеса» [11, с. 183]. «Госпожа Бовари» Флобера – роман-поэма, «романтическая сказка», – пишет Набоков. «Мертвые души» Гоголя – тоже поэма, но «поэма в прозе» Флобера «лучше построенная, с более плотной и тонкой фактурой» [10, с. 231]. Лектор анализирует, прежде всего, стиль и структуру любимого произведения, однако оговаривается, что это не эталон, образец жанра, в нем, по признанию самого Флобера, которого сочувственно цитирует Набоков, «мало занимательности, недостает действия», хотя, на его взгляд, «идеи и являются действием» [Там же, с. 211]. Набоков почти дословно повторяет эту фразу, отвечая на упреки критиков в том, что в его англоязычных рассказах нет кинетического содержания: «стиль и есть содержание». Подтверждает это положение наблюдение О.А. Ханзена-Леве о том, что для калиптики форма является содержанием: «Калиптик одушевляет свой художественный текст, превращая его в текст жизни, перетолковывая его как художественно-метафизическую текстуру» (Курсив наш. – Л.Р.) [17, с. 137]. Для калиптической эстетики (О. Мандельштам, В. Набоков, И. Бродский) характерно сокрытие, а не показ подлинного содержания, притворство, маскировка, игра.

В письмах, лекциях, интервью, критических отзывах Набоков дает свою классификацию романов по общепринятым признакам жанровой формы (*детективные, эпистолярные, политические, социальные, семейные, готические, плутовские, лжеплутовские и др.*), по модусу художественности (*сентиментальные, романтические*), степени мастерства (*совершенный роман, основополагающий русский роман («Евгений Онегин»), самый гениальный («Госпожа Бовари»), великие, монументальные посредственности* (по отношению к ангажированным романистам)). Важный критерий оценки мастерства романиста – читательское восприятие, эффект заразительности и художественность (соразмерность формы и содержания).

Читателей романа «Дар» автор предупредил о том, что их не должны смущать «вкрапления» в текст (например, биография Чернышевского): они задают роману более широкую перспективу, некий эпический размах. Фигурально выражаясь, автор «намазывает индивидуальное масло» героя на «хлеб целой эпохи» (А. Джаннелли. 14.07.1938) [16, с. 19]. В отзыве Набокова подчеркнут специфический романский аспект: соотношение личности, индивидуальной судьбы героя и жизни его общества, времени. Автор настаивает на том, что «Дар» – абсолютно реалистическая книга, в ней рассказывается история совершенно конкретного человека, история, в которой описывается и его физическое существование, и развитие его внутреннего мира. Более того, все повество-

вание строится на любовной истории героя, в которой не последнюю роль играет подспудное действие судьбы – существенная особенность книги. «Отчаяние», по авторскому определению, – психологический роман; достоинства его следует искать не в сюжете, а на совсем другом уровне, а именно художественной онтологии: это никак не детективный роман [Там же, с. 18]. Для художественного мышления В. Набокова характерны жанровые определения романа в манере от противного (*exnegative*), «что не есть», апофатические: роман не эго-документальная проза, не детектив, не очерки, не триллер и др. Роман – это сказка («великие романы – сказки»), вымысел, форма которого подчинена авторскому замыслу.

Таким образом, на материале некоторых высказываний и самооценок писателя можно сделать вывод об определении жанра романа. В поле его теоретико-литературных критериев включены категории: *стиль, фабула, приемы, образность, биография и психология героя, логика событий, единство замысла*. «Пнин» – это «не роман в привычном смысле», по словам Набокова. В семи главах жизнь героя описывается по-разному, образуя в конце романа некоторое единство. «Не знаю, роман ли это или нет, – писал Набоков. – В соответствии с общепринятыми определениями, чтобы называться романом, “Пнину” не хватает главного – размера. Что такое роман? “Сентиментальное путешествие по Франции и Италии” Стерна – это роман? “В поисках утраченного времени” Пруста – роман? Не знаю. Знаю одно: “Пнин” – это не сборник очерков. Я не пишу очерки. И так уж необходимо загонять его в какие-то *жанровые рамки?*» (Курсив наш. – Л.Р.) [Там же, с. 57]. Или «тесную клетку классификаций». Обязательное требование к роману – создание персонажа, совершенно нового героя, как в «Пнине», значительно и в то же время на редкость трогательного: «Новые литературные герои всякий день не рождаются» (Паскалю Ковичи. 29.09.1955) [Там же, с. 56]. Литературные герои («жители книг») обретают свою биографию, психологию, и тем самым реальность вымышленного существования.

Есть ли у романа вообще «привычный смысл»? Ценимые В. Набоковым шедевры Джойса, Пруста, Кафки, А. Белого представляют собой отклонения от общепринятых понятий о традиционном жанре романа (видимо, бальзаковского образца). История романа – история приемов, способов художественного видения, их смена, критическая саморефлексия и самосознание. Старые приемы и запреты пародируются и снимаются в романе, ритмический анализ сменяется анализом психологическим. В. Шкловский писал о том, что обычный роман начинается или с рождения героя, на описание которого тратилось две строчки, или с описания выезда героя: «История рождения героя у Стерна (роман “Тристрам Шенди”) идет почти на трехстах страницах. У Стерна остается только призрак действия, и вместо *старого романа, в котором рассказывалось о главных событиях*, Стерн дает как бы *антироман*, в котором интерес перенесен на психологию героя и на игру с ожиданием читателя» (Курсив наш. – Л.Р.) [15, с. 216–217]. Необходимо сказать, что В. Набоков планировал назвать свой курс лекций «Поэзия прозы», почти как В. Шкловский «Повести о прозе» (П. Ковачи. 12.11.1951) [16, с. 41].

Формулы «не роман», «антироман» содержат в себе нарушение нарративной функции романного дискурса: смену нарративных приемов, расшатывание формы описаний, стилистическое торможение, противопоставление обычному сложившемуся критическому и читательскому представлению (например, общепринятой нравственности, как в истории Тома Джонса у Филдинга, или «Лолите» В. Набокова). Известно, что В. Набоков не признавал антироман, или Новый роман, как типологический вид, жанровое новаторство, отклонение от «нормы», ценя индивидуальный гений творца: «Этого антиромана на самом деле не существует, но во Франции живет один великий художник Роб-Грийе» [12, с. 110].

В художественном опыте Набокова содержится потенциал прочтения жанровой формы романа как «жизненного гибрида». «Лолита» – жанровый и стилевой ги-

брид, в метафорических определениях которого скрыто жанровое свойство романа-гротеска и его художественной онтологии, что создает необычный симбиоз. «Лолита» – это не роман, а «жизненный гибрид» (С. Лем), имеющий глубокие онтологические и субстанциально-мифологические корни [6]; это антироман, «подлинник жизни», по характеристике Н. Берберовой [1]. Романы Набокова казались Э. Уилсону слишком абсурдными, чтобы восприниматься как трагические и ужасные, и были слишком отталкивающими, чтобы вызывать смех. Набоков в переписке с ним настаивал на том, что «Лолита» – роман воспитания, «высокоморальная история, чистая, целомудренная» [13, с. 398]. И в то же время это книга-«монстр», роман-гротеск, «затейливое, необычное сочинение» [Там же, с. 392, 413], «жуткая сказка», по выражению Б. Бойда [2, с. 220]. Не случайно автор называет себя убийцей в отношении затейливой прозы. Ю.И. Левин писал о том, что «Лолита» – это не роман о мотельной Америке, а о победе художника над «хаосом косной жизненной материи». Жизненный материал служит у Набокова лишь сырьем для эстетической игры и конструирования [5, с. 97]. В нем дается не описание жизни, а ее устройство, воссоздание ее аналогов и механизмов, соперничество в сотворении, а не воспроизведении мира. Роман не столько отражает внешне текущую жизнь, сколько синтезирует ее, уподобляется живому существу. Писатель не переставал говорить: «Лолита и есть книга». Новый тип произведения является некоей художественной формой жизни или живым существом, оппозиция *жизнь – текст*, обозначая перетекание одного в другое, читается палиндромически. Формула «не роман в привычном смысле» означает также выход за пределы литературной условности произведения в жизнь, обратное его воздействие. Обратное наложение романного мира и реального можно отметить, по наблюдению Ю.И. Левина, при рекурсивном чтении [5].

Дероманизация происходит в результате вторжения других жанров в момент, когда роман, как замечает Ж. Женетт, отклоняется в сторону чего-то другого (например, переходит от романа вымысла к *светской хронике*, репортажу, как у Пруста в описании светского вечера у госпожи де Вюрдерен). Этот эпизод будто вырубает в произведении «дверь», которая выходит в «нечто отличное от произведения, что оно может познать, только само разрушившись» [3, с. 96–97]. Набоков, как известно, свободно экспериментирует с жанровыми формами, создавая романские гибриды: «Подвиг» – роман-миф (Н. Букс), «Камера обскура» – роман-сценарий, кинороман, «Приглашение на казнь» – роман-сон или роман-гротеск (В. Ходасевич), антиутопия, ухрония, аллегория (П.М. Бичилли), «Другие берега» – роман-воспоминание, автобиография (Б.В. Аверин, Л. Целкова). По словам Б. Бойда, «ни один другой писатель не мог бы написать роман в такой *вызывающе нероманной форме*, как поэма с комментариями, не имеющей с поэмой ничего общего, или создать *лирический эпос* о долгой и счастливой кровосмесительной любви» (Курсив наш. – Л.Р.) [2, с. 217]. «Остроумная нетривиальность замысла» отличает все набоковские романы; на шутке основан сюжет первого романа (в «Машеньке» героиня не появляется). Сюжет второго романа («Король, дама, валет») «движется к убийству, жертва которого остается в живых, зато умирает организатор, чья смерть парадоксальным образом возвращает к жизни его сообщника» [Там же]. Безусловно, романы «Лолита», «Бледный огонь», «Ада» Набокова далеки от «привычного смысла»; это романы в нероманной форме, романы «для романистов». Видимо, роман по определению не может иметь «привычного смысла», создавая каждый раз свой, неповторимый, возможный мир. «Комментарии и есть роман», – писал Набоков о «Бледном огне» [16, с. 91]; «чистоты жанров в природе не существует» [Там же, с. 59].

Процессы романизации и дероманизации идут параллельно: утверждение романного дискурса означает в то же время и преодоление, разрушение его традиционной нарративной формы. Роман «Госпожа Бовари» Флобера, как известно, Набоков считал совершенным. Однако именно Флобер начинает первым критиковать нарративную функцию романа. Сам автор считал «Воспитание чувств» эстетической неудачей, так

как в романе недостает действия, перспективы, выстроенности. «Он не видел, что в этой книге как раз впервые осуществляется *дедраматизация*, едва ли даже не *дероматизация* романа, откуда возьмет начало вся новейшая литература, – писал Женетт, – точнее, он ощущал как недостаток то, что для нас является главным достоинством такой литературы. От “Бовари” до “Пекюше” Флобер непрестанно писал романы, *отвергая*, сам того не ведая, зато всем своим существом – требования *романного дискурса*» (Курсив наш. – Л.Р.) [3, с. 233]. Стремление придать фразе такой же вес, плотность, как у воспроизводимого объекта, привело к созданию «субстанциального стиля»: «стиль флюберовских описаний весь вылеплен из сияющей материальности» [Там же, с. 231]. Предметную плотность вещного мира отмечают критики у Набокова. О.А. Ханзен-Леве, в частности, указывает на то, что «метафизика Набокова, как правило, переводится на язык конкретных деталей, мелочей, структур предметного мира» [17, с. 178].

В статье «Моменты безмолвия у Флобера» Ж. Женетт называет Флобера романистом *безмолвия, неподвижности, молчания*. Психологические мотивировки, описание «вещи», «окаменелый язык», изменение ритма повествования преодолевают монотонную последовательность нарратива в «парализованных романах» Флобера, язык которых напоминает «каменящий фонтан» [3, с. 232]. Флобер задышался от множества вещей, и у него выработался «проект не говорить» ничего, с этого отказа что-либо выражать начинается весь опыт современной литературы: «Флобер, безусловно, принял это *выворачивание дискурса наизнанку*, возвращение к его безмолвной стороне, которое для нас ныне составляет самую суть литературы» (Курсив наш. – Л.Р.) [Там же, с. 233].

В нелюбви к повествованию проявляется важнейший аспект современной литературы. Ж. Женетт, разбирая палимпсесты Пруста и «поэтику безмолвия» у Флобера, отмечая разрушение поэтики романа, в то же время оговаривается, что без Флобера, этих отступлений от правил и привычного смысла не было бы «безмолвия знаков» Роб-Грийе. Набоков расширяет этот ряд: не было бы Пруста, Джойса и, возможно, Чехова [10, с. 203]. Роман всегда строит себя как «некую оппозицию закону не только жанра, но и идеологическому дискурсу эпохи» [4, с. 563]. В представлении французских структуралистов историю, точнее, семиотику модернистского романа, можно описать не как трансформацию литературного жанра, а как «способ переживать и оформлять жизнь» [3, с. 133]. Романическое, или романтическое, по словам Ж. Женетта, есть также «фундаментальная, трансисторическая данность человеческого воображения» [Там же, с. 135]. Возможно, под этим положением мог бы подписаться В. Набоков. В любой эпохе писатель ценит «привкус вечности». По его словам, «Дон Кихот» благодаря «художественному и нравственному гению своего создателя стал *художественной реальностью всех времен*» (Курсив наш. – Л.Р.) [9, с. 198]. Уникальность «Дон Кихота», первого романа в мировой литературе, состоит в новом сочетании вымысла и реальности, эпического и романного начал, по-своему прочитываемых в последующие эпохи. Предположим, если выбрать технику нелинейного повествования, без начала и конца в классическом смысле этого слова, говоря об истории романа, реверсивное, трансинтертекстуальное, то можно соответственно моделировать и путь развития жанра. В духе Ж. Женетта представить единое романное историческое пространство с повторяющимися приемами и формами. Это, на наш взгляд, согласуется с историко-литературной концепцией Набокова, признававшего только «волшебный мир вечного искусства», который не подвластен законам разума» и времени [Там же, с. 103]. Не случайно в одном ряду Набоков упоминает Гоголя, Джойса и Стерна, говоря об их стилистике, «наименовательных оргиях», о речевом потоке, приеме вопроса и обстоятельного ответа; соединяет божественное косноязычие Пруста и забалтывающийся стиль Гоголя, его гениальное бормотание.

Изменчивость романной структуры превращает роман в дискурс самого времени [4, с. 405]. В. Набоков пишет о методе Толстого, роман которого сам себя пишет и воспроизводит себя из себя же (Толстой использует именно время как художественный инструмент). У Пруста Набоков акцентирует семантику движения «романа пути», «романа познания». В лекции о Прусте Набоков выделяет «переход впечатлений в чувства», «приливы и отливы памяти, волны страстей» как предмет огромной и при этом прозрачной («мерцающей») книги Пруста. Концепция времени у Пруста связывается им с эволюцией личности, богатством бессознательного, интуицией, памятью, непроизвольными ассоциациями [10, с. 298]. М. Мамардашвили определяет этот тип текста как «производящее произведение» – *oregoregans*, когда само произведение является формой жизни или живым существом [7, с. 541]. К роману «пути» можно отнести книгу воспоминаний В. Набокова «Другие берега», где говорится о чувственном зарождении жизни, переплетении родовой памяти и личного сознания, онтогенеза и филогенеза, погружения читателя в себя, свой мир. Современные произведения в движении стремятся установить живые, конкретные отношения с чувствами и воображением читателей. Посредством романического построения производится некий опыт переживания в себе, и, следовательно, сами изобразительные, романические средства – сюжет, единство и целостность изложения – не имеют самодовлеющего значения и в этом смысле не являются текстом, а текстом является тот опыт, который индуцировано произведен художественной формой.

Движение по кратеру, парабола, замыкающая путь, охватывает, по мысли М. Мамардашвили, роман Пруста и поэму Данте, для поэтики которого характерны образы дуги, параболы, радуги [7]. В качестве терминологической метафоры можно по ассоциации вспомнить определение: «параболические» романы В. Набокова. М. Медарич разделяет русскоязычные романы Набокова на «параболические» («Король, дама, валет», «Камера обскура», «Отчаяние») и «традиционные» в зависимости от большей или меньшей установки на миметизм, деперсонализацию персонажей, усиление роли автора-творца обнаженной литературной конструкции [8]. Тематико-фабульный уровень романов говорит о персонажах и ситуациях как подчеркнуто условных. Эксперименты с субъектом текста, колебания между уровнем автора, повествователя и персонажей как высоко эстетизированная игра, на ее взгляд, образуют у Набокова жанровую модель романа, представляющего собой тип подчеркнуто артистической прозы [8, с. 465]. Реалистические мотивировки приводятся наряду с ложными и художественными, поэтому эти романы можно читать на нескольких уровнях. Жанрово-стилевая специфика набоковских романов, написанных в «непривычном смысле», получает в набоковедении метафорические номинации разной степени терминологической определенности: «параболические» (М. Медарич); «тексты жизни», романы «художественно-метафизической текстуры» (О.А. Ханзен-Леве); антироман, «подлинник жизни» (Н. Берберова); «производящее произведение» (М. Мамардашвили); «романы в нероманной форме» (Б. Бойд). Безусловно, этот ряд может быть продлен. Важно отметить соответствие теоретико-литературных воззрений и творческих интенций писателя.

Теория романа, написанная В. Набоковым, носила бы оригинальный, парадоксальный характер, поражала бы творческой свободой мысли и глубиной историко-литературных познаний в области мировой литературы. В ее основе претворился бы опыт Набокова-читателя, романиста и литературоведа. Об этом творческом синтезе свидетельствуют его лекционные курсы по изучению шедевров мировой литературы. В обзоре истории европейского романа он широко пользуется сложившимися готовыми моделями плутовского, рыцарского романа, семейной хроники, романа психологического, анализирует их в своих лекциях (и комментариях к роману «Евгений Онегин») или пародирует их жанровые формы и поэтику («Отчаяние», «Ада» и др.). В опытах интерпретации у писателя отсутствовало бы понятие жанровых канонов, общепринятых опреде-

лений («ярлыков»). Основными условиями, предъявляемыми к произведениям любых жанров, были бы: искусство вымысла, значительность формы, художественная соразмерность, оправданность приемов, стилевое мастерство. Реконструировать теоретические воззрения В. Набокова на поэтику романа в историко-генетическом и типологическом аспектах важно для их дальнейшего системного описания.

### Список литературы

1. Берберова Н. Набоков и его «Лолита» // Набоков В.В.: pro et contra. Личность и творчество Владимира Набокова в оценке русских и зарубежных исследователей: Антология. Т. 1. СПб., 1997. С. 284–308.
2. Бойд Б. По следам В. Набокова. Избранные эссе. СПб., 2020.
3. Женнет Ж. Фигуры. В 2-х т. Т. 1. М., 1998.
4. Кристева Ю. Избранные труды: разрушение поэтики. М., 2004.
5. Левин Ю.И. Вл. Набоков // Ю.И. Левин. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М., 1998. С. 279–323.
6. Лем С. Лолита, или Ставрогин и Беатриче [Электронный ресурс] // HYPERLINK. URL: [http://www.susi.ru/MNTbRAwww.susi.ru/MNTbRA\\_/lem.html](http://www.susi.ru/MNTbRAwww.susi.ru/MNTbRA_/lem.html) (дата обращения: 19.07.2024).
7. Мамардашвили М. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М., 1995.
8. Медарич М. Владимир Набоков и роман XX столетия // Набоков В.В.: pro et contra. Личность и творчество Владимира Набокова в оценке русских и зарубежных исследователей: Антология. Т. 1. СПб., 1997. С. 454–475.
9. Набоков В.В. Лекции о Дон Кихоте. М., 2002.
10. Набоков В.В. Лекции по зарубежной литературе. М., 1998.
11. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М., 1996.
12. Набоков В., Уилсон Э. Дорогой Пончик, Дорогой Володя: Переписка. 1940–1971. М., 2013.
13. Набоков о Набокове и прочем. Интервью. Рецензии. Эссе. М., 2002.
14. Павич М. Роман как держава: Роман. М., 2204.
15. Свою душу я вам не раскрою... Из эпистолярного наследия Владимира Набокова // Иностранная литература. 2017. №6. С. 14–129.
16. Ханзен-Леве О.А. Интермедальность в русской культуре: От символизма к авангарду. М., 2016.
17. Шкловский В. Повести о прозе: в 2 т. Т. 1. М., 1963.

\* \* \*

1. Berberova N. Nabokov i ego «Lolita» // Nabokov V.V.: pro et contra. Lichnost' i tvorchestvo Vladimira Nabokova v ocenke russkih i zarubezhnyh issledovatelej: Antologiya. T. 1. SPb., 1997. S. 284–308.
2. Bojd B. Po sledam V. Nabokova. Izbrannye esse. SPb., 2020.
3. Zhennet Zh. Figury. V 2-h t. T. 1. M., 1998.
4. Kristeva Yu. Izbrannye trudy: razrushenie poetiki. M., 2004.
5. Levin Yu.I. Vl. Nabokov // Yu.I. Levin. Izbrannye trudy. Poetika. Semiotika. M., 1998. S. 279–323.
6. Lem S. Lolita, ili Stavrogin i Beatriche [Elektronnyj resurs] // HYPERLINK. URL: [http://www.susi.ru/MNTbRAwww.susi.ru/MNTbRA\\_/lem.html](http://www.susi.ru/MNTbRAwww.susi.ru/MNTbRA_/lem.html) (data obrashcheniya: 19.07.2024).
7. Mamardashvili M. Lekcii o Pruste (psihologicheskaya topologiya puti). M., 1995.
8. Medarich M. Vladimir Nabokov i roman XX stoletiya // Nabokov V.V.: pro et contra. Lichnost' i tvorchestvo Vladimira Nabokova v ocenke russkih i zarubezhnyh issledovatelej: Antologiya. T. 1. SPb., 1997. S. 454–475.
9. Nabokov V.V. Lekcii o Don Kihote. M., 2002.
10. Nabokov V.V. Lekcii po zarubezhnoj literature. M., 1998.
11. Nabokov V.V. Lekcii po russkoj literature. M., 1996.
12. Nabokov V., Uilson E. Dorogoj Ponchik, Dorogoj Volodya: Peregipiska. 1940–1971. M., 2013.
13. Nabokov o Nabokove i prochem. Interv'yu. Recenzii. Esse. M., 2002.

14. Pavich M. Roman kak derzhava: Roman. M., 2204.  
15. Svoyu dushu ya vam ne raskroyu... Iz epistolyarnogo naslediya Vladimira Nabokova // Inostrannaya literatura. 2017. №6. S. 14–129.  
16. Hanzen-Leve O.A. Intermedial'nost' v russskoj kul'ture: Ot simbolizma k avangardu. M., 2016.  
17. Shklovskij V. Povesti o proze: v 2 t. T. 1. M., 1963.



**“De-romanization” of novel in the theoretical reflexion  
and creative interpretation of V. Nabokov**

*Some theoretical and literary representations of V. Nabokov in the genre of novel are reconstructed. There are revealed the principles of the author’s fictional ontology and the criteria of novel form (including the marginal material of interview, the critical notes and the writer’s letters, completing and interpreting its fictional creative work and substantiating the wholeness of its aesthetic positions). The detailed explanations of the writer’s formula “not novel in a familiar sense” and the metaphorical definition of the specificity of novel as “a living hybrid” are given. There are observed the mechanisms of violation and overcoming of the narrative function of novel discourse.*

Key words: *V. Nabokov, genre, antinovel, novel discourse, de-romanization, Yu. Kristeva, Zh. Zhenett.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2024)

**ЧЖУ ЯФЭЙ,  
ХАНЬ ЦЮАНЬХУЭЙ  
Ухань, Китай**

**РЕЦЕНЗИЯ НА РУССКИЙ ПЕРЕВОД “黄鹤楼送孟浩然之广陵” С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ  
КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ**

*Древнекитайская поэзия является сутью китайской культуры и играет незаменимую роль в распространении китайской культуры в мире. “黄鹤楼送孟浩然之广陵” – один из шедевров китайского поэта Ли Бо. Предполагается проанализировать и прокомментировать три русских перевода этой поэзии с точки зрения культурной адаптации, чтобы улучшить точность и красоту русских переводов древних китайских стихов.*



Ключевые слова: *культурная адаптация, лингвокультурология, культурное переводоведение, “黄鹤楼送孟浩然之广陵”, поэтический перевод.*

Поэзия – это литературный жанр лирики, который использует сильно сжатый язык для яркого и образного выражения богатых эмоций автора, фокусируется на отражении социальной жизни, имеет определенный ритм и рифму. Поэзия является сокровищем и кристаллизацией мудрости в истории развития мировой литературы. Перевод поэзии –

одна из неизбежных тем перевода и ключевой способ общения с литературой и искусством всех регионов мира. Китайская поэзия настолько отличается от европейской, что переводить ее крайне сложно, существует огромный переводческий барьер. Суть классической китайской поэзии заключается в уникальном настроении и особом культурном фоне, которые легче всего теряются в процессе перевода и нелегко воспринимаются читателями переводного языка. Многие ученые считают, что поэзия «непереводима». Тем не менее, многие ученые, поэты и переводчики изо всех сил старались перевести поэзию.

Ли Бо – великий древнекитайский поэт-романтик, его поэтические, художественные достижения очень высоки. Он восхвалял горы и реки своей родины и прекрасные природные пейзажи; его стиль был буйным, красивым и свежим, насыщенным духом романтизма, достигающим единства содержания и искусства. Большинство его стихов посвящены пейзажам и выражают внутренние переживания поэта. Его стихи богаты самовыражением и субъективным лиризмом, передача его чувств имеет импульс горы и реки. В стихах часто комплексно используются фантазия, преувеличение, олицетворение и другие приемы, что создает волшебное, красочное и величественное настроение, поэтому романтические его стихи вызывают у людей ощущение смелости и необузданности, словно они бессмертны.

Башня Желтого журавля, расположенная в районе Учан города Ухань провинции Хубэй на вершине Змеиной горы (Шэшань), граничащей с рекой Янцзы, является достопримечательностью города Ухань, которая была построена во второй год периода Троецарствия и неоднократно перестраивалась на протяжении многих лет, причем существующее здание было реконструировано в 1985 году. Легенда гласит, что Фэй И\* в эпоху Троецарствия вознесся здесь к бессмертию, взял Желтого журавля и ушел, поэтому ее называют Башней Желтого журавля.

Произведение “黄鹤楼送孟浩然之广陵” – это прощальное стихотворение, написанное Ли Бо, великим поэтом династии Тан. Первая строка указывает на место прощания – знаменитая башня Желтого журавля. Вторая строка пишет о времени и направлении прощания – весенний цвет и юго-восточный пейзаж в городе Янчжоу. Третья и четвертая строки пишут о сцене прощания – отправление одиноких парусов вдаль, оставляя за собой только реку с весенней водой. Во всем стихотворении чувства разлуки переданы в пейзажах, фоном для которых служат великолепные разные весенние фейерверки и бескрайняя река Янцзы, а ярче всего рисуется картина прощания поэта с открытым настроением, неугасающей любовью, яркими красками.

С ускорением процесса глобализации культуры разных регионов продолжают смешиваться и влиять друг на друга. Культура стала объектом исследований в нескольких областях. Язык, являясь частью культуры, оказывает на нее большое влияние, поэтому стало тенденцией изучать перевод с точки зрения культурного аспекта.

Важность культурных факторов в переводоведении России подчеркивается взаимодействием и диалектическим развитием литературоведения и лингвистики, которое началось в 1950-е годы с дискуссии о художественном переводе, продолжавшейся почти тридцать лет между лингвистической школой бывшего СССР, представленной А.В. Федоровым и С.Г. Бархударовым [1], и литературной школой, представителем которой был Г.Р. Гачечиладзе [2]. Это свидетельствует о важности вопросов культуры в переводе.

Под межкультурной адаптацией понимается полное и правильное понимание культурных явлений, обычаев и привычек, отличающихся от собственной культуры или противоречащих ей, толерантное принятие и адаптация к ним на этой основе. Культурная адаптация в общем смысле слова всесторонне изучалась с начала XX века как одна

\* Китайский дипломат, военный генерал, политик и регент государства Шу в период Троецарствия в Китае.

из актуальных проблем в области психологии, антропологии, коммуникации, социологии и т.д. Благодаря взаимной привязке различных дисциплин и точек зрения культурная адаптация постепенно вошла в сферу переводческих исследований и заняла важное место в изучении лингвистических и культурных аспектов перевода.

Как сущность китайской культуры, передававшаяся на протяжении тысячелетий, китайская поэзия являются прекрасным носителем культуры, поэтому, продвигая прекрасную китайскую цивилизацию в мире, из-за неустранимых различий между китайской и русской культурами мы должны использовать соответствующие стратегии культурного перевода, чтобы минимизировать сопротивление в межкультурной коммуникации. В частности, конфликтующие культурные элементы должны быть разрешены в переводе; для различных культурных элементов необходимо избежать непонимания и недопонимания; затем можно рассмотреть проблему сохранения различий. Соответственно, стратегии культурного перевода, используемые в реальном переводе, включают три категории: культурное удаление, культурная адаптация и культурный импорт [9, с 69]. Среди этих трех стратегий культурного перевода стратегия культурной адаптации может рассматриваться как наилучший метод перевода как для читателей исходного языка, так и для читателей переводного языка.

Традиционное разделение на доместикацию и форенизацию в переводе – слишком грубый способ в каком-то смысле. Трудно справиться со всей сложностью проблем культурного перевода. Профессор Ян Шичжан предлагает переводческую стратегию культурной адаптации для решения проблемы культурного перевода, то есть изменение или корректировка образа и даже значения элементов культуры исходного языка, чтобы сделать их подходящими для переводной культуры; переводческая стратегия культурной адаптации подразделяется на культурную ассимиляцию, культурную нейтрализацию, культурную трансформацию и культурное украшение.

#### **Культурная ассимиляция**

Культурная ассимиляция – это изначально социологический термин, обозначающий процесс интеграции отдельных людей или групп в неоригинальную, но социально доминирующую национальную традиционную культуру. В культурном переводе культурная ассимиляция означает стратегию культурной адаптации, заключающуюся в переписывании элементов культуры исходного языка в специфические для перевода элементы культуры, чтобы соответствовать культурным требованиям переводящего языка. Например, русский фразеологизм «ни рыба ни мясо» при переводе на китайский язык принимает обычное китайское выражение “不三不四”, которое если перевести как “不鱼不肉”, то не будет понято читателями переводного языка, поскольку фразеологизм на самом деле описывает состояние человека или вещи, которые являются неправильным, неподходящим. Культурная ассимиляция позволяет размыть огромные различия между разными культурами в ограниченном текстовом пространстве, чтобы читатели переводного языка могли почувствовать знакомство со словами при чтении китайских стихов и уменьшить препятствия при чтении, а исходный язык был максимально приближен к переводному языку.

#### **Культурная нейтрализация**

Культурная нейтрализация – это стратегия культурной адаптации, которая ослабляет эффект или цвет культурных элементов исходного языка. Одна из целей использования стратегии культурной нейтрализации заключается в том, чтобы надлежащим образом справиться с конфликтующими культурными элементами. Для таких культурных элементов переводчики меняют слова и используют такие языковые средства, как эвфемизм. При переводе собственных географических терминов, встречающихся в китайской поэзии, некоторые переводчики опускают их названия и обобщают их в терминах общей категории, добавляя при необходимости комментарий, чтобы читатели вос-

принимали текст с ощущением целостности и не нарушали ритм и создающееся настроение поэмы. Восстановить объяснение части характерного культурного содержания китайской нации будет крайне сложно, вызовет определенное ощущение дистанции, в результате чего потеряется общая красота переведенного текста.

### **Культурная трансформация**

Культурная трансформация – это одна из стратегий культурной адаптации, заключающаяся в использовании другого культурного элемента переводного языка для передачи значения культурного элемента исходного языка [8, с. 31]. Хотя и культурная ассимиляция, и культурная трансформация переводят культурные элементы исходного языка в культурные элементы перевода, между этими двумя стратегиями перевода есть существенное различие. Культурная ассимиляция заключается в замене культурных образов исходного языка культурными образами, характерными для переводного языка, что с лингвистической точки зрения является полным изменением культурной коннотации и может быть понято как прием переписывания. Культурная трансформация, напротив, направлена на сохранение культурной информации в исходном языке и достижение того же лингвистического эффекта определенным способом.

### **Культурное украшение**

Культурное украшение – это стратегия культурной адаптации, направленная на благоустройство культурных элементов исходного языка в соответствии с эстетическими потребностями культуры переводного языка [Там же, с. 32]. Мы можем использовать данную стратегию перевода, чтобы эстетически адаптироваться к читательским привычкам и психологии читателей переводного языка. Переводчик должен учитывать читателей при переводе. Когда возникает определенный конфликт в культурной эстетике между читателями переводного языка и исходным выражением языка, переводчик в определенной степени играет роль модератора. Применяя стратегию культурного украшения, переводчик делает перевод более соответствующим эстетическим ожиданиям и культурным привычкам аудитории.

### **Рецензия на русский перевод “黄鹤楼送孟浩然之广陵”**

При выборе переводов «黄鹤楼送孟浩然之广陵» учитывалась в основном биография переводчиков, различия в переводах и выбирались три более типичные и репрезентативные переводы. После отбора и сравнения переводов были окончательно выбраны российские востоковеды:

- С.А. Торопцев – востоковед, специалист по китайской литературе и кино, переводчик и исследователь творчества великого китайского поэта Ли Бо. (далее – перевод 1);
- В.М. Алексеев – русский советский китаевед, нумизмат и переводчик китайской классики (далее – перевод 2);
- Г.В. Стручалина – русский советский китаевед, нумизмат и переводчик китайской классики (далее – перевод 3).

Три русских перевода выглядят следующим образом.

#### **Перевод 1 (С.А. Торопцев)**

*У башни Желтого журавля провожаю Мэн Хаожаня в Гуанлин  
Противились с башной Журавлиной, к Гуанлину  
Уходит старый друг сквозь дымку лепестков,  
В лазури сирый парус тает белым клином,  
И лишь Река стремится за кромку облаков.*

**Примечания:** Башня Желтого журавля стоит у Змеиной горы около реки Янцзы в границах современного г. Ухань, провинции Хубэй; построена в 223 г. По легендам, здесь взлетели в небо на журавле святые Цзы Ань, Фэй И., Мэн Хаожань – знаменитый поэт (689–740). Река – Янцзы.

### Перевод 2 (В.М. Алексеев)

В Башне Желтого аиста провожаю Мэн Хао-жана в Гуанлин  
 С другом своим прощаюсь  
 на западе в Башне Желтого аиста.  
 В дымке цветы в эту третью луну...  
 Спускается он в Янчжоу.  
 Парус-сиротка далеко маячил  
 в лазурных пустотах... Исчез!  
 Вижу только, как длинный наш цзян  
 струится почти в поднебесье.

### Перевод 3 (Г.В. Стручалина)

В башне Желтого журавля провожаю Мэн Хао-жана в Гуанлин  
 Оставив Башню Журавля, мой друг сейчас плывет,  
 Как будто в облаке цветов, в Гуанлин по глади вод.  
 Уже и паруса его далекий силуэт  
 В весенней дымке на реке свой растворяет след.  
 С лазурью неба слившись, он в дали совсем исчез.  
 И только вижу, как Янцзы течет за край небес.

### Первая строка – 故人西辞黄鹤楼

Культурный образ журавля часто встречается в древнекитайской поэзии. Журавль считается символом святости и изящества, а его элегантный и спокойный нрав делает его представителем высокого и чистого характера. В даосской культуре журавль также является символом бессмертия и рассматривается как вестник бессмертия. В переводах 1 и 3 при переводе “黄鹤楼” используется «журавль», а в переводе 2 – слово «аист». В России журавля – символ Родины, супружеской верности и долголетия. В христианстве – это символ доброй жизни, их называли «Божьими птицами». Аист символизирует новую жизнь, удачу, дочернюю или сыновью привязанность. В христианстве аист олицетворяет чистоту, целомудрие, благочестие, бдительность. С точки зрения точности перевода переводы 1 и 3 верно передают оригинальное стихотворение, и теперь общепринятым переводом “黄鹤楼” является «башня Желтого журавля». Однако необходимо отдать должное автору перевода 2 – В.М. Алексееву, который использовал при переводе стратегию культурной трансформации. Он глубоко понимал культурные коннотации журавля в китайской культуре, а образ журавля в китайской и русской культурах имеет определенные различия, поэтому, чтобы восстановить дух оригинального текста, выбрал образ, соответствующий его коннотации (аист), который позволяет русскому читателю понять, что башня Желтого журавля – это место чистоты и изящества. Таким образом, можно сделать вывод, что башня Желтого журавля как известное место в мире, вероятно, была местом встречи двух поэтов. И сама башня Желтого журавля, и легенда о бессмертных, взлетающих в небо, чтобы отправиться туда, и навеяли Ли Бо мысли о том, что на этот раз друг счастливо отправился в Гуанлин, добавляя приятную, рапсодическую атмосферу.

### Вторая строка – 烟花三月下扬州

Слово “烟花” в этом двустишии относится к туманным, красочным цветам. Читателю представляется не клочок земли или цветок, а огромный весенний пейзаж, неисчерпаемый и непроходимый. Март – время фейерверков, а нижнее течение реки Янцзы, процветавшее во времена династии Тан, – место фейерверков. Фраза «Март фейерверков» не только воссоздает очаровательный пейзаж этого процветающего места в сумерках весны, но и раскрывает атмосферу того времени. В переводах 1 и 2 используется слово «дымка» – легкая, похожая на дым, застилающая пелена чего-либо. Это соответствует туманной красоте марта в оригинальном тексте. Слово «облако», исполь-

зованное в третьем переводе, в китайской поэзии часто символизирует свободу, бесплотность, высокую чистоту и т.д., что не соответствует образу процветающего Янчжоу в конце весны в оригинальном стихотворении. Мы считаем, что культурная трансформация трех авторов перевода здесь необъективна, не передает культурные коннотации оригинального стихотворения и не создает эквивалентного дискурсивного эффекта.

#### **Третья строка – 孤帆远影碧空尽**

В переводе 1 используется слово «клин», в то время как клин означает заостренный книзу и расширяющийся кверху кусок дерева или железа, употребляемый для расщепления. Это расходится с образностью оригинала. С точки зрения культурной адаптации перевод этого предложения в переводе 1 является необъективным. Перевод 2 хорошо владеет стратегией культурного украшения: третья строка обычно играет роль продолжателя и лидера всего текста, переходя от эмоций к пейзажу или от пейзажа к эмоциям, чтобы выразить более глубокий смысл и достичь наивысшего эмоционального пика. В результате этого автор перевода 2 использует «Исчез!», чтобы передать желание поэта расставаться с другом после его ухода. В переводе 3 использовано больше чернил, что несколько дисбалансно с точки зрения общей структуры стихотворения. Можно понять, что автор перевода 3 придает большое значение картине расставания с другом, созданной в этой строке, и использует три строки для описания пейзажа в день расставания. Переводчик 3 использовал стратегию культурной ассимиляции, чтобы перевести «孤帆», «远影» и «碧空», которые являются культурными образами, часто используемыми в древней китайской поэзии, в понятный русскому читателю образ.

#### **Четвертая строка – 唯见长江天际流**

Перевод 1 использует стратегию культурной нейтрализации при переводе «Реки Янцзы», сохраняя только Реку и опуская Янцзы, чтобы обеспечить ритмическую красоту перевода. Отдается предпочтение объяснять это в комментариях, отмечая специфику употребления путем написания заглавных букв Реки, что является возможным действием. Перевод 2 в данном случае неверен. Река Янцзы является материнской рекой китайской нации и важным местом рождения китайского народа. Река Янцзы имеет соответствующий русский перевод, который незнаком для большинства русских читателей. В переводе 2 сочетание «длинный наш цзян» является недоразумением, и русские читатели не знают, что означает «цзян». С точки зрения культурной адаптации мы отдаем предпочтение методу перевода 3, который напрямую использует русский перевод реки «Янцзы», не опуская культурную образность. Башня Желтого журавля расположена у реки Янцзы, которая с древних времен была важной водной артерией. Прямой перевод позволяет русскому читателю глубже понять традиционную китайскую культуру, побуждает китайскую культуру к выходу за пределы страны и позволяет лучше сыграть роль поэзии как мостика в межкультурной коммуникации.

Таким образом, перевод 1 в целом соответствует по формату оригинальному тексту, который является четырехстишием танской поэзии. Переводы 2 и 3 используют стратегию культурной адаптации, нарушая оригинальный формат поэмы и эстетически адаптируя его с учетом читательских привычек. С точки зрения культурной адаптации все три перевода в определенной степени используют переводческие методы культурной ассимиляции, культурной нейтрализации, культурной трансформации и культурного украшения, что может эффективно способствовать пониманию русскими читателями древнекитайских стихов. На наш взгляд, переводчикам необходимо в полной мере учитывать межкультурные факторы в процессе перевода, в той или иной степени заменять непривычное на привычное, чтобы достичь одинакового коммуникативного эффекта. Все три вышеперечисленных автора справились с этой задачей. Однако есть и недостатки: перевод «黄鹤楼送孟浩然之广陵» все еще имеет отклонения в восприятии некоторых образов поэзии, им не удастся восстановить красоту настроения, созданного ориги-

нальным стихотворением, что также является направлением, над которым отечественным и зарубежным переводчикам необходимо работать в будущем.

Перевод способствует взаимному проникновению различных культур и общему процветанию всех национальных культур. В условиях глобализации мир постепенно интегрируется, сохраняя при этом разнообразие. В этом культурный перевод играет важную роль в укреплении взаимопонимания между разными народами. Принцип культурной адаптации играет большую роль в переводческой деятельности переводчиков. Четыре метода – культурная ассимиляция, культурная нейтрализация, культурная трансформация и культурное украшение – имеют свои преимущества и не являются взаимоисключающими. Мы должны уметь сочетать их, чтобы компенсировать недостатки, корректировать перевод по форме и содержанию, адаптировать его к способу понимания читателей на переводном языке.

### Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975.
2. Гачечиладзе Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М., 1980.
3. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. №6. С. 37–38.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
5. 郭爱先. 词汇空缺及其可译性[J]. 解放军外语学院学报. 1998. №5. С. 43–45.
6. 谢云才. 俄罗斯翻译理论的语言学派与艺术学派——两派文学翻译理论对比分析[J]. 外语学刊. 2002. №1. С. 97–101.
7. 杨仕章. 文化翻译观: 翻译诸悖论之统一[J]. 外语学刊. 2000. №4. С. 66–70.
8. 杨仕章. 翻译中的文化适应研究[J]. 中国俄语教学. 2014. №3. С. 6.
9. 杨仕章. 文化翻译学[M]. 商务印书馆, 2020.
10. 亦云. 苏联著名翻译家加切奇拉译[J]. 中国翻译. 1984. №11. С. 1.
11. 左汉林. 李白《黄鹤楼送孟浩然之广陵》新意[J]. 宁夏大学学报: 人文社会科学版. 2006. №28(1). С. 2.

\* \* \*

1. Barhudarov L.S. Yazyk i perevod. Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda. M., 1975.
2. Gachechiladze G.R. Hudozhestvennyj perevod i literaturnye vzaimosvyazi. M., 1980.
3. Dobrovol'skij D.O. Nacional'no-kul'turnaya specifikha vo frazeologii // Voprosy yazykoznaniya. 1997. №6. S. 37–38.
4. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987.



### *The review of the Russian translation “黄鹤楼送孟浩然之广陵” in the context of cultural adaptation*

*The ancient Chinese poetry is the essence of the Chinese culture and a significant part in the distribution of the Chinese culture in the world. “黄鹤楼送孟浩然之广陵” is one of the masterpieces of the Chinese poet Li Bo. It is suggested to analyze and comment on the three Russian translations of the poetry in the context of cultural adaptation to improve the accuracy and beauty of the Russian translations of ancient Chinese poetry.*

Key words: *cultural adaptation, linguoculturology, cultural translation studies, “黄鹤楼送孟浩然之广陵”, poetic translation.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2024)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Ботова  
Светлана Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. E-mail: botova\_sn@mail.ru
- Веденева  
Галина Ивановна* – доктор педагогических наук, доцент, профессор, Воронежский государственный университет. E-mail: galina5423@mail.ru
- Гаврилова  
Валерия Васильевна* – кандидат философских наук, доцент, Пермский институт железнодорожного транспорта. E-mail: Valeri108@yandex.ru
- Гао Цзинмин* – аспирант, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. E-mail: jingminggao70888@gmail.com
- Грицай  
Людмила Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. E-mail: usan82@gmail.com
- Давыденко  
Валентина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент, директор высшей школы педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет. E-mail: 009415@pnu.edu.ru
- Даянова  
Марина Александровна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: marina@dayanov.me
- Ивакина  
Людмила Анатольевна* – инструктор по физической культуре, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №22 г. Липецк. E-mail: ivakina.22@yandex.ru
- Ивушкина  
Наталья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: natali.ivushkina@mail.ru
- Корепанова  
Марина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Короткова  
Полина Ивановна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anta.polina@yandex.ru
- Круцкий  
Виктор Михайлович* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: krutskiy15@mail.ru
- Латышев  
Денис Валентинович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dvlatyshhev@yandex.ru

- Логачева  
Марина Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: mi.logacheva@mail.ru
- Малявина  
Светлана Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Svetlana.malyavina@gmail.com
- Музенитова  
Эльмира Адилевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. E-mail: emuzenitova@bk.ru
- Николаева  
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Новиков  
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Орлова  
Елена Владимировна* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nefriema@gmail.com
- Очирова  
Тамара Саранговна* – кандидат педагогических наук, доцент, Московский технологический институт. E-mail: tschazikova@yandex.ru
- Панина  
Анна Евгеньевна* – аспирант, Воронежский государственный университет. E-mail: anna-panina00@mail.ru
- Розанова  
Ирина Георгиевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Рябкова  
Екатерина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: ekaterina\_res@rambler.ru
- Рягузова  
Людмила Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики, Кубанский государственный университет. E-mail: lnryaguzova@mail.ru
- Самойлова  
Наталья Владимировна* – доцент кафедры урбанистики и теории архитектуры, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: n0013@mail.ru
- Самсоненко  
Валентина Владимировна* – старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: samsonenko.poig@gmail.com
- Столярчук  
Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lisgender-vsru@mail.ru

- Ткач  
Любовь Тимофеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. E-mail: tkachlt@mail.ru
- Фадеева  
Ольга Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент, Мордовский государственный педагогический университет им М.Е. Евсевьева.
- Хань Цюаньхуэй* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Педагогический университет Центрального Китая (CCNU). E-mail: hqh@126.com
- Чебровская  
Светлана Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет. E-mail: chsv64@rambler.ru
- Чжу Яфэй* – E-mail: 1348830560@qq.com



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Anna Panina* – Post Graduate Student, Voronezh State University, E-mail: anna-panina00@mail.ru
- Denis Latyshev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dvlatshev@yandex.ru
- Ekaterina Ryabkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: ekaterina\_res@rambler.ru
- Elena Orlova* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nefriema@gmail.com
- Elmira Muzenitova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool Education, Special Education and Pedagogical Management, Pridnestrovian State University, E-mail: emuzenitova@bk.ru
- Galina Vedeneeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor, Voronezh State University, E-mail: galina5423@mail.ru
- Gao Jingming* – Post Graduate Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, E-mail: jingminggao70888@gmail.com
- Han Quanhui* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Central China Normal University (CCNU), Wuhan, China, E-mail: hqh@126.com
- Han Yafei* – E-mail: 1348830560@qq.com
- Irina Rozanova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Lyubov Tkach* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool Education, Special Education and Pedagogical Management, Pridnestrovian State University, E-mail: tkachlt@mail.ru
- Lyudmila Gritsay* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, E-mail: usan82@gmail.com
- Lyudmila Ivakina* – instructor in Physical Education, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution №22 of Lipetsk, E-mail: ivakina.22@yandex.ru
- Luydmila Ryaguzova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University, E-mail: lnryaguzova@mail.ru

- Marina Dayanova* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: marina@dayanov.me
- Marina Korepanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: mariko57@yandex.ru
- Marina Logacheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: mi.logacheva@mail.ru
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of Scientific and Methodological Center of Support of Pedagogical Workers, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Nataliya Ivushkina* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: natali.ivushkina@mail.ru
- Natalya Samoylova* – Associate Professor, Department of Urban Studies and Architecture Theory, Volgograd State Technical University, E-mail: n0013@mail.ru
- Olga Fadeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev
- Polina Korotkova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anta.polina@yandex.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Botova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology and Management of Vocational Education, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: botova\_sn@mail.ru
- Svetlana Chebrovskaya* – PhD (Psychology), Associate Professor, Pacific National University, E-mail: chsv64@rambler.ru
- Svetlana Malyavina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Svetlana.malyavina@gmail.com
- Tamara Ochirova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Moscow Institute of Technology, E-mail: tschazikova@yandex.ru
- Valentina Davydenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Higher School of Pedagogy and History, Pacific National University, E-mail: 009415@pnu.edu.ru
- Valentina Samsonenko* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: samsonenko.poir@gmail.com

*Valeriya Gavrilova*

– PhD (Philosophy), Associate Professor, Perm Institute of Railway Transport, branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Ural State University of Railway Transport”, E-mail: Valeri108@yandex.ru

*Victor Krutskiy*

– Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: krutskiy15@mail.ru



## СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

### *Главный редактор*

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

Зам. главного редактора:

*Е.И. Сахарчук*, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, д-р филол. наук, проф.

### *Редакционная коллегия:*

*Т.Н. Астафурова*, д-р пед. наук, проф.

*Д. Бергс-Винкельс*, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

*И.С. Бессарабова*, д-р пед. наук, проф.

*С.Г. 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