



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. К. Д. УШИНСКОГО»

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

Издается с 1994 года

2025 — № 2 (143)

Ярославль
2025

УЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»;
Министерство образования Ярославской области

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2025. — № 2 (143). — 231 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-2-143. — EDN XDRKOY.
2025, № 2 (143). 500 экз.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

М. В. Груздев, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); **М. В. Новиков**, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); **Л. В. Байбородова**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Т. С. Злотникова**, доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **В. А. Мазюков**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское общество и социальная коммуникация» ИГСУ РАНХиГС; **В. В. Афанасьев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Н. Белкина**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Т. И. Ерохина**, доктор культурологии, профессор, и. о. ректора, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина; **Л. А. Заке**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаверова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **М. И. Рожков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ю. Н. Слепка**, доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Д. Шадриков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **А. В. Юревич**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

Журнал входит в первую категорию Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки), 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология)

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1 Тел.: (4852)72-64-05, 32-98-69 (издательство)

Адреса в интернете: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Регистрационный номер средства массовой информации:

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник»

см. на сайте: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2025

© Авторы статей, 2025

FOUNDING PARTIES:

Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; Department of education of the Yaroslavl region

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2025. — № 2 (143). — 231 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-2-143. — EDN XDRKOY.
2025, № 2 (143). 500 pcs.

THE EDITORIAL BOARD

M. V. Gruzdev, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO; associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **O. N. Astafieva**, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEPА; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of cultural sciences, professor, acting rector, Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **K. V. Karpinsky**, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povaronkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Yu. N. Slepko**, Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Smirnov**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **R. Smith**, professor of Lancaster University, Great Britain; **L. N. Sukhorukova**, doctor of pedagogical sciences, professor of the medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tarhanova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **A. Yu. Tikhonova**, doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; **A. M. Khodyrev**, candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **N. A. Khrenov**, doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; **A. P. Chernyavskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. D. Shadrikov**, doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; **A. V. Jurevich**, doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences.

The journal is included in the first category of the List of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of these are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities: 5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

The materials published in the journal are reviewed by members of the editorial board and independent experts.

Address of the editorial office: 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya street, 108/1

Ph.: (4852) 72-64-05, 32-98-69 (publishing house)

The internet address: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Mass media registration: The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media

ПИ № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

Index in the all-Russian catalogue «Press of Russia» 83586

Conditions for the publishing article in the scientific journal

«Yaroslavl pedagogical bulletin»: http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2025
© Authors of articles, 2025



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Байханов И. Б.* Новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя _____ 8
- Грицай Л. А.* Перспективные формы взаимодействия педагогов с родителями школьников: от традиций к цифровым инновациям _____ 18
- Палаткин В. В., Хаджаева А. А.* Алиментарная культура как фактор формирования культурной суверенности личности студентов _____ 28
- Коу Сяохуа* Разработка стандартов компетенций российских преподавателей китайского языка: интеграционный подход _____ 44
- Малик Е. С.* Становление и развитие пионерского движения во Владимирской губернии с 1922 г. по 1929 г. _ 54

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Тореева Т. А., Борисенков В. П.* Стратегии подготовки педагогов-исследователей в современной системе высшего образования _____ 64
- Юсупов В. З., Евстратов А. В., Хромов С. С.* Типологические модели профессионального корпоративного обучения _____ 74
- Кондина А. С., Пешкова Н. В., Гончарова В. В.* Нарративно-цифровой подход к эмотивным практикам в языковом образовании _____ 91
- Свобода Н. Ф., Воробьева О. Б.* Методологический аспект философского образования в техническом вузе _ 104
- Беловецкая Л. Э.* Практическая подготовка учителей иностранных языков в университетах Индии _____ 116
- Кошелева И. Н.* Инкорпорирование элементов креативного письма в обучение английскому языку в неязыковом вузе _____ 129
- Самборская Л. Н.* Основные компетенции цифровой культуры педагога _____ 142

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

- Беляева О. Б., Бугайчук Т. В.* Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки _____ 151
- Арсеньев А. Е., Огородникова Л. А.* Специфика психологической подготовки хоккеистов подросткового возраста _____ 161

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

- Усов А. А.* Сакральное пространство севернорусского дома в XXI в. _____ 174
Стрижов Д. А. Анимационный сериал: анализ возможностей применения концепта метамодернизма _____ 181

Исторические аспекты изучения культурных процессов

- Лукин О. В.* Значение Франца Гёльтергофа для культурной, научной и религиозной жизни
Российской империи XVIII века _____ 189
Невзорова Е. Д. Реминисценции детства в жизненной парадигме гения места _____ 199

Культуросообразные практики

- Ноздренко Е. А.* Мифологические паттерны современной рекламы _____ 210
Тучина О. Р. Современное городское пространство: социокультурный анализ _____ 224



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Baikhanov I. B.* New facets of the professional identity of a modern russian teacher _____ 9
- Gricaj L. A.* Perspective forms of interaction between teachers and parents of schoolchildren: from traditions to digital innovations _____ 18
- Palatkin V. V., Khadzhaeva A. A.* Alimentary culture as a factor in formation of the cultural sovereignty of the student personality _____ 29
- Kou Xiaohua* Development of competence standards for russian teachers of chinese: an integrated approach _____ 44
- Malik E. S.* Formation and development of the pioneer movement in the Vladimir province in 1922-1929 _____ 54

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Toreeva T. A., Borisenkov V. P.* Strategies for training teacher-researchers in the modern system of higher education 65
- Yusupov V. Z., Evstratov A. V., Khromov S. S.* Typological models of professional corporate training _____ 74
- Kondina A. S., Peshkova N. V., Goncharova V. V.* Narrative-digital approach to emotive practices in language education _____ 91
- Svoboda N. F., Vorobeva O. B.* Methodological aspect of philosophical education in a technical university _____ 104
- Belovetskaia L. E.* Practical training of foreign language teachers in indian universities _____ 116
- Kosheleva I. N.* Incorporating elements of creative writing into english language teaching in a non-linguistic university _____ 129
- Samborskaya L. N.* Basic competencies of a teacher's digital culture _____ 142

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS**

- Belyaeva O. A., Bugaychuk T. V.* Professional development of a teacher-psychologist: modern realities of continuous professional training _____ 152
- Arsenyev A. E., Ogorodnikova L. A.* The specifics of psychological training of teenage hockey players _____ 161

**THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART
(CULTUROLOGY, art criticism)**

Theoretical aspects in studying cultural processes

Usov A. A. Sacred space of the russian north house in the XXI century _____ 175

Strizhov D. A. Animated series: analyzing the possibilities of applying the concept of metamodernism _____ 181

Historical aspects of the study of cultural processes

Lukin O. V. The importance of Franz Hölterhof for the cultural, scientific and religious life of the Russian Empire
of the XVIII century _____ 189

Nevzorova E. D. Reminiscences of childhood in the life paradigm of the genius of the place _____ 199

Culture conformable practices

Nozdrenko E. A. Mythological patterns of modern advertising _____ 210

Tuchina O. R. Modern urban space: sociocultural analysis _____ 224

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 371.12

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-8

EDN: RJHUWH

Новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя

Исмаил Баутдинович Байханов

Доктор педагогических наук, кандидат политических наук, доцент, ректор, Чеченский государственный педагогический университет. 364068, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33
rector@chspu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9824-1889>

Аннотация. Исследование, результаты которого представлены в данной статье, посвящено анализу профессиональной идентичности современных российских учителей и выявлению её новых граней. Основной целью исследования являлось теоретическое обоснование и выявление особенностей профессиональной идентичности педагогов в контексте современных цивилизационных вызовов. Методологической основой исследования стали аксиологический и социокультурный подходы, которые позволяют глубоко проанализировать ценности и смыслы, влияющие на формирование профессиональной идентичности учителей. В ходе исследования использовался сравнительный анализ публикаций в области педагогической психологии, философии, социологии и антропологии. Были рассмотрены различные взгляды отечественных ученых на сущность, содержание и структуру профессиональной идентичности педагога, факторы её формирования и развития, особенности влияния цивилизационных трендов на изучаемый феномен. Особое внимание уделялось проблеме нарушения баланса между внешней и внутренней регуляцией профессиональной деятельности учителей, а также затруднениям, связанным с динамично изменяющимся контекстом профессиональной педагогической деятельности. Определено преобладание у педагогических работников аффективного типа профессиональной идентичности, то есть такой приверженности профессии, которая основана на эмоциональной связи с ней. В результате исследования были выявлены основные ценности и смыслы, формирующие профессиональную идентичность педагогов, среди которых: традиционные духовно-нравственные ценности и новые, специфические характеристики, возникшие под влиянием цифровой эпохи. Также была подчеркнута важность гражданско-патриотического воспитания в процессе формирования профессиональной идентичности будущих педагогов. В итоге проведенного исследования сформулирован вывод о том, что профессиональная идентичность играет ключевую роль в повышении качества образования и престижа педагогической профессии.

Ключевые слова: современное учительство; профессиональная идентичность педагога; цивилизационные вызовы; традиционные ценности; мировоззрение; гражданственность; патриотизм

Для цитирования: Байханов И. Б. Новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 8–17. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-8>. <https://elibrary.ru/RJHUWH>

**GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

Original article

New facets of the professional identity of a modern russian teacher

Ismail B. Baykhanov

Doctor of pedagogical sciences, candidate of political sciences, associate professor, rector, Chechen state pedagogical university. 364068, Chechen Republic, Grozny, Subra Kishieva st., 33
rector@chspu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9824-1889>

Abstract. The study, the results of which are presented in this article, is devoted to the analysis of the professional identity of modern Russian teachers and the identification of its new facets. The main purpose of the study was the theoretical justification and identification of the features of the professional identity of teachers in the context of modern civilizational challenges. The methodological basis of the study was axiological and sociocultural approaches, which make it possible to deeply analyze the values and meanings that affect the formation of teacher's professional identity. The study used a comparative analysis of publications in the fields of educational psychology, philosophy, sociology and anthropology. Various views of domestic scientists on the essence, content and structure of the teacher's professional identity, factors of its formation and development, features of the influence of civilizational trends on the studied phenomenon were considered. Particular attention was paid to the problem of imbalance between external and internal regulation of teachers' professional activities, as well as difficulties associated with the dynamically changing context of professional teaching activities. The predominance of the affective type of professional identity among teachers is determined, that is, such a commitment to the profession, which is based on an emotional contact with it. As a result of the study, the main values and meanings that form the professional identity of teachers were identified, including: traditional spiritual and moral values and new, specific characteristics that arose under the influence of the digital era. The importance of civil-patriotic education in the process of forming the professional identity of future teachers was also emphasized. As a result of the study, the conclusion was formulated that professional identity plays a key role in improving the quality of education and the prestige of the teaching profession.

Key words: modern teaching; professional identity of the teacher; civilizational challenges; traditional values; worldview; citizenship; patriotism

For citation: Baikhanov I. B. New facets of the professional identity of a modern russian teacher. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 8-17. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-8>. <https://elibrary.ru/RJHUWH>

Введение

Профессионализм педагога и образующие его категории: профессиональное становление и педагогическое образование, приобретают сегодня определяющее значение и признаются важными показателями цивилизованности всего общества. Ведь именно от профессионализма педагога зависит образованность и воспитанность следующих поколений. Становление учительского профессионализма проходит целый ряд этапов личностного и профессионального развития, на каждом из которых формируются функциональные характеристики, позволяющие педагогу на новом, более высоком уровне, решать стоящие перед ним профессиональные и социальные задачи. Одним из таких новообразований является профессиональная идентичность педагога.

Сегодня много говорится о том, как изменились современные дети, как на них повлияла тотальная цифровизация всех сфер жизни. Но ведь и взрослый человек тоже меняется под воздействием цивилизационных вызовов: меняется социальный и профессиональный ландшафт общества, происходит перестройка мироощущения и понимания своего места в жизни, появляются новые функциональные и ролевые характеристики личности. А изменяется ли сущностно педагогическая профессия? Какими видят себя современные российские учителя? Какие мировоззренческие компоненты определяют их профессиональную идентичность? Эти исследовательские вопросы определили замысел и цель данной статьи: выявить и теоретически обосновать новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя. Понимание

того, как современные российские учителя формируют свою профессиональную идентичность, может стать важным для прогнозирования способов улучшения качества образования и повышения престижа педагогической профессии.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования является совокупность положений двух подходов: аксиологического и социокультурного. Первый позволяет глубже понять ценности и смыслы, побуждающие российских учителей сохранять верность своей профессии. Второй лежит в основе анализа внешних и внутренних факторов профессионализации педагогов в сложных условиях новых цивилизационных вызовов. Социокультурный подход также подчеркивает взаимозависимость между индивидом и обществом в построении всех видов идентичности.

В качестве основного метода исследования выбран сравнительный анализ публикаций сегмента наук образования, позволяющий комплексно рассмотреть изучаемый феномен: публикации в области педагогической психологии помогли ответить на вопросы о том, как учителя воспринимают свою роль, как развиваются их профессиональные убеждения и установки, а также – как они адаптируются к изменениям в образовательной среде; философско-мировоззренческий анализ позволил изучить такие глубинные основания профессиональной идентичности учителя, как смысл, ценности и идеалы, лежащие в основе педагогической деятельности; анализ публикаций по социологии образования показал, как социальная стратификация, институциональные рамки и культурные нормы определяют восприятие учителями своей роли и места в обществе; антропологический анализ позволил сделать выводы о влиянии на формирование профессиональных убеждений учителей традиций и новых веяний.

Отбор источников для теоретического анализа осуществляется по критериям релевантности теме исследования, достоверности (предпочтение отдавалось источникам, индексированным в Российском индексе научного цитирования), новизны (рассматривались преимущественно публикации последних 10 лет), разнообразия.

Результаты исследования

Анализ наиболее часто цитируемых в современных отечественных публикациях определений профессиональной идентичности [Гапонова,

2020; Иванова, 2004; Поварёнков, 2023; Шакурова, 2012] позволяет сделать обобщенный вывод о том, что профессиональная идентичность характеризуется в научных исследованиях как полидетерминированное, социально-личностное психологическое явление, отражающее переживание индивидом отождествления себя с профессией и профессиональной группой, сформировавшееся в ходе получения профессионального образования, профессионального общения и профессиональных контактов.

Что касается профессиональной идентичности учителя, то она так же, как у других профессионалов, является сложным личностным образованием, которое включает в себя профессиональные качества, педагогические способности, профессиональное самосознание, индивидуальный стиль деятельности и общения и основано на отнесении себя к определенному профессиональному сообществу, принятии ценностей, установок, норм, правил, обязанностей и поведенческих паттернов профессии. Но в то же время имеет свою специфику, поскольку педагогическую деятельность нельзя рассматривать просто как определенную профессиональными регламентами функцию или операцию.

Интересная с позиций динамики личностно-профессионального развития градация уровней идентичности педагога представлена в исследовании Ю. В. Свободиной, Е. В. Христофоровой. Авторы выделяют интегративные характеристики по трём уровням: высокому уровню присуща выраженная положительная корреляция образа «Я» с идеальным профессионально-личностным образом, высоким уровнем профессиональной рефлексии, преобладанием внутренних мотивов профессиональной деятельности; средний уровень при сохранении положительной корреляции образа «Я» с идеальным профессионально-личностным образом характеризуется средним уровнем профессиональной рефлексии и внешней положительной мотивацией; на низком уровне фиксируется отрицательная корреляция образа «Я» с идеальным профессионально-личностным образом, низкий уровень рефлексии, преобладание внешних отрицательных мотивов профессиональной деятельности [Свободина, 2019].

В ходе анализа биографических интервью педагогов И. В. Лисовской и К. А. Галкиным были выявлены не менее интересные характеристики становления и развития профессиональной идентичности: формирование первых склонностей

и интересов в рамках детских игровых практик, овладение профессионально значимыми навыками и качествами, идеализация профессии педагога на этапе профессионального выбора, интеграция в профессию и профессиональные практики. Две последние позиции обусловлены интеграцией непосредственно в рабочее пространство и сообщество единомышленников и, по мнению авторов, именно здесь начинается формирование базисных маркеров профессиональной идентичности: деонтологический статус, социальная значимость профессии, профессиональная коммуникация и профессиональные сообщества [Лисовская, 2018].

Существует ряд исследований, зафиксировавших наиболее распространенные проблемы профессиональной идентичности педагога. Так, на материалах фокус-групп с учителями г. Москвы и г. Воронежа, проведенных в 2013 году А. Г. Истоминой и О. А. Обременко, выявлено нарушение баланса между внешней и внутренней регуляцией профессиональной деятельности [Истомина, 2013]. На наш взгляд, очень показательной для того времени (2012 год – год принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и завершения поэтапного внедрения новых ФГОС общего образования) является описанная исследователями дискуссия об основной роли учителя как транслятора знаний. Спустя десятилетие мы можем констатировать незавершенность этого спора, что актуализирует проведение исследований дидактической идентичности педагога.

В статье И. Ю. Тархановой 2024 года выявлены следующие дидактические затруднения современных учителей: создание условий для самостоятельной постановки школьниками целей обучения; недостаточное понимание воспитательного потенциала школьных предметов и сложности с реализацией задач развития универсальных учебных действий и функциональной грамотности обучающихся; трудности в проектировании сценариев уроков различного типа и подборе учебных материалов для них; сложности с организацией работы обучающихся: в формировании и поддержании их учебной мотивации, в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся и контроле их реализации, в организации развивающей обратной связи, в создании и поддержании психологически комфортной образовательной среды; существенные трудности с оценением результатов работы учеников с использо-

ванием ресурсов ГДЗ (готовых домашних заданий) и искусственного интеллекта [Тарханова, 2024]. Как видно из этих данных, несмотря на более чем десятилетнюю историю реализации ФГОС общего образования, противоречия между стремлением управлять учебным процессом и задачами развивать субъектность обучающихся остаются нерешенными.

Анализируя социально-экономические факторы, влияющие на становление профессиональной идентичности учителя, Г. И. Чикарова фиксирует основные предпосылки прекариатизации (нарастания социальной неустроенности) российских школьных учителей: рост заработной платы в основном за счет увеличения трудозатрат учителей посредством внутреннего совместительства, низкий престиж учительской профессии в обществе, ухудшение ситуации с соблюдением социально-трудовых прав педагогических работников [Чикарова, 2021]. В то же время исследование взаимосвязи самооффективности и профессиональной идентичности педагогов, проведенное Н. И. Мельниковой, показало, что учителя, у которых профессиональная идентичность достигла вершины, обладают высокой самооффективностью в своей работе. Они осознают собственные возможности в профессиональной области и верят в то, что их знания, навыки и опыт окажутся полезными в их работе и приведут к успеху. Кроме того, они уверены в своей компетентности в области общения и способности конструктивно решать коммуникативные задачи [Мельникова, 2023].

Таким образом, профессиональная идентичность способствует эффективному выполнению учителем своих обязанностей и продуктивному взаимодействию с коллегами и учениками. Ощущение удовлетворения от самореализации в выбранной профессии помогает педагогам справляться с различными психологическими и социальными проблемами, преодолевать профессиональные затруднения. Например, высокий уровень профессиональной идентичности позволяет учителю уверенно работать в сложных ситуациях, принимать адекватные решения и поддерживать свою профессиональную репутацию. Что, в свою очередь, даёт ресурсы справляться со стрессом, неотъемлемым спутником любого профессионала сферы «человек – человек», и преодолевать препятствия на пути к достижению своих профессиональных целей.

Анализ психологических публикаций, описывающих структуру профессиональной идентич-

ности учителей [Бусыгина, 2023; Разживина, 2022; Тимофеева, 2022] позволил зафиксировать выявленное отечественными психологами преобладание у педагогических работников аффективного типа профессиональной идентичности, то есть такой приверженности профессии, которая основана на эмоциональной связи с ней. Люди с этим типом приверженности испытывают глубокую эмоциональную связь со своей профессией, гордятся тем, что делают, работа имеет большое значение для их самооценки и психологического благополучия. Социальные аспекты профессиональной идентичности строятся на мощном эмоциональном переживании учителем своей нужности и востребованности. Именно проблемы, возникающие в процессе социального взаимодействия в школе, определяют, по данным многочисленных исследований, профессиональное выгорание учителей и уход их из профессии.

В ходе теоретического анализа выявлена системообразующая роль ценностей и смыслов в формировании профессиональной идентичности педагога [Чекалева, 2021], а также существенное влияние на систему взглядов учителя на мир, выражающую его отношение к происходящему [Фролова, 2022]. Определено, что мировоззрение связывает мир и человека в субъективно-объективную систему, которую формирует целый ряд экзистенциальных потребностей: самоопределение человека в мире, развитие субъектности личности, осмысление мира и своего места в нём, выбор ценностей и нормативных представлений.

В научных публикациях под профессиональным мировоззрением в самом общем виде понимается целостная система профессиональных знаний, взглядов и ценностных ориентаций и убежденность в их правильности. В современном представлении мировоззрение трактуется как ядро профессионализма. Например, В. А. Тестов рассматривает профессиональное мировоззрение как «интегральное личностное образование, динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов, которые основаны на научных знаниях, определяющих направленность профессиональной деятельности и находящих свое выражение в увеличении профессиональной идентификации» [Тестов, 2011, с. 41]. А в более поздней публикации Е. А. Помельниковой с соавторами дано такое определение рассматриваемого феномена: «сложное интегральное образование общественного и индивидуального сознания, основой которого являются

убеждения, верования, стремления, нормы, идеалы и ценности» [Помельникова, 2023, с. 228]. Как видно, у этих определений есть общая компонента: система профессиональных знаний и ценности конкретной профессии.

Педагогические ценности рассматриваются в науках об образовании как некие нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие в качестве познавательно-действующей системы, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Ценности педагогического образования – это «характеристики взаимодействия субъектов педагогического образования, имеющие положительную значимость на уровне государства, общества и образовательного процесса, определяющие взаимоотношения участников педагогического процесса, его цели и результаты в соответствии с индивидуальными представлениями педагогов о процессе воспитания в широком понимании» [Данилова, 2019].

Г. А. Репринцева в 2020 году провела эмпирическое исследование ценностных ориентаций педагогов с использованием методики И. Г. Сенина «Опросник терминальных ценностей», которое показало, что для педагогов всех возрастных групп типичны высокие и средние уровни значимости терминальных ценностей и сфер жизнедеятельности, ценности «высокое материальное положение» и «достижения» занимают высшие уровни в иерархии ценностей педагогов [Репринцева, 2020]. А анализ ценностно-смысловых ориентиров обучающихся психолого-педагогических классов показал, что в структуре их ценностей наблюдается приоритет ценностей профессии, ценности ребенка и среды имеют меньший вес в структуре в целом, хотя в группе «ценности – знания» позиции, ориентированные на ребенка, преобладают [Груздев, 2021]. Получается, что в профессию будущие педагоги приходят с явно выраженным модусом служения, но со временем ценности потребления их замещают.

Под руководством А. П. Чернявской в 2022 году были исследованы личностные смыслы и профессионально-ценностные ориентации студентов педагогического университета и опытных педагогов. Согласно результатам данного исследования, в системе личностных смыслов студентов и педагогов в разных количественных соотношениях доминируют смыслы категорий: самореализация, экзистенция (пони-

мание жизни не как заданной, а как являющейся продуктом выбора), а вот смыслы когнитивной категории (способность искать и перерабатывать информацию) выбирались меньше других [Чернявская, 2022].

Какие же ценности составляют ядро мировоззрения современного российского учителя? Безусловно, в первую очередь, это российские традиционные духовно-нравственные ценности, обозначенные в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Но также это и особые профессиональные ценности.

Анализ публикаций показал наличие как традиционных ценностей, сохраняющихся у многих поколений учителей, так и инновационных педагогических ценностей, порожденных условиями и вызовами XXI века. Так, президент Российской Академии образования О. Ю. Васильева с соавторами утверждает, что традиционные ценности российского педагогического образования – это ценности, опирающиеся на глубокие нравственные убеждения и принципы русского народа, укрепленные в менталитете и способах жизнедеятельности, выросшие из психологии русского человека, его этнического самосознания [Васильева, 2022]. Эта позиция прочно отражена в системе профессионального воспитания будущего учителя, в которой центром всех традиционных ценностей российского педагогического образования от К. Д. Ушинского и до наших дней остаются приоритеты духовно-нравственного развития педагога, становления его моральных принципов и гражданских убеждений.

Для определения аксиологического наполнения педагогической картины мира учителей будущих поколений россиян Т. К. Сагитдиновой был проведен опрос студентов, включавший ряд вопросов, позволивших идентифицировать ценности-смыслы, ценности-цели и ценности-средства у молодых и будущих педагогов. Результаты показали, что приоритетными ценностями в профессиональной деятельности современного педагога гуманистического типа являются ценности-идеалы (свобода, уважение индивидуальности, справедливость, инклюзивность, гуманность, саморазвитие, доверие), которые сочетают в себе элементы духовности и индивидуализма, что отражает стремление педагога к гармоничному развитию личности учеников,

созданию благоприятной образовательной среды и приверженности принципам гуманизма [Сагитдинова, 2023].

Таким образом, традиционные педагогические ценности связаны с духовным потенциалом человечества, с культурной составляющей образования, с принципами, правилами и нормами поведения человека в социуме, то есть они человекоцентрированные. Цифровая эпоха меняет традиционные ценности, иногда искажая их смысл и содержание, и порождает новые, специфические характеристики ценностей. Так, мы видим как классические первичные ценности: нравственность, этика, добро и зло, изменяются, подвергаясь давлению информационных и цифровых технологий.

По результатам исследования, проведенного Н. С. Бастрковой и О. В. Мухлыниной в 2019 году на студентах Российского государственного профессионального педагогического университета, определено, что традиционные педагогические ценности остаются приоритетными для будущих учителей. Авторами выявлены взаимосвязи между сферой профессиональной жизни и личностными ориентациями и жизненными ценностями студентов как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов: доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, достижение и безопасность выражены у студентов – будущих педагогов как ценности личности на уровне убеждений (нормативные идеалы) и как ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты [Бастракова, 2019]. А вот в более позднем исследовании В. О. Богдановой, также проведенном на студентах педагогического вуза, отмечено, что опрос представителей цифрового поколения показал, что студенты Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета видят смысл жизни в получении удовольствий, в достижении личного счастья, в свободе и сохранении индивидуальности и творческой самореализации. Автор считает, что дело здесь не в недооценивании альтруистических ценностей цифровым поколением, а в формировании нового качественного уровня альтруизма, где общие интересы не противоречат интересам личности [Богданова, 2023].

Как видим, несмотря на определенные различия, исследования фиксируют дефициты важных ценностей современных будущих учителей: патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и т. п. Но ведь именно ориентация учи-

теля на политические ценности наполняет его жизнь глубоким духовным смыслом и позволяет преодолевать реальные жизненные сложности и противоречия. Политические ценности, базирующиеся на положительном эмоциональном отношении человека к интересам и заботам этнически или культурно близкого ему общества, можно рассматривать как факторы, духовно объединяющие людей. И это особенно важно для учителя. Невозможно не согласиться с позицией Н. А. Асташовой, что «только учитель, обладающий чувством национального достоинства, открыто выражающий патриотическую и гражданскую позицию, действительно оправдывает доверие народа непрерывным воспроизводством его самобытного духовного мира и сохранением исторической памяти» [Асташова, 2014, с. 98]. Сегодня, как никогда, учитель не имеет права занимать нейтральную позицию, поэтому значимыми аспектами формирования мировоззрения учителя будущих поколений России должно стать гражданско-патриотическое воспитание.

Российское учительство – это особая субкультурная группа, составляющая ядро современной интеллигенции, которая выполняет функцию духовно-нравственного воспитания нации, хранения и воспроизводства ее культурного генофонда. Именно поэтому, говоря о мировоззрении педагога, невозможно умолчать о его гражданско-патриотическом компоненте.

Проблема гражданско-патриотического воспитания будущего педагога приобретает особую значимость в связи с необходимостью становления в России открытого демократического, гражданского общества, реформирования системы образования, что обусловлено вызовами времени, социально-экономическими, политическими преобразованиями в России и в мире. Создание в России консолидированного гражданского общества во многом зависит от системы образования, в первую очередь, от школьного образования. Центральной идеей гражданско-патриотического воспитания сегодня является идея о человеке как источнике всех социальных трансформаций. Человек не рождается патриотически настроенным гражданином, он таким становится в результате образования [Николина, 2013]. Особенностью гражданско-патриотического компонента профессионально-педагогического мировоззрения является непосредственная его связь с социальной практикой формирования у будущего учителя таких качеств, как духовность, нравственность, чест-

ность, отвага, усердие ко всякому доброму делу, самодисциплина, вежливость, ответственность за свою личную судьбу, судьбу сограждан, судьбу страны и общества [Портнова, 2014].

Таким образом, профессиональное мировоззрение и составляющие его ценности и смыслы играют ключевую роль в формировании профессиональной идентичности педагога. Сегодня мы видим приверженность учителей традиционным педагогическим ценностям при одновременной модернизации профессиональных ценностей и смыслов в ответ на вызовы цифровой эпохи. В связи с этим, важным аспектом формирования мировоззрения будущего педагога является гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогических вузов.

Заключение

Подводя итоги проведенному исследованию, отметим ключевые результаты, полученные в ходе поиска ответов на заявленные во введении исследовательские вопросы:

Во-первых, профессиональная идентичность педагога является важным показателем цивилизованности общества и напрямую влияет на образованность и воспитанность будущих поколений.

Во-вторых, современные российские учителя испытывают воздействие цивилизационных вызовов, что приводит к изменению их профессиональной идентичности.

В третьих, традиционные педагогические ценности, связанные с духовным потенциалом человечества и культурной составляющей образования, остаются приоритетными для большинства учителей, однако появляются и новые, специфические характеристики ценностей, вызванные условиями и запросами XXI века.

Таким образом, в современных реалиях формирование мировоззрения и ценностно-смысловой компетентности педагога представляется актуальной задачей подготовки учителя будущих поколений россиян и требует систематической и целенаправленной работы в процессе профессионального воспитания.

Библиографический список

1. Асташова Н. А. Детерминанты развития профессиональных ценностей современного учителя // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 19 (38). С. 97–104.
2. Бахракова Н. С. Взаимосвязь ценностей сферы профессиональной жизни с жизненными ценностями

цифрового поколения / Н. С. Бахракова, О. В. Мухлынина // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки : сб. научн. ст. / научн. ред. В. И. Спирина. Ч. VI. Москва : Перо, 2019. С. 89–94.

3. Богданова В. О. Ценностные ориентиры и жизненные смыслы представителей цифрового поколения на примере студентов педагогического вуза: социально-аксиологический аспект исследования // Социум и власть. 2023. № 1 (95). С. 39–50.

4. Бусыгина Т. А. Образ-Я как системообразующий компонент профессиональной идентичности в исследованиях отечественных психологов // Международный журнал медицины и психологии. 2023. № 6 (1). С. 62–66.

5. Васильева О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4–17.

6. Гапонова С. А. Профессиональная идентичность как новообразование учебно-профессиональной деятельности / С. А. Гапонова, С. Г. Ловков // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 56–64.

7. Груздев М. В. Анализ ценностно-смысловых ориентаций обучающихся психолого-педагогических классов / М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 8–17.

8. Данилова Л. Н. Ценности педагогического образования: сущность и генезис / Л. Н. Данилова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин, А. М. Ходырев // Ценности и смыслы. 2019. № 4 (62). С. 6–22.

9. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии: научно-методический журнал. 2004. № 2. С. 148–157.

10. Истомина А. Г. Профессиональная идентичность учителей: конструирование негативной и позитивной свободы / А. Г. Истомина, О. А. Оберемко // Профессии социального государства / под ред. П. В. Романова, Е. Р. Ярской-Смирновой. Москва : ООО «Вариант», 2013. С. 159–177.

11. Лисовская И. В. Есть такая профессия – людям помогать: к вопросу профессиональной идентичности педагогов и врачей / И. В. Лисовская, К. А. Галкин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 1 (49). С. 117–123.

12. Мельникова Н. И. Исследование взаимосвязи самооффективности педагога и статуса их профессиональной идентичности // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. С. 1–9.

13. Николина В. В. Современное гражданское воспитание учащихся / В. В. Николина, Ф. В. Повshedная, Ю. Х. Трушина, И. В. Лебедева, Н. В. Клочкова // Инновации и инвестиции. 2013. № 8. С. 137–141.

14. Поварёнков Ю. П. Психологическая классификация деятельностно важных качеств профессионала. Системогенетический подход : монография. Ярославль : Изд-во РИО ЯГПУ, 2023. 323 с.

15. Помельникова Е. А. Роль наставничества в формировании профессионального мировоззрения в современных условиях профессиональной подготовки в вузе / Е. А. Помельникова, М. В. Ивкина, П. П. Альмурзин // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 227–230.

16. Портнова О. А. К вопросу о гражданском воспитании // Наука и школа. 2014. № 4. С. 164–168.

17. Разживина М. И. Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов / М. И. Разживина, Н. В. Яковлева // Прикладная юридическая психология. 2022. № 4(61). С. 131–140.

18. Репринцева Г. А. Особенности ценностных ориентаций педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 3. С. 67–78.

19. Сагитдинова Т. К. Ценностно-смысловой подход к профессиональному развитию современного педагога // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 4. С. 114–121.

20. Свободина Ю. В. Формирование профессионально личностной идентичности педагогов дополнительного образования / Ю. В. Свободина, Е. В. Христофорова // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 123–130.

21. Тарханова И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 8–18.

22. Тестов В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира // Педагогика. 2011. № 7. С. 34–42.

23. Тимофеева Т. С. Особенности структуры профессиональной идентичности психолога на разных этапах карьерного роста : монография. Волгоград : Сфера, 2022. 220 с.

24. Фролова С. В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 3–9.

25. Чекалева Н. В. Развитие профессиональной идентичности на основе профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов / Н. В. Чекалева, Т. Ю. Алексеева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 3 (32). С. 159–162.

26. Чернявская А. П. Личностные смыслы и профессионально ценностные ориентации начинающих и опытных педагогов / А. П. Чернявская, Ю. А. Иванова, Т. С. Золотова, О. Б. Горбунова // Управление качеством образования. 2022. № 3. С. 59–64.

27. Чикарова Г. И. Трансформационные процессы российского общества как условия формирования профессиональной идентичности учителей // ПОИСК:

Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2021. № 3(86). С. 57–66.

28. Шакурова М. В. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в вузе (на примере педагогических направлений и специальностей) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 155–159.

Reference list

1. Astashova N. A. Determinanty razvitiya professional'nyh cennostej sovremenno go uchitelja = Determinants in development of professional values of a modern teacher // Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaja Grigor'evicha Stoletovyh. Serija: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2014. № 19 (38). S. 97–104.

2. Bastrakova N. S. Vzaimosvjaz' cennostej sfery professional'noj zhizni s zhiznennymi cennostjami cifrovogo pokolenija = Connecting the values of professional life with the life values of the digital generation / N. S. Bastrakova, O. V. Muhlynina // Aktual'nye tendencii i innovacii v razvitiu rossijskoj nauki : sb. nauchn. st. / nauchn. red. V. I. Spirina. Ch. VI. Moskva : Pero, 2019. S. 89–94.

3. Bogdanova V. O. Cennostnye orientiry i zhiznennye smysly predstavitelej cifrovogo pokolenija na primere studentov pedagogicheskogo vuza: social'no-aksiologicheskij aspekt issledovanija = Value guidelines and life meanings of representatives of the digital generation on the example of students in pedagogical university: the socio-axiological aspect of the study // Socium i vlast'. 2023. № 1 (95). S. 39–50.

4. Busygina T. A. Obraz-Ja kak sistemoobrazujushhij komponent professional'noj identichnosti v issledovanijah otechestvennyh psihologov = Image-Self as a backbone component of professional identity in the studies of domestic psychologists // Mezhdunarodnyj zhurnal mediciny i psihologii. 2023. № 6 (1). S. 62–66.

5. Vasil'eva O. Ju. Tradicionnye cennosti sovremenno go rossijskogo pedagogicheskogo obrazovanija = Traditional values of modern Russian pedagogical education / O. Ju. Vasil'eva, V. S. Basjuk, E. I. Kazakova // Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 4–17.

6. Gaponova S. A. Professional'naja identichnost' kak novoobrazovanie uchebno-professional'noj dejatel'nosti = Professional identity as a neoplasm of educational and professional activity / S. A. Gaponova, S. G. Lovkov // Vestnik MGPU. Serija: Pedagogika i psihologija. 2020. № 1 (51). S. 56–64.

7. Gruzdev M. V. Analiz cennostno-smyslovyh orientacij obuchajushhijhsja psihologo-pedagogicheskikh klassov = Analysis of value-semantic orientations of students in psychological and pedagogical classes / M. V. Gruzdev, I. Ju. Tarhanova, I. G. Harisova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 8–17.

8. Danilova L. N. Cennosti pedagogicheskogo obrazovanija: sushhnost' i genezis = Values of teacher education: essence and genesis / L. N. Danilova,

T. V. Ledovskaja, N. Je. Solynin, A. M. Hodyrev // Cennosti i smysly. 2019. № 4 (62). S. 6–22.

9. Ivanova N. L. Professional'naja identichnost' i professional'noe prostranstvo = Professional identity and professional space / N. L. Ivanova, E. V. Koneva // Mir psihologii: nauchno-metodicheskij zhurnal. 2004. № 2. S. 148–157.

10. Istomina A. G. Professional'naja identichnost' uchitelej: konstruirovanie negativnoj i pozitivnoj svobody = Professional identity of teachers: constructing negative and positive freedom / A. G. Istomina, O. A. Oberemko // Professii social'nogo gosudarstva / pod red. P. V. Romanova, E. R. Jarskoj-Smirnoj. Moskva : OOO «Variant», 2013. S. 159–177.

11. Lisovskaja I. V. Est' takaja professija – ljudjam pomogat': k voprosu professional'noj identichnosti pedagogov i vrachej = There is such a profession – to help people: to the issue of the professional identity of teachers and doctors / I. V. Lisovskaja, K. A. Galkin // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. 2018. № 1 (49). S. 117–123.

12. Mel'nikova N. I. Issledovanie vzaimosvjazi samojeffektivnosti pedagoga i statusa ih professional'noj identichnosti = Research on the relationship between a teacher's self-efficacy and their professional identity status // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2023. T. 11, № 4. S. 1–9.

13. Nikolina V. V. Sovremennoe grazhdanskoe vospitanie uchashhijhsja Modern civic education of students / V. V. Nikolina, F. V. Povshednaja, Ju. H. Trushina, I. V. Lebedeva, N. V. Klochkova // Innovacii i investicii. 2013. № 8. S. 137–141.

14. Povarjonkov Ju. P. Psihologicheskaja klassifikacija dejatel'nostno vaznyh kachestv professionala. Sistemogeneticheskij podhod = Psychological classification of the activity of important qualities of a professional. Systemogenetic approach : monografija. Jaroslavl' : Izd-vo RIO JaGPU, 2023. 323 s.

15. Pomel'nikova E. A. Rol' nastavnichestva v formirovanii professional'nogo mirovozzrenija v sovremennyh uslovijah professional'noj podgotovki v vuze = The role of mentoring in formation of a professional worldview in modern conditions of professional training at the university / E. A. Pomel'nikova, M. V. Ivkina, P. P. Al'murzin // Problemy sovremenno go pedagogicheskogo obrazovanija. 2023. № 80-3. S. 227–230.

16. Portnova O. A. K voprosu o grazhdanskom vospitanii = On the issue of civic education // Nauka i shkola. 2014. № 4. S. 164–168.

17. Razzhivina M. I. Professional'naja identichnost' pedagoga. Analiz sovremennyh podhodov = Professional identity of the teacher. Analysis of modern approaches / M. I. Razzhivina, N. V. Jakovleva // Prikladnaja juridicheskaja psihologija. 2022. № 4(61). S. 131–140.

18. Reprinceva G. A. Osobennosti cennostnyh orientacij pedagogov = Features of teachers' value orientations // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2020. T. 8, № 3. S. 67–78.

19. Sagitdinova T. K. Cennostno-smyslovoj podhod k professional'nomu razvitiyu sovremennogo pedagoga = Value-semantic approach to professional development of a modern teacher // Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. 2023. T. 29, № 4. S. 114–121.
20. Svobodina Ju. V. Formirovanie professional'no lichnostnoj identichnosti pedagogov dopolnitelnogo obrazovanija = Formation of professional identity of additional education teachers / Ju. V. Svobodina, E. V. Hristoforova // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija. 2019. № 3 (3). S. 123–130.
21. Tarhanova I. Ju. Didakticheskie zatrudnenija pedagogov v uslovijah cifrovoj transformacii obshhego obrazovanija = Didactic difficulties of teachers in the context of digital transformation of general education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 4 (139). S. 8–18.
22. Testov V. A. Pedagogicheskoe mirovozzrenie i sovremennaja nauchnaja kartina mira = Pedagogical worldview and modern scientific picture of the world // Pedagogika. 2011. № 7. S. 34–42.
23. Timofeeva T. S. Osobennosti struktury professional'noj identichnosti psihologa na raznyh jetapah kar'ernogo rosta = Structural features of the professional identity of a psychologist at different stages of career growth : monografija. Volgograd : Sfera, 2022. 220 s.
24. Frolova S. V. Sociokul'turnye faktory formirovanija professional'nogo mirovozzrenija sovremennogo uchitelja: vyzovy novogo mira obrazovanija = Sociocultural factors in the formation of the professional worldview of a modern teacher: challenges of the new world of education // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10, № 2. S. 3–9.
25. Chekaleva N. V. Razvitie professional'noj identichnosti na osnove professional'no-cennostnyh orientacij budushhih pedagogov = Development of professional identity based on professional value orientations of future teachers / N. V. Chekaleva, T. Ju. Alekseeva // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. 2021. № 3 (32). S. 159–162.
26. Chernjavskaja A. P. Lichnostnye smysly i professional'no cennostnye orientacii nachinajushhih i opytnyh pedagogov = Personal meanings and professional value orientations of beginners and experienced teachers / A. P. Chernjavskaja, Ju. A. Ivanova, T. S. Zolotova, O. B. Gorbunova // Upravlenie kachestvom obrazovanija. 2022. № 3. S. 59–64.
27. Chikarova G. I. Transformacionnye processy rossijskogo obshhestva kak uslovija formirovanija professional'noj identichnosti uchitelej = Transformational processes of Russian society as conditions for forming the professional identity of teachers // POISK: Politika. Obshhestvovedenie. Iskusstvo. Sociologija. Kul'tura. 2021. № 3(86). S. 57–66.
28. Shakurova M. V. Formirovanie professional'noj identichnosti budushhih specialistov v vuze (na primere pedagogicheskikh napravlenij i special'nostej) = Formation of the professional identity of future specialists at the university (using the example of pedagogical directions and specialties) // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2012. № 1. S. 155–159.

Статья поступила в редакцию 20.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 20.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 37.03
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-18
EDN: UNUOXS

Перспективные формы взаимодействия педагогов с родителями школьников: от традиций к цифровым инновациям

Людмила Александровна Грицай

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканского, 108/1
usan82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3156-4074>

Аннотация. Статья посвящена исследованию перспективных форм взаимодействия педагогов с родителями школьников в контексте современного образовательного процесса. Анализ проведен на основе классификации взаимодействия по трем основным направлениям: традиционные, инновационные и цифровые формы взаимодействия. Делается вывод о том, что традиционные формы, такие как родительские собрания, дни открытых дверей и лекции, сохраняют свою актуальность, однако требуют адаптации для удовлетворения изменяющихся запросов семьи и школы; инновационные формы, включающие семейные клубы, мастер-классы и социально-педагогические проекты, способствуют активному вовлечению родителей и формированию партнерских отношений, хотя их внедрение связано с определенными организационными сложностями. Особое внимание уделено цифровым технологиям, которые трансформируют взаимодействие через использование онлайн-платформ, мессенджеров, вебинаров и электронных журналов. Эти формы обеспечивают оперативность и доступность, но требуют учета цифровой грамотности всех участников данного взаимодействия. Рассматриваются преимущества и ограничения каждой из форм, включая недостаточную мотивацию родителей, нехватку кадровых ресурсов и барьеры, связанные с индивидуальными особенностями семей. Предлагается комплексный подход, объединяющий традиционные методы с инновационными и цифровыми инструментами. Приводится пример программ «Родительский университет в образовательных организациях» и дистанционных родительских собраний, которые обеспечивают систематическое сопровождение семей на всех этапах обучения ребенка. Отмечены результаты внедрения: повышение педагогической грамотности родителей, снижение уровня семейных конфликтов и рост вовлеченности в образовательный процесс. Делается вывод о необходимости разработки гибких и устойчивых форм взаимодействия, сочетающих традиции и инновации, для повышения эффективности партнерства между школой и семьей.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи; традиционные формы; инновационные формы; цифровые технологии; родительский университет; дистанционные собрания; партнерство

Для цитирования: Грицай Л. А. Перспективные формы взаимодействия педагогов с родителями школьников: от традиций к цифровым инновациям // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 18-27. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-18>. <https://elibrary.ru/UNUOXS>

Original article

Perspective forms of interaction between teachers and parents of schoolchildren: from traditions to digital innovations

Lyudmila A. Gricaj

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of theory and history of pedagogy, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
usan82@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3156-4074>

Abstract. The article is devoted to the research of perspective forms of interaction between teachers and parents of schoolchildren in the context of modern educational process. The analysis is based on the classification of interaction in three main directions: traditional, innovative and digital forms of interaction. It is concluded that traditional forms, such as parent meetings, open days and lectures, remain relevant, but require adaptation to meet the changing demands of families and schools; innovative forms, including family clubs, master classes and socio-pedagogical projects, contribute to the active involvement of parents and the formation of partnerships, although their introduction is associated with certain

organizational difficulties. Special attention is paid to digital technologies that transform interaction through the use of online platforms, messengers, webinars and electronic journals. These forms provide immediacy and accessibility, but require consideration of the digital literacy of all participants in these interactions. The advantages and limitations of each form are discussed, including lack of parental motivation, lack of human resources, and family-specific barriers. An integrated approach that combines traditional methods with innovative and digital tools is proposed. An example is given of the programs «Parent University in educational organizations» and remote parent meetings, which provide systematic support for families at all stages of a child's education. The results of implementation are noted: improvement of parents' pedagogical literacy, reduction of family conflicts and increased involvement in the educational process. It is concluded that it is necessary to develop flexible and sustainable forms of interaction, combining traditions and innovations, to increase the effectiveness of partnership between school and family.

Key words: school-family interaction; traditional forms; innovative forms; digital technologies; parent university; distance meetings; partnership

For citation: Gricaj L. A. Perspective forms of interaction between teachers and parents of schoolchildren: from traditions to digital innovations. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 18-27. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-18>. <https://elibrary.ru/UNUOXS>

Введение

Вопросы воспитания и развития детей всегда являлись приоритетной задачей государства и общества. В условиях современной России эти задачи обрели новую актуальность в свете Указа Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Одной из ключевых ценностей, обозначенных в данном документе, является крепкая семья, что обуславливает необходимость формирования эффективного взаимодействия между институтами семьи и образования.

В постсоветский период наблюдалось разобщение педагогов и родителей, вызванное социальными и экономическими трансформациями, которые привели к разрушению традиционных механизмов партнерства между школой и семьей. Взаимодействие педагогов с родителями в массовой практике стало носить преимущественно формальный характер, ограничиваясь протокольными мероприятиями и отчетностью. Такое положение дел негативно сказалось на процессе воспитания и развитии детей, способствовало утрате интеграционного потенциала школы и семьи, а также снижению эффективности образовательной среды в целом.

Современный этап требует не только восстановления прежних форм взаимодействия, но и поиска новых, отвечающих вызовам цифровой эпохи. Развитие информационных технологий и цифровых коммуникаций предоставляет уникальные возможности для налаживания продуктивного сотрудничества между педагогами и родителями. Это обуславливает необходимость научного анализа перспективных форм взаимо-

действия, интегрирующих как традиционные, так и инновационные подходы.

Цель исследования состоит в выявлении и обосновании перспективных форм взаимодействия педагогов с родителями школьников, сочетающих традиционные подходы, инновационный потенциал и цифровые технологии.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и систематизации перспективных форм взаимодействия педагогов с родителями школьников. В работе предложены новые возможности сотрудничества, учитывающие ценностные ориентиры государственной политики и современные технологические возможности.

Практическая значимость заключается в определении возможностей для образовательных организаций и педагогов по использованию перспективных форм взаимодействия с родителями школьников. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ воспитательной работы, профессиональном обучении педагогов, а также при формировании государственной и региональной образовательной политики.

Методы исследования

Для достижения целей исследования и решения поставленных задач были использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы, нормативно-правовых актов; синтез данных для выработки обобщенных выводов о состоянии и перспективах взаимодействия педагогов и родителей; индукция для выявления общих тенденций в традиционных и современных формах взаимодействия; дедуктивный метод для формирования моделей взаимодействия, сочетающих традиционные и инновационные эле-

менты; сравнительно-сопоставительный анализ традиционных и инновационных форм взаимодействия; прогностическое моделирование; классификация и типологизация.

Использование этих методов позволило глубоко изучить проблему, выявить основные тенденции, направленные на совершенствование взаимодействия между педагогами и родителями школьников.

Результаты исследования

Проблема взаимодействия педагогов с родителями школьников активно изучается в педагогической науке. Исследователи выделяют широкий спектр форм взаимодействия, которые условно можно разделить на три группы: традиционные формы, инновационные формы, вызванные современными потребностями школы и семьи, а также цифровые формы, основанные на использовании возможностей современных технологий (данные формы можно обозначить как традиционные, инновационные и цифровые).

Традиционные формы взаимодействия основываются на многолетней педагогической практике и сохраняют актуальность в образовательной среде. Л. В. Байбородова подчеркивает, что традиционные формы взаимодействия основываются на принципах доверия, сотрудничества и взаимопонимания, что делает их устойчивыми и востребованными [Байбородова, 2023, с. 165–166].

Классическими формами взаимодействия, согласно Э. В. Мухаметзяновой, являются родительские собрания, на которых обсуждаются успехи учеников, методы воспитания и обучения, а также проводятся встречи с приглашёнными специалистами (психологами, юристами, инспекторами ПДН) [Мухаметзянова, 2022, с. 58]. Однако Мухаметзянова отмечает, что эти собрания иногда сводятся к критике успеваемости, что снижает их эффективность [Мухаметзянова, 2022, с. 60]. С. Г. Мишенькина дополняет перечень традиционных форм такими, как участие родителей в школьных праздниках, экскурсиях, конференциях, а также родительский всеобуч, направленный на повышение педагогической грамотности родителей [Мишенькина, 2021, с. 192]. Е. Н. Артемьева, У. Г. Каретникова и М. О. Шевцова выделяют такие формы, как дни открытых дверей [Артемьева, 2017, с. 34]. Эти формы направлены на помощь родителям в воспитании детей, формирование партнёрских отношений с педагогами и обмен опытом.

Традиционные формы выполняют преимущественно информационную и организационную функции. Например, родительские собрания способствуют информированию родителей о жизни школы, успеваемости детей и решению текущих вопросов [Мишенькина, 2021, с. 192]. Родительские вечера и клубы помогают сплотить родителей, создать условия для обмена мнениями и укрепления взаимодействия с педагогами [Артемьева, 2017, с. 34].

Однако современные исследователи отмечают ограниченность этих форм в условиях возрастающей сложности образовательного процесса. По мнению Э. В. Мухаметзяновой, традиционные формы нуждаются в дополнении инновационными подходами для удовлетворения новых запросов семьи и школы [Мухаметзянова, 2022, с. 60].

Следовательно, современные реалии требуют от школы поиска новых форм взаимодействия с семьей. Такие формы позволяют учитывать изменяющиеся потребности и особенности родителей, а также обогащать педагогическую практику. Инновационные формы взаимодействия педагогов и родителей включают разнообразные практики, направленные на активное включение родителей в образовательный процесс.

А. Д. Антипова выделяет групповые и индивидуальные инновационные формы работы, такие как мастер-классы, ролевые игры и тренинги [Антипова, 2023, с. 1506]. Она отмечает важность выбора формы взаимодействия с учётом индивидуальных особенностей семьи. Инновационными считаются и такие формы, как семейные клубы, педагогические мастерские, Советы отцов, дискуссионные клубы [Мишенькина, 2021, с. 192–193]. Эти формы вовлекают родителей в процесс воспитания, способствуют сотворчеству школы и семьи, повышают их взаимную ответственность.

Р. Х. Умаров и Х. М. Юсупова среди инновационных форм взаимодействия выделяют информационно-аналитические формы (социальные опросы, «почтовый ящик» для обратной связи), досуговые формы (совместные праздники) и познавательные мероприятия (семинары-практикумы, педагогические гостиные) [Умаров, 2020, с. 156]. Е. Е. Семенова подчеркивает роль социально-педагогических проектов и акций. Такие инициативы, как «Виртуальный Бессмертный полк», «Праздники в моей семье», «Моя родословная» вовлекают родителей и детей в общую деятельность, способствуют формированию ценностных установок и развитию чувства при-

надлежности к школьному сообществу [Семенова, 2020, с. 469].

Цифровизация образовательного пространства позволяет создать новые формы взаимодействия, которые обеспечивают оперативность, доступность и вовлеченность всех участников. По мнению З. В. Савельевой, цифровая среда трансформирует подходы к взаимодействию, предлагая новые возможности, такие как участие родителей в онлайн-уроках, проведение вебинаров и использование цифровых платформ для общения [Савельева, 2021, с. 122]. Р. Х. Умаров и Х. М. Юсупова акцентируют внимание на использовании образовательных платформ, таких как «Дневник.ру», которые обеспечивают доступ родителей к информации об успеваемости ребенка [Умаров, 2020, с. 156]. Е. Н. Артемьева и коллеги отмечают популярность электронных рассылок, социальных сетей и мессенджеров, которые позволяют установить более оперативную и удобную связь между педагогами и родителями [Артемьева, 2017, с. 34]. С. Г. Мишенькина предлагает использовать цифровые ресурсы для проведения онлайн-конференций, вебинаров, консультаций, что делает взаимодействие более гибким и доступным для занятых родителей [Мишенькина, 2021, с. 192–193].

Среди преимуществ цифровых форм исследователи выделяют: экономию времени; доступ к информации в любое время; возможность задавать деликатные вопросы онлайн. Таким образом, данные формы делают коммуникацию более удобной и регулярной, однако размывают границы между рабочим и личным временем педагога.

Однако З. В. Савельева подчеркивает, что использование цифровых технологий требует особого внимания к вопросам безопасности, а также учета цифровой грамотности родителей [Савельева, 2021, с. 123].

Отметим, что проблема взаимодействие между педагогами и родителями школьников изучается и в зарубежной научной литературе.

Зарубежные ученые также выделяют традиционные формы взаимодействия, основанные на личных встречах, телефонных звонках и письменной коммуникации. Они подразумевают прямое взаимодействие педагогов и родителей, где акцент сделан на обсуждении успеваемости и поведения ребенка.

М. О. Фока и О. Какочефалу [Фокá, 2015] рассматривают в качестве основной формы взаимодействия родительские собрания, полагая, что регулярные собрания на уровне класса позволяют

родителям коллективно обсуждать учебные процессы, воспитательные цели и текущие проблемы. Однако авторы указывают на ограниченность этой формы из-за низкой вовлеченности родителей. На эту же проблему указывают Г. Йоханссон, К. В. Орвинг [Johansson, 1993], отмечающие, что традиционные собрания, на которых обсуждаются образовательные и воспитательные цели, остаются востребованными, позволяя устанавливать общий язык между родителями и педагогами, однако зачастую они не учитывают индивидуальных потребностей учеников.

М. Йилдирим, Б. Донмез [Yildirim, 2008] полагают, что личные встречи остаются наиболее эффективной формой взаимодействия. Родители и учителя обсуждают вопросы успеваемости, поведения и решают возникающие проблемы. Эта форма взаимодействия характерна для начальной школы, где учителя чаще обращаются к родителям напрямую. Э. Магера [Magiera, 2011] подчеркивает, что в образовательной системе Польши акцент делается на регулярных личных встречах учителей с родителями. Целью таких встреч является обсуждение успеваемости, воспитания и поведенческих особенностей учеников.

Обращают внимание зарубежные исследователи и на виртуальные формы взаимодействия. Так, Ф. Ангрэйн, А. Мустахим [Anggraini, 2020] отмечают, что платформы вроде WhatsApp активно используются для взаимодействия между учителями и родителями, особенно в условиях дистанционного обучения. Коммуникация через мессенджеры носит двухсторонний характер: учитель отправляет сообщения родителям, а те, в свою очередь, делятся ими с учениками.

Е. Петраш [Petrash, 2020] выделяет видеоконференции (виртуальные родительские собрания) как одну из наиболее перспективных форм цифрового взаимодействия. Это позволяет охватить больше родителей, особенно тех, кто физически не может посещать собрания. Такие собрания способствуют повышению информационной компетентности как учителей, так и родителей. На потенциал онлайн-конференций и вебинаров для организации эффективного общения между родителями и учителями также указывают Л. Сен-Лоран, Э. Ройер, М. Эбер, Л. Тардиф [Saint-Laurent, 2019]. По их мнению, эти формы особенно актуальны для обсуждения индивидуальных образовательных потребностей учеников.

Электронные образовательные системы, например, платформы для отслеживания успева-

емости и обратной связи, рассматриваются как дополнительный канал взаимодействия [Нафизі, 2012]. Е. Петраш отмечает, что современные образовательные платформы начинают внедрять аналитические инструменты искусственного интеллекта, которые позволяют прогнозировать успехи учеников и предоставлять индивидуальные рекомендации родителям [Petrash, 2020]. Авторы подчеркивают, что такие системы способствуют более оперативной передаче информации между школой и родителями. Также отмечаются и другие формы взаимодействия, например, специальные приложения для мобильных устройств, которые позволяют родителям отслеживать расписание, успеваемость и поведение ребенка в реальном времени. Дж. А. Брайан, К. К. Холкомб-Маккой [Byan, 2014] указывают, что такие приложения стимулируют вовлеченность родителей и облегчают доступ к образовательной информации.

Кроме этого, исследователи выделяют так называемые партнерские формы взаимодействия школы и семьи. Например, Дж. Гердес и другие авторы [Gerdes, 2020] предлагают модель, основанную на равноправии, где родители рассматриваются как равные партнеры в образовательном процессе. Такая форма взаимодействия включает координацию (обмен информацией), сотрудничество (совместное принятие решений) и совместное творчество (разработка стратегий обучения). С. Л. Кристенсон, А. Л. Решли, [Christenson, 2009] обсуждают партнерские формы работы: родительское участие в школьных мероприятиях, образовательных программах и разработке индивидуальных планов обучения. Это помогает учесть культурные различия и индивидуальные потребности семей. Исследование [Saint-Laurent, 2019] показывает, что родители

младших школьников стремятся к более тесному сотрудничеству с учителями. Однако учителя часто переоценивают удовлетворенность родителей существующим уровнем взаимодействия, что свидетельствует о необходимости совместного планирования и обсуждения образовательных стратегий. Г. Йоханссон, К. В. Орвинг [Johansson, 1993] выделяют важность активного участия всех сторон в разработке и реализации образовательных программ. В их исследовании подчеркивается, что взаимодействие становится наиболее эффективным, когда школьники, родители и учителя совместно определяют цели и задачи обучения.

Несмотря на разнообразие предложенных форм, авторы исследований подчеркивают существующие проблемы:

1. Неравенство доступа к ресурсам [Gerdes, 2020], особенно в условиях цифровизации.
2. Низкую мотивацию родителей и недостаток времени на взаимодействие [Нафизі, 2012].
3. Культурные и языковые различия, которые могут осложнять коммуникацию [Christenson, 2009].

Зарубежные исследования подчеркивают, что взаимодействие педагогов с родителями школьников развивается от традиционных форм к инновационным, в том числе и основанным на использовании цифровых технологий. Традиционные встречи и собрания продолжают оставаться значимыми, однако партнерские и цифровые формы работы предлагают новые возможности для повышения вовлеченности родителей в образовательный процесс.

Проведем классификацию форм взаимодействия педагогов с родителями школьников с помощью Таблицы 1.

Таблица 1.

Формы взаимодействия педагогов с родителями школьников

Традиционные формы	Инновационные формы	Цифровые формы
Отечественная научная школа		
Родительские собрания. Участие в школьных праздниках, экскурсиях, конференциях. Родительские чтения. Родительский всеобуч. Проведение дней открытых дверей. Участие родителей в оформлении газет, выставок работ учащихся. Привлечение родителей к руководству школьными кружками и	Семейные клубы, дискуссионные и проблемные клубы. Советы отцов, педагогические мастерские. Мастер-классы, тренинги, ролевые игры. Социальные опросы, «почтовый ящик» для обратной связи. Семинары-практикумы, педагогические гостиные. Социально-педагогические проекты и акции.	Электронные дневники, переписка в социальных сетях и мессенджерах. Родительские собрания в онлайн-формате. Онлайн-конференции, вебинары, цифровые консультации. Группа в социальных сетях. Блоги и странички педагогов.

Традиционные формы	Инновационные формы	Цифровые формы
внеклассной работой.	Индивидуальные беседы, консультации.	
Зарубежная научная школа		
Индивидуальные встречи. Родительские собрания. Телефонные звонки. Письменная коммуникация.	Родительское участие в школьных мероприятиях, образовательных программах и разработке индивидуальных планов обучения. Мероприятия, рассчитанные на совместное планирование и принятие решений педагогами и родителями.	Видеоконференции (виртуальные родительские собрания). Электронные образовательные системы, например, платформы для отслеживания успеваемости и обратной связи. Приложения для мобильных устройств. Искусственный интеллект.

Возникает вопрос об эффективности предложенных форм взаимодействия педагогов с родителями школьников.

Традиционные формы, такие как родительские собрания, дни открытых дверей, лекции и консультации, зарекомендовали себя временем как устойчивые способы общения школы и семьи. Однако, несмотря на их универсальность, такие формы все чаще воспринимаются родителями как рутинные и неактуальные, что снижает мотивацию родителей к участию в них. Кроме того, традиционные подходы недостаточно акцентируют внимание на индивидуальных потребностях родителей и детей, что ограничивает их потенциал.

Инновационные формы, включая социальные проекты, семейные клубы, тренинги и мастер-классы, привлекают своей актуальностью и разнообразием. Они способствуют активному вовлечению родителей в школьную жизнь, стимулируют их к сотрудничеству и помогают выстраивать доверительные отношения с педагогами. Однако реализация таких форм требует значительных временных и организационных ресурсов, что становится вызовом для педагогов. Часто именно нехватка времени и профессиональных компетенций ограничивает применение инновационных практик в образовательной деятельности.

Цифровые формы взаимодействия, такие как использование образовательных платформ («Дневник.ру»), социальных сетей, электронных журналов и мессенджеров, возникли как вынужденная мера в условиях цифровизации и пандемии. Они отличаются оперативностью и доступностью, позволяя родителям быстро получать информацию и взаимодействовать с педагогами. Однако цифровые инструменты не способны полностью заменить живое общение и часто вызывают затруднения у родителей с недостаточным уровнем цифровой грамотности.

Таким образом, традиционные формы взаимодействия теряют свою актуальность из-за недостатка новизны и индивидуального подхода, инновационные практики привлекательны, но сложны в реализации, а цифровые технологии становятся скорее вспомогательным инструментом, чем полноценной альтернативой.

Для преодоления этих трудностей перспективным представляется использование комплексного подхода, включающего программы, с одной стороны, основывающиеся на традиционной форме взаимодействия педагогов и родителей, но с другой, использующие и педагогические инновации, направленные на непрерывное просвещение родителей. О подобной возможности сочетания традиций и инноваций в педагогике писали еще В. А. Слостенин и Л. С. Подымова, указывая, что сочетание таких форм деятельности позволяет достичь баланса между новыми и традиционными подходами, обеспечивая их взаимодополнение и эффективность в образовательной практике [Слостенин, 2007], что особенно актуально в условиях усложнения социальных запросов школы и семьи.

Одним из примеров такой деятельности является разработанная нами программа «Родительский университет в образовательных организациях», рассчитанная на работу с родителями учащихся от начальной до старшей школы. Данная программа предполагает систематическое сопровождение семей, начиная с первых лет обучения ребенка, и является эффективным инструментом для формирования устойчивого взаимодействия между педагогами и родителями.

Анализ программы позволяет выделить использование в ней как традиционных, так и инновационных форм работы с родителями. Среди традиционных методов можно отметить лекции и семинары, консультации, а также практические занятия, которые включают элементы взаимодействия с родителями на протяжении всех эта-

пов обучения их детей. Эти формы давно зарекомендовали себя в педагогической практике благодаря их доступности и предсказуемости. Инновационные формы работы в программе включают круглые столы и дискуссии, ситуационные задачи и ролевые игры, что делает встречи более интерактивными и ориентированными на развитие практических навыков у родителей. Такой подход способствует созданию среды для диалога и обмена опытом, что особенно важно в условиях современных вызовов воспитания и социализации школьников.

Среди достоинств данной программы можно выделить следующее:

1. Системный и непрерывный подход: программа охватывает весь период обучения ребенка в школе, от 1 до 11 класса, что позволяет учитывать возрастные и образовательные потребности учеников на каждом этапе.

2. Гибкость форматов: использование как очных, так и дистанционных форматов занятий делает программу доступной для широкого круга родителей.

3. Практическая направленность: включение ситуационных задач и ролевых игр способствует не только получению теоретических знаний, но и их применению в реальной жизни.

4. Научная обоснованность: материалы программы разработаны с опорой на современные исследования в области педагогики, психологии и социальной работы.

5. Формирование культуры сотрудничества: диалогичность форматов укрепляет связь между школой и родителями, что положительно влияет на образовательный процесс.

Результаты программы проявляются на когнитивном, эмоциональном, поведенческом и социальном уровнях: повышение педагогической и психологической грамотности родителей; улучшение качества взаимодействия с детьми; снижение уровня семейных конфликтов; активное участие родителей в образовательном процессе; положительная динамика учебных достижений школьников. Однако существуют и барьеры для внедрения программы. Среди них следует отметить, во-первых, недостаточную мотивацию родителей, так как не все родители осознают необходимость постоянного обучения и участия в школьной жизни ребенка; во-вторых, ограниченность кадровых ресурсов; в-третьих, технические и организационные сложности; в-четвертых, сложности в адаптации программы под индивидуальные потребности семей.

Таким образом, программа «Родительский университет в образовательных организациях» представляет собой эффективную модель взаимодействия школы и семьи, которая сочетает традиционные формы работы с инновационными. Она позволяет укрепить партнерство между родителями и педагогами, улучшить образовательные результаты и создать гармоничную воспитательную среду, однако для успешного внедрения программы важно преодолеть существующие барьеры.

Не менее важным направлением становится организация дистанционных родительских собраний, особенно для родителей учащихся педагогических классов. Эти собрания предоставляют возможность оперативного и удобного обсуждения текущих образовательных вопросов, а также формируют осознанное участие родителей в профессиональной ориентации детей.

Программа дистанционных родительских собраний отражает актуальную тенденцию в развитии взаимодействия педагогов с родителями, сочетая традиционные и инновационные формы работы. Программа включает такие традиционные элементы, как тематические собрания, выступления педагогов и специалистов, а также организацию диалога между школой и родителями, главной инновацией является использование дистанционного формата встреч через видеоконференции, что позволяет: преодолевать территориальные ограничения; использовать цифровые платформы для записи собраний, предоставления дополнительных материалов и организации обратной связи; расширять возможности индивидуального подхода за счет онлайн-консультаций.

Достоинства программы:

1. Учет специфики педагогических классов, так как программа адаптирована под потребности родителей учащихся, планирующих поступать на педагогические специальности вузов, что повышает мотивацию родителей к поддержке профессионального выбора ребенка.

2. Гибкость и доступность взаимодействия, потому что онлайн-формат устраняет барьеры, связанные с временем и местом проведения собраний, что особенно важно для родителей, находящихся в разных районах области.

3. Регулярность встреч (одно собрание в четверть) способствует постепенному включению родителей в образовательный процесс и их профессиональное ориентирование.

4. Практическая направленность, так как программа предоставляет родителям конкретные рекомендации по организации учебного дня, психологической поддержке подростков и выбору будущей профессии.

5. Формирование партнерских отношений, способствующих укреплению взаимодействия между семьей и школой через обмен мнениями и совместное обсуждение актуальных проблем.

Программа подобных родительских собраний демонстрирует краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные результаты. Среди краткосрочных следует отметить повышение уровня осведомленности родителей о структуре образовательного процесса и специфике педагогических классов, среднесрочными результатами становится укрепление доверительных отношений между школой и родителями, формирование позитивного отношения к педагогической профессии, долгосрочным результатом является содействие успешной профессиональной социализации учащихся, рост престижа педагогической профессии, улучшение качества подготовки будущих педагогов.

Несмотря на очевидные достоинства, реализация программы может столкнуться с рядом барьеров, среди них: технические трудности, например, отсутствие у некоторых родителей доступа к стабильному интернет-соединению или современным устройствам, недостаток цифровой грамотности родителей, низкая мотивация родителей, а также перегруженность педагогов, так как реализация программы требует дополнительных ресурсов, включая время педагогов на подготовку и проведение собраний, что может быть сложно в условиях высокой учебной нагрузки.

Тем не менее программа дистанционных родительских собраний успешно интегрирует традиционные формы работы с родителями и цифровые инновации, она способствует развитию осознанного выбора профессии у учащихся, формированию позитивного отношения к педагогической профессии и повышению качества образовательного процесса. Следовательно, данная программа в целом демонстрирует перспективный подход к взаимодействию с родителями, который может стать моделью для других образовательных инициатив, ориентированных на профессиональное самоопределение учащихся и использование цифровых технологий.

Заключение

На основании вышеизложенного могут быть сделаны следующие выводы:

1. В настоящее время традиционные формы взаимодействия педагогов с родителями школьников (родительские собрания, дни открытых дверей, экскурсии) сохраняют востребованность в массовой школе благодаря своей универсальности и простоте организации. Однако их недостаточная ориентированность на индивидуальные потребности и восприятие как рутинных мероприятий снижают их эффективность.

2. Инновационные формы (мастер-классы, тренинги, семейные клубы, социальные проекты) способствуют активному вовлечению родителей и формированию устойчивого эффекта от взаимодействия школы и семьи. Тем не менее, их реализация требует значительных временных и кадровых ресурсов, а также повышения квалификации педагогов.

3. Цифровые формы взаимодействия (электронные дневники, онлайн-конференции, мессенджеры, образовательные платформы) предоставляют новые возможности для оперативной и гибкой коммуникации. Их преимущество заключается в доступности и экономии времени, однако они требуют учета цифровой грамотности родителей и внимания к вопросам кибербезопасности.

4. Комплексный подход, объединяющий традиционные, инновационные и цифровые формы взаимодействия, позволяет достичь баланса между проверенными практиками и современными запросами образовательной среды. Поэтому реализация программ, таких как «Родительский университет» и дистанционные родительские собрания, демонстрирует высокую эффективность в улучшении взаимодействия педагогов и родителей. Они укрепляют партнерские отношения, повышают вовлеченность родителей и способствуют созданию благоприятной воспитательной среды. Следовательно, перспективным направлением развития взаимодействия является интеграция цифровых технологий в традиционные формы, что позволяет расширить охват аудитории и повысить доступность образовательных мероприятий.

Выводы исследования подтверждают актуальность дальнейшей разработки комплексных программ взаимодействия, учитывающих индивидуальные, культурные и социальные особенности семей, а также использование возможностей современных технологий.

Библиографический список

1. Антипова А. Д. Организация взаимодействия школы и семьи в современных условиях // Молодые ученые в решении актуальных проблем науки : сб. мат. Всероссийской научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием). Красноярск : ФГБОУ ВО «СГУНТ имени академика М. Ф. Решетнева», 2023. С. 1505–1507.
2. Артемьева Е. Н. Новые формы взаимодействия семьи и школы в условиях ФГОС / Е. Н. Артемьева, У. Г. Каретникова, М. О. Шевцова // Кирюшкинские чтения : мат. Всероссийской научно-практ. конф. / под ред. Е. Н. Ахтырской, Л. В. Борзовой, М. А. Мазаловой. Саратов : Саратовский источник, 2017. С. 33–36.
3. Байбородова Л. В. Развитие взаимодействия педагогов и семьи // Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: теория и практика : коллективная монография. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2023. С. 165–190.
4. Мишенькина С. Г. Современные формы взаимодействия семьи и школы // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. XIX междуна. научно-практ. конф. в 3 ч. Ч. 3. Пенза : Наука и Просвещение, 2021. С. 192–194.
5. Мухаметзянова Э. В. Современные формы взаимодействия семьи и школы // Здоровое, ответственное родительство – залог счастливого детства : сб. мат. Всероссийской научно-практ. конф. Стерлитамак : Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «БГУ», 2022. С. 57–61.
6. Савельева З. В. Семья и школа – пути эффективного взаимодействия // Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды в сельской школе : мат. всерос. научно-практ. конф. с междуна. участием. Ярославль : ГАУДПО «ИРО»; ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского», 2021. С. 120–129.
7. Семенова Е. Е. Инновационные формы и методы организации взаимодействия образовательной организации и семьи // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде : сб. научн. ст. II междуна. научно-практ. конф. / отв. ред. С. В. Кривых, А. Д. Абашина. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. С. 468–473.
8. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42–49.
9. Умаров Р. Х. Инновационные формы взаимодействия родителей и школы / Р. Х. Умаров, Х. М. Юсупова // Бизнес и образование в условиях цифровой экономики : мат. Всероссийской научно-практ. конф. с междуна. участием. Грозный : Алеф, 2020. С. 156–163.
10. Anggraini F., Mustaqim A. Pola Interaksi Virtual Guru Dan Orangtua Murid Selama Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) // Jurnal ISIP: Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik. 2020. Vol. 17. 2. pp. 50–61.
11. Bryan J. A., Holcomb-McCooy C. C. School Counselors' Perceptions of Their Involvement in School-Family-Community Partnerships // Professional school counseling. 2014. 7. pp. 162.
12. Christenson S. L., Reschly A. L. Handbook of School-Family Partnerships. New York, 2009. 544 p.
13. Gerdes J., Goei S. L., Huizinga M., de Ruyter D. J. True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective // Educational Review. 2020. 74, pp. 805–823.
14. Hafizi A., Papa M. Improving the quality of education by strengthening the cooperation between schools and families // Problems of Education in the 21st Century. 2012. 42.
15. Johansson G., Orving K. W. Samarbete mellan hem och skola : erfarenheter av elever, föräldrars och lärares arbete. 1993. URL: https://www.ltu.se/cms_fs/1.12017!/gjhanssonavh.pdf (date of address: 12.12.2024).
16. Magiera E. The cooperation between family and school in cooperative education of children and youth in the Second Polish Republic (1918-1939) // Family Upbringing. 2011. 3. pp. 105–125.
17. Petrash E. Virtual Interaction between Teacher and Parents in Modern Educational Institution // Pedagogy. Theory & Practice. 2020. Volume 5. Issue 5. pp. 604-609.
18. Saint-Laurent L., Royer É., Hébert M., Tardif L. Enquête sur la collaboration famille-école // Canadian Journal of Education. 2019. 19. pp. 270–286.
19. Yıldırım M., Dönmez, B. A study on the cooperation between the school and parents (stiklal Primary School Sample). 2008. URL: <http://dergipark.gov.tr/tr/download/article-file/70014> (date of address: 12.12.2024)
20. Φωκά Μ. Θ., Κακοκέφαλου Θ. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Η οπτική των γονέων. 2015. URL: https://www.academia.edu/38681152/Συνεργασία_σχολείου_υ_οικογένειας (date of address: 12.12.2024)

Reference list

1. Antipova A. D. Organizacija vzaimodejstvija shkoly i sem'i v sovremennyh uslovijah = Organization of interaction between school and family in modern conditions // Molodye uchenye v reshenii aktual'nyh problem nauki : sb. mat. Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. studentov, aspirantov i molodyh uchenyh (s mezhdunarodnym uchastiem). Krasnojarsk : FGBOU VO «SGUNT imeni akademika M. F. Reshetneva», 2023. S. 1505–1507.
2. Artem'eva E. N. Novye formy vzaimodejstvija sem'i i shkoly v uslovijah FGOS = New forms of interaction between family and school in the context of FSES / E. N. Artem'eva, U. G. Karetnikova, M. O. Shevcova // Kirjushkinskie chtenija : mat. Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. / pod red. E. N. Ahtyrskoj, L. V. Borzovoj, M. A. Mazonovoj. Saratov : Saratovskij istochnik, 2017. S. 33–36.
3. Bajborodova L. V. Razvitie vzaimodejstvija pedagogov i sem'i = Development of interaction between teach-

ers and family // Formirovanie tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej u mladshih shkol'nikov: teorija i praktika : kollektivnaja monografija. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2023. S. 165–190.

4. Mishen'kina S. G. Sovremennye formy vzaimodejstvija sem'i i shkoly = Modern forms of interaction between family and school // Sovremennye nauchnye issledovanija: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii : sb. st. XIX mezhdun. nauchno-prakt. konf. v 3 ch. Ch. 3. Penza : Nauka i Prosveshhenie, 2021. S. 192–194.

5. Muhametdzjanova Je. V. Sovremennye formy vzaimodejstvija sem'i i shkoly = Modern forms of interaction between family and school // Zdorovoe, otvetstvennoe roditel'stvo – zalog schastlivogo detstva : sb. mat. Vse-rossijskoj nauchno-prakt. konf. Sterlitamak : Sterlitamaskij filial FGBOU VO «BGU», 2022. S. 57–61.

6. Savel'eva Z. V. Sem'ja i shkola – puti jeffektivnogo vzaimodejstvija = Family and school – ways of effective interaction // Formirovanie psihologicheski komfortnoj i bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v sel'skoj shkole : mat. vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhdun. uchastiem. Jaroslavl' : GAUDPO «IRO»; JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2021. S. 120–129.

7. Semenova E. E. Innovacionnye formy i metody organizacii vzaimodejstvija obrazovatel'noj organizacii i sem'i = Innovative forms and methods of interaction organizing between the educational organization and the family // Vospitanie i socializacija v sovremennoj sociokul'turnoj srede : sb. nauchn. st. II mezhdun. nauchno-prakt. konf. / otv. red. S. V. Krivyh, A. D. Abashina. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gercena, 2020. S. 468–473.

8. Slastenin V. A. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj dejatel'nosti = Teacher's readiness for innovation / V. A. Slastenin, L. S. Podymova // Sibirskij pedagogicheskiy zhurnal. 2007. № 1. S. 42–49.

9. Umarov R. H. Innovacionnye formy vzaimodejstvija roditelej i shkoly = Innovative forms of parent-school interaction / R. H. Umarov, H. M. Jusupova // Biznes i obrazovanie v uslovijah cifrovoj jekonomiki : mat. Vse-rossijskoj nauchno-prakt. konf. s mezhdun. uchastiem. Groznyj : Alef, 2020. S. 156–163.

10. Anggraini F., Mustaqim A. Pola Interaksi Virtual Guru Dan Orangtua Murid Selama Pembelajaran Jarak Jauh (PJJ) // Jurnal ISIP: Jurnal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik. 2020. Vol. 17. 2. rr. 50–61.

11. Bryan J. A., Holcomb-McCoy C. C. School Counselors' Perceptions of Their Involvement in School-Family-Community Partnerships // Professional school counseling. 2014. 7. rr. 162.

12. Christenson S. L., Reschly A. L. Handbook of School-Family Partnerships. New York, 2009. 544 r.

13. Gerdes J., Goei S. L., Huizinga M., de Ruyter D. J. True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective // Educational Review. 2020. 74, rr. 805–823.

14. Hafizi A., Papa M. Improving the quality of education by strengthening the cooperation between schools and families // Problems of Education in the 21st Century. 2012. 42.

15. Johansson G., Orving K. W. Samarbete mellan hem och skola : erfarenheter av elever, föräldrars och lärares arbete. 1993. URL: https://www.ltu.se/cms_fs/1.12017!/gjhanssonavh.pdf (date of address: 12.12.2024).

16. Magiera E. The cooperation between family and school in cooperative education of children and youth in the Second Polish Republic (1918-1939) // Family Upbringing. 2011. 3. rr. 105–125.

17. Petrash E. Virtual Interaction between Teacher and Parents in Modern Educational Institution // Pedagogy. Theory & Practice. 2020. Volume 5. Issue 5. rr. 604–609.

18. Saint-Laurent L., Royer É., Hébert M., Tardif L. Enquête sur la collaboration famille-école // Canadian Journal of Education. 2019. 19. rr. 270–286.

19. Yıldırım M., Dönmez, B. A study on the cooperation between the school and parents (stiklal Primary School Sample). 2008. URL: <http://dergipark.gov.tr/tr/download/article-file/70014> (date of address: 12.12.2024)

20. Φωκά Μ. Θ., Κακοκέφαλου Θ. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Η οπτική των γονέων. 2015. URL: https://www.academia.edu/38681152/Συνεργασία_σχολείο_οικογένειας (date of address: 12.12.2024)

Статья поступила в редакцию 13.01.2025; одобрена после рецензирования 10.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 13.01.2025; approved after reviewing 10.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-28

EDN: WBXGYB

Алиментарная культура как фактор формирования культурной суверенности личности студентов

Владимир Владимирович Палаткин¹, Анастасия Андреевна Хаджаева²

¹Кандидат культурологии, доцент кафедры педагогических практик и сервисных индустрий, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. 414056, г. Астрахань, ул. Татищева 20а

²Ассистент кафедры педагогических практик и сервисных индустрий, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. 414356, г. Астрахань, ул. Татищева 20а

¹vladimir_palatkin@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7030-913X>

²a.hadzh@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9024-932X>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования суверенности личности студентов, которая играет ключевую роль в их образовательном и культурном развитии, обеспечивая способность принимать осознанные и самостоятельные решения в разнообразных жизненных ситуациях, в том числе и в алиментарной культуре, способствующей развитию ответственного отношения к питанию и здоровью, укрепляющей общие ценности самосознания и самостоятельности. Целью и задачами статьи является анализ роли формирования алиментарной культуры в становлении суверенности личности студентов, выявление педагогических средств, способствующих осознанному и самостоятельному отношению к питанию и здоровью как неотъемлемой части личностного и культурного развития. Представлено обсуждение современных вызовов и перспектив, связанных с адаптацией к новым технологиям и устойчивым практикам в индустрии питания студентов.

В исследовании применен метод сбора данных по выявлению пищевых предпочтений студентов и специфики меню столовых в учебных заведениях; доступности инновационных продуктов питания вблизи университетов. При анализе полученных данных использовались статистические методы: критерий Хи-квадрат Пирсона, Фи-критерий, V-критерий Крамера, критерий Мак Немары. В эксперименте участвовали 202 студента Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева и 130 студентов Астраханского государственного медицинского университета.

Установлено, что экспериментальное воздействие разработанной программы «Питание с умом», включающей мастер-классы и кулинарные квесты, оказалось эффективным, так как значение полученного критерия Мак Немары имеет достоверность меньше 0,05. Было обнаружено значительное влияние на пищевые привычки студентов при помощи повышения их осведомленности о здоровом питании и формирования навыков самостоятельного планирования рациона. Результаты эксперимента продемонстрировали существенные изменения в отношении студентов к выбору пищи, их предпочтениям в диетах и вовлеченности в поддержание здорового образа жизни.

Исследование показало, что целенаправленное формирование алиментарной культуры студентов через организацию образовательных программ необходимо для их культурной суверенности, которая обуславливается современными инновациями в индустрии питания, развивает их пищевые привычки и отношение к питанию.

Ключевые слова: формирование; культурная суверенность студентов; факторы формирования; алиментарная культура; образовательные программы; интерактивные методы обучения

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по теме «Фундаментализация развивающего образования в условиях суверенизации России», в соответствии с пунктом № 15 протокола заседания Бюджетной комиссии Минобрнауки России от 17.05.2024 № 12

Для цитирования: Палаткин В. В., Хаджаева А. А. Алиментарная культура как фактор формирования культурной суверенности личности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 28–43. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-28>. <https://elibrary.ru/WBXGYB>

Original article

Alimentary culture as a factor in formation of the cultural sovereignty of the student personality**Vladimir V. Palatkin¹, Anastasia A. Khadzhaeva²**¹Candidate of cultural studies, associate professor of the department of pedagogical practices and service industries, Astrakhan state university named after V. N. Tatishchev. 414056, Astrakhan, Tatishcheva st., 20a²Assistant of the department of pedagogical practices and service industries, Astrakhan state university named after V. N. Tatishchev. 414056, Astrakhan, Tatishcheva st., 20a¹vladimir_palatkin@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7030-913X>²a.hadzh@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0002-9024-932X>

Abstract. The article addresses the issues of forming student personality sovereignty, which plays a key role in their educational and cultural development, ensuring the ability to make conscious and independent decisions in various life situations, including in alimentary culture. This culture promotes the development of a responsible attitude toward nutrition and health, strengthening the overall values of self-awareness and independence. The aim and objectives of the article are to analyze the role of forming alimentary culture in the development of student personality sovereignty, identify pedagogical tools that foster a conscious and independent attitude toward nutrition and health as an integral part of personal and cultural development, and discuss contemporary challenges and prospects related to adapting to new technologies and sustainable practices in the student food industry.

The study applied the method of collecting data to identify students' food preferences and the specifics of cafeteria menus in educational institutions, as well as the availability of innovative food products near universities. Statistical methods were used to analyze the obtained data, including Pearson's chi-square test, the phi coefficient, Cramer's V-test, and McNemar's test. The experiment involved 202 students from Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev and 130 students from Astrakhan State Medical University.

The experimental impact of the developed «Smart Nutrition» program, which included workshops and culinary quests, proved to be effective, as the obtained McNemar test criterion showed a significance level below 0.05. A significant impact on students' eating habits was found out, increasing their awareness of healthy nutrition and developing skills for independent meal planning. The results of the experiment demonstrated significant changes in students' attitudes toward food choices, their dietary preferences, and their involvement in maintaining a healthy lifestyle.

The research showed that the purposeful formation of students' alimentary culture, through the organization of educational programs, is necessary for their cultural sovereignty, which is influenced by modern innovations in the food industry, developing their eating habits and attitudes toward nutrition.

Key words: formation; formation factors; alimentary culture; students; educational programs; interactive teaching methods; personal sovereignty of students

The publication was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation on the theme «Fundamentalization of developmental education in the conditions of Russia's sovereignty». In accordance with item № 15 of the minutes of the meeting of the Budget Commission of the Ministry of Education and Science of Russia from 17.05.2024 № 12.

For citation: Palatkin V. V., Khadzhaeva A. A. Alimentary culture as a factor in formation of the cultural sovereignty of the student personality. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 28-43. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-28>. <https://elibrary.ru/WBXGYB>

Введение

Индустрия питания постоянно развивается, внедряются новые технологии для удовлетворения изменяющихся запросов и вкусовых предпочтений потребителей, а также для решения глобальных вызовов (изменение климата и устойчивое развитие) [Raquel, 2021].

Этнокультурные, социальные, экологические, экономические, конфессиональные, технологические и другие аспекты определяют инновации в индустрии питания [Schoenfeldt, 1999], которые выступают фактором, то есть движущей силой

формирования алиментарной культуры современного общества.

Сегодня под понятием «алиментарная культура» подразумевают «базовую часть любой этнической или национальной культуры», представляющей собой систему «культурных кодов, вокруг которых выстраиваются и остальные части культуры» [Палаткин, 2019, с. 87]; «метафорические параллели пищевой культуры, сближающие ее с другими сферами культуры (гендер, секс, картина мира и т. д.)» [Якушенков, 2020, с. 249]; «средство самоидентификации», являющееся одним из способов осознания исторических и этнических корней, а иногда и консолидирую-

щим элементом идентичности» [Thornton, 2023, с. 178].

Мы определяем алиментарную культуру как «культуру потребления и производства пищи – базовую часть этнической или национальной культуры, функционирующую в обществе через систему пищевых кодов, включающих общие принципы, которые определяют многообразие вариантов системы питания (приготовления и потребления пищи), а также обуславливают механизмы смыслопорождения в сфере питания. Изучение алиментарной культуры позволяет рассматривать пищу не только как элемент материальной культуры, но и как некое ценностное поведение» [Кузнецова, 2021, с. 219].

Алиментарная культура – как структурный компонент любой этнокультуры – взаимосвязана с «хозяйственно-культурным типом, с этническими контактами и коммуникациями, культурными диффузиями, системой жизнеобеспечения, промыслами и транспортом, с мифологией, с этнической картиной мира, с комплексом верований и ритуалов, с традицией распределения социальных ролей, с культурными кодами и архетипическими символами, с этнокультурной идентификацией и компонентами самосознания» [Якушенков, 2015, с. 78].

Алиментарная культура действительно охватывает не только вкусовые предпочтения, но и весь комплекс отношений к еде, включая понимание ее происхождения, методов приготовления, а также воздействия на здоровье и окружающую среду. Это подтверждается тем, что пищевые предпочтения и поведение меняются под влиянием культурных, социальных, экологических и экономических обстоятельств, обеспечивая контроль за собственным пищевым поведением.

Культурный код, содержащийся в алиментарной культуре, передается в том числе через «язык питания», который сравним с языком в его вербальном выражении [Савицкий, 2020]. Как и любая культурная система общения, язык пищи включает в себя элементы, которые определяют его структуру: нормы и ограничения (пищевые табу, отражающие эти ограничения, часто основаны не только на биологической пригодности продуктов, но и на культурных, религиозных и социальных установках, запрещающих, например, употребление в пищу определенных животных), систему оппозиций (в языке пищи существуют противоположности, которые меняются в зависимости от исторического контекста), пра-

вила комбинации (касаются как сочетания продуктов внутри одного блюда, так и порядка подачи блюд в ходе трапезы), пищевые ритуалы (традиции связаны не столько с кулинарными, сколько с социальными аспектами питания).

Эти структурные элементы языка пищи универсальны для всех представителей культуры, но каждый человек или группа людей реализует их по-своему в своей кулинарной практике, которая является аналогом индивидуальной речи.

Молодежь, особенно студенты, часто становятся пионерами новых пищевых трендов. Их открытость новым идеям и готовность к изменениям способствуют быстрому распространению и адаптации новых пищевых практик. Например, устойчивое потребление, веганство, локальное производство продуктов и другие направления улучшения здоровья и минимизации воздействия на окружающую среду.

Интересно, что такое поведение может способствовать не только распространению новых кулинарных традиций, но и более широкому принятию ответственного подхода к питанию среди студентов, что может оказывать заметное влияние на пищевые привычки всего общества, в том числе на формирование суверенности личности.

Суверенность личности гармонично сочетает внутреннюю независимость, самоуважение, осознанность и уверенность в своих ценностях, взглядах и выборах [Палаткин, 2019]. Суверенность личности студента мы понимаем как способность и готовность принимать самостоятельные решения, не поддаваясь внешнему давлению и манипуляциям в условиях разнообразных культурных и социальных влияний. Это предполагает не только личностную зрелость [Вишневецкий, 2022], но и способность критически осмысливать происходящее вокруг, принимать обоснованные решения и выстраивать собственную жизненную траекторию [Цвык, 2021].

Следует отметить, что студенты часто находятся на передовой принятия новых пищевых трендов благодаря своей открытости к чему-то новому и готовности изменять устоявшиеся пищевые привычки [Гаус, 2021], поэтому следует говорить о неустоявшейся алиментарной культуре в этом возрасте и необходимости ее формирования, так как существуют негативные современные вызовы, связанные со здоровьем и образом жизни студенческой аудитории.

В современном мире наблюдается увеличение числа студентов, которые сталкиваются с проблемами неправильного питания, недостатком

информации о здоровом образе жизни и влиянием масс-медиа и рекламы на их пищевые предпочтения. Формирование здоровых пищевых привычек среди студентов имеет долгосрочное значение для их здоровья и благополучия [Петрова, 2016]. Понимание влияния инноваций в индустрии питания на алиментарную культуру студентов может помочь разработать эффективные образовательные программы и стратегии, направленные на формирование их суверенности в предпочтениях здорового питания и правильных пищевых привычек.

В статье поставлена цель исследовать алиментарную культуру как фактор формирования культурной суверенности личности студентов.

Обзор литературы

Исследование различных аспектов формирования суверенности личности студентов [Молчанов, 2023], показывает необходимость развития их критического мышления [Поздняков, 2023], умения анализировать информацию [Ктиторов, 2023], способности отстаивать свои взгляды [Тылец, 2023], взаимодействовать с различными социальными [Коханая, 2023] и культурными [Озерина, 2023] практиками. Важно, чтобы студенты научились находить баланс между собственными убеждениями и внешними влияниями (инновации, модные тенденции), оставаясь при этом открытыми для новых знаний и опыта [Naila, 2024].

Анализ научных исследований в области устойчивых инноваций в пищевой промышленности через искусственный интеллект и аналитику больших данных [Poli, 2022], поддержание устойчивого питания через инновации в науке и технологиях пищевой промышленности [Clodoveo, 2022], инновации в пищевой системе [Naila, 2024], технологические инновации в пищевой промышленности [Naila, 2024], способы внедрения инноваций в устоявшейся пищевой промышленности [Yaiprasert, 2024], потенциал услуг персонализированного питания на основе искусственного интеллекта [Grimsby, 2024] позволил нам определить инновации в индустрии питания студентов как движущую силу формирования их алиментарной культуры и выделить их основные направления (см. рисунок 1).



Рисунок 1. Инновации в индустрии питания студентов

Альтернативные источники белка как одно из наиболее перспективных направлений инноваций в индустрии питания, нацеленное на удовлетворение глобального спроса на пищу в условиях растущего населения планеты и необходимости снижения воздействия на окружающую среду, отражает увеличивающуюся обеспокоенность студентов здоровьем и вопросами устойчивого развития, комплекса мер, направленных на удовлетворение текущих потребностей человека при сохранении окружающей среды и ресурсов, без ущерба для возможности будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. Это приводит к появлению инноваций в производстве пищевых продуктов.

Отношение к альтернативным источникам белка среди студентов зачастую варьируется от любопытства и готовности экспериментировать до полного их принятия в качестве регулярной части диеты, является движущей силой формирования их алиментарной культуры. Ключевые направления в этой области:

1. Растения – традиционный источник белка, но современные технологии позволяют улучшить их вкусовые качества и текстуру, делая более привлекательными для широкого круга потребителей. Самыми известными примерами являются продукты на основе сои, гороха, чечевицы и бобов. Производители используют разнообразные технологии для создания альтернатив мясу, молочным продуктам и другим традиционным источникам животного белка, улучшая их питательную ценность и воспроизводя характерные текстуру и вкус [Queiroz, 2023].

2. Белок насекомых высокоэффективен с точки зрения производства и может стать ключевым компонентом пищевой индустрии в ближайшем будущем. Насекомые (сверчки и личинки мучного червя), содержат высокий уровень белка и могут быть выращены с минимальными затратами воды и корма по сравнению с традиционным

скотоводством. Их можно использовать в порошке как добавку к различным продуктам или в качестве основного ингредиента в блюдах [Andrew, 2023].

3. Культивируемое мясо, выращенное из клеток животных в лабораторных условиях, представляет собой инновационный подход к разработке альтернатив животному мясу без необходимости убоя животных. Это направление появилось как ответ на растущие опасения по поводу благополучия животных. Хотя производство культивируемого мяса пока что сталкивается с техническими и экономическими проблемами, оно обладает потенциалом радикально изменить пищевую индустрию, минимизируя влияние на окружающую среду и улучшая этические стандарты производства мяса [Li, 2024].

4. Морские растения и микроводоросли, такие как спирулина и хлорелла, представляют собой богатые источники белка и других питательных веществ, в том числе омега-3 жирных кислот. Их высокая урожайность и способность расти в различных условиях делают их привлекательными для расширения глобальных источников питания. К тому же культивирование микроводорослей может быть весьма эффективным с точки зрения использования земли и воды по сравнению с традиционным сельским хозяйством [Ma, 2024].

5. Грибы и мицелий представляют собой еще один инновационный источник белка с высоким потенциалом для создания альтернатив мясу и другим продуктам питания. Благодаря способности грибов изменять текстуру они могут быть использованы для создания продуктов, воспроизводящих жевательные качества и вкус мяса, овощей и даже морепродуктов. Грибные белки привлекают внимание своей питательной ценностью, включая содержание витаминов и минералов [Goodyear, 2021].

Растущее потребительское внимание студенческой молодежи к вопросам здоровья и устойчивого развития способствует быстрому росту и развитию рынка альтернативных источников белка [Горбаткова, 2020]. Это направление будет продолжать эволюционировать, так как студенты более открыты к экспериментам с новыми продуктами, что делает их важной составляющей рынка альтернативных продуктов питания, части устойчивой, этичной и здоровой диеты, являясь еще одной движущей силой формирования их алиментарной культуры [Семенова, 2022]. Общежития и столовые вузов могут играть значительную роль, предоставляя студентам возмож-

ность легко исследовать и интегрировать эти продукты в свой рацион.

Современные тенденции здравоохранения и цифровизации общества, информационная открытость, доступ к научно-популярным и специализированным ресурсам усиливают интерес к здоровому образу жизни и питанию, подчеркивая необходимость учитывать индивидуальные потребности каждого человека.

Это приводит к повышенному спросу на продукты с пониженным содержанием сахара, насыщенных жиров, к предпочтению продуктов, обогащенных витаминами и минералами.

Здоровое питание способствует улучшению концентрации внимания, памяти и когнитивных функций, что критически важно для академической успешности студентов. Оно обеспечивает стабильный уровень энергии, необходимый студентам для активного участия как в учебном процессе, так и в студенческой жизни, помогая управлять стрессом посредством определенных пищевых продуктов и режима питания, улучшая эмоциональное состояние.

Уникальность физиологии каждого человека требует индивидуального подхода к питанию. Молодежь сегодня стремится подбирать диету, основываясь на личных целях, будь то улучшение внешнего вида, поддержание физической формы, профилактика заболеваний или улучшение учебных способностей. Эти позиции значительно повышают эффективность формирования алиментарной культуры среди студентов.

Каждый человек имеет свои уникальные потребности в питательных веществах, определяемые возрастом, полом, уровнем физической активности, состоянием здоровья и генетическими особенностями. Для студентов, находящихся в периоде интенсивного роста и развития, удовлетворение этих потребностей является критически важным в целях поддержания их здоровья и способности к обучению.

Принимая во внимание разнообразие вкусов и предпочтений среди студентов, индивидуализированный подход к питанию может значительно повысить их удовлетворенность питанием и, как следствие, способствовать более здоровому стилю жизни. Вкусовые предпочтения могут значительно влиять на выбор продуктов питания и готовность экспериментировать с новыми блюдами и ингредиентами.

Студенты могут иметь различные диетические ограничения, аллергии на продукты питания, непереносимость лактозы, глутена и дру-

гое, что требует особого подхода к диете. Индивидуализация позволяет учитывать эти особенности, создавая безопасную среду для всех студентов.

Учебные заведения стремятся поддерживать тренд на здоровое питание, вводя в столовых и кафетериях более широкий ассортимент здоровых блюд и закусок, обогащенных белками и другими питательными веществами, что влияет на формирование алиментарной культуры среди студентов. Так, например, в Астраханском государственном университете им. В. Н. Татищева в состав меню комбината общественного питания включены: вегетарианские блюда, малокалорийные блюда, блюда с пониженным содержанием жира, соли, десерты без сахара, фруктовые десерты, что способствует составлению индивидуальных планов питания студентов с учетом предпочтений и потребностей.

Действенным средством служит организация информационных ресурсов, создание мобильных приложений и веб-сайтов, предлагающих индивидуализированные рекомендации по питанию, меню на основе личных симпатий, ограничений и потребностей. Мобильные приложения для отслеживания питания, персонализированные рекомендации на основе искусственного интеллекта, онлайн-диетологи и индивидуализированные программы питания доступны каждому. Эти технологии делают индивидуализацию питания еще более удобной и эффективной, позволяя студентам легко следить за собственным рационом и корректировать его в соответствии с изменяющимися обстоятельствами; являются еще одной движущей силой формирования их алиментарной культуры.

Формирование алиментарной культуры, основанной на осознанном выборе, взаимосвязи питания и здоровья, доступности информации и технологических инноваций, может способствовать повышению качества жизни и улучшению здоровья нации в будущем.

Эксперименты с едой и социальные медиа стали значимыми движущими силами инноваций в индустрии питания, особенно среди молодежи и студентов. Современные тенденции питания тесно связаны с цифровым пространством, социальные медиа играют ключевую роль в формировании вкусов, предпочтений и кулинарных интересов молодого поколения. Студенческие годы – время для экспериментов, в том числе и в питании. Молодежь стремится испробовать новые диеты, веганские, вегетарианские, безглю-

теновые блюда или экзотическую кухню [Петрова, 2016]. Социальные сети стимулируют это стремление, представляя многообразие вариантов, к которым можно было бы отнестись скептически без понимания или визуального примера.

Платформы (Телеграмм, ВК) являются источниками вдохновения для молодежи, предлагая многообразие рецептов, пищевых трендов и лайфхаков для быстрого и здорового питания. Успехи и личный опыт сверстников, известных спортсменов и блогеров мотивируют молодых людей экспериментировать с рационом, включая в него более полезные продукты и блюда. Культура обмена рецептами и результатами в социальных сетях создает среду, в которой здоровое питание становится не только нормой, но и модным трендом.

Под влиянием социальных медиа и тенденций к экспериментам в еде алиментарная культура студентов претерпевает изменения не только на индивидуальном, но и на коллективном уровне. Это направление включает в себя развитие и применение цифровых инструментов, программного обеспечения, новых подходов к производству и доставке продуктов, что делает питание более удобным, здоровым и устойчивым. Студенческие сообщества образуют группы с похожими пищевыми предпочтениями и интересами, организуют совместные походы в кафе и рестораны, что способствует укреплению социальных связей и формированию особых алиментарных традиций.

Рассмотрим ключевые аспекты технологических инноваций в питании, оказывающие влияние на студенческую жизнь.

1. Приложения для здорового питания. Множество мобильных приложений сегодня предлагают решения для составления сбалансированного рациона, подсчета калорий, мониторинга уровня воды в организме и отслеживания физической активности. Интеграция этих приложений с умными часами и фитнес-браслетами позволяет студентам вести здоровый образ жизни и более осознанно подходить к питанию.

2. Интернет вещей (IoT) и умная кухня. «Умные» кухонные приспособления, от холодильников до мультиварок, которые управляются через смартфон, значительно упрощают процесс приготовления пищи. Технологии IoT позволяют этим устройствам автоматически настраиваться на оптимальные режимы, следить за запасами

продуктов и даже предлагать рецепты на основе того, что находится в холодильнике.

3. 3D-печать пищи. Несмотря на то, что 3D-печать пищи еще развивается, она предлагает захватывающие перспективы для кастомизации питания, в том числе возможность создавать пищу с определенными питательными характеристиками, формами и текстурами по желанию пользователя. Это может стать реальным инструментом для студентов с особыми диетическими потребностями.

4. Доставка продуктов и готового питания. Сервисы онлайн-заказов и доставки продуктов и готового питания с помощью мобильных приложений делают здоровое питание более доступным для студентов. Такие сервисы часто предлагают варианты для людей с любыми диетическими предпочтениями, включая вегетарианские, веганские, безглютеновые блюда и так далее.

5. Виртуальные и дополненные реальности для образовательных программ по питанию. Технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) находят применение в образовательных программах по питанию, предлагая студентам уникальные опыты изучения анатомии человека, биохимии пищевых продуктов, технологий производства и других аспектов, связанных с питанием и здоровьем.

Процесс формирования алиментарной культуры студентов следует строить на принципах персонализации, устойчивости, цифровизации, информатизации, в основании которых лежат выделенные нами направления инноваций в индустрии питания студентов (здоровое питание и индивидуализация, альтернативные источники белка, технологии в питании, эксперименты с едой и социальные медиа).

Методология и методы исследования

В статье проведен обзор литературы, включающий анализ научных публикаций, статей и исследований, посвящённых сущности, специфике и формированию алиментарной культуры студентов, инновациям в индустрии питания и их влиянию на пищевые привычки.

В ходе исследования был использован метод сбора данных: опросы и анкетирование студентов для выявления их пищевых предпочтений, знаний о здоровом питании и влиянии инноваций на их выбор; анализ меню столовых и кафе в учебных заведениях, а также доступности инновационных продуктов питания вблизи университетов.

С целью определения пищевых предпочтений и знаний о здоровом питании среди студентов и оценки влияния инноваций в индустрии питания на их выбор была составлена анкета (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Анкета выявления особенностей алиментарной культуры студентов

Вопрос	Ответ
Какие виды диет вы пробовали или интересовались в последнее время?	не пробовали веганство, кето-диета, интервальное голодание сыроедение другое
Что оказывает наибольшее влияние на ваш выбор пищи?	внешний вид цена качество удобство здоровье экологические аспекты другое
Какие инновации в индустрии питания вы пробовали или были бы готовы попробовать?	не пробовали заменители мяса заменители сахара растительные молочные продукты суперфуды молекулярные блюда альтернативный белок (насекомые) другое
Какие источники информации о здоровом питании вы предпочитаете?	интернет книги

	консультации специалистов другое
Какие трудности вы испытываете при попытках вести здоровый образ жизни и правильно питаться?	открытый вопрос
Какие национальные или региональные блюда вы предпочитаете употреблять?	открытый вопрос
Как важно для вас сохранение культурных и традиционных аспектов в пищевых привычках?	важно не очень все равно
Чувствуете ли вы, что культурные аспекты влияют на ваш выбор пищи в университетской столовой или в ресторанах вблизи от университета?	да, влияет не влияет
Какие культурные особенности влияют на ваш выбор пищи?	праздничные блюда, традиционные обычаи при приеме пищи
Как вы относитесь к международным кулинарным трендам и их влиянию на традиционные кухни?	положительно все равно отрицательно
Влияют ли блоги или видео в интернете на ваше решение пробовать новые продукты или блюда?	да нет
Считаете ли вы информацию о питании в социальных сетях надежной?	да нет

Для определения результатов эффективности реализации программы использовался опросник (см. Таблица 2).

Таблица 2.

Опросник по выявлению эффективности реализации программы по формированию алиментарной культуры студентов

Вопрос	Ответы
Какие изменения в вашем питании произошли после участия в программе «Питание с умом»?	
Улучшилось ли ваше знание о здоровом питании?	Да/нет
Какие новые продукты или блюда вы начали употреблять?	Открытый вопрос
Заметили ли вы изменения в своем физическом состоянии после участия в программе?	Да /нет
Как часто вы придерживаетесь здорового питания после завершения программы?	Всегда /фрагментарно/ никогда
Какие аспекты программы вам показались наиболее полезными или эффективными?	Открытый вопрос
Есть ли что-то, что вы бы предпочли изменить в программе «Питание с умом»?	Открытый вопрос
Какую информацию или навыки вы получили из программы, которые считаете наиболее ценными для себя?	Открытый вопрос
Какие изменения в вашем образе жизни произошли после участия в программе?	Открытый вопрос

Опрос проходил с использованием платформы Google Forms. При анализе полученных данных использовались статистические методы: критерий Хи-квадрат Пирсона, Фи-критерий, V-критерий Крамера, критерий Мак Немары. В эксперименте участвовали 202 студента Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева и 130 студентов Астраханского государственного

медицинского университета. Все участники были поделены поровну на контрольную группу (КГ), в которую вошли 166 студентов и экспериментальную группу (ЭГ), в которую вошли 166 студентов.

Результаты исследования

Были выявлены пищевые предпочтения студентов (см. Таблицу 3).

Таблица 3.

Аспекты формирования алиментарной культуры у студентов

Критерий	Показатель	Результат % / чел.	
		КГ	ЭГ
пищевые предпочтения диеты	Не пробовали	16,3 / 27	15 / 25
	Кето-диета	9 / 15	10,3 / 17
	Сыроедение	10,3 / 17	10,3 / 17
	Веганство	35,5 / 59	34,9 / 58
	Интервальное голодание	19,9 / 33	20,5 / 34
	Другое	9 / 15	9 / 15
выбор пищи	Качество	1,8 / 3	2,4 / 4
	Здоровье	1,2 / 2	1,2 / 2
	Цена	32,5 / 54	33,1 / 55
	Удобство	30,7 / 51	33,7 / 56
	Экология	2,4 / 4	1,8 / 3
	Внешний вид	7,2 / 12	7,2 / 12
	Вкус	24,1 / 40	20,5 / 34
Инновации	Заменители мяса	22,9 / 38	14,5 / 24
	Заменители сахара	25,3 / 42	33,7 / 56
	Растительные молочные	45,1 / 75	42,1 / 70
	Продукты-суперфуды	48,9 / 81	47 / 78
	Молекулярные блюда	10,2 / 17	9,0 / 15
	Альтернативный белок	38,0 / 63	38,0 / 63
	Сбалансированное питание	6,0 / 10	3,0 / 5
	Отсутствие интереса	0 / 0	0 / 0
источники информации о здоровом питании	Интернет, кулинарные шоу	76,5 / 127	81,9 / 136
	Консультации специалистов	15,0 / 25	10,8 / 18
	Книги	15,0 / 25	15,0 / 25
	Семья	12,0 / 20	13,25 / 22
трудности ведения здорового образа жизни	Не испытывают трудности	33,7 / 56	36,1 / 60
	Дисциплина	31,3 / 52	30,1 / 50
	Отсутствие силы воли,	21,7 / 36	21,7 / 36
	Высокие цены на качественные продукты	13,3 / 22	12,0 / 20
желание придерживаться здорового (рационального) питания	Хотят	36,1 / 60	33,7 / 56
	Не хотят	63,9 / 106	66,3 / 110
значимость сохранения культурных традиций питания	Важно	39,8 / 66	42,2 / 70
	Не имеет значения	60,2 / 100	57,8 / 96
пищевые предпочтения	нет предпочтений в блюдах национальной кухни	48,2 / 80	51,2 / 85
	Есть предпочтения	51,8 / 86	48,8 / 81
влияние культурных аспектов на выбор пищи, если есть, то какое	Есть влияние	44,6 / 74	45,2 / 75
	Праздничные традиции	89,8 / 149	79,5 / 132
	Мода	39,8 / 66	42,2 / 70
	Интернет	76,9 / 150	84,3 / 140
	Нет влияния	55,4 / 92	54,8 / 91
информация из интернета	Надежная	50 / 83	54,2 / 90
	Не надежная	50 / 83	45,8 / 76

Проведенный опрос о пищевых предпочтениях студентов показал, что как в КГ, так и в ЭГ более 80 % студентов пробовали различного рода диеты, исходя из моды и интернет-источников, проявляя 100 % интерес к иннова-

ционным кулинарным технологиям, где доминирующее место отводится прежде всего суперфуду, заменителю белка и заменителю молочных продуктов. Только 16 % (КГ) и 15 % (ЭГ) не пробовали никакой диеты, считая их опасными.

При выявлении аспектов влияния на студентов в выборе пищи было установлено, что наибольшее влияние (от 20 % до 33 %) имеют цена, удобство приобретения продуктов и блюд, вкус, при этом качество, здоровье, экологические проблемы не превысили у 8 % респондентов.

При ответе на вопрос, связанный с трудностями при попытках вести здоровый образ жизни и правильно питаться, около 37 % респондентов отметили, что не имеют трудностей, а те, кто отметил трудности, основным назвал дисциплину (примерно 30 % респондентов). Среди ответов встречались такие: «желание покушать вредной еды», «не могу отказаться от фастфуда и сладкого», «отказ от энергетиков (6 человек)».

Хотели бы придерживаться здорового (рационального питания) около 36 % респондентов. При этом они отмечали: отсутствие достаточных знаний, умения правильно составить рацион питания, недостаток мотивации, доступность фастфуда, недостаток информации о вреде диеты, отсутствие мест продажи правильного питания, неправильно поставленная цель и организация процесса потребления пищи, реклама нездоровой пищи.

При определении значимости для студентов сохранения культурных традиций питания менее половины респондентов отметили, что обряды, нормы и ритуалы, связанные с потреблением пищи важны.

По предпочтениям в блюдах национальной кухни респонденты разделились поровну. Мультикультурность Астраханского региона, где проживают более 150 национальностей, большинство из которых – 3-х основных конфессий (христианство, мусульманство, буддизм), определила разнообразный выбор национальных блюд, среди которых:

- блюда русской кухни – борщ, щи, окрошка, пельмени, пирожки, пироги, блины, холодец, каша, сырники вареники, пасха, куличи;
- блюда калмыцкой кухни – дотур, борцоки, калмыцкий чай;
- блюда удмурской кухни – перепечи;
- блюда региональной Астраханской кухни – жаренный судак, сушёная вобла, уха, паштет;
- блюда татарской кухни – чак-чак, кайнары, эчпочмак;
- блюда казахской кухни – береки, куурдак;
- блюда узбекской кухни – лагман;
- блюда азербайджанской кухни – джыз был, боз баш;
- блюда грузинской кухни – аджапсанда, хачапури, хинкали;

– блюда кухни дагестанских народов – круже, чуду;

– блюда армянской кухни – долма, манты.

Больше всего в совокупности всех респондентов (КГ и ЭГ) предпочтения отдали плову 45,2 % (150 человек), борщу 43,7 % (145 человек) и бешбармаку 42,3 % (137 человек). Суши, роллы, фастфуд, спагетти, пицца также вошли в предпочтения студентов.

Почти половина опрошенных студентов (КГ и ЭГ) отметили (44,9 %, 149 человек), что чувствуют влияние культурных аспектов на выбор пищи в университетской столовой или в ресторанах вблизи от университета.

После реализации общеобразовательной программы «Питание с умом» был проведен опрос студентов, участвующих в общеобразовательной программе, который показал следующие результаты (см. Таблицу 4).

Таблица 4.

Результаты опроса студентов после реализации общеобразовательной программы «Питание с умом»

Показатель	Ответы чел./ %
улучшили свои знания о здоровом питании	151 / 91,0
стали употреблять больше фруктов и овощей после участия в программе	132 / 79,5
выразили удовлетворенность уровнем информации и материалов, предоставленных в рамках нее	166 / 100,0
начали готовить более разнообразные и здоровые блюда после участия в программе	144 / 86,7
стали более внимательными к составу пищи и качеству продуктов после участия в программе	147 / 88,6
стали читать этикетки на продуктах питания и осознанно выбирать продукты с меньшим содержанием сахара и насыщенных жиров	121 / 72,9
придерживаются принципов здорового питания, изученных в ходе программы, на регулярной основе	111 / 66,9
информация и навыки о национальных блюдах , полученные в ходе программы, оказались для них крайне полезными и применимыми в повседневной жизни	166 / 100
выразили желание участвовать в подобных программах в будущем и рекомендовали «Питание с умом» своим друзьям и однокурсникам	166 / 100

Кроме этого были проведены опросы для выявления изменений по основным показателям в КГ и ЭГ (см. Таблицу 5).

Таблица 5.

Сравнительный анализ ответов в КГ и ЭГ после реализации программы «Питание с умом»

Показатель	КГ % / чел	ЭГ % / чел
Выбирают пищу по качеству	5,4 / 9	88,6 / 147
Есть желание придерживаться рационального питания	38,0 / 63	66,9 / 111
Присутствует осознание значимости сохранения культурных традиций питания	42,2 / 70	166 / 100

Для оценки достоверности различий в изучаемых показателях между экспериментальной и контрольной группами мы вычислили критерий независимости хи-квадрат Пирсона, так как переменные представлены в номинативной шкале. До обучения по программе «Питание с умом» у студентов экспериментальной и контрольной групп достоверных различий не выявлено (см. Таблицу 6).

Таблица 6.

Оценка достоверности различий в показателях между экспериментальной и контрольной группами до обучения по программе «Питание с умом»

Переменные	Число положительных ответов, %		Значение критерия	Уровень значимости
	Экспериментальная группа	Контрольная группа		
Выбирают пищу по качеству (I срез)	4 (2,4 %)	3 (1,8 %)	$\chi^2 = 0,146$	0,702
			$\phi = -0,021$	0,702
			$V = 0,021$	0,702
Есть желание придерживаться рационального питания (I срез)	60 (36,1 %)	57 (34,3 %)	$\chi^2 = 0,119$	0,73
			$\phi = -0,019$	0,73
			$V = 0,019$	0,73
Присутствует осознание значимости сохранения культурных традиций питания (I срез)	70 (42,2 %)	67 (40,4 %)	$\chi^2 = 0,112$	0,738
			$\phi = -0,018$	0,738
			$V = 0,018$	0,738

Примечания: χ^2 – значение критерия Хи-квадрат Пирсона, ϕ – значение Фи-критерия, V – значение критерия Крамера

Далее, в экспериментальной группе с помощью критерия Мак Немары мы оценили результаты экспериментального воздействия. Установлено, что экспериментальное воздействие

во время обучения по программе «Питание с умом» оказалось эффективным, так как значение полученного критерия Мак Немары имеет достоверность меньше 0,05 (см. Таблицу 7).

Таблица 7.

Оценка достоверности сдвига в показателях экспериментальной группы до и после обучения по программе «Питание с умом»

Переменные	Число положительных ответов, %		Уровень значимости критерия Мак Немары
	I срез	II срез	
Выбирают пищу по качеству	4 (2,4 %)	147 (88,6 %)	$p < 0,001$
Есть желание придерживаться рационального питания	60 (36,1 %)	111 (66,9 %)	$p < 0,001$
Присутствует осознание значимости сохранения культурных традиций питания	70 (42,2 %)	165 (99,4 %)	$p < 0,001$

В контрольной группе установлена достоверность сдвига в таких показателях: «выбирают пищу по качеству», «есть желание придерживаться рационального питания». Изменения в осознании значимости сохранения культурных традиций питания отсутствуют.

На завершающем этапе мы оценили достоверность различий в изучаемых показателях между экспериментальной и контрольной группами после экспериментального воздействия. Различия на уровне высокой статистической значимости установлены для всех зависимых переменных (см. Таблицу 8).

Таблица 8.

Оценка достоверности различий в показателях между экспериментальной и контрольной группами после обучения по программе «Питание с умом»

Переменные	Число положительных ответов, %		Значение критерия	Уровень значимости
	Экспериментальная группа	Контрольная группа		
Выбирают пищу по качеству (II срез)	147 (88,6 %)	9 (5,4 %)	$\chi^2 = 230,281$	$p < 0,001$
			$\phi = -0,833$	$p < 0,001$
			$V = 0,833$	$p < 0,001$
Есть желание придерживаться рационального питания (II срез)	111 (66,9 %)	64 (38,6 %)	$\chi^2 = 26,693$	$p < 0,001$
			$\phi = -0,284$	$p < 0,001$
			$V = 0,284$	$p < 0,001$
Присутствует осознание значимости сохранения культурных традиций питания (II срез)	165 (99,4 %)	71 (42,8 %)	$\chi^2 = 129,482$	$p < 0,001$
			$\phi = -0,625$	$p < 0,001$
			$V = 0,625$	$p < 0,001$

Примечание: χ^2 – значение критерия Хи-квадрат Пирсона, ϕ – значение Фи-критерия, V – значение критерия Крамера

Таким образом, полученные результаты экспериментального исследования доказывают эффективность обучения по программе «Питание с умом». В наибольшей степени образовательная программа способствует развитию осознанного отношения студентов к выбору продуктов питания, формированию здоровых пищевых привычек и укреплению их общей культурной суверенности, что становится основой для культурной суверенизации студентов. Этот процесс помогает осознавать свою культурную идентичность, активно противостоять внешним культурным влияниям и укреплять внутреннюю независимость и самостоятельность.

Обсуждение результатов

На основе анализа теоретических исследований алиментарной культуры студентов и практик современных инноваций в индустрии питания, выявленных пищевых предпочтений студентов была разработана общеобразовательная программа «Питание с умом», рассчитанная на учебный год и студентов всех курсов, включающая 9 модулей (пищевое поведение, эволюция пищевых привычек, планирование здорового рациона, техники здорового приготовления пищи, эмоциональное питание и его регулирование, современные тренды в питании, осознанное питание, цифровые инструменты для отслеживания питания, профилактика пищевых расстройств). Поставленная цель формирования у студентов понимания важности культуры потребления пищи через формирование устойчивых привычек рационального питания и развитие навыков самостоятельного планирования и приготовления

реализовывалась посредством решения следующих задач:

- обучение студентов основам рационального питания;
- развитие навыков выбора, приготовления и потребления здоровых продуктов;
- формирование положительного отношения к здоровому питанию студентов;
- вовлечение студентов в активное участие в мероприятиях, связанных с продвижением культуры здорового питания.

Программа основана на интерактивных методах, которые применялись с учетом принципов персонализации, устойчивости, цифровизации, информатизации и реализовывались через мастер-классы от шеф-поваров, кулинарные шоу-программы, вечера этнического гостеприимства, кулинарные квесты, пищевые форсайт-сессии, учитывающие индивидуальные особенности питательных потребностей и предпочтений, направленные на формирование знаний и навыков для самостоятельного планирования питания.

Были использованы технологические средства формирования алиментарной культуры студентов (презентации и видео; интерактивные приложения для планирования питания и контроля потребления; блоги), учебные материалы (пособия и учебники, кулинарные книги, рецепты и планы питания).

В ходе обсуждения результатов реализации общеразвивающей программы «Питание с умом» можно отметить, что результаты опроса свидетельствуют о значительном влиянии программы на пищевые привычки и образ жизни студентов. Наблюдались ключевые изменения в питании,

которые студенты заметили после участия в программе. Так произошло увеличение:

– потребления свежих фруктов и овощей, что свидетельствует о положительном влиянии программы на пищевые привычки студентов;

– знаний о здоровом питании, что указывает на успешность программы в информировании молодежи о важности правильного питания;

– разнообразия в приготовлении здоровой пищи, что может способствовать улучшению питания и обеспечению более широким спектром питательных веществ.

Более того, наметилась тенденция в продолжении следования принципам здорового питания на регулярной основе, что свидетельствует об устойчивости полученных навыков, а улучшение физического состояния студентов свидетельствует о положительном влиянии программы на их здоровье.

Данные изменения в поведении студентов, связанные с выбором пищи, могут иметь долгосрочные положительные последствия для их здоровья и благополучия.

Заключение

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что современные технологии и новаторские подходы к питанию не только делают доступным здоровое и разнообразное питание, но и влияют на осознание студентами важности питания для здоровья, учёбы и общего самочувствия. Инновации в индустрии питания являются важным фактором, формирующим алиментарную культуру среди студентов, формируя будущее всей пищевой индустрии, делая ее более устойчивой, здоровой и технологичной. Они предоставляют инструменты для улучшения качества и доступности питания, способствуют формированию экологической осознанности и пищевой грамотности. Все это в совокупности формирует культуру здорового питания у молодого поколения, а также играет ключевую роль в процессе формирования культурной суверенизации студентов, укрепляя их способность осознавать и сохранять культурную идентичность через питание.

Данное исследование не решает все проблемные вопросы по формированию культурной суверенности студентов через становление их алиментарной культуры, затрагивая лишь аспекты, связанные со знанием о питании, с навыками приготовления блюд, пищевыми предпочтениями, покупательским поведением и правильным питанием. Остались не исследованы вопросы

формирования пищевых традиций и обычаев (национальные и региональные кулинарные традиции, обычаи приема пищи, праздничные блюда и ритуалы, связанные с едой), пищевых привычек (регулярность и ритмичность приема пищи, предпочтения в определенных видах диет, рациональное питание, соблюдение баланса между углеводами, белками и жирами), пищевой безопасности (понимание важности гигиены при приготовлении пищи, сроков годности продуктов и безопасного хранения продуктов). Не изучены вопросы, связанные с социальными аспектами питания (взаимосвязь между питанием и социальным статусом, роль еды в социальных взаимодействиях и событиях), устойчивости и экологичности (отношение к устойчивому развитию, включая потребление продуктов, которые производятся с минимальным ущербом для окружающей среды). Решение этих вопросов требует дополнительного исследования, основанного на мультидисциплинарном подходе.

Библиографический список

1. Вишневский Ю. Р. Высшее образование как конструктор будущего современной молодежи / Ю. Р. Вишневский, А. Н. Тарасова // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 3. С. 10–21. DOI 10.15826/umpra.2022.03.018.
2. Гаус О. В. Характер питания и пищевые привычки в молодежной среде / О. В. Гаус, М. А. Ливзан, Д. В. Турчанинов, Д. В. Попелло // Профилактическая медицина. 2021. Т. 24, № 4. С. 37–40. DOI 10.17116/profmed20212404137.
3. Горбаткова Е. Ю. Изучение фактического питания современной студенческой молодежи // Гигиена и санитария. 2020. Т. 99, № 3. С. 291–297. DOI 10.47470/0016-9900-2020-99-3-298-302. EDN KQMSOH.
4. Коханая О. В. Факторы воспитания и развития личности в эпоху экзистенциальных угроз // Ученый совет. 2023. № 11. С. 669–676. DOI 10.33920/nik-02-2311-03.
5. Ктиторов С. Н. Исследование сформированности духовных ценностей, патриотизма и гражданской ответственности у студентов и преподавателей педагогического вуза / С. Н. Ктиторов, А. Л. Пелих, В. М. Хлопова, В. Г. Шнайдер // Перспективы науки и образования. 2023. № 3(63). С. 27–49. DOI 10.32744/pse.2023.3.2.
6. Кузнецова О. П. Субъективное благополучие подростков с разным уровнем суверенности личности // Общество. 2021. № 2–2(21). С. 120–125. EDN PUJQWH.
7. Молчанов С. Г. Патриотическое воспитание и суверенность личности // Вестник Академии детского туризма и краеведения. 2023. № 2. С. 52–59.

8. Озерина А. А. Особенности социокультурной идентичности современного студента / А. А. Озерина, О. А. Ульянина // *Образование и наука*. 2023. Т. 25, № 2. С. 164–190. DOI 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190.
9. Палаткин В. В. Феномен алиментарной культуры: понятийный анализ // *Общество: философия, история, культура*. 2019. № 3(59). С. 87–90. DOI 10.24158/fik.2019.3
10. Петрова Т. Н. Оценка относительного вклада фактического питания студентов в формирование их здоровья / Т. Н. Петрова, Е. Н. Колесникова, О. И. Губина // *Прикладные информационные аспекты медицины*. 2016. Т. 19, № 4. С. 50–54.
11. Поздняков М. В. Критическое мышление: его сущность и присутствие в образовательных программах российских вузов // *Вестник Томского государственного университета*. 2023. № 492. С. 68–75. DOI 10.17223/15617793/492/8. EDN ОНТВС.
12. Савицкий В. М. Этноспецифика культурных кодов // *Этническая культура*. 2020, № 3(4). С. 40–44. ISSN 2713-1688. DOI 10.31483/r-86172. EDN SFGHIA
13. Семенова Л. В. Проблемы здорового питания в среде студенческой молодежи / Л. В. Семенова, Е. В. Семенова, П. В. Журавлева, А. В. Фот // *Профилактическая медицина*. 2022. Т. 25, № 5-2. С. 53. EDN НРВЕНІ.
14. Тылец В. Г. Взаимосвязь потребности в безопасности и ее личностных смыслов у студентов вуза / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская // *Психолого-педагогические исследования*. 2023. Т. 15, № 2. С. 18–31. DOI 10.17759/psyedu.2023150202.
15. Цвык В. А. Нравственное воспитание студенческой молодежи в современном обществе / В. А. Цвык, И. В. Цвык // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2021. Т. 21, № 2. С. 340–353. DOI 10.22363/2313-2272-2021-21-2-340-353.
16. Якушенков С. Н. Культурная безопасность и факторы развития национальной алиментарной культуры / С. Н. Якушенков, Сун Цзе // *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2015. № 4. С. 247–253.
17. Якушенков С. Н. Мы наш и новый мир накормим: Несколько кейсов алиментарных традиций фронтальных регионов. Часть I / С. Н. Якушенков, В. В. Палаткин // *Журнал фронтальных исследований*. 2020. Т. 5, № 4(20). С. 237–285.
18. Andrew N. Reynolds, Cliona Ni Mhurchu, Zi-Yi Kok, Christine Cleghorn The neglected potential of red and processed meat replacement with alternative protein sources: simulation modelling and systematic review / *Clinical Medicine*, Vol. 56. 2023. 101774 <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101774>.
19. Clodoveo M. L. Special Issue «Innovations in the Food System: Exploring the Future of Food». *Foods* 2022. Vol. 11. P. 2183. <https://doi.org/10.3390/foods11152183>.
20. Goodyear V. A., Armour K. M. Young People's health-related learning through social media: What do teachers need to know?, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 102. 2021. 103340 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103340>.
21. Grimsby S. Knowledge bases, innovation and sustainability - When tradition meets novelty in the food industry, *Trends in Food Science & Technology*, Vol. 144. 2024. 104307 <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2023.104307>.
22. Li Y., Xiang N., Zhu Y., Yang M., Shi C., Tang Y., Sun W., Sheng K., Liu D., Zhang X. Blue source-based food alternative proteins: Exploring aquatic plant-based and cell-based sources for sustainable nutrition / *Trends in Food Science & Technology*. Vol. 147. 2024. 104439 <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2024.104439>.
23. Ma C., Xia S., Song J., Hou Y., Hao T., Shen S., Li K., Xue C., Jiang X. Yeast protein as a novel protein source: Processing, functional properties, and potential applications in foods // *Innovative Food Science & Emerging Technologies*, Vol. 93. 2024. 103606, <https://doi.org/10.1016/j.ifset.2024.103606>.
24. Naila D. L., Nandonde F. A. Jeremiah Makindara, Review of empirical studies on food process innovation: Status quo and future research agenda, *Sustainable Technology and Entrepreneurship*, Vol. 3, Issue 3. 2024. 100073, <https://doi.org/10.1016/j.stae.2024.100073>.
25. Poli G., Charron M., Agostoni C and Saguy IS (2022) Editorial: Nurturing sustainable nutrition through innovations in food science and technology. *Front. Nutr.* 9:999055. 2022. doi: 10.3389/fnut.2022.999055.
26. Queiroz L. S., Silva N. F. N., Jessen F., Mohammadifar M. A., Stephani R., De Carvalho A. F., Perrone Í. T., Casanova F. Edible insect as an alternative protein source: a review on the chemistry and functionalities of proteins under different processing methods, *Heliyon*. Vol. 9. Issue 4. 2023. 14831. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14831>.
27. Raquel P. F. Guiné, Sofia G. Florença, Maria João Barroca, Ofélia Anjos The duality of innovation and food development versus purely traditional foods, *Trends in Food Science & Technology*, Volume 109, 2021, Pages 16–24, ISSN 0924-2244, <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2021.01.010>.
28. Schoenfeldt M. C. Bodies and Selves in Early Modern England: Physiology and Inwardness in Spenser, Shakespeare, Herbert, and Milton. Cambridge, 1999. 198 p. 12
29. Thornton Ph., Gurney-Smith H., Wollenberg E. Alternative sources of protein for food and feed, *Current Opinion in Environmental Sustainability*. Vol. 62. 2023. 101277 <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2023.101277>.
30. Yaiprasert Ch., Hidayanto A. N. AI-powered in the digital age: Ensemble innovation personalizes the food recommendations, *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Vol. 10. Issue 2. 2024. 100261 <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100261>.

Reference list

1. Vishnevskij Ju. R. Vysshee obrazovanie kak konstruktur budushhego sovremennoj molodezhi = Higher education as a designer of the future for modern youth / Ju. R. Vishnevskij, A. N. Tarasova // *Universitetskoe up-*

ravlenie: praktika i analiz. 2022. T. 26, № 3. S. 10–21. DOI 10.15826/umpa.2022.03.018.

2. Gaus O. V. Karakter pitanija i pishhevye privychki v molodezhnoj srede = Eating patterns and eating habits among youth / O. V. Gaus, M. A. Livzan, D. V. Turchaninov, D. V. Popello // Profilakticheskaja medicina. 2021. T. 24, № 4. S. 37–40. DOI 10.17116/profmed20212404137.

3. Gorbatkova E. Ju. Izuchenie fakticheskogo pitanija sovremennoj studencheskoj molodjozhi = Study of the actual nutrition of modern student youth // Gigiena i sanitarija. 2020. T. 99, № 3. S. 291–297. DOI 10.47470/0016-9900-2020-99-3-298-302. EDN KQMSOH.

4. Kohanaja O. V. Faktory vospitanija i razvitija lichnosti v jepohu jekzistencial'nyh ugroz = Factors of education and personality development in the era of existential threats // Uchenyj sovet. 2023. № 11. S. 669–676. DOI 10.33920/nik-02-2311-03.

5. Ktitorov S. N. Issledovanie sformirovannosti duhovnyh cennostej, patriotizma i grazhdanstvennosti u studentov i prepodavatelej pedagogicheskogo vuza = Study of the formation of spiritual values, patriotism and citizenship among students and teachers of a pedagogical university / S. N. Ktitorov, A. L. Pelih, V. M. Hlopkova, V. G. Shnajder // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2023. № 3(63). S. 27–49. DOI 10.32744/pse.2023.3.2.

6. Kuznecova O. P. Sub#ektivnoe blagopoluchie podrostkov s raznym urovnem suverenosti lichnosti = Subjective well-being of adolescents with different levels of personality sovereignty // Obshhestvo. 2021. № 2–2(21). S. 120–125. EDN PUJQWH.

7. Molchanov S. G. Patrioticheskoe vospitanie i suverenost' lichnosti = Patriotic education and the sovereignty of the individual // Vestnik Akademii detskojunosheskogo turizma i kraevedenija. 2023. № 2. S. 52–59.

8. Ozerina A. A. Osobennosti sociokul'turnoj identichnosti sovremenno studenta = Features of the sociocultural identity of a modern student / A. A. Ozerina, O. A. Ul'janina // Obrazovanie i nauka. 2023. T. 25, № 2. S. 164–190. DOI 10.17853/1994-5639-2023-2-164-190.

9. Palatkin V. V. Fenomen alimentarnoj kul'tury: ponjatijnyj analiz = The phenomenon of alimentary culture: conceptual analysis // Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura. 2019. № 3(59). S. 87–90. DOI 10.24158/fik.2019.3

10. Petrova T. N. Ocenka odnositel'nogo vklada fakticheskogo pitanija studentov v formirovanie ih zdorov'ja = Assessing the relative contribution of students' actual nutrition to shaping their health / T. N. Petrova, E. N. Kolesnikova, O. I. Gubina // Prikladnye informacionnye aspekty mediciny. 2016. T. 19, № 4. S. 50–54.

11. Pozdnjakov M. V. Kriticheskoe myshlenie: ego sushhnost' i prisustvie v obrazovatel'nyh programmah rossijskikh vuzov = Critical thinking: its essence and presence in the educational programs of Russian universities // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 492. S. 68–75. DOI 10.17223/15617793/492/8. EDN OHTVSS.

12. Savickij V. M. Jetnospecifica kul'turnyh kodov = Ethnospecificity of cultural codes // Jetnicheskaja kul'tura. 2020, № 3(4). S. 40–44. ISSN 2713-1688. DOI 10.31483/r-86172. EDN SFGHIA

13. Semenova L. V. Problemy zdorovogo pitanija v srede studencheskoj molodezhi = Healthy eating problems among student youth / L. V. Semenova, E. V. Semenova, P. V. Zhuravleva, A. V. Fot // Profilakticheskaja medicina. 2022. T. 25, № 5-2. S. 53. EDN HPBEHI.

14. Tylec V. G. Vzaimosvjaz' potrebnosti v bezopasnosti i ee lichnostnyh smyslov u studentov vuza = The relationship between the need for security and its personal meanings among university students / V. G. Tylec, T. M. Krasnjanskaja // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2023. T. 15, № 2. S. 18–31. DOI 10.17759/psyedu.2023150202.

15. Cvyk V. A. Nravstvennoe vospitanie studencheskoj molodezhi v sovremenom obshhestve = Moral education of student youth in modern society / V. A. Cvyk, I. V. Cvyk // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Sociologija. 2021. T. 21, № 2. S. 340–353. DOI 10.22363/2313-2272-2021-21-2-340-353.

16. Jakushenkov S. N. Kul'turnaja bezopasnost' i faktory razvitija nacional'noj alimentarnoj kul'tury = Cultural security and factors of development of national alimentary culture / S. N. Jakushenkov, Sun Cze // Kaspijskij region: politika, jekonomika, kul'tura. 2015. № 4. S. 247–253.

17. Jakushenkov S. N. My nash i novyj mir nakormim: Neskol'ko kejsov alimentarnyh tradicij frontirnyh regionov. Chast' I = We will feed ours and the new world: Several cases of alimentary traditions in the frontier regions. Part I / S. N. Jakushenkov, V. V. Palatkin // Zhurnal frontirnyh issledovanij. 2020. T. 5, № 4(20). S. 237–285.

18. Andrew N. Reynolds, Cliona Ni Mhurchu, Zi-Yi Kok, Christine Cleghorn The neglected potential of red and processed meat replacement with alternative protein sources: simulation modelling and systematic review / e Clinical Medicine, Vol. 56. 2023. 101774 <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101774>.

19. Clodoveo M. L. Special Issue «Innovations in the Food System: Exploring the Future of Food». Foods 2022. Vol. 11. P. 2183. <https://doi.org/10.3390/foods11152183>.

20. Goodyear V. A., Armour K. M. Young People's health-related learning through social media: What do teachers need to know?, Teaching and Teacher Education, Vol. 102. 2021. 103340 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103340>.

21. Grimsby S. Knowledge bases, innovation and sustainability - When tradition meets novelty in the food industry, Trends in Food Science & Technology, Vol. 144. 2024. 104307 <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2023.104307>.

22. Li Y., Xiang N., Zhu Y., Yang M., Shi C., Tang Y., Sun W., Sheng K., Liu D., Zhang X. Blue source-based food alternative proteins: Exploring aquatic plant-based and cell-based sources for sustainable nutrition / Trends in

Food Science & Technology. Vol. 147. 2024. 104439
<https://doi.org/10.1016/j.tifs.2024.104439>.

23. Ma C., Xia S., Song J., Hou Y., Hao T., Shen S., Li K., Xue C., Jiang X. Yeast protein as a novel protein source: Processing, functional properties, and potential applications in foods // Innovative Food Science & Emerging Technologies, Vol. 93. 2024. 103606, <https://doi.org/10.1016/j.ifset.2024.103606>.

24. Naila D. L., Nandonde F. A. Jeremiah Makindara, Review of empirical studies on food process innovation: Status quo and future research agenda, Sustainable Technology and Entrepreneurship, Vol. 3, Issue 3. 2024. 100073, <https://doi.org/10.1016/j.stae.2024.100073>.

25. Poli G., Charron M., Agostoni C and Saguy IS (2022) Editorial: Nurturing sustainable nutrition through innovations in food science and technology. Front. Nutr. 9:999055. 2022. doi: 10.3389/fnut.2022.999055.

26. Queiroz L. S., Silva N. F. N., Jessen F., Mohamadifar M. A., Stephani R., De Carvalho A. F., Perrone Í. T., Casanova F. Edible insect as an alternative protein source: a review on the chemistry and functionalities of proteins under different processing methods, Heliyon.

Vol. 9. Issue 4. 2023. 14831.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14831>.

27. Raquel P. F. Guiné, Sofia G. Florença, Maria João Barroca, Ofélia Anjos The duality of innovation and food development versus purely traditional foods, Trends in Food Science & Technology, Volume 109, 2021, Pages 16–24, ISSN 0924-2244, <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2021.01.010>.

28. Schoenfeldt M. C. Bodies and Selves in Early Modern England: Physiology and Inwardness in Spenser, Shakespeare, Herbert, and Milton. Cambridge, 1999. 198 p. 12

29. Thornton Ph., Gurney-Smith H., Wollenberg E. Alternative sources of protein for food and feed, Current Opinion in Environmental Sustainability. Vol. 62. 2023. 101277 <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2023.101277>.

30. Yaiprasert Ch., Hidayanto A. N. AI-powered in the digital age: Ensemble innovation personalizes the food recommendations, Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. Vol. 10. Issue 2. 2024. 100261 <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100261>.

Статья поступила в редакцию 15.01.2025; одобрена после рецензирования 14.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 15.01.2025; approved after reviewing 14.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 372.88.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-44
EDN: PCRGIH

Разработка стандартов компетенций российских преподавателей китайского языка: интеграционный подход

Коу Сяохуа

Кандидат филологических наук, доцент, Юго-Западный университет. 400715, Китайская Народная Республика, г. Чунцин, ул. Тяньшэн, 2
839367883@qq.com, <https://orcid.org/0000-0001-6969-7836>

Аннотация. Профессиональные компетентности учителей являются одним из ключевых факторов развития образования. По всему миру активно разрабатываются и формулируются профессиональные стандарты учителей, чтобы способствовать развитию педагогов и обеспечивать качественное образование. В России действуют «Государственные образовательные стандарты» (общее и высшее образование) и «Профессиональный стандарт педагога» (для школьных учителей). Для разных профилей и направлений высшего образования разработаны специальные образовательные стандарты. Например, существуют специальные образовательные стандарты по иностранным языкам в подготовке учителей, но отсутствуют стандарты обучения конкретному иностранному языку, а также профстандарт учителей иностранного языка. В связи с быстрым распространением китайского языка по всему миру, в целях удовлетворения потребностей изучающих китайский язык, стандартизации преподавания китайского языка и обеспечения качества преподавания в Китае были разработаны «Международные стандарты оценки уровня владения китайским языком как иностранным» и «Стандарты профессиональной компетентности для международных преподавателей китайского языка». Исходя из текущего состояния преподавания китайского языка в России и в целях содействия его устойчивому развитию в данной статье предпринята попытка изучить возможность создания научного и систематического стандарта компетентности учителя китайского языка, соответствующего национальным условиям России и опирающегося на опыт Китая, на основе сравнения и интеграции российских и китайских стандартов и с целью повышения качества преподавания китайского языка в России выдвинуты конкретные предложения и практические рекомендации по созданию данного стандарта.

Ключевые слова: китайский язык как иностранный; международный преподаватель китайского языка; стандарты профессиональной компетентности; образовательный стандарт; стандарты оценки уровня; подготовка учителей китайского языка; педагогическое образование

Данная статья выполнена по ключевому проекту международного китайского образования Центра международных языковых обменов и сотрудничества Минобразования КНР «Инновация в механизме подготовки местных учителей китайского языка»

(21YH9B) [教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究重点课题“俄罗斯本土中文教师培养机制与创新” (21YH9B)].

Для цитирования: Коу Сяохуа Разработка стандартов компетенций российских преподавателей китайского языка: интеграционный подход // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 44–53. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-44>. <https://elibrary.ru/PCRGIH>

Original article

Development of competence standards for russian teachers of chinese: an integrated approach

Kou Xiaohua

Candidate of philological sciences, associate professor, Southwest University. 400715, People's Republic of China, Chongqing, Tiansheng st., 2.
839367883@qq.com, <https://orcid.org/0000-0001-6969-7836>

Abstract. Professional competence of teachers is one of the key factors in the development of education. Countries around the world are actively developing and formulating professional standards for teachers to promote the development of teachers

and ensure quality education. In Russia, there are «State Educational Standards» (general basic education and higher education) and «Professional Standards of a Teacher» (only for school teachers). Special educational standards have been developed for different profiles and areas of higher education. For example, there are special educational standards for foreign languages in teacher training, but there are no standards for teaching a specific foreign language, such as English, German, Chinese, as well as a professional standard for foreign language teachers. Due to the rapid spread of the Chinese language around the world, in order to meet the needs of Chinese language learners, standardize the teaching of Chinese and ensure the quality of teaching in China, the «International Standards for Assessing Proficiency in Chinese as a Foreign Language» and «Professional Competence Standards for International Teachers of Chinese» have been developed. Based on the current state of Chinese language teaching in Russia and in order to promote the sustainable development of Chinese language teaching in Russia, this article attempts to explore the possibility of creating a scientific and systematic standard of Chinese language teacher competence that meets the national conditions of Russia and draws on the experience of China, based on the comparison and integration of Russian and Chinese standards, in order to improve the quality of Chinese language teaching in Russia, and puts forward specific proposals and practical recommendations for the creation of this standard.

Key words: Chinese as a foreign language; international teacher of Chinese; standards of professional competence; educational standard; standards of level assessment; training of Chinese language teachers; teacher education

This article was carried out according to the key project of international Chinese education of the Center for International Language Exchanges and Cooperation of the Ministry of Education of the People's Republic of China «Innovation in the mechanism for training local teachers of the Chinese language» (21YH9B) [教育部中外语言交流合作中心国际中文教育研究重点课题“俄罗斯本土中文教师培养机制与创新” (21YH9B)].

For citation: Kou Xiaohua Development of competence standards for russian teachers of chinese: an integrated approach. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 44-53. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-44>. <https://elibrary.ru/PCRGIH>

Введение

Национальные стандарты образования – это система измерения, которая является правовым документом образовательной политики и отражает национальные цели образования. Разработка национальных образовательных стандартов и создание системы обеспечения качества образования стали важными признаками того, что образование во многих странах мира достигло высокого уровня развития. С 1990-х годов в США зародилось движение за реформу образования, основанное на национальных стандартах качества образования, которое быстро охватило весь мир. В начале 1990-х годов, после того как Россия вступила в период преобразований, началась разработка государственных стандартов образования. Начиная с первого поколения государственных образовательных стандартов, разработанных и внедренных в 1994 году, и до принятия последнего поколения в 2022 году они претерпели множество изменений и дополнений, что свидетельствует о том, какое большое значение российское правительство придает этой работе [李艳辉, 2014; 孟霞, 2015].

Компетенции учителей являются одним из основных факторов, влияющих на качество образования. Поэтому придание значимости педагогическому образованию и повышение качества учителей стало всеобщим принципом в мире. Профес-

сиональные стандарты учителей в основном посвящены описанию того, «что учителя должны знать и уметь делать, как получить требуемый контент и доказать, что эти требования были выполнены, как интегрировать самые важные ценности в практику» [熊建, 2014]. Поэтому они функционируют в качестве ценностного ориентира для педагогического образования и профессионального развития учителей, и все страны мира активно разрабатывают и формулируют стандарты учителей, чтобы способствовать их профессиональному развитию. Российское образование находится на передовом мировом уровне, страна имеет ценный опыт в области педагогического образования и разработки профессиональных стандартов учителей. Недавно пересмотренные «Профессиональные стандарты учителей» были объявлены в июне 2013 года, что стало первым случаем, когда Россия систематически регулировала требования к профессиональной компетентности учителей в форме национальных стандартов [杨晶, 于伟, 2015]. После нескольких изменений и дополнений в России в настоящее время продвигается обновленная версия профстандарта учителей 2022 года.

В 2018 году Китай выпустил первый национальный стандарт качества преподавания в сфере высшего образования «Международные стандарты качества преподавания специальностей бакалавриата в высших учебных заведениях»

[普通高等学校本科专业类教学质量国际标准 (上), 2018;

普通高等学校本科专业类教学质量国际标准 (下), 2018]. Этот стандарт охватывает все 92 направления бакалавриата и 587 специальностей бакалавриата вузов. Были установлены сферы применения, цели обучения, стандарты обучения, преподавательский состав, материальное обеспечение и система обеспечения качества. В частности, предъявляются как качественные, так и количественные требования к численности и структуре педагогических кадров, к предметной профессиональной подготовке и уровню преподавателей, к условиям педагогического развития преподавателей каждой специальности.

Исходя из развития и изменения ситуации в обучении китайскому языку в мире и роста международных потребностей, в соответствии с национальным стандартом высшего образования и «Законом КНР о педагогах», в Китае разработали «Международные стандарты оценки уровня владения китайским языком как иностранным» [国际中文教育中文水平等级标准: 俄文版, 2022], последняя версия которых опубликована и введена в 2021 году, и «Стандарты профессиональной компетентности для международных преподавателей китайского языка» [国际中文教师专业能力标准: 俄中对照, 2024], последняя редакция которых обнародована в 2022 году. Эти два стандарта устанавливают единые нормы для международного китайского образования, имеют нормативное значение для данной профессиональной области и служат эталонной основой для преподавания китайского языка в странах по всему миру. В связи с тем, что в России отсутствует общая или специальная программа обучения китайскому языку и профессиональный стандарт для преподавателей китайского языка в вузах, в данной статье ставится цель рассмотреть стандарты обучения китайскому языку и стандарты профессиональной компетентности преподавателей китайского языка в университетах, которые подходят для России, на основе российских стандартов обучения иностранным языкам и согласно двум стандартам Китая.

Результаты исследования

1. Стандарты образования преподавателей иностранных языков в российских вузах и профессиональные стандарты преподавателей иностранных языков

Российские стандарты образования в области иностранных языков и стандарты профессиональной компетентности преподавателей иностранных языков отражены в ряде программных документов и соответствующих профессиональных стандартах, разработанных Министерством образования и науки и Министерством труда Российской Федерации. Основными являются следующие два национальных документа: «Федеральные национальные стандарты высшего образования» и «Профессиональные стандарты “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО)

Федеральные национальные образовательные стандарты основного общего образования устанавливают цели преподавания иностранных языков в начальной и средней школе, требуя от учителей овладения основными профессиональными навыками, такими как знание языка, межкультурная коммуникация и современные методы обучения (например, коммуникативный подход). На этапе высшего образования подготовка преподавателей иностранных языков в вузах должна соответствовать предметным знаниям, педагогическим способностям и применению информационных технологий, что подчеркивается Положением Российской Федерации о совмещении профессии учителя со специальностью «иностранному языку» [ФГОС ВО по направлению «языкознание и литературоведение», 2014]. Оно не только устанавливает, что цели подготовки должны быть ориентированы на профессиональные стандарты педагогов, но и определяет объем приема, сроки обучения, содержание обучения, процесс обучения и уровень качества подготовки выпускников.

Когда в России разрабатывали национальные стандарты подготовки преподавателей иностранных языков, не разделяли их по языковым направлениям, а основывались на целях обучения. Например, если рассматривать специальности по подготовке учителей в области иностранных языков как отдельную категорию, то при выделении характеристик специальностей по подготовке учителей также учитывается общая программа обучения для всех специальностей по подготовке учителей в области иностранных языков.

Учебная программа по специальности «Иностранные языки» в области подготовки учителей требует от преподавателей иностранных языков не только высокого профессионального уровня владения языком, но и высоких личностных качеств. Из «Стандартов» следует, что содержание курса включает в себя не только воспитание у выпускников чувства гражданской ответственности, личных качеств и профессиональных устремлений, но и медицинские знания, основы здорового образа жизни, знания по безопасности жизнедеятельности и т. д. Цель состоит в том, чтобы дать возможность будущим учителям взять на себя ответственность за защиту личной безопасности и здоровья учащихся во время их обучения в школе.

«Стандарт» содержит общие требования к программе подготовки выпускников специальностей иностранных языков по направлению педагогического образования и конкретные минимальные требования к программе. Благодаря предписывающему характеру учебной программы по подготовке учителей иностранных языков, а также разработке национальных образовательных стандартов, можно также заложить основы для того, чтобы студенты могли изучать факультативные курсы или второстепенные предметы в разных вузах.

2. Профессиональный стандарт педагога

Профессиональный стандарт педагога – это основополагающий документ и рамочная характеристика квалификации учителя, необходимой ему для осуществления педагогической деятельности. Профстандарт педагога содержит совокупность личностных и профессиональных компетенций учителя. Те страны, в которых действует политика по поддержке высокого качества преподавания, демонстрируют соответственно высокий уровень успеваемости учащихся [Петрова, 2020]. В России новый «Профессиональный стандарт педагога» (далее – «стандарт педагога или профстандарт») [Профстандарт педагога, 2013; 2021], который действует с 1 сентября 2022, предназначен только для школьных учителей. Профессиональный стандарт педагога содержит подробные положения по четырем направлениям: обучение, воспитание, развитие учителей и требования к профессиональной компетентности в конкретной преподавательской деятельности. Этот стандарт отражает заботу об образовании уязвимых групп, подчеркивает, что учителя должны работать вместе с другими группами для содействия развитию учащихся, придает большое значение

практическому образованию и преподавательским способностям учителей, а также психологической грамотности учителей и их информационным и коммуникационным возможностям.

Российское иностранное языковое образование заимствует и использует систему оценок CEFR («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»). Преподавателям необходимо четко определить уровень, которого должны достичь учащиеся (например, B1/B2 по окончании средней школы), и соответствующим образом спроектировать обучение. Хотя не прописаны конкретные профессиональные стандарты для преподавателей иностранных языков, в них также делается дополнительный акцент на уровне владения языком преподавателями иностранных языков (обычно требуется уровень C1/C2), способностях к преподаванию культурных особенностей и навыках использования цифровых инструментов. Учитель иностранного языка должен соответствовать всем квалификационным требованиям профессионального стандарта педагога. Вместе с тем существуют специальные компетенции, которые необходимы для преподавания именно предмета «Иностранный язык», связанные с его внутренней логикой и местом в системе знаний [Тетина, 2015].

Учителя обязаны проходить регулярное обучение каждые три года, охватывающее инновации в методах преподавания, языковое тестирование (например, подготовка к экзаменам ОГЭ/ЕГЭ) и новые технологии (инструменты онлайн-обучения). Учителя подтверждают свою компетентность посредством квалификационного экзамена (например, Единой системы оценки квалификации учителей ЕФОМ), который включает предметные тесты и анализ педагогических кейсов.

В новом стандарте появились требования к владению и использованию цифровых технологий и инструментов, ужесточены требования к цифровой грамотности преподавателей иностранных языков и сделан акцент на гибком использовании технологий (таких, как платформа Moodle и интерактивные доски) в смешанном обучении.

Система стандартов подготовки преподавателей иностранных языков в России имеет четкую иерархию, сочетает цели отечественного образования с международными языковыми рамками и ориентирована на практические навыки и постоянное развитие. В новом стандарте теперь зафиксированы два основных уровня квалифика-

ции школьных педагогических работников (учителей): уровень 5 (А) и уровень 6 (В — для учителей начальных классов, С — для учителей основной и средней школы).

II. «Международные стандарты оценки уровня владения китайским языком как иностранным» и «Стандарты профессиональной компетентности для международных преподавателей китайского языка»

1. «Международные стандарты оценки уровня владения китайским языком как иностранным» как программа обучения китайскому языку

Благодаря быстрому распространению китайского языка по всему миру тест на знание китайского языка также получил широкое признание в разных странах. В настоящее время происходит интенсивное развитие уровневой системы владения китайским языком как вторым. Основываясь на предыдущем опыте и тесте на знание китайского языка, Центр международных языковых обменов и сотрудничества (ЦМЯОС) при Министерстве образования КНР в 2021 году запустил новейшие «Международные стандарты оценки уровня владения китайским языком как иностранным» (далее – «Стандарты уровня»), которые также известны как HSK3.0 [Гурулева, 2021]. Данные стандарты представляют собой не только систему тестирования уровня владения языком, но и общую программу обучения китайскому языку в области международного китайского образования и систему аттестации языков [刘英林, 李佩泽, 李亚男, 2022].

Новые стандарты состоят из трёх уровней и девяти подуровней: начальный, средний и высокий, и в каждый уровень входят три подуровня. Начальный уровень включает в себя 1-3-ий подуровень, средний – 4-6-ой подуровень, высокий – 7-9-ый подуровень (см. Таблицу 1). По каждому подуровню описываются три структурных компонента: языковые компетенции, коммуникативные навыки по темам и языковые количественные критерии. Компонент «языковые компетенции» включает пять умений: говорение, чтение, аудирование, письмо и перевод (только для 4-9-ого подуровней). Компонент «языковые количественные критерии» определяет конкретное количество слогов, иероглифов, слов и грамматических конструкций. Общее описание коммуникативных навыков на каждом из трёх уровней (начальном, среднем и высоком) включает в себя такие компоненты, как коммуникативные страте-

гии, знания о культуре Китая, международный кругозор и межкультурную компетенцию.

Таблица 1.

Система языковых уровней

Уровень	Начальный	Средний	Высокий
подуровень	Первый	Четвёртый	Седьмой
	Второй	Пятый	Восьмой
	Третий	Шестой	Девятый

Новые стандарты определяют уровни владения китайским языком иностранцами в разных ситуациях общения – в быту, в процессе учёбы и на работе. В качестве справочного материала данные стандарты могут быть применены в следующих сферах: обучение и преподавание китайского языка, а также тестирование и оценка уровня владения китайским языком.

2. «Стандарты профессиональной компетентности для международных преподавателей китайского языка»

Международные преподаватели китайского языка – это профессионалы, преподающие китайский язык как иностранный во всем мире. Их необходимо систематически обучать и готовить, чтобы они обладали хорошей профессиональной этикой и высокой квалификацией и стремились к постоянному профессиональному развитию. Исходя из текущих потребностей международного китайского образования, ЦМЯОС совместно с 27 университетами, общественными организациями и предприятиями из 13-ти стран разработали «Стандарты профессиональной компетентности для международных преподавателей китайского языка» (далее – «Стандарты компетентности»), обнародованные и введенные в действие в августе 2022 года. Этот стандарт является продуктом новых требований и тенденций развития международного китайского образования в новую эпоху и является основным профессиональным требованием к международным преподавателям китайского языка. «Стандарты компетентности» ссылаются на стандарты для преподавателей китайского языка разных стран и опираются на них, наследуют и развивают «Стандарты для международных преподавателей китайского языка» (выпущенные в 2014 году и утратившие силу в 2022 году), уделяют больше внимания предметной основе, профессиональной осведомленности и профессиональному развитию и формируют относительно полную систему стандартов для преподавателей, которая обеспечивает научную основу для отбора и обучения преподавателей, сертификации квалификации и повышения квалификации преподавателей. Этот

стандарт применяется не только к учителям, преподающим в Китае, но и к учителям, преподающим за пределами Китая; он применяется не только к китайским учителям, для которых китайский язык является родным, но и к учителям, для которых китайский язык не является родным [国际中文教师专业能力标准：俄中对照，2024].

Структура и содержание стандарта

«Стандарты компетентности» впервые предложили шесть основных концепций, а именно: педагогическая этика как основа преподавания, опора на профессиональные качества, ориентированность на обучающихся, овладение навыками межкультурной коммуникации и упор на сотрудничество и непрерывное образование. По-

следующие показатели первого и второго уровня отражают эти шесть основных идей.

Система показателей профессиональной компетентности для международных китайских учителей делится на пять показателей первого уровня: профессиональная концепция, профессиональные знания, профессиональные навыки, профессиональная практика и профессиональное развитие (см. Таблицу 2). Показатели первого уровня далее делятся на 16 показателей второго уровня, и каждый показатель второго уровня имеет соответствующее конкретное описание. «Порядок проведения аттестации международных преподавателей китайского языка» прилагается к стандарту.

Таблица 2.

Система показателей профессиональной компетентности учителей китайского языка

Показатели первого уровня	Профессиональная концепция	Профессиональные знания	Профессиональные навыки	Профессиональная практика	Профессиональное развитие
Показали второго уровня	Профессиональная этика	Образовательные знания	Обучение элементам китайского языка	Поурочные учебные планы	Рефлексия в процессе обучения
		Знания по китайскому языку и лингвистике	Обучение практическим навыкам китайского языка	Выбор и использование учебных ресурсов	
	Профессиональные убеждения	Знания по китайской культуре и страноведению Китая	Межкультурная коммуникация	Классная организация и управление	Планирование профессионального развития
		Знания по способам усвоения второго языка	Образовательные технологии	Оценка обучения и обратная связь	

Аттестация международных преподавателей китайского языка

«Порядок проведения аттестации международных преподавателей китайского языка» предусматривает показатели оценки, критерии для аттестации, предел применения аттестации и способ аттестации. Система показателей оценки включает пять модулей: профессиональные концепции, профессиональные знания, профессиональные навыки, профессиональную практику и профессиональное развитие, всего 14 показателей первого уровня и 30 показателей второго уровня. Первичные и промежуточные показатели оценки включают первичные показатели и вторичные показатели. Расширенная оценка больше не предоставляет подробного описания вторичных показателей, а включает только первичные показатели и содержание описания. Стандарты признания описывают три уровня модулей: начальный, средний и продвинутый.

В качестве общего стандарта «Стандарты компетентности» выдвигают условия и способности, необходимые для профессионального развития китайских преподавателей, исходя из общей ситуации в сфере международного китайского образования и основных характеристик преподавателей в различных странах и регионах. Он применим ко всем международным преподавателям китайского языка. Однако стандарт не содержит подробных рекомендаций по локализации и дифференцированному использованию в отдельных ситуациях. «Стандарты компетентности» имеют важное руководящее значение для подготовки высококвалифицированных преподавателей по всему миру и создания системы оценки и сертификации компетентности преподавателей

[丁安琪, 2024; 冯丽萍, 姜凝馨, 叶一帆, 2023; 叶军, 2023; 张新生, 2023].

III. Сравнительный анализ

1. Общие основы стандартов двух стран

1.1. Что касается основных измерений, стандарты обеих стран охватывают основные модули, такие как профессиональные знания, педагогические способности, межкультурная коммуникация и профессиональная этика, и имеют рамочную содержательную основу для взаимного ознакомления и интеграции.

1.2. С точки зрения ориентации на практику российские стандарты фокусируются на методике (например, методика на основе задач в преподавании иностранных языков), в то время как китайские стандарты подчеркивают «ориентированную на студента» практику в классе. В этом два стандарта в значительной степени дополняют друг друга.

1.3. С точки зрения культурной адаптации, преподавание китайского языка должно учитывать как местную российскую образовательную среду, так и цель распространения китайской культуры. Интеграция образовательных стандартов двух стран может сбалансировать «локализацию» и «интернационализацию».

2. Различия и взаимодополняемость

Особенности российских стандартов в основном отражаются в следующих аспектах: акцент на глубине предметных знаний (например, лингвистика, теория литературы) и стандартизации (например, единые общенациональные требования к учебным программам); внимание к системности и поэтапности педагогического образования (например, предварительная подготовка, стажировки и повышение квалификации). Китайские стандарты подчеркивают навыки преподавания китайского языка как второго (исправление произношения и стратегии обучения китайским иероглифам), а также возможности межкультурной коммуникации (интерпретация китайской культуры и применение международных технологий обучения китайскому языку). Исходя из конкретного содержания стандартов двух стран, а также текущей ситуации и потребностей китайских учителей в России, мы можем попытаться внедрить навыки преподавания китайского языка и модули культурной коммуникации, специально требуемые китайскими стандартами, исходя из нормативности российских стандартов, и объединить их с российской системой сертификации учителей иностранных языков для повышения эффективности оценки уровня владения языком китайских учителей (например, требований к уровню HSK).

IV. Предложения по пути интеграции

1. Создать структуру навыков «три в одном» – это подразумевает усиление требований к способностям китайских учителей в трех аспектах: знание предмета, способность к преподаванию и межкультурная компетентность.

С точки зрения предметных знаний, можно сохранить фундаментальные требования российских стандартов к лингвистике и образовательным теориям, а также добавить китайские онтологические знания (такие как грамматическая система, эволюция китайских иероглифов и т. д.).

С точки зрения преподавательских способностей, мы можем рассмотреть возможность интеграции китайского стандарта замкнутого цикла «проектирование обучения – реализация в классе – осмысление и совершенствование» и дополнить его стратегиями преподавания китайского языка для носителей русского языка (например, методом сравнительного обучения на русском и китайском языках).

С точки зрения межкультурной компетентности, модуль сравнения культур Китая и России (например, различия в китайском и русском этикете и культурных табу) может быть интегрирован для повышения адаптивности учителей в многокультурных классах.

2. Ключевые меры в процессе интеграции и локализации:

Оценка уровня владения китайским языком учителями: в соответствии с рамками экзамена на знание русского языка (ТРКИ) сформулированы требования к уровню владения языком для преподавателей китайского языка (например, уровень HSK 6 + продвинутый устный английский).

С точки зрения использования цифровых технологий, использовать опыт применения цифровых средств обучения в китайских стандартах (например, платформы «умного класса») и объединить их с политикой информатизации образования в России (например, с программой «Цифровая образовательная среда») для продвижения гибридной модели обучения.

Что касается этических норм учителей, то стандарты профессиональной этики российских учителей дополняются этическими требованиями, присущими только китайским учителям (такими, как отказ от культурных стереотипов и уважение культурной самобытности учащихся).

3. Разработка системы аттестации и обучения:
– Механизм аттестации: добавить специальный пункт «Учитель китайского языка» в существующую в России систему аттестации учителей, тре-

бующую сдачи предметных экзаменов, проведения занятий и межкультурного анализа кейса.

– Подготовка к трудоустройству: открыть курсы «Методы преподавания китайского языка» в университетах и ввести учебные материалы по китайскому языку (например, «Программа экзамена на получение международного сертификата учителя китайского языка») в качестве справочного материала.

– Развитие после трудоустройства: создать совместную китайско-российскую платформу обучения (например, программы онлайн-обучения), чтобы сосредоточиться на потребностях преподавания китайского языка в контексте инициативы «Один пояс, один путь».

V. Проблемы и ответная стратегия

1. Координация политики: необходимо содействовать подписанию соглашения о сотрудничестве между Министерствами образования России и Китая для включения китайских стандартов подготовки учителей в двустороннее сотрудничество в сфере образования.

2. Адаптация ресурсов: большинство существующих учебников напрямую переведены с китайских версий и не включают в себя русский культурный фон. Необходимо разработать учебные материалы на китайском языке и библиотеки учебных материалов, соответствующие национальным условиям России, и избегать прямого копирования китайской модели. В «Концепции государственной языковой политики Российской Федерации до 2030 года» четко предлагается «поддерживать преподавание неуниверсальных языков, таких как китайский». В 2023 году Минобрнауки России выделило около 2 млрд рублей (около 160 млн юаней) на обновление учебников китайского языка и разработку цифровых учебных материалов. Кроме того, необходимо содействовать совместной разработке локализованных учебников китайского языка.

3. Резерв учителей: в настоящее время ощущается нехватка учителей китайского языка, особенно в отдаленных районах, а качество преподавания неравномерно. В рамках «Совместной программы обучения Китая и России» осуществляется привлечение китайских специалистов к участию в подготовке местных учителей.

VI. Ожидаемые результаты

1. Повышение профессионализма преподавателей: решение проблемы неравномерного уровня подготовки преподавателей китайского языка и единых методов обучения в России посредством стандартизации требований к компетентности.

2. Укрепление культурной идентичности: подготовка китайских преподавателей, которые могут удовлетворять местные потребности россиян и распространять китайскую культуру, а также содействовать культурным обменам между Китаем и Россией.

3. Содействовать развитию научных дисциплин: сформировать основу для создания и развития китайских специальностей в российских вузах.

Заключение

Интеграция стандартов подготовки учителей и стандартов профессиональной компетентности учителей Китая и России является возможной и необходимой для разработки локализованных «Стандартов компетентности учителей китайского языка» в России. Рекомендуется начать с пилотных проектов (например, в таких городах, как Москва и Санкт-Петербург), оптимизировать стандарты с помощью практической обратной связи и в конечном итоге сформировать научную систему, которая будет одновременно нормативной, практической и культурно адаптируемой. Этот процесс требует сотрудничества между правительствами Китая и России, университетами и аналитическими центрами для достижения устойчивого развития китайского образования в России.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по направлению «языкознание и литературоведение») от 2014 г. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 03.03.2025).
2. Гурулева Т. Л. Трансформация системы компетенций владения китайским языком: структурно-содержательный анализ версии 3.0. // Вестник МГПУ. Серия «Филология». 2021. № 3 (43). С. 113–123.
3. Концепция государственной языковой политики Российской Федерации (от 12 июня 2024 г. № 1481-р). URL: <https://irkobl.ru> (дата обращения: 03.03.2025).
4. Петрова С. О. Российский и зарубежный опыт внедрения профессионального стандарта педагога // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 109–123.
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г. URL: <https://mintrud.gov.ru> (дата обращения: 03.03.2025).
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель)» от 22 сентября 2021 г. URL: <https://mintrud.gov.ru> (дата обращения: 03.03.2025).

7. Тетина С. В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // Научно-теоретический журнал. 2015. № 3(24). С. 105–110.

8. 丁安琪.

《国际中文教师专业能力标准》促进教师专业发展：价值、路径与策略. 贵州师范大学学

报.社会科学版, 2024 (03) : 63-73.

9. 冯丽萍, 姜凝馨, 叶一帆.

《国际中文教师专业能力标准》的特征与应用分析[J]. 国际中文教育(中英文), 2023 (01) : 20-26.

10. 李艳辉.

俄罗斯第三代教师教育国际标准的内容与特点[J].

比较教育研究. 2014(08) : 25-50.

11. 刘英林, 李佩泽, 李亚男.

《国际中文教育水平等级标准》的中国特色和解读应用[J]. 国际汉语教学研究, 2022 (02) : 31-38.

12. 孟霞.

俄罗斯师范类外语专业国家教育标准的启示[J].

长江大学学报(社科版), 2015(09) : 86-89.

13. 叶军. 教师标准助力教师发展 –

兼议《国际中文教师专业能力标准》的服务功能[J].

国际中文教育(中英文), 2023 (01) : 27-32.

14. 熊建辉. 教师专业标准的国际经验[M].

北京: 北京师范大学出版社, 2014.

15. 杨晶, 于伟. 俄罗斯《教师专业标准》解读[J].

外国中小学教育, 2015 (02) : 40-47.

16. 张新生.

关于《国际中文教师专业能力标准》运用和发展的几点思考[J].

国际中文教育(中英文), 2023 (01) : 33-41.

17. 国际中文教育中文水平等级标准: 俄文版 /

教育部中外语言交流合作中心著; 张蕈雨译. –

上海: 上海外语教育出版社, 2022.

18. 国际中文教师专业能力标准 /

世界汉语教学学会发布. –

北京: 北京大学出版社, 2024, 17/25页(на китайском и русском языках).

19. 普通高等学校本科专业类教学质量国际标准

(上) / 教育部高等学校教学指导委员会. –

北京: 高等教育出版社, 2018.

20. 普通高等学校本科专业类教学质量国际标准

(下) / 教育部高等学校教学指导委员会. –

北京: 高等教育出版社, 2018.

Reference list

1. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professionatel'nogo obrazovaniya (Po napravleniju «jazykoznanie i literoturovedenie») ot 2014 g. = State educational standard of higher professional education (in

the area «linguistics and literary studies») from 2014. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (data obrashhenija: 03.03.2025).

2. Guruleva T. L. Transformacija sistemy kompetencij vladenija kitajskim jazykom: strukturno-soderzhatel'nyj analiz versii 3.0 = Transformation of the Chinese language competence system: structural-content analysis of version 3.0 // Vestnik MGPU. Serija «Filologija». 2021. № 3 (43). S. 113–123.

3. Konceptija gosudarstvennoj jazykovej politiki Rossijskoj Federacii (ot 12 ijunja 2024 g. № 1481-r) = The concept of the state language policy of the Russian Federation (dated June 12, 2024 № 1481-r). URL: <https://irkobl.ru> (data obrashhenija: 03.03.2025).

4. Petrova S. O. Rossijskij i zarubezhnyj opyt vnedrenija professional'nogo standarta pedagoga = Russian and foreign experience of implementing teacher professional standard // Pedagogika i psihologija obrazovaniya. 2020. № 4. S. 109–123.

5. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheseskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» ot 18 oktjabrja 2013 g. = Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (teacher, teacher)» dated October 18, 2013. URL: <https://mintrud.gov.ru> (data obrashhenija: 03.03.2025).

6. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheseskaja dejatel'nost' v sfere nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» ot 22 sentjabrja 2021 g. = Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» dated September 22, 2021. URL: <https://mintrud.gov.ru> (data obrashhenija: 03.03.2025).

7. Tetina S. V. Kompetentnostnaja model' uchitelja inostrannogo jazyka v uslovijah vvedeniya professional'nogo standarta pedagoga = Competence model of a foreign language teacher in the context of introducing a professional standard of a teacher // Nauchno-teoreticheskij zhurnal. 2015. № 3(24). S. 105–110.

8. 丁安琪.

《国际中文教师专业能力标准》促进教师专业发展：价值、路径与策略. 贵州师范大学学

报.社会科学版, 2024 (03) : 63-73.

9. 冯丽萍, 姜凝馨, 叶一帆.

《国际中文教师专业能力标准》的特征与应用分析[J]. 国际中文教育(中英文), 2023 (01) : 20-26.

10. 李艳辉.

俄罗斯第三代教师教育国际标准的内容与特点[J].

比较教育研究. 2014(08) : 25-50.

11. 刘英林, 李佩泽, 李亚男.

《国际中文教育水平等级标准》的中国特色和解读应用[J]. 国际汉语教学研究, 2022 (02) : 31-38.

12. 孟霞. 俄罗斯师范类外语专业国家教育标准的启示[J]. 长江大学学报(社科版), 2015(09): 86-89.
13. 叶军. 教师标准助力教师发展 – 兼议《国际中文教师专业能力标准》的服务功能[J]. 国际中文教育(中英文), 2023(01): 27-32.
14. 熊建辉. 教师专业标准的国际经验[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2014.
15. 杨晶, 于伟. 俄罗斯《教师专业标准》解读[J]. 外国中小学教育, 2015(02): 40-47.
16. 张新生. 关于《国际中文教师专业能力标准》运用和发展的几点思考[J]. 国际中文教育(中英文), 2023(01): 33-41.
17. 国际中文教育中文水平等级标准: 俄文版 / 教育部中外语言交流合作中心著; 张蕈丽译. – 上海: 上海外语教育出版社, 2022.
18. 国际中文教师专业能力标准 / 世界汉语教学学会发布. – 北京: 北京大学出版社, 2024, 17/25页(na kitajskom i russkom jazykah).
19. 普通高等学校本科专业类教学质量国际标准(上) / 教育部高等学校教学指导委员会. – 北京: 高等教育出版社, 2018.
20. 普通高等学校本科专业类教学质量国际标准(下) / 教育部高等学校教学指导委员会. – 北京: 高等教育出版社, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 24.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 374.71
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-54
EDN: QQDXPG

Становление и развитие пионерского движения во Владимирской губернии с 1922 г. по 1929 г.

Елена Сергеевна Малик

Аспирант кафедры педагогики, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, д. 87
malik.elena81@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-9306-1874>

Аннотация. Статья посвящена исследованию процесса организации и развития пионерского движения во Владимирской губернии в период 1922-1929 гг. Целью исследования является реконструкция процесса становления и организации пионерского движения во Владимирской губернии в указанный период, что позволяет рассмотреть его как с точки зрения истории, так и с позиции изучения педагогического опыта в отдельно взятом регионе. Основными источниками исследования стали материалы Государственного архива Владимирской области, фондов Р-1045 (Владимирского губернского отдела народного образования) и П-311 (Владимирского губернского комитета ВЛКСМ). В статье впервые осуществлена историко-педагогическая реконструкция процесса становления и развития пионерской организации Владимирской губернии 1922–1929 гг.

Исследование позволило выделить этапы становления и развития губернской пионерской организации, провести анализ фактов, приведших к отставанию Владимирской губернской организации юных пионеров от соседних, выявить причины, повлекшие за собой кризис организации. На основании архивных документов изучена численность пионерской организации в рассматриваемые годы, выявлены имена первых руководителей движения в губернии. Особое внимание уделено теме подготовки кадров для работы с пионерами на губернском уровне. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что пионерская организация стала основой социального воспитания детей в XX веке и изучение ее истории позволит не только оценивать современную работу общественных организаций в свете исторической ретроспективы, но и осуществлять прогнозы в этой сфере.

Ключевые слова: пионерское движение; Владимирская губерния; 1922–1929 годы; детское коммунистическое движение; социальное воспитание; детские объединения; подготовка кадров

Для цитирования: Малик Е. С. Становление и развитие пионерского движения во Владимирской губернии с 1922 г. по 1929 г. // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 54–63. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-54>. <https://elibrary.ru/QQDXPG>

Original article

Formation and development of the pioneer movement in the Vladimir province in 1922-1929

Elena Sergeevna Malik

Postgraduate student at department of pedagogy, Vladimir state university named after A. G. and N. G. Stoletov. 600000, Vladimir, Gorky st., 87
malik.elena81@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-9306-1874>

Abstract. The subject of this article is the process of organization and development of the pioneer movement in the Vladimir province in the period 1922-1929. The purpose of this research is reconstructing the process of formation and organization of the pioneer movement in the Vladimir province in the period 1922-29, which allows us to consider this period both from the point of view of history and from the position of studying pedagogical experience in a particular region. The main sources of the research were the materials of the State Archives of the Vladimir Region, collections R-1045 (Vladimir Provincial Department of Public Education) and P-311 (Vladimir Provincial Committee of the Komsomol). The scientific novelty of the article is that it is the first to carry out a historical and pedagogical reconstruction of the process of formation and development of the pioneer organization of the Vladimir province in 1922-1929.

The research made it possible to identify the stages of formation and development of the provincial pioneer organization, to analyze the facts that led to the Vladimir provincial organization of young pioneers lagging behind its neighbors, and to identify the reasons that led to the crisis of the organization. Based on archival documents, the size of the

pioneer organization in the years under consideration was studied, and the names of the first leaders of the movement in the province were identified. Particular attention was paid to the topic of training personnel to work with pioneers at the provincial level. The relevance of the topic under consideration is due to the fact that the pioneer organization became the basis for the social education of children in the 20th century and the study of its history will allow not only to evaluate the modern work of public organizations in the light of historical retrospective, but also to make forecasts in this area.

Key words: pioneer movement; Vladimir province; 1922-1929; children's communist movement; social education; children's associations; personnel training

For citation: Malik E. S. Formation and development of the pioneer movement in the Vladimir province in 1922-1929. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 54-63. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-54>. <https://elibrary.ru/QQDXPG>

Введение

Изменения, происходящие в последние десятилетия в мире и в нашей стране, привели к актуализации проблем детских общественных движений. Ведущие учёные в области педагогики, психологии, социологии всегда отмечали важность воспитания подрастающего поколения внутри специально создаваемых просоциальных объединений и групп. Поэтому исследование процесса становления пионерского движения представляет интерес не только с точки зрения истории педагогики, но и с социально-педагогических позиций. Формируя детское движение, создавая его вновь, мы можем брать за основу опыт прошлого, учитывая успехи и по возможности избегая повторения ошибок. Успех пионерского движения в СССР во многом был определён профессионально выстроенной воспитательной системой. К первым шагам формирования этой системы и обращена данная статья.

История пионерского движения достаточно хорошо изучена: его теоретические основы и практика исследованы в трудах М. В. Богуславского [Богуславский, 2007], который трактует историю детского движения как ретроспекцию современного детского движения (его прошлое), учебную дисциплину или компонент учебной дисциплины (например, социальной педагогики), преподаваемой в высших и средних педагогических учебных заведениях. А. В. Кирпичник и Т. В. Трухачева [Кирпичник, 2021] в своих трудах выявили и структурировали теоретическую базу и сам эмпирический процесс становления и развития детского движения. В. А. Кудинов [Кудинов, 2017] изучил процесс становления детских и юношеских движений в России, их виды и формы, начиная от скаутской организации, заканчивая современными детскими молодежными организациями, действующими в 2017 году. Ю. В. Кудряшов [Кудряшов, 1992] рассматривал пионерскую организацию как политическую, определяя ее место в политической системе, сде-

лав анализ общественно-политических организаций по отношению к детскому коммунистическому движению на примере региона Европейского Севера. Отображение взаимодействия семьи и ребенка на страницах детского периодического издания «Пионерская правда» как многокомпонентного процесса формирования семейных ценностей у нескольких поколений советских пионеров и школьников изучено и изложено в монографии М. А. Гончарова и Я. П. Кривко [Гончаров, 2024]. Пионерскую организацию в системе воспитания «нового человека» изучил С. Г. Новиков [Новиков, 2021]. Несомненный интерес представляют региональные аспекты истории детских общественных организаций XX века во Владимирской губернии, которые находят отражение в трудах С. И. Дорошенко [Дорошенко, 2007], сделавшей акцент на диалог культур столицы и провинции в историко-педагогическом исследовании; Д. Ю. Листопадова [Листопадов, 2014], изучившего пионерское движение в 1922-1929 гг. на материалах губерний Верхнего Поволжья, рассматривавшего тему развития детского движения с точки зрения истории взаимоотношения власти и общества, государственных органов и общественных институтов России и ее регионов и др.

Таким образом, по теме исследования имеется научная и публицистическая литература, к ней проявляется исследовательский интерес. Однако на сегодняшний день не были исследованы периоды, динамика развития, вопросы подготовки кадров применительно к деятельности пионерской организации Владимирской губернии 1922-1929 гг. Не рассмотрен процесс становления губернской организации в общей концепции развития пионерского движения в начале XX века.

Методология исследования

Методологической основой исследования являются: *принцип историзма*, обусловивший рассмотрение вопроса становления и развития пионерского движения в соответствии с историче-

скими, политическими событиями; *аксиологический подход*, определивший рассмотрение становления и развития пионерского движения как процесс внедрения ценностей Советской власти в общественное сознание, как процесс воспитания пионеров и воспитания ими окружающего социума на основе коммунистических ценностей; *средовой подход* позволил изучить пионерское движение в контексте развития социальной среды, с учетом специфики региона (Владимирская губерния), типов поселений, социального состава населения.

Результаты исследования

В феврале 1922 года бюро ЦК РКСМ (Центрального комитета Российского коммунистического союза молодёжи) приняло решение о создании детских коммунистических групп при комсомольских ячейках. 19 мая 1922 года на II Всероссийской конференции РКСМ поручил центральному комитету разработать вопрос о детском движении с применением в нем реорганизованной системы «скаутинг», а также создавать повсеместно отряды юных пионеров.

Впервые информация о работе детского движения в документах комсомольской организации Владимирской губернии появляется после V Всероссийского Съезда РКСМ 16 ноября 1922 года. Владимирский губкомол разослал в уезды тезисы докладов со Съезда о движении юных, а в уездные комитеты Коврова и Гусь-Хрустального направил сопроводительное письмо: «Препровождая при сем материал об задачах и организации детских групп “Юных пионеров” губкомол предлагает обсудить вопрос на собрании вместе с представителями УОНО. Все материалы-постановления вышлите немедленно в губкомол. Организация групп очень желательна. Нами запрошен инструктор из ЦК и указания в дальнейшем будут вместе с частичной материальной поддержкой» [Владимирский Губком... ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 254. 153 л., л. 132].

Активный процесс становления пионерской организации во Владимирской губернии происходил в 1923 году, с отставанием на год от столицы и ряда соседних регионов. Комсомольское руководство губернии не спешило с оформлением пионерского движения, в то время как первые отряды юных пионеров в Ярославской, Костромской области были созданы ещё осенью 1922 года [Кудинов, 2017].

Секретарём Губернского комитета Комсомола в 1923 году являлся товарищ Макаров, ответ-

ственным секретарём губернского бюро детских коммунистических групп до осени 1923 года – Александр Правдин, с октября 1923 года – Борис Бадов.

Первые пионерские отряды появились в Гусь-Хрустальном и Коврове. Очевидно, эти города были выбраны по причине развитого промышленного производства. К марту 1923 года в отрядах уездов, относящихся к этим городам, числилось более 300 детей. Однако опыт работы Гуся и Коврова не удалось перенести на другие уезды, и вопрос организации детского движения в губернии оставался острым. Работа затягивалась по причине отсутствия конкретных практических пособий, кадров, а также в связи с выжидательной позицией губернского комитета (было рекомендовано относиться к формированию пионерского движения крайне осторожно). При губерньском комитете в этот период была открыта квартира юных пионеров, секретарём которой был назначен Александр Правдин, «молодой комсомолец – 19 лет, с 17 лет в союзе – на которого и возложена вся работа по организации отрядов в уездах и руководство ими» [Циркуляры, инструкции ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 338. 115 л., л.8].

Задачей на 1923 год, которую ставил губернский комитет, было оформление пионерского движения, разработка методических вопросов и содержания. В майских документах, сохранившихся в архивах Владимирской области, можно найти документы, где говорится о допустимости использования скаутской литературы с «выключением всего ненужного “монархического”». В то же время скаутская система подвергалась критике в вышестоящих организациях. С апреля 1923 года в выступлениях руководства коммунистической партии всё чаще звучало её прямое отрицание. Куратор детского общественного движения Н. К. Крупская критиковала бойскаутские методы воспитания детей и отмечала в своих статьях важность взаимодействия пионеров с рабочими организациями [Крупская, 1978]. Соседние Московская, Ярославская, Костромская губернии уже в начале 1923 года ликвидировали скаутские отряды юных коммунистов (юк-скаутские отряды) [Кудинов, 2017].

В мае 1923 года в губернии были проведены первые курсы будущих инструкторов детского движения. Проводились они в Доме отдыха губкомла. Ежедневно 15 комсомольцев учились по 8-10 часов. Не все учащиеся оказались годными к вожатской работе: лишь 10 были допущены

к ней. По окончании курсов все комсомольцы были распределены и направлены по разным уездам губернии для организации отрядов юных пионеров [Циркуляры, инструкции ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 338. 115 л., л. 8-14].

В июне 1923 года пионерские отряды работали уже в г. Владимире, Гусь-Хрустальном, Коврове, Вязниках и Юрьеве. Самые сильные были сформированы в пролетарских центрах: Владимир, Ковров и Гусь-Хрустальный. 95 % участников пионерского движения были детьми рабочих. Работа с пионерами проводилась ежедневно днём, в среднем по 4-6 часов, путём проведения полезных развлечений, занятий по укреплению физического здоровья. Отряды формировались по смешанному типу: мальчики и девочки – совместно.

Летом 1923 года при губкоме РКСМ была организована школа. Задачей её было подготовить комсомольцев, которые смогли бы стать во главе отрядов юных пионеров или помочь организовать новые отряды. Перед началом обучения в школе комсомолец должен был пройти испытания в виде собеседования, а также представить коллективную рекомендацию. «Цыганов Александр, сын рабочего фабрики, комсомолец с 1919 года. Работал на союзной работе в уездном и ячейковых масштабе! Политически развит слабо! Самообразование! Обладает организационными способностями. Работает с желанием, маленький опыт работы среди детей» [Информационные отчёты ... ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп.1. Д. 367. 21 л., л.10]. Несмотря на то, что в ряде территорий уже были самостоятельно организованные отряды, их руководители должны были пройти обучение в обязательном порядке. Работа во время обучения строилась по принципу работы пионерского отряда и звена, что позволило учащимся получить вожатский опыт и «изнутри» изучить принцип работы отряда. Программа школы состояла из двух частей, общетеоретической и практической, и была рассчитана на 70 часов. Инструкторами пионерского движения и вожатыми становились люди, далёкие от педагогической деятельности, часто почти не образованные, прошедшие I ступень школы, а иногда и не учившиеся вовсе. Программа курсов охватывала обширный круг вопросов: социальное воспитание в РСФСР, отличия индивидуального воспитания (принятого в буржуазном государстве) от социального, основные задачи пионерского движения и подготовка детей к жизни в коммунистическом обществе, коллективность в работе, игре и общественной жизни, вза-

имодействие с общественными организациями [Циркуляры инструкции ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 337. 60 л., л. 8].

Детское коммунистическое движение во Владимирской губернии приняло массовый характер лишь во второй половине 1923 года, но по широте работа была ещё далека от работы других организаций (Москва, Ярославль, Вятка) [Кудинов, 2017]. В середине 1923 г. по губернии «в целях создания в республике и в частности во Владимирской губернии пролетарского движения, преследующего цель классового воспитания и борьбы с моральным и физическим вырождением их, в помощь школе и детским учреждениям при уездах, городах и районах, где имеются детские группы...» [Переписка с ... ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 624. 343 л., л. 215] начали создаваться уездные и городские бюро юных пионеров. Организаторы пионерской работы не гнались за массовостью любой ценой: «Губбюро взяло твёрдую линию централизации в смысле создания деткомгрупп и их расширения и разрешило отряды юных пионеров создавать только там, где имеется смысл организации детгрупп и наличие рабочих, окончивших Владимирские губернские курсы инструкторов по работе среди юных пионеров, несмотря на то, что как среди ребят, так и среди союзных работников имеется сильное желание вступать и организовать деткомгруппы, например, в Суздале» [Переписка с ... ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 624. 343 л., л. 215].

В архиве сохранились письма и отчёты из уездных бюро, которые отражают картину организации детского движения во Владимирской губернии «снизу». Так, в мае 1923 года группа юных пионеров появилась при Гороховцевском уезде РКСМ. Организованный отряд проработал чуть более двух месяцев, занятия велись регулярно и, согласно отчёту, результаты они «имели приличные» [Переписка с ... ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 624. 343 л., л. 7]. Однако после получения указаний из губернского бюро о недопустимости вести работу в уездах, где нет практических работников, которые прошли губернские курсы, несмотря на ходатайства уездкома РКСМ в июле отряд был расформирован. Лишь в отчёте за октябрь 1923 года появляется информация о работе с детьми в детских домах и школах.

В августовском докладе Владимирского уездного бюро детских коммунистических групп в губбюро секретарь уездного бюро Леонтьев сообщил: «начало зарождения детского комму-

нистического движения можно отнести к периоду реорганизации отрядов скаутов в отряд юных пионеров, проделанной в конце мая. ... К сентябрю 1923 года официально во Владимирском уезде существует два отряда: во Владимире до 300 человек и на фабрике «Им. Ленина» – 50 человек, за это время самоорганизовались отряды на фабрике «Ком. Авангард» и «Оргтруд» (до 100 человек) [Переписка с ... ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 624. 343 л., л. 91].

Непонимание специфики и методов работы в уездных комитетах оставалось большой проблемой. В какой-то степени это было вызвано отсутствием должной информационно-методической помощи со стороны губернского бюро. Недовольство выражали сами руководители уездных бюро. Их письма – крик души. «Правдину от Починова (Александровский уезд): “Правдин говорил, что литература послана в уезд, и только мне дали 1 “Барабан”; 2 игры и развлечения... Пришлите мне немедленно материалы по детскому движению, или если так будете обманывать, я совсем отказываюсь работать» [Протоколы заседаний ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 468. 141 л., л. 7]. Письмо сентября 1923 года из Кольчугинского райбюро: «У отряда до сего времени нет своего помещения и не предвидится в скором будущем. Временно занимаюсь в рабочем клубе, где придется быть может заниматься 3-5 или больше месяцев 10.09.1923» [Протоколы заседаний ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 468. 141 л., л. 89].

Во второй половине 1923 года всё больше вопросов возникало относительно финансирования деятельности отрядов и оплаты труда инструкторов. Поднимался вопрос подготовки кадров на местах. В Гусевском районном бюро детских коммунистических групп впервые были созданы уездные курсы вожатых: «Я создаю курсы вожатых, я прошу у тебя совета, как мне поступить, так как ты знаешь, что я не педагог настоящий по этому делу. Колбунов» [Протоколы заседаний ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 468. 141 л., л. 89]. Педагогическое сообщество к практической работе по организации пионерского движения в 1923 году не привлекалось, вожатыми пионерских отрядов были представители РКСМ, в основном рабочие.

По состоянию на октябрь 1923 г. во Владимирской губернии числились 640 пионеров, которые состояли в 16 отрядах. По составу 75 % детей были из семей рабочих.

29 марта 1924 года во Владимирской губернии состоялось первое совещание практических

работников по детскому движению. В повестке дня были следующие вопросы: «1) Пионеризм и РКСМ. 2) Доклады с мест. 3) Положение детдвижения по губернии. 4) Половое воспитание детей. 5) Перспективы летней работы. 6) Разное» [Циркуляры, инструкции... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 30]. Перед собравшимися с отчетом о работе губбюро выступал т. Бадов, возглавлявший в то время бюро пионеров Владимирской губернии. По состоянию на март 1924 года в губернии было сформировано 26 отрядов (осенью 1923 г. было 16 отрядов). На летний период совещание определило следующие задачи: удержание действующих отрядов и увеличение их количества за счёт создания новых. Резолюция первого совещания практических работников поручала развивать: «1. Крепость и устойчивость положения детского движения по губернии; 2. Хорошее влияние зимней работы в сторону исправления ситуации; 3. Отсутствие текучести отрядов» [Циркуляры, инструкции... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 30]. Кроме того, обсуждался кадровый вопрос. В марте 1924 года во Владимирской губернии численность вожатых достигала 96 человек. Ответственным Секретарём губернского комитета комсомола в то время являлся товарищ Макаров.

Основными видами деятельности пионерских отрядов в 1924 году были: зимой – клубная работа и мастерские, летом – экскурсионная деятельность и «проведение лагерей». Между губбюро и губоно была достигнута договоренность о создании клубов и мастерских на базе школ. Начали активно развиваться спортивные направления работы, которые были призваны не только развивать детей физически, но и «поднять дисциплину» в отрядах. Самодеятельность и инициатива пионеров находили отражение в работе уголков, товарищеских судов, собраний. Были попытки обобщения положительного опыта: «Хороший результат дал опыт Коврова – зимний лагерь. Когда пионеры на лыжах ездили в лес с ночевкой» [Протоколы заседаний ... ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 718. 503 л., л. 166]. Но в работе пионерской организации Владимирской губернии отмечались и минусы: плохо налаженная связь на местах между комсомольским и пионерским движениями, а также с уездными отделами народного образования. По-прежнему в ряде уездов отмечался уклон в скаутизм.

10 июня во Владимире состоялась торжественная церемония переименования отрядов

юных пионеров имени Спартака в отряды имени Ленина, сопровождавшаяся парадом [Циркуляры, инструкции... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 60]. На местах иногда возникали организационные казусы. Из объяснительной записки губернского бюро в центральное бюро: «Об отмене салюта в одном из уездов – правда. Салют был отменен, но тайно от губбюро, которое узнало только на совещании. Причиной отмены было недоброжелательное мнение со стороны рабочих масс уезда Гусевского района, как отдача воинской чести. В настоящее время салют восстановлен, проведены на этот счет беседы с рабочими и мнение о салюте с их стороны изменилось» [Циркуляры Губкома ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 481. 93 л., л. 1].

В архивных документах 1924 года появляется первая информация о создании детских площадок для организации досуга неорганизованных детей. С 1924 года в школах начали работу форпосты. Руководитель форпоста выделялся уездным или районным бюро юных пионеров и вводился в школьный совет с правом решающего голоса. Через данного руководителя и совет форпоста бюро юных пионеров и члены РКСМ руководили работой пионеров в школе [Циркуляры, инструкции... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 5].

Рост пионерской организации в губернии за год был значительным: численность выросла более чем в 10 раз: на 1 ноября 1923 года в Губернии насчитывалось 582 пионера; на 1 ноября 1924 года – 6 200 пионеров. Однако пионерское движение Владимирской губернии отставало от своих соседей по численности. В Губкомле был разработан план расширения движения юных пионеров во Владимирской губернии [Циркуляры, инструкции... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 67].

В 1924 году губернское бюро более системно и планомерно стало подходить к вопросу финансирования работы пионерской организации: «Скоро начнется новый бюджетный год, подготовка к которому уже началась. Наша задача вовремя взяться за эту работу, не упустив время составления смет, как было в прошлом году» [Циркуляры, инструкции ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 100]. Из отчетов с мест можно увидеть непростые обстоятельства становления губернского пионерского движения: «Суздаль — детское движение накануне развала, за неимением теплого клуба. Есть клуб, но весь худой. Дети детских домов, которые объединены

в отряд юных пионеров, не имеют обуви, поэтому не посещают последний, отрываются от пионер-отряда» [Отчет о работе ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-313. Оп.1. Д. 314. 22 л., л. 5]. «Тормозится рост детского движения при производстве за неимением клубов, в деревне – за неимением работников по детскому движению. Владимирский уезд» [Отчет о работе ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-313. Оп.1. Д. 314. 22 л., л. 7]. В то же время заинтересованность детей в объединении и участии в пионерском движении растёт. В архиве сохранились письма вожатых: «Стремление детей организовать было видно из того, что ребята организовались и ходили с ведром, изображая барабан» [Циркуляры, инструкции ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л., л. 247].

Таблица 1.

Статистические данные численности пионерских отрядов Владимирской губернии по состоянию на 01.03.1925 [Статистические сводки ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 773. 50 л., л. 7].

	Пионеров	Отряды	Дет. рабочих	Дет. крестьян	Дет. дет. дом.	Дет. предпр.	Беспризорные
Александров	1 335	16	781	258	180	161	0
Владимир	1 841	40	654	408	228	551	2
Вязники	859	23	385	239	92	143	36
Гусь	571		403	25	33	110	22
Ковров	1 492	37	773	453	83	183	2
Муром	1 098	20	436	380	72	210	0
Меленки	1 236	30	572	504	60	110	12
Переяславль	400	11	170	100	42	88	0
Судогда	390	8	190	48	80	12	2
Юрьев	1 009	21	326	354	153	176	2
ВСЕГО	10 231	219	4 690	2 769	1 023	1 749	78

Начиная с 1925 года была введена практика осуществления подготовки вожатых в уездах с использованием опыта губернских курсов. Уездные комитеты так характеризовали работу пионерского движения в 1925 году: «Условия работы были очень плохие, как-то, не было помещений и материальной поддержки. В деревне условия работы были еще хуже, так как не было договоренности с деревенскими избами-читальнями... Трудовое воспитание проводится по уборке улиц, около изб-читален, в саду, на пионер площадках и т. д. Мало библиотек в деревенских отрядах... Связь с учительством ведется неважная, так как нет увязки... Слабо в отрядах поддерживалась гигиена, потому что врачи не проводили беседы по гигиене, говоря,

что нет времени. Слабо проводилось интернациональное воспитание. Судогодский район [Циркуляры, директивы ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 969. 191 л., л. 173]. Отчёты об отсутствии связи с учительством, недостаточной коммуникации с комсомолом, слабой материальной базе и нехватке помещений продолжали поступать в губернский комитет из уездов.

В 1926 году происходил рост и закрепление отрядов в деревне, выстраивалась воспитательная работа. Недостатки оставались прежними: нехватка средств и помещений, факты использования средств не по назначению; низкая квалификация пионер-работников. В деревенских отрядах, помимо прочего, возникали ситуации, когда родители не пускали детей в пионер-отряды, говоря, что там «нет Бога». Другая часть населения относилась к пионерам положительно, считая, что галстук – это показатель примерного поведения. По состоянию на 01.01.1926 г. во Владимирской губернии было создано 402 отряда пионеров с общим количеством 16 669 пионеров и 3 789 октябрят [Циркуляры, директивы ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 969. 191 л., л. 85].

По инициативе Владимирского губкома на базе Александровского и Муромского бюро юных пионеров были созданы первые практикумы учительства. Пионерское движение активно внедрялось в школы, но деятельность форпостов часто была затруднена ввиду отсутствия связи между работниками школьной системы и пионерского движения. С точки зрения кадров, 1926 год стал кризисным для пионерской организации губернии: «У нас сейчас в 8 волостях не имеется председателей вол. бюро, которые сумели бы их (пионервожатых) ознакомить с современными задачами. Александровский уезд» [Циркуляры, распоряжения ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1122. 187 л., л. 172].

С 1927 года кризис удалось преодолеть, и организация стала расти, пополняться новыми детьми. Происходило улучшение состояния пионерской организации губернии. Руководство губернии взяло курс на систематическую работу по улучшению подбора пионер-работников и их социального состава [Циркуляры, распоряжения ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1122. 187 л., л. 56]. В каждом уездном комитете была создана своя методическая комиссия, в волостях – волбюро юных пионеров. Всего пионеров по губернии в марте 1927 было 15 478, октябрят – 2 751.

В 1928 году было проведено обследование пионерских организаций, о чём говорят протоко-

лы заседаний комиссии по обследованию, сохранившиеся в архиве. Обследование проводилось по 25 пунктам и учитывало абсолютно всё: лагерь, форпосты, причины выхода пионеров из отрядов, планы работы, количество членов и состав самих бюро, распределение обязанностей. Согласно статистике, в 1928 году произошло уменьшение численности пионерской организации Владимирской губернии. Причины данной тенденции уездные комитеты описывали в своих докладах: «По вопросу текучести в организации выявил, что наряду с ростом наблюдается выход из отрядов... По словам Шипина, в некоторых отрядах (волостных) полнейший развал. Доходит до того, что родители не пускают детей в пионеротряд. Переславский уезд (из письма обследователя)», «Рост пионер организации проходил слабым темпом. За период с апреля по октябрь выросли на 87 человек. После проверки волостей оказалось, что 200 человек убыли из организации. Причины этого в том, что не было правильного учета в убюро и цифры при отчетах брались старые (Ковров)» [Статистические сводки ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1217. 84 л., л. 1-3]. Этот период характеризуется текучкой кадров. Кроме того, слабое материальное положение оставалось серьёзной проблемой на местах: «Сейчас у отрядов нет клубов, если и есть, то у 4-5, которые еле дышат. Зимой в них придется замерзнуть. Партийная ячейка, когда им заявляют об этом – не обращает внимания. На Великодворском заводе секретарь парт ячейки выгнал пионеров из клуба и нигде не давал заниматься, хотя свободное помещение есть. И зимой им приходилось собираться под фонарем. Гусь» [Статистические сводки ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1217. 84 л., л. 5].

В документах 1928 года можно найти информацию о проверке Владимирской губернии коллегами из Центрального бюро: «Дорогие товарищи. Из последней поездки инструктора ЦБЮП в Вашу губернию нам удалось в небольшой степени ознакомиться с состоянием детского движения у Вас в губернии. Нужно сказать, что детское движение во Владимирской губернии имеет свои особенности: с одной стороны, запоздалость детского движения, а с другой медленное его развитие, эти два фактора неизменно лежат отпечатком и на работе, особенно ярко это заметно в росте организации, который несомненно отстал...» [Статистические сводки ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1217. 84 л., л. 78]. Губернскому бюро были даны следующие рекомендации: «мы надеемся на

то, что со стороны губбюро будут приняты соответствующие меры, о чем, конечно, вы нам сообщите письмом, а также к следующему приезду инструктора ЦБ мы найдём состояние Владимирской организации в более благоприятном положении, чем есть сейчас и вырешенными вопросами, поставленными перед организацией IV Всесоюзной конференцией РЛКСМ» [Статистические сводки ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1217. 84 л., л. 82].

Таблица 2.

Динамика численности пионеров во Владимирской губернии 1922-1929 г.

Год	Количество отрядов	Количество пионеров
ноябрь 1923	11	582
ноябрь 1924	-	6 200
сентябрь 1925	355	15 604
май 1926	416	17 328
март 1927	428	15 478
октябрь 1928	422	14 695

Необходимо было преобразовывать систему работы пионерской организации. С 1929 года работа шла уже по-новому. Движение перешло в школьную структуру. В докладе о состоянии пионерской организации по Владимирскому округу (Владимирская губерния была упразднена и вошла в Ивановскую область) на пленуме Окружкома комсомола 10 октября 1929 г. говорилось о том, что новая система в организации не нашла полного применения на практике. Отдельные отряды, в особенности деревенские, новой системы не знали. Коренного перехода «по всей работе отряда» не чувствовалось: «игры, песни, а оглянуться назад, отряды убыли на 30 человек, этого в звене не учли. Неорганизованная детвора ходит сама по себе, занята своей работой, от нечего делать дерется, ругается и смотрят, как на углу взрослые выпивают, о пионерах отзываются плохо, это говорит за то, что новая система не приближена к массе детворы...» [Циркуляры, указания ... ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 967. 395 л., л. 15].

С другой стороны, в ряде районов констатированы факты детальной проработки новой системы, особенно в городских производственных отрядах (Собинка, Меленки, Ковров). В этих городах проводились семинарии пионерских работников, конференции пионерского состава с участием самих детей. Вязники создали один показательный отряд, где вся работа была пере-

строена по-новому. Оттуда происходила передача опыта в другие отряды.

Новый период развития пионерского движения выходит за хронологические и содержательные рамки данной статьи.

Заключение

Пионерская организация возникла на основе скаутского движения. Отличительной особенностью детского движения Владимирской губернии стало затяжное использование скаутских методик в деятельности, нерешительность партийного руководства в начале формирования первых отрядов, что стало причиной отставания в росте численности, позднего развития, в сравнении с соседними регионами, критики Центральным бюро. И положительные, и отрицательные характеристики первоначального этапа развития пионерского движения во Владимирской губернии связаны с тем, что это было самостоятельное и добровольное детское движение, часто недостаточно или непрофессионально поддерживаемое взрослыми. Наиболее активно пионерское движение развивалось в промышленных центрах, лидерами чаще были рабочие. Материальные, финансовые проблемы были связаны не только с общим тяжёлым положением страны, но и с неумелым управлением на местах, нежеланием некоторых комсомольских и партийных ячеек брать на себя ответственность за пионеров. Отсутствие грамотных пионервожатых стало толчком к развитию системы подготовки руководителей отрядов пионеров из рабоче-крестьянской комсомольской среды (минувя учительство). Однако обилие различных курсов, семинариев и практикумов не давало высоких результатов и кадровая проблема оставалась острой на протяжении всего исследуемого периода. Динамика роста, а затем сокращения числа пионеров была принята во внимание центральным и губернским бюро, как результат – система пионерской работы после 1929 года подверглась принципиальным изменениям.

Библиографический список

1. Богуславский М. В. Детское движение в России: между прошлым и будущим : монография. Тверь : Научная книга, 2007. 112 с.
2. Владимирский Губком РКСМ / ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп.1. Д. 254. 153 л.
3. Гончаров М. А. Воспитание в семье и школе. По материалам газеты «Пионерская правда» 20–50 гг. XX в. : монография. Москва : МПГУ, 2024. 196 с.

4. Дорошенко С. И. История музыкального образования в России : учебное пособие. Владимир : ВГПУ, 2007. 223 с.

5. Информационные отчёты Гороховецкого Укома РКСМ / ГБУВО ГАВО. Ф. П-311. Оп.1. Д. 367. 21 л.

6. Кирпичник А. В. Перед лицом своих товарищей / А. В. Кирпичник, Т. В. Трухачева. Москва : АИРО-XXI, 2022. 510 с. ISBN 978–5–87953–561–7.

7. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в шести томах. Т. 2 / под ред. А. М. Арсеньева [и др.]. Москва : Педагогика, 1978. 452 с.

8. Кудинов В. А. История детского и юношеского движения в России : учебное пособие / отв. ред. Тимонина Л. И. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. 289 с.

9. Кудряшов Ю. В. Общественно-политические организации и детское коммунистическое движение в 1917-1932 гг. URL: <https://cheloveknauka.com/obschestvenno-politicheskie-organizatsii-i-detskoe-kommunisticheskoe-dvizhenie-v-1917-1932-gg>. (дата обращения: 15.01.2024).

10. Новиков С. Г. Пионерия в системе воспитания «нового человека» (1920-е годы проблемы современного образования // История образования и педагогики. 2021. № 5. С. 150–160.

11. Отчет о работе юных пионеров 1925 г. / ГБУВО ГАВО. Ф.П-313. Оп.1. Д. 314. 22л.

12. Переписка с УОНО и подведомственными об обучении детей ремеслу, работе детских трудовых институтов, научно-литературных кружков, проведению международной детской недели, организации детского движения и другие отчёты курсов по переподготовке учителей и их программы / ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 624. 343 л.

13. Протоколы заседаний бюро пионеров, отчёты и переписка уездных бюро юных пионеров / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 468. 141 л.

14. Протоколы заседаний методической комиссии и секции губоно, секции по учёту и распределению работников просвещения при групппросе. Отчёты о работе губсоцвоса и школ губернии / ГБУВО ГАВО. Ф.Р-1045. Оп.1. Д. 718. 503 л.

15. Справки, сведения по вопросам оздоровительной работы среди пионеров Владимирской окружной организации ВЛКСМ / ГБУВО ГАВО. Ф.П-312. Оп.1. Д. 52. 41 л.

16. Статистические сводки Владимирского Губкома по детскому движению / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 773. 50 л.

17. Статистические сводки о пионерской работе / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1217. 84 л.

18. Циркуляры Губкома РКСМ по детскому коммунистическому движению / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 481. 93 л.

19. Циркуляры, директивы, указания, письма Губкома ВЛКСМ о пионер работе / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 969. 191 л.

20. Циркуляры, инструкции Губкома РКСМ о работе среди детей / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 479. 162 л.

21. Циркуляры, инструкции и методические указания центрального бюро юных пионеров. Отчёты Владимирского губбюро юных пионеров / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 338. 115 л.

22. Циркуляры инструкции ЦК и Губкома ВЛКСМ о работе детских коммунистических групп / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 337. 60 л.

23. Циркуляры, распоряжения, указания, письма ЦК КСМ о работе детских коммунистических организаций (ДКО) / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 1122. 187 л.

24. Циркуляры, указания, письма и другие распоряжения ЦК по работе с детьми / ГБУВО ГАВО. Ф.П-311. Оп.1. Д. 967. 395 л.

Reference list

1. Boguslavskij M. V. Detskoe dvizhenie v Rossii: mezhdru proshlym i budushhim = Children's movement in Russia: between the past and the future : monografija. Tver' : Nauchnaja kniga, 2007. 112 s.

2. Vladimirkij Gubkom RKSM = Vladimir Gubkom RKSM / GBUVO GAVO. F. P-311. Op.1. D. 254. 153 l.

3. Goncharov M. A. Vospitanie v sem'e i shkole. Po materialam gazety «Pionerskaja pravda» 20–50 gg. XX v. = Family and school upbringing. Based on the materials of the newspaper «Pionerskaya Pravda» 20-50 years. XX century : monografija. Moskva : MPGU, 2024. 196 s.

4. Doroshenko S. I. Istorija muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii = History of music education in Russia : uchebnoe posobie. Vladimir : VGPU, 2007. 223 s.

5. Informacionnye otchjoty Gorohoveckogo Ukoma = RKSM Information reports of Gorokhovetsky Ukom RKSM / GBUVO GAVO. F. P-311. Op.1. D. 367. 21 l.

6. Kirpichnik A. V. Pered licom svoih tovarishhej = In the face of his comrades / A. V. Kirpichnik, T. V. Truhacheva. Moskva : AIRO-XXI, 2022. 510 s. ISBN 978–5–87953–561–7.

7. Krupskaja N. K. Pedagogicheskie sochinenija v shesti tomah = Pedagogical essays in six volumes. T. 2 / pod red. A. M. Arsen'eva [i dr.]. Moskva : Pedagogika, 1978. 452 s.

8. Kudinov V. A. Istorija detskogo i junosheskogo dvizhenija v Rossii = The history of the children's and youth movement in Russia : uchebnoe posobie / отв. red. Timonina L. I. Kostroma : Izd-vo Kostrom. gos. un-ta, 2017. 289 s.

9. Kudrjashov Ju.V. Obshestvenno-politicheskie organizacii i detskoe kommunisticheskoe dvizhenie v 1917-1932 gg = Socio-political organizations and the children's communist movement in 1917-1932. URL: <https://cheloveknauka.com/obschestvenno-politicheskie-organizatsii-i-detskoe-kommunisticheskoe-dvizhenie-v-1917-1932-gg>.

10. Novikov S. G. Pionerija v sisteme vospitanija «novo-go cheloveka» (1920-e gody problemy sovremennogo obrazovaniya) = Pioneer in the education system of the

«new person» (1920-s problems of modern education) // Istorija obrazovanija i pedagogiki. 2021. № 5. S. 150–160.

11. Otchet o rabote junyh pionerov 1925 g. = Report on the Work of Young Pioneers 1925 / GBUVO GAVO. F.P-313. Op.1. D. 314. 221.

12. Perepiska s UONO i podvedomstvennymi ob obuchenii detej remeslu, rabote detskih trudovyh institutov, nauchno-literaturnyh kruzhkov, provedeniju mezhdunarodnoj detskoj nedeli, organizacii detskogo dvizhenija i drugie otchjoty kursov po perepodgotovke uchitelej i ih programmy = Correspondence with local department for education and subordinates on teaching children craft, the work of children's labor institutes, scientific and literary clubs, holding an international children's week, organizing a children's movement and other reports on teacher retraining courses and their programs / GBUVO GAVO. F.R-1045. Op.1. D. 624. 343 l.

13. Protokoly zasedanij bjuro pionerov, otchjoty i perepiska uezdnyh bjuro junyh pionerov = Minutes of meetings of the pioneers bureau, reports and correspondence of county bureaus of young pioneers / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 468. 141 l.

14. Protokoly zasedanij metodicheskoi komissii i sekcii gubono, sekcii po uchjotu i raspredeleniju rabotnikov prosveshhenija pri grubprose. Otchjoty o rabote gubsocvosa i shkol gubernii = Minutes of meetings of the methodological commission and the education section, the section on accounting and distributing educators at local department. Reports on the work of local groups and schools in the province / GBUVO GAVO. F.R-1045. Op.1. D. 718. 503 l.

15. Spravki, svedenija po voprosam ozdorovitel'noj raboty sredi pionerov Vladimirskoj okružnoj organizacii VLKSM = References, information on health work among the pioneers of the Vladimir district organization of the Komsomol / GBUVO GAVO. F.P-312. Op.1. D. 52. 41 l.

16. Statisticheskie svodki Vladimirskogo Gubkoma po detskomu dvizheniju = Statistical reports of the Vladimir

Provincial Committee for Children's Movement / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 773. 50 l.

17. Statisticheskie svodki o pionerskoj rabote = Statistical summaries of pioneer work / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 1217. 84 l.

18. Cirkuljary Gubkoma RKSM po detskomu kommunisticheskomu dvizheniju = Circulars of the RKSM Provincial Committee for the Children's Communist Movement / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 481. 93 l.

19. Cirkuljary, direktivy, ukazanija, pis'ma Gubkoma VLKSM o pioner rabote = Circulars, directives, instructions, letters of the Komsomol Provincial Committee on pioneer work / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 969. 191 l.

20. Cirkuljary, instrukcii Gubkoma RKSM o rabote sredi detej = Circulars, instructions of the RKSM Provincial Committee on work among children / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 479. 162 l.

21. Cirkuljary, instrukcii i metodicheskie ukazanija central'nogo bjuro junyh pionerov. Otchjoty Vladimirskogo gubbjuro junyh pionerov = Circulars, instructions and guidelines of the central office of young pioneers. Reports of the Vladimir Provincial Bureau of Young Pioneers / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 338. 115 l.

22. Cirkuljary instrukcii CK i Gubkoma VLKSM o rabote detskih kommunisticheskikh grupp = Circulars of the instructions of the Central Committee and the Komsomol Provincial Committee on the work of children's communist groups / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 337. 60 l.

23. Cirkuljary, rasporyzhenija, ukazanija, pis'ma CK KSM o rabote detskih kommunisticheskikh organizacij (DKO) = Circulars, orders, instructions, letters of the Central Committee of the KSM on the work of children's communist organizations (DKO) / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 1122. 187 l.

24. Cirkuljary, ukazanija, pis'ma i drugie rasporyzhenija CK po rabote s det'mi = Circulars, instructions, letters and other orders of the Central Committee for work with children / GBUVO GAVO. F.P-311. Op.1. D. 967. 395 l.

Статья поступила в редакцию 14.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 14.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-64

EDN: MGEZRG

Стратегии подготовки педагогов-исследователей в современной системе высшего образования

Татьяна Александровна Тореева¹, Владимир Пантелеймонович Борисенков²

¹Кандидат философских наук, и. о. декана факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. 119234, г. Москва, ул. Ленинские горы, д. 1/52

²Доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой истории и философии образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. 119234, г. Москва, ул. Ленинские горы, д. 1/52

¹toreevata@my.msu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-5277-1433>

²vlad_boris39@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2789-6268>

Аннотация. Актуальность исследования определяется важностью выявления, анализа и систематизации наиболее эффективных стратегий формирования готовности будущих педагогов к исследованиям сферы образования в контексте обеспечения научно-технологического и образовательного суверенитета России в информационном обществе. Цель исследования – представить обзор новейших педагогических и психолого-педагогических источников, в которых освещаются задачи, проблемы, формы и модели подготовки педагогов-исследователей (магистрантов и аспирантов) в системе отечественного и зарубежного высшего педагогического образования в условиях цифровой трансформации и информатизации высшей школы. Основными методами исследования являются критический анализ научных публикаций по рассматриваемой проблематике, а также компаративный метод, позволяющий сопоставить организационно-педагогические подходы к подготовке педагогических кадров и различия в методологии педагогических исследований в разных странах. Авторы опирались на принципы компетентностного, системного и аксиологического подходов в образовании. Результатом исследования стало описание ключевых стратегий и моделей формирования исследовательской компетентности и исследовательской культуры обучающихся в системе педагогического образования в нашей стране и за рубежом. Описываются практики вовлечения будущих педагогов в прикладные исследовательские практики, технологии цифровизации, а также методы повышения мотивации студентов к исследовательской деятельности. Контент-анализ исследуемых научных источников позволяет сделать вывод о том, что подготовка педагогов-исследователей недостаточно полно освещена в отечественной научной литературе. Исследование представляет интерес для учителей школ, преподавателей вузов, студентов, магистрантов и аспирантов по педагогическим направлениям, а также представителей академического сообщества, вовлеченных в подготовку исследователей для системы образования.

Ключевые слова: педагогическое образование; информационное общество; педагог-исследователь; исследовательские компетенции; исследовательская культура; мотивация; цифровизация; прикладные исследования в образовании

Для цитирования: Тореева Т. А., Борисенков В. П. Стратегии подготовки педагогов-исследователей в современной системе высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 64–73. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-64>. <https://elibrary.ru/MGEZRG>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Strategies for training teacher-researchers in the modern system of higher education

Tatyana A. Toreeva¹, Vladimir P. Borisenkov²

¹Candidate of philosophical sciences, associate professor, acting dean of the faculty of pedagogical education, Lomonosov Moscow state university. 119234, Moscow, Leninskie Gory st. 1, building 52

²Doctor of pedagogical sciences, professor, academician at the Russian academy of education, head of the department of history and philosophy of education, Lomonosov Moscow state university. 119234, Moscow, Leninskie Gory st. 1, building 52

¹toreevata@my.msu.ru, <https://orcid.org/0009-0009-5277-1433>

²vlad_boris39@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2789-6268>

Abstract. The relevance of the study is determined by the importance of identifying, analyzing and systematizing the most effective strategies for preparing future teachers for research in the field of education in the context of ensuring Russia's scientific, technological and educational sovereignty in the information society. The purpose of the study is to present an overview of the latest pedagogical and psychological-pedagogical sources that cover the tasks, problems, forms and models of training research teachers (master's and postgraduate students) in the system of domestic and foreign higher pedagogical education in the context of digital transformation and informatization of higher education. The main research methods are a critical analysis of scientific publications on the issue under consideration, as well as a comparative method that allows comparing organizational and pedagogical approaches to training teaching staff and differences in the methodology of pedagogical research in different countries. The authors relied on the principles of competence-based, systemic and axiological approaches to education. The result of the study was a description of the key strategies and models for developing research competence and research culture of students in the system of pedagogical education in our country and abroad. The article describes the practices of involving future teachers in applied research practices, digitalization technologies, and methods for increasing students' motivation for research activities. The content analysis of the scientific sources under study allows us to conclude that the training of teacher-researchers is not fully covered in the domestic scientific literature. The study is of interest to school teachers, university professors, students, master's and postgraduate students in pedagogical fields, as well as representatives of the academic community involved in training researchers for the education system..

Key words: pedagogical education; information society; teacher-researcher; research competencies; research culture; motivation; digitalization; applied research in education

For citation: Toreeva T. A., Borisenkov V. P. Strategies for training teacher-researchers in the modern system of higher education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 64-73. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-64>. <https://elibrary.ru/MGEZRG>

Введение

Повышение уровня научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе высшего педагогического образования является одной из актуальных задач в информационном обществе, основными ценностями которого выступают знания и информация. В условиях экономики знаний функции педагога, как и представителей других социально-гуманитарных профессий, изменяются в соответствии с запросами социума, нуждающегося в компетентных, широко образованных, креативных и мобильных специалистах, способных осуществлять трудовую деятельность в цифровой среде, в обществе высоких техноло-

гий, в условиях глобальных рисков и неопределенности. Экономика знаний нуждается в развитии науки и совершенствовании интеллектуального капитала, при этом учителю принадлежит одно из ведущих мест в данной системе. Современный педагог должен быть готовым к исследовательской деятельности в сфере образования, чтобы идти в ногу со временем, осваивать инновации, уметь применять цифровые технологии в учебном процессе, что в комплексе будет способствовать достижению высокого уровня профессионально-педагогического мастерства.

О значимости профессиональной подготовки педагогов-исследователей в российской системе высшего образования целенаправленно загово-

рили после утверждения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, когда требования к исследовательской деятельности педагогов приняли нормативный статус. Согласно ФГОС ВО для уровня магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», выпускники должны уметь решать, помимо задач профессионально-педагогической деятельности, также задачи научно-исследовательского характера, при этом блок «Практика» включает категорию «Научно-исследовательская работа». Выпускник магистратуры должен обладать умением проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8).

От выпускников бакалавриата (ФГОС ВО 44.03.01. «Педагогическое образование») выполнение профессиональных задач научно-исследовательского типа, если судить с точки зрения нормативных установлений образовательного стандарта, не требуется, что однако не означает, что этой категории обучающихся не нужны исследовательские компетенции: в тексте образовательного стандарта указано, что бакалавры педагогического образования должны в процессе обучения получить первичные навыки научно-исследовательской работы, которые впоследствии углубляются в магистратуре. Практика в бакалавриате также предусматривает научно-исследовательскую деятельность, чтобы будущие педагоги могли в дальнейшем осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8). Таким образом, формирование готовности к исследовательской деятельности у будущих педагогов является необходимым компонентом профессиональной подготовки на разных уровнях высшего образования.

Показательно то, что задолго до вступления России в Болонский процесс и стандартизации высшего образования по западному образцу для отечественной системы педагогического образования был характерен исследовательский характер обучения. Уже в 1990-е годы теоретики российской педагогики, в частности В. В. Краевский, теоретически обосновали содержание подготовки педагога-исследователя и разработали методологию педагогического исследования [Краевский, 1994]. Таким образом, исследовательский компонент сложился и присутствует в отечественном педагогическом образовании не одно десятилетие.

В условиях постболонского реформирования высшего образования исследовательская составляющая в подготовке специалистов любого профиля приобретает особую актуальность в связи с необходимостью создания эффективной национальной модели высшего образования, основанной на традиционных приоритетах и обновленном формате российского специалитета. О трансформации педагогической магистратуры в контексте суверенизации российской высшей школы речь идет в исследовании И. Ю. Гутник и соавторов [Гутник, 2024]. Ученые отмечают важность обновления программ подготовки педагогов с целью повышения практикоориентированности педагогического образования, внедрения цифровых технологий, укрепления связей с работодателями, развития исследовательского потенциала вузов. Не менее важно для будущих педагогов-исследователей умение использовать в исследовательской деятельности все возможности единого образовательного пространства России в условиях информатизации и цифровизации высшего образования [Борисенков, 2024]. Широким потенциалом в формировании готовности студентов-педагогов к исследованиям в сфере образования, развитию креативности и критического мышления обладают методы STEM-образования и цифровые технологии. Достижение «цифровой зрелости» – важный фактор стратегического развития не только в образовании, но во всех отраслях экономики и социальной сферы [Гриншкун, 2023].

Задача настоящего исследования заключается в том, чтобы на основе анализа современной (2022–2025 гг.) научной литературы по психолого-педагогическим дисциплинам выявить наиболее актуальные проблемы и определить ключевые стратегии подготовки педагогов-исследователей в условиях реформирования высшего образования в России и за рубежом.

Материалы и методы исследования

Материалами настоящего обзорного исследования послужили научные источники по гуманитарным дисциплинам – педагогике, психологии, философии образования, социологии, в том числе: учебные пособия, диссертационные и монографические исследования, публикации в научной периодике, тезисы научных и научно-практических конференций разного уровня на русском и английском языках. Поиск источников осуществлялся в российских и зарубежных наукометрических базах данных (E-Library, ResearchGate, Web of Science и др.).

Основным методом исследования стал контент-анализ текстов научно-педагогических источников, а также частично библиометрический анализ. Библиометрический анализ как наукометрический метод позволяет рассматривать анализ научных источников как информационный процесс, отслеживать географию научных исследований, системы индексации и цитирования и прочее.

В основу методологии исследования положены принципы компетентного подхода, аксиологический подход к исследовательской деятельности, системный анализ и методы классификации педагогических процессов и явлений.

Обзор отечественной и зарубежной научной литературы

Говоря о подготовке педагогов-исследователей, изначально возникает закономерный вопрос: кого следует считать педагогом-исследователем? До введения двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат-магистратура) педагогами-исследователями обычно называли аспирантов педагогических специальностей. Сейчас применительно к подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре используется терминологическое понятие «исследователь» (в России) и PhD студент (за рубежом). После принятия федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и утверждения профессионального стандарта «Педагог» (2013) в России стала формироваться исследовательская магистратура по педагогическим направлениям, что позволило говорить о целенаправленной подготовке педагогов-исследователей – будущих магистров. При этом очевидно и то, что не только каждый магистрант педагогического профиля, но и каждый специалист, оканчивающий университет, должен обладать сформированными исследовательскими компетенциями, поскольку выпускник любого факультета в системе университетского образования может при соответствующих условиях стать педагогом и, следовательно, должен быть готов к осуществлению исследовательской деятельности в сфере образования.

В настоящее время, исходя из текущих изменений инфраструктуры российского высшего образования и обновления его уровня характера, определены новые уровни высшего образования в Российской Федерации:

1) базовое высшее образование, соответствующее прежнему бакалавриату и специальности;

2) специализированное высшее образование, приравняемое к уровням магистратуры, ординатуры и ассистентуры-стажировки.

Аспирантура, соответствующая уровню подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, теперь относится к системе профессионального образования.

В предпринятом нами исследовании речь пойдет об исследователях сферы образования, или педагогах-исследователях, подготовка которых будет проводиться на уровне специализированного высшего образования (согласно новой классификации), либо осуществлялась по программам исследовательской магистратуры (согласно прежней терминологии).

Критический анализ источников отечественной и зарубежной научной литературы позволил нам выделить ключевые слова, характеризующие рассматриваемую исследовательскую тематику, а также сформулировать ряд содержательных линий, раскрывающих задачи, проблемы и стратегии подготовки педагогов-исследователей в современных условиях.

Облако ключевых слов проблемного поля подготовки исследователей сферы образования показано на рисунке 1.

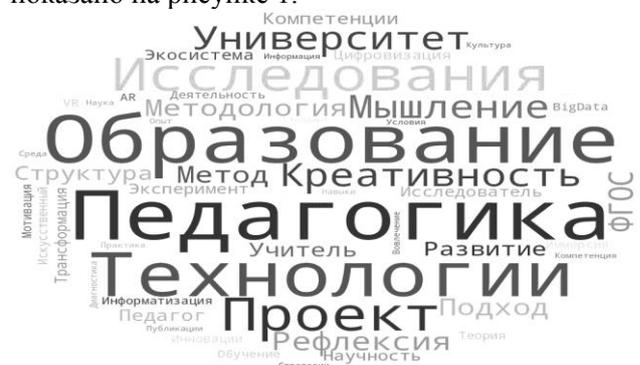


Рисунок 1. Ключевые слова проблемного поля подготовки педагогов-исследователей

На основе контент-анализа целевой выборки научных источников (80 источников за 2022–2024 гг.) были выделены следующие тематические аспекты, раскрываемые исследователями:

1. формирование готовности педагогов к управлению исследовательской деятельностью школьников;

2. повышение мотивации и методы вовлечения студентов в научно-педагогические исследования;

3. обоснование методологии и стратегий подготовки педагогов-исследователей;
4. вопросы развития исследовательской культуры;
5. формирование исследовательских компетенций обучающихся;

6. содержание исследовательской деятельности будущих педагогов.

По частотности охвата рассматриваемой проблематики исследования распределились следующим образом (рисунок 2).

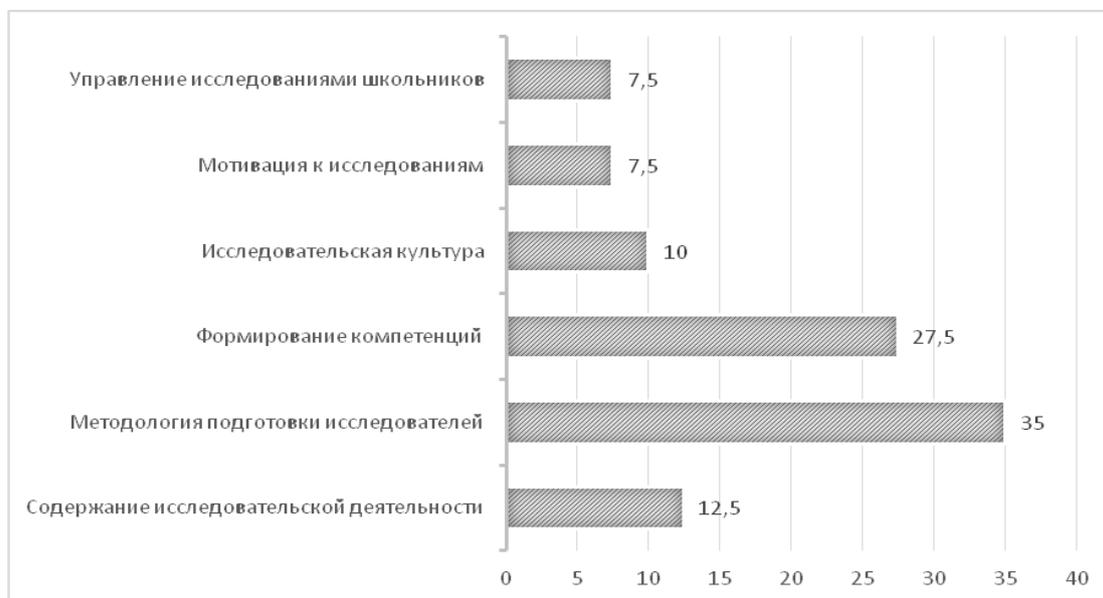


Рисунок 2. Преобладающая тематика исследований, освещающих проблемы и стратегии подготовки педагогов-исследователей в системе высшего образования

Оказалось, что наиболее распространенными по частотности (35 % от общего количества источников в выборке) являются исследования, в которых обосновывается методология подготовки педагогов-исследователей в условиях высшего образования, описаны стратегии, теоретические подходы и практические методы организации исследовательской деятельности будущих педагогов.

Следующей по частотности стала группа исследований, авторы которых описывают процесс и результаты формирования исследовательских компетенций обучающихся в системе педагогического образования (27,5 %).

Научные труды, в которых раскрывается структура и содержание подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, составили 12,5 % от общего числа публикаций. Вопросам формирования исследовательской и методологической культуры обучающихся посвящено 10 % исследований.

И, наконец, по 7,5 % приходится на исследования, в которых анализируются методы повышения мотивации будущих педагогов к исследовательской деятельности и технологии подготовки студентов-педагогов к управлению учебно-исследовательской деятельностью школьников.

Рассмотрим более подробно содержание исследований, в которых представлено обоснование методологии и стратегий подготовки педагогов-исследователей в российской и зарубежных системах высшего образования.

Данная группа исследований представлена наибольшим количеством источников как в русскоязычной, так и в англоязычной частях выборки. Очевидно, что теоретическое обоснование методов подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности в сфере образования – один из ключевых вопросов, который интересует российских и зарубежных исследователей.

Методология исследовательской деятельности педагога обосновывается в монографических исследованиях, учебных и учебно-методических пособиях И. А. Голубевой [Голубева, 2022], М. И. Губановой и В. И. Сахаровой [Губанова, 2022], Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой и А. Ф. Закировой [Неумоева, 2022].

В рассматриваемую тематическую группу также вошли публикации, в которых освещаются следующие аспекты:

- трансформация поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования и разрыв между исследованиями и практикой [Бермус, 2023; Hermansen, 2023];

– стратегии и технологии подготовки исследователей – будущих педагогов в системе высшего образования [Алпатов, 2023; Паничкина, 2024; Esparza, 2022];

– педагогические условия и особенности организации исследовательской деятельности обучающихся в процессе подготовки научно-педагогических кадров [Басюк, 2023; Волох, 2022].

Обоснование методологии исследовательской деятельности аспирантов и соискателей по педагогическим направлениям подготовки представлено в трудах Е. В. Везетиу [Везетиу, 2024]; Е. Б. Весны и В. В. Серикова [Весна, 2023]; Н. Л. Галеевой [Галеева, 2022].

Зарубежные ученые [Antonsen, 2024; Bock, 2024; Truong Thi Bich, 2023; Wang, 2023] описывают стратегии подготовки будущих педагогов через исследование («research-based teachers training» – букв. «подготовка педагогов, основанная на исследованиях»). Технологии исследовательского обучения в настоящее время нашли достаточно широкое распространение как в вузах, готовящих педагогические кадры, так и в процессе вовлечения ра-

ботающих педагогов в прикладную исследовательскую деятельность на базе профессиональных сообществ педагогов, в частности в Китае [Chen, 2022], Австралии [Lynch, 2024], Германии [Schroeder, 2023] и других странах.

Результаты исследования

Контент-анализ новейших научно-педагогических источников (с 2022 по 2024 гг.) позволил выделить несколько типов стратегий подготовки педагогов-исследователей, которые оказались во многом близки в организационном и структурном плане у российских и зарубежных исследователей. В рамках настоящего исследования были систематизированы ключевые педагогические стратегии, рассматриваемые как наиболее эффективные инструменты в подготовке будущих педагогов и выпускников педагогических направлений подготовки к исследованиям в сфере образования. В Таблице 1 представлены основные типы стратегий подготовки педагогов-исследователей, описаны их цели, содержание, проблемы и ограничения внедрения.

Таблица 1.

Стратегии подготовки исследователей сферы образования в российских и зарубежных вузах (по материалам обзора научных исследований)

Стратегии подготовки педагогов-исследователей	Содержание и механизмы реализации стратегий	Проблемы, барьеры и ограничения в использовании стратегий
Стратегии формирования исследовательских компетенций	Разработка технологий и моделей формирования исследовательских компетенций (навыки поиска и анализа информации, умение работать в ситуациях неопределенности, умения командной и проектной деятельности и др.) и прикладных исследовательских навыков (навыки обработки результатов исследования, применения статистических методов, способность к письменной научной коммуникации и др.), критического мышления, креативности, метакогнитивных навыков и других качеств личности. Накопление опыта исследовательской деятельности, развитие навыков академического письма. Целенаправленный комплексный характер подготовки педагогов-исследователей.	Дефицит исследовательских компетенций у обучающихся и выпускников педагогических вузов. Недостаточная разработанность методов диагностики и критериев оценки исследовательских компетенций. Слабая разработанность организационно-педагогических условий подготовки студентов к педагогическим исследованиям. Важность оптимального выбора модели подготовки студентов к исследовательской деятельности на уровне вуза.
Стратегии развития исследовательской культуры	Методы формирования исследовательского поведения. Развитие исследовательского типа мышления, исследовательского типа личности. Развитие ценностных установок исследовательской деятельности (научная добросовестность, трудолюбие и пр.). Развитие интеллектуально-познавательной мотивации. Применение предметно-интегрированных технологий обучения и т. д. Опора на практико-ориентированный подход к подготовке педагогов. Развитие методологической культуры студентов. Принцип поэтапности и преемственности в развитии исследовательской культуры. Подготовка будущих учителей к формированию исследовательских навыков школьников.	Дефицит исследовательской культуры у отдельных категорий педагогических кадров. Недостаточная разработанность методологии научно-педагогических исследований. Развитие научно-исследовательского, инновационного и творческого компонентов образовательной среды вуза. Недостаток исследовательской культуры как тормозящий фактор для внедрения педагогических инноваций.
Стратегии вовлечения в исследовательскую деятельность	Методы повышения мотивации обучающихся к педагогическим исследованиям. Активизация публикационной активности. Вовлечение студентов и	Недостаточная активность вузов, отдельных кафедр в вовлечении и стимулировании положительной

	<p>выпускников вузов в конференционную деятельность, конкурсы педагогического мастерства, конкурсы публикаций молодых ученых, деятельность студенческих научных объединений и т. п. Вовлечение студентов и выпускников в прикладные психолого-педагогические исследования. Развитие интереса к исследованиям в сфере образования. Развитие наставничества, расширение коммуникации с научным руководителем при подготовке итоговых квалификационных работ (ВКР, НКР). Связь исследовательской деятельности студентов с учебной практикой. Организация дискурсивных практик. Важность интеграции учебной и научной деятельности.</p>	<p>мотивации обучающихся к исследовательской деятельности. Слабая разработанность путей стимулирования исследовательской деятельности (материальное вознаграждение, совместные публикации с преподавателями в авторитетных научных сборниках и т. д.).</p>
<p>Стратегии цифровизации исследовательской деятельности</p>	<p>Методы применения цифровых технологий для выполнения научных исследований (нейронные сети, чат-боты (ChatGPT и др.), аналитика больших данных, стратегии «умного обучения», STEM-технологии, MOOC, внедрение различных цифровых форматов обучения (дистанционное, смешанное) и др. Развитие цифровой грамотности.</p>	<p>Недостаточное внимание к этическим аспектам использования цифровых технологий в педагогических исследованиях, опасность плагиата, различных форм академической нечестности, фальсификации научных данных, «ложное» авторство научных работ и т. д. Недостаточно высокий уровень цифровой грамотности части педагогов и обучающихся. Недостаточный уровень цифровизации образовательной деятельности в образовательных организациях. Зависимость от материальной и научно-образовательной базы учреждения образования.</p>

Заключение

Обзор современных педагогических исследований показывает, что проблема подготовки педагогов-исследователей в условиях информационного общества актуальна как для российской, так и для зарубежной педагогической науки и практики. В эпоху искусственного интеллекта и цифровой трансформации общества изменяется роль учителя, которому требуются не только развитые общепрофессиональные и методические компетенции, но и навыки исследовательской деятельности. Экспресс-обзор и критический анализ научных источников свидетельствует о том, что по сравнению с другими вопросами подготовки педагогических кадров, вопросы подготовки исследователей сферы образования недостаточно широко освещаются в научной литературе. Между тем исследовательская деятельность педагогов может стать реальной основой для обновления сферы общего и высшего образования, что, несомненно, будет способствовать становлению образовательного и технологического суверенитета России в рамках современной государственной политики.

Библиографический список

1. Алпатов М. П. Педагогические технологии в подготовке будущих учителей начальных классов

к проведению педагогических исследований // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 5 (131). С. 33. DOI: 10.23670/IRJ.2023.131.14.

2. Басюк В. С. Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние / В. С. Басюк, Н. А. Краснощеков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 4. С. 7–42. doi:10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-7-42.

3. Бермус А. Г. Трансформация поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования (по итогам IX международного форума по педагогическому образованию) / А. Г. Бермус, Р. А. Валева, Т. А. Баклашова // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18, №3. С. 10–38.

4. Борисенков В. П. Развитие педагогического образования в едином образовательном пространстве России: от методологии к практике / В. П. Борисенков, В. Н. Пустовойтов, Т. А. Тореева // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2024. № 22(1). С. 190–204. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-09>.

5. Везетиу Е. В. Исследовательская деятельность как фактор профессионального развития педагога высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 127–128. doi:10.24412/1991-5497-2024-2105-127-128.

6. Весна Е. Б. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы / Е. Б. Весна, В. В. Сериков // Высшее образование в России.

2023. Т. 32, №7. С. 67–77. doi:10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77.

7. Волох Т. С. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в педагогическом вузе: условия и механизмы развития / Т. С. Волох, Т. С. Михайленко // Познания и деятельность: от прошлого к настоящему : мат. IV Всеросс. междисциплинарной науч. конф., посвященной 90-летию со дня создания Омского гос. пед. ун-та и 300-летию Российской академии наук. Омск : Омский гос. ун-тет, 2022. С. 77–79.

8. Галеева Н. Л. Подготовка научно-педагогических кадров: разработка и представление диссертационного исследования. 150-летию МПГУ посвящается : учебно-методич. пос. для магистрантов, аспирантов и соискателей / Н. Л. Галеева, О. П. Осипова, Е. В. Савенкова, О. А. Шклярова, И. Ю. Черникова ; под ред. проф. О. П. Осиповой. Москва : Изд-во МПГУ, 2022. 266 с.

9. Голубева И. А. Научно-исследовательская деятельность студентов: история и современные проблемы : учебно-методическое пос. по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Казань : Бук, 2022. 22 с.

10. Гриншкун В. В. Искусственный интеллект в образовательной деятельности и подготовке педагогов: необходимость исследований / В. В. Гриншкун, Л. А. Шунина // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : мат. VII межд. научн. конф. Красноярск, 2023. С. 95–105.

11. Губанова М. И. Исследовательская деятельность педагога: введение, основы, методология : учебное пособие / М. И. Губанова, В. И. Сахарова. Кемерово : Кемеровский гос. ун-тет, 2022. 167 с.

12. Гутник И. Ю. Трансформация педагогической магистратуры в условиях суверенизации российского образования / И. Ю. Гутник, А. В. Кандаурова [и др.] // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 4 (107). С. 269–275. doi:10.24412/1991-5497-2024-4107-269-275.

13. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во Сам-ГПИ, 1994. 165 с.

14. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Организационно-методическое сопровождение развития педагога как субъекта исследовательской деятельности: монография / Е. В. Неумоева-Колчеданцева, А. Ф. Закирова. 2-е изд., перераб. и доп. Тюмень : ТюмГУ-Press, 2022. 166 с.

15. Паничкина М. В. Влияние совместной исследовательской деятельности на эффективность профессиональной подготовки студентов педагогически вузов / М. В. Паничкина, В. В. Подберезный // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. С. 32–43. <https://doi.org/10.17513/spno.33344>.

16. Antonsen Y., Toom A., Ulvik M., Drageset O. G., Olsen K. R., Hjordemaal F. R. and Sæther K.-A. Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9:1418398. doi:

10.3389/educ.2024.1418398. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1418398/full>.

17. Bock T., Thomm E., Bauer J., Gold B. Fostering student teachers' research-based knowledge of effective feedback // *European Journal of Teacher Education*. 2024. Vol. 47. Iss. 2. Pp. 389–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338841>.

18. Chen L. Facilitating teacher learning in professional learning communities through action research: A qualitative case study in China // *Teaching and Teacher Education*. November. 2022. Vol. 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103875>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22002505>.

19. Esparza D., Lynch-Arroyo R. L., Olimpo J. T. Empowering Current and Future Educators: Using a Scalable Action Research Module as a Mechanism to Promote High-Quality Teaching and Learning in STEM // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 6:754097. doi: 10.3389/educ.2021.754097. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2021.754097/full>.

20. Hermansen H., Mausethagen S. Beyond the research–practice gap: constructing epistemic relations in teacher education // *International Journal of Educational Research*. 2023. Iss.119:102171. doi: 10.1016/j.ijer.2023.102171. URL: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3059456/1-s2.0-S0883035523000356-main.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

21. Lynch D., Vo H., Yeigh T. et al. Action research communities as a whole-of-school teaching improvement initiative: a multi-method multi-informant study // *The Australian Educational Researcher*. August 2024. Vol. 52. Pp. 1133–1162. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00756-7>.

22. Schroeder A. S., Cammann F., Darge K., Krepf M., Weyers J., Koenig J. How to promote student teachers' research knowledge and skills online // *Journal of Education for Teachers*. 2023. Vol. 49. № 4. Pp. 569–582.

23. Truong Thi Bich. Innovation in Research-Oriented Teacher Training in Universities of Education in Vietnam // *RA Journal of Applied Research*. December 2023. Vol. 09 (12). Pp. 583–587. DOI:10.47191/rajar/v9i12.02.

24. Wang Y., Newton D., Moger P., Ion G., Arnau-Sabates L. What do we know so far about the research-teaching nexus in Initial Teacher Training? Findings from a systematic review // *Review of Education*. 2023. June. <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3405>.

Reference list

1. Alpatova M. P. Pedagogicheskie tehnologii v podgotovke budushhih uchitelej nachal'nyh klassov k provedeniju pedagogicheskikh issledovanij = Pedagogical technologies in preparing future primary school teachers for pedagogical research // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2023. № 5 (131). S. 33. DOI: 10.23670/IRJ.2023.131.14.

2. Basjuk V. S. Osobennosti organizacii podgotovki nauchnyh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov v Rossii: istoricheskij opyt i sovremennoe sostojanie = Peculiarities in organizing training of scientific and scientific-pedagogical personnel in Russia: historical experience and current state / V. S. Basjuk, N. A. Krasnoshhekov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. № 4. S. 7–42. doi:10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-7-42.
3. Bermus A. G. Transformacija polja issledovanij i innovacij v sfere pedagogicheskogo obrazovanija (po itogam IX mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniju) = Transformation of the field of research and innovation in the field of pedagogical education (following the results of the IX International Forum on Pedagogical Education) / A. G. Bermus, R. A. Valeeva, T. A. Baklashova // Obrazovanie i samorazvitie. 2023. T. 18, №3. S. 10–38.
4. Borisenkov V. P. Razvitie pedagogicheskogo obrazovanija v edinom obrazovatel'nom prostranstve Rossii: ot metodologii k praktike = Development of pedagogical education in a single educational space of Russia: from methodology to practice / V. P. Borisenkov, V. N. Pustovojtov, T. A. Toreeva // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. № 22(1). S. 190–204. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-09>.
5. Vezetiu E. V. Issledovatel'skaja dejatel'nost' kak faktor professional'nogo razvitija pedagoga vysshej shkoly = Research activity as a factor in the professional development of a higher education teacher // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2024. № 2 (105). S. 127–128. doi:10.24412/1991-5497-2024-2105-127-128.
6. Vesna E. B. Dissertacionnye issledovanija po pedagogike: sostojanie, problemy, resursy = Dissertation research on pedagogy: state, problems, resources / E. B. Vesna, V. V. Serikov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32, №7. S. 67–77. doi:10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77.
7. Voloh T. S. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' obuchajushhihsja v pedagogicheskom vuze: uslovija i mehanizmy razvitija = Research activity of students at a pedagogical university: conditions and mechanisms of development / T. S. Voloh, T. S. Mihajlenko // Poznaniya i dejatel'nost': ot proshlogo k nastojashhemu : mat. IV Vseross. mezhdisciplinarnoj nauch. konf., posvjashhennoj 90-letiju so dnja sozdanija Omskogo gos. ped. un-teta i 300-letiju Rossijskoj akademii nauk. Omsk : Omskij gos. un-tet, 2022. S. 77–79.
8. Galeeva N. L. Podgotovka nauchno-pedagogicheskikh kadrov: razrabotka i predstavlenie dissertacionnogo issledovanija. 150-letiju MPGU posvjashaetsja = Training of scientific and pedagogical personnel: development and presentation of dissertation research. It is devoted to the 150 anniversary of MPSU: uchebno-metodich. pos. dlja magistrantov, aspirantov i soiskatelej / N. L. Galeeva, O. P. Osipova, E. V. Savenkova, O. A. Shkljarova, I. Ju. Chernikova ; pod red. prof. O. P. Osipovoj. Moskva : Izd-vo MPGU, 2022. 266 s.
9. Golubeva I. A. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov: istorija i sovremennye problem = Students' research activity: history and modern problems : uchebno-metodicheskoe pos. po napravleniju podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie. Kazan' : Buk, 2022. 22 s.
10. Grinshkun V. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'noj dejatel'nosti i podgotovke pedagogov: neobhodimost' issledovanij = Artificial intelligence in educational activity and teacher training: the need for research / V. V. Grinshkun, L. A. Shunina // Informatizacija obrazovanija i metodika jelektronnoho obuchenija: cifrovye tehnologii v obrazovanii : mat. VII mezhd. nauchn. konf. Krasnojarsk, 2023. S. 95–105.
11. Gubanova M. I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga: vvedenie, osnovy, metodologija = Research activity of the teacher: introduction, basics, methodology : uchebnoe posobie / M. I. Gubanova, V. I. Saharova. Kemerovo : Kemerovskij gos. un-tet, 2022. 167 s.
12. Gutnik I. Ju. Transformacija pedagogicheskogo magistratury v uslovijah suverenizacii rossijskogo obrazovanija = Transformation of pedagogical magistracy in the context of the sovereignization of Russian education / I. Ju. Gutnik, A. V. Kandaurova [i dr.] // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2024. № 4 (107). S. 269–275. doi:10.24412/1991-5497-2024-4107-269-275.
13. Kraevskij V. V. Metodologija pedagogicheskogo issledovanija: posobie dlja pedagoga-issledovatelja = Methodology of pedagogical research: a manual for a teacher-researcher. Samara: Izd-vo Sam-GPI, 1994. 165 c.
14. Neumoeva-Kolchedanceva E. V. Organizacionno-metodicheskoe soprovozhdenie razvitija pedagoga kak subjekta issledovatel'skoj dejatel'nosti = Organizational and methodological support for the development of a teacher as a subject of research activity : monografija / E. V. Neumoeva-Kolchedanceva, A. F. Zakirova. 2-e izd., pererab. i dop. Tjumen' : TjumGU-Press, 2022. 166 s.
15. Panichkina M. V. Vlijanie sovместnoj issledovatel'skoj dejatel'nosti na jeffektivnost' professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskimi vuzov = The impact of joint research activity on the effectiveness of professional training of students in pedagogical universities / M. V. Panichkina, V. V. Podbereznyj // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2024. № 2. C. 32–43. <https://doi.org/10.17513/spno.33344>.
16. Antonsen Y., Toom A., Ulvik M., Drageset O. G., Olsen K. R., Hjardemaal F. R. and Sæther K.-A. Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9:1418398. doi: 10.3389/educ.2024.1418398. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1418398/full>.
17. Bock T., Thomm E., Bauer J., Gold B. Fostering student teachers' research-based knowledge of effective feedback // European Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 47. Iss. 2. Pp. 389–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338841>.

18. Chen L. Facilitating teacher learning in professional learning communities through action research: A qualitative case study in China // *Teaching and Teacher Education*. November. 2022. Vol. 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103875>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22002505>.
19. Esparza D., Lynch-Arroyo R. L., Olimpo J. T. Empowering Current and Future Educators: Using a Scalable Action Research Module as a Mechanism to Promote High-Quality Teaching and Learning in STEM // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 6:754097. doi: 10.3389/educ.2021.754097. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2021.754097/full>.
20. Hermansen H., Mausethagen S. Beyond the research–practice gap: constructing epistemic relations in teacher education // *International Journal of Educational Research*. 2023. Iss.119:102171. doi: 10.1016/j.ijer.2023.102171. URL: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3059456/1-s2.0-S0883035523000356-main.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
21. Lynch D., Vo H., Yeigh T. et al. Action research communities as a whole-of-school teaching improvement initiative: a multi-method multi-informant study // *The Australian Educational Researcher*. August 2024. Vol. 52. Pp. 1133-1162. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00756-7>.
22. Schroeder A. S., Cammann F., Darge K., Krepf M., Weyers J., Koenig J. How to promote student teachers' research knowledge and skills online // *Journal of Education for Teachers*. 2023. Vol. 49. № 4. Pp. 569–582.
23. Truong Thi Bich. Innovation in Research-Oriented Teacher Training in Universities of Education in Vietnam // *RA Journal of Applied Research*. December 2023. Vol. 09 (12). Pp. 583-587. DOI:10.47191/rajar/v9i12.02.
24. Wang Y., Newton D., Moger P., Ion G., Arnau-Sabates L. What do we know so far about the research-teaching nexus in Initial Teacher Training? Findings from a systematic review // *Review of Education*. 2023. June. <https://doi.org/10.1002/rev3.3405>. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3405>.

Статья поступила в редакцию 22.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 22.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 377.3

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-74

EDN: IQYRPF

Типологические модели профессионального корпоративного обучения

Виталий Зуфарович Юсупов¹, Алексей Васильевич Евстратов², Сергей Сергеевич Хромов³

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы, Московский гуманитарный университет. 111395. г. Москва, ул. Юности, д. 5

²Аспирант, Московский гуманитарный университет. 111395. г. Москва, ул. Юности, д. 5

³Аспирант, Московский гуманитарный университет. 111395. г. Москва, ул. Юности, д. 5

¹vusupov@mosgu.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4122-5753>

²a_evstratov@list.ru, <https://orcid.org/0009-0005-6139-831X>

³hroser1995@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-1579-6541>

Аннотация. Актуальность построения типологических моделей корпоративного обучения обусловлена двумя факторами. Первый – это новые законодательные подходы к развитию отечественной системы образования, демонстрирующие, что корпоративное обучение приобрело свойство её компонента. В этой связи предложено определение двух новых для теории корпоративного обучения взаимосвязанных терминов – профессиональное корпоративное обучение и модель профессионального корпоративного обучения.

Второй фактор связан с тем, что расширяющаяся практика моделирования объективно обуславливает важность построения идеализированной модели корпоративного обучения, выступающей в качестве типа, то есть объекта, в обобщённом виде представляющего этот феномен. С позиции системного подхода структура такой модели включает по меньшей мере три составляющие её типологические модели: организационная, компетентностная и процессная.

Типологическая модель профессионального корпоративного обучения – это такая мысленно представляемая идеализированная система, которая является обобщённой, «образцовой» для множества эмпирически данных объектов этого вида обучения и выступает в качестве своего рода шаблона для построения моделей обучения в конкретной организации, предприятии, фирме, корпорации.

Каждая типологическая модель представляет собой определённую целостность, которая описывается через её структуру (то есть совокупность компонентов и связей между ними), внешние связи и технологию построения на её основе моделей корпоративного обучения в конкретной организации. Последнее продемонстрировано на примере IT-компании «Такском», в которой разработаны и реализуются модели обязательного обучения, индивидуального обучения, грейдового обучения, компенсирующего обучения, тренингового обучения, а также обучения по квалификационным группам.

Ключевые слова: профессиональное обучение; корпоративное обучение; типологическая модель; организационная модель; компетентностная модель; процессная модель

Для цитирования: Юсупов В. З., Евстратов А. В., Хромов С. С. Типологические модели профессионального корпоративного обучения // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 74–90. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-74>. <https://elibrary.ru/IQYRPF>

Original article

Typological models of professional corporate training

Vitaly Z. Yusupov¹, Alexey V. Evstratov², Sergey S. Khromov³

¹Doctor of pedagogical sciences, professor at department of pedagogy and psychology of higher education, Moscow university for the humanities. 111395. Moscow, Yunosti st., 5

²Post-graduate student, Moscow university of the humanities. 111395, Moscow, Yunosti st., 5

³Pos-tgraduate student, Moscow university of the humanities. 111395, Moscow, Yunosti st., 5

¹vusupov@mosgu.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4122-5753>

²a_evstratov@list.ru, <https://orcid.org/0009-0005-6139-831X>

³hroser1995@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-1579-6541>

Abstract. The relevance of building typological models of corporate training is determined by two factors. The first is new legislative approaches for developing the domestic education system, demonstrating that corporate education has acquired the property of its component. In this regard, the definition of two interrelated terms new to the theory of corporate education is proposed – professional corporate training and the model of professional corporate training.

The second factor is related to the fact that the expanding practice of modeling objectively determines the importance of building an idealized model of corporate training, acting as a type, i.e., an object that generalizes this phenomenon. From the perspective of a systematic approach, the structure of such a model includes at least three components of its typological models: organizational, competence and process.

The typological model of professional corporate training is a mentally imagined idealized system that is generalized, «exemplary» for a variety of empirically given objects of this type of training and acts as a kind of template for building training models in a specific organization, enterprise, firm, corporation.

Each typological model represents a certain integrity, which is described through its structure (i.e., a set of components and links between them), external links, and technology for building corporate learning models based on it in a particular organization. The latter is demonstrated by the example of the IT company Taxcom, which has developed and implements models of compulsory education, individual training, grade training, compensatory training, training learning, as well as training by qualification groups..

Key words: professional training; corporate training; typological model; organizational model; competence model; process model

For citation: Yusupov V. Z., Evstratov A. V., Khromov S. S. Typological models of professional corporate training. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 74-90. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-74>. <https://elibrary.ru/IQYPJF>

Введение

Термин «модель корпоративного обучения» широко используется в научной литературе и практике, но чаще всего в контексте проблематики осуществляемого исследования. В центре внимания учёных построение лишь конкретных моделей, например, моделей структурных подразделений, осуществляющих корпоративное обучение (В. В. Макаров, Т. А. Блатова и др.); образовательного аутсорсинга как формы его организации (О. В. Гнездова), обучения отдельных категорий работников (Е. А. Алямкина, М. К. Марушина, О. В. Флёров и др.) и т. д.

К решению проблемы типологизации моделей корпоративного обучения в первые пятнадцать лет текущего века обращались Е. А. Алямкина, Е. В. Зими́на, О. В. Нестерова, Е. Б. Франтова и др., однако лишь в контексте проблематики осуществляемых каждым из них исследований. Так, например, Е. В. Зими́на выделила три типологические модели корпоративного обучения, сочетание элементов которых она использовала для построения авторской модели с применением синергетического подхода.

До настоящей статьи исследователи в области корпоративного обучения не ставили своей целью разработку и обоснование типологических моделей корпоративного обучения. Их построение является, несомненно, самостоятельной проблемой, особенно если учитывать расширяющуюся популярность моделирования как метода

исследовательской работы и практической организации корпоративного обучения.

Следует обратить внимание, что в последние десять лет число научных работ в области корпоративного обучения резко снизилось, а внимание учёных сконцентрировалось на таких новых явлениях, как его цифровизация, взаимодействие предприятий, фирм, организаций с колледжами и вузами в подготовке специалистов и т. д. (Н. В. Кожухова, М. К. Марушина, И. С. Стимарова и др.) Однако эти и другие «приращения» научного знания пока ещё не соотнесены с уже сложившимися в теории корпоративного обучения представлениями о моделях корпоративного обучения.

Целью проведённого авторами статьи исследования является построение и обоснование типологических моделей профессионального корпоративного обучения.

Методы исследования

Теоретические методы, в числе которых:

– сравнительный анализ, позволивший определить, сопоставить, установить сходство и различие результатов исследования учёными, выявляющих признаки группирования моделей корпоративного обучения;

– структурный анализ, используемый для выделения и изучения совокупности элементов, отношений и связей между ними, характерных для разных видов таких моделей;

– содержательный анализ, представляющий собой метод изучения сущностных характери-

стик разработанных моделей корпоративного обучения;

– логико-методологический анализ, дающий возможность получить и сравнить представления о типологии, классификации и систематизации в контекстах конкретных исследований.

В числе эмпирических методов исследования приоритетное значение принадлежит методу включённого наблюдения, используемого авторами статьи как руководителями и преподавателями в системе корпоративного обучения в организациях по месту своей работы, и методу систематизации, который применялся для упорядочивания эмпирических фактов в единую систему путём объединения отдельных его частей в целое по характерным признакам каждой.

Информационной базой исследования послужили законодательные акты Российской Федерации, регламентирующие содержание и организацию профессионального обучения, устанавливающие соотношение понятий «организация», «корпорация», «фирма»; исследования общенаучных и специфических для корпоративного обучения проблем моделирования; научные работы авторов статьи, размещённые в библиографическом списке [Евстратов, 2024; Хромов, 2024; Юсупов, 2024].

Результаты исследования

Термин «корпоративное обучение» является самым распространённым в рассматриваемой в настоящей статье области научных исследований, хотя и не имеет общепринятого толкования. Например, О. Б. Пирожкова и Л. Н. Терновая используют его для обозначения «организованного в интересах корпорации и её сотрудников процесса взаимодействия обучающихся и обучающихся, осуществляемого как внутри организации, так и вне её, направленного на решение учебных задач и обеспечивающего профессиональное развитие сотрудников» [Пирожкова, 2021, с. 94]. Как синоним термина «корпоративное обучение» используется словосочетание внутрифирменное обучение, применяемое в ситуациях его осуществления только в учебных подразделениях предприятия, фирмы, корпорации, организации.

Исследование, осуществлённое С. С. Хромовым, позволило установить, что специфику корпоративного обучения исследователи видят в том, что оно отвечает нуждам и стратегии компании, её конкурентоспособности и развитию, повышает профессиональную компетентность работников; влияет на повышение эффек-

тивности работы как персонально каждого работника, так и организации в целом; обеспечивает эффективность функционирования компании, повышение доходности и расширение сфер влияния, формирует способность работников отвечать вызовам рынка труда в быстро меняющейся среде, удовлетворяет образовательные потребности обучающихся, способствует профессиональному развитию сотрудников.

С. С. Хромов проанализировал многочисленные определения понятия «корпоративное обучение», которые используются современными исследователями, и на основе контент-анализа выделил следующие наиболее часто употребляемые единицы-признаки в характеристике данного понятия:

- эффективность работы компании (частота употребления 77 %);
- профессиональное развитие, эффективность работы сотрудников (69 %);
- постоянный, непрерывный процесс (61 %);
- знания, умения, профессиональный опыт (46 %)

На основе результатов контент-анализа исследователем предложено следующее определение: *корпоративное обучение* – это процесс овладения сотрудниками компании знаниями, умениями, профессиональным опытом для достижения эффективности работы компании и профессионального развития каждого её сотрудника [Хромов, 2024, с. 458].

Ещё один термин – «корпоративное образование» применяется, когда исследователи рассматривают его в качестве компонента отечественной системы образования. «В соответствии с принятыми в нашей стране законодательными подходами к системе образования, – пишет Р. А. Долженко, – она может быть дополнена элементом корпоративного образования [Долженко, 2017, с. 7].

Отражением такого подхода является использование в литературе последних лет такого словосочетания, как внутрикorporативное дополнительное профессиональное образование. Оно применяется, например, в исследованиях Центра экономики непрерывного образования РАН-ХиГС, которые нацелены на мониторинг дополнительного профессионального образования, в состав которого включается корпоративное обучение.

Новые законодательные подходы к пониманию его места в отечественной системе образования отражены в редакциях последних лет Федерального закона «Об образовании в Россий-

ской Федерации». Например, статья 73 «Организация профессионального обучения» Федерального закона устанавливает, что профессиональное обучение может осуществляться в структурных подразделениях юридических лиц.

В соответствии со статьей 48 Гражданского кодекса юридическим лицом признается организация, которая имеет обособленное имущество и отвечает им по своим обязательствам. В налоговом кодексе Российской Федерации термин «организация» используется как общий по отношению к предприятию, фирме, корпорации.

Перечисленные законодательные подходы и определения терминов в нормативных правовых документах дают основание для введения и полноценного использования термина «профессиональное корпоративное обучение». Авторами настоящей статьи предложено следующее определение: корпоративное профессиональное обучение – это организуемое в структурных подразделениях организаций, предприятий, фирм, корпораций обучение, направленное на овладение их работниками знаниями, умениями, профессиональным опытом, приобретение и / или развитие профессиональной компетенции для достижения эффективности работы организации и профессионального развития каждого её работника.

Построение типологии моделей осуществляется во многих областях научного знания. Так, исследование, проведённое В. З. Юсуповым, позволило «в качестве наиболее общих выделить 8 типов моделей», в числе которых типологические модели образовательной системы, образовательного процесса, образовательной среды и др. [Юсупов, 2024, с. 188].

Исходными основаниями для конструирования такого определения являются наиболее общие определения понятия «модель» и «профессиональное обучение». К числу универсальных, наиболее распространённых в исследованиях определений моделирования относится определение В. А. Штоффа: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что даёт нам новую информацию об объекте» [Штофф, 1966, с. 19].

Понятие профессиональное обучение Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» трактует как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование

компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» [Федеральный закон «Об образовании ...»].

Раскрывая содержательные характеристики профессионального обучения, Федеральный закон связывает его с направленностью на приобретение обучающимися профессиональной компетенции для работы с конкретным оборудованием, технологиями и т. д.; с повышением квалификации, переподготовкой по профессиям, должностям работников.

Следует обратить внимание, что модели корпоративного обучения разрабатываются и исследуются во многих областях научного знания. В педагогической науке внимание концентрируется на реализации образовательной функции корпоративного обучения; в экономике – на его построении как бизнес-процесса; в социологии – на использовании корпоративного обучения как средства дополнительной социализации персонала современной организации; в теории управления – на построении рассматриваемого вида обучения как подсистемы управления производственной деятельностью предприятия. Однако традиционно учёные анализируют и выбирают в качестве исходного одно из наиболее распространённых в науке определений понятия модель и далее переходят к описанию конкретной модели или определённой группы моделей.

Обращение к перечисленным выше научным и нормативным правовым источникам информации служит основанием для следующего определения: *модель профессионального корпоративного обучения* – это такая мысленно представляемая или реализованная система, которая отображает или воспроизводит его как вид обучения, организованного в учебных структурах организаций, предприятий, фирм, корпораций в целях повышения эффективности их работы и профессионального развития каждого сотрудника.

Отметим, что если исходить из системного подхода к анализу профессионального корпоративного обучения, то основными характеристиками отображающей её модели будут целостность, структурность, взаимосвязь с внешней средой, иерархичность, множественность описания системы. Последнее в силу принципиальной сложности и значимости для адекватного научного познания рассматриваемого феномена требует построения моделей, описывающих каждый аспект системы профессионального корпоративного обучения.

Анализ научной литературы и собственного авторов настоящей статьи опыта организации корпоративного обучения показывает целесообразность выделения по меньшей мере трёх аспектов рассматриваемой системы: организационного, компетентностного и процессного. Это обуславливает построение соответствующих типологических моделей.

Понятие «типологическая модель» используется в различных областях научного знания. Например, в социологии широко известна типологическая модель мотивации В. И. Герчикова, которая построена на пересечении двух осей – мотивации и трудового поведения и служит основанием для понимания моделей трудовой мотивации.

Термин «типологическая модель» используется в исследованиях, посвящённых корпоративному обучению. Так, Е. Ю. Зимина в своей диссертационной работе называет три традиционные, с её точки зрения, для корпоративного обучения типологические модели:

– «Я-модель обучения» (индивидуальная подготовка и переподготовка руководителей, осуществляемая по государственным и внутрифирменным программам обучения).

– «Командная модель обучения» (для разных групп менеджеров компании по внутрифирменным программам обучения).

– «Модель обучающей организации» (проведение учебных занятий для всех групп работников фирмы по программам, составленным в соответствии с исполняемыми функциональными обязанностями и направлениями профессиональной деятельности обучающихся).

К перечисленным трём автор исследования добавляет четвёртую, названную инновационной моделью корпоративного обучения, разработан-

ную на основе синергетического подхода [Зимина, 2009, с. 12–14].

Е. Б. Франтова в качестве структурных компонентов модели корпоративного обучения называет сотрудников и клиентов компании; преподавателей из числа работников компании и приглашённых специалистов; механизмы системы обучения, которые выстраиваются по аналогии с другими бизнес-процессами в компании [Франтова, 2006, с. 9].

Однако, используя термин «типологическая модель», Зимина и др. не дают его определения, сосредотачивая внимание на описании особенностей каждой из них. В исследованиях последних двадцати лет названный термин не используется.

Обратим внимание, что понимание типа как объекта, выступающего в качестве представителя некоторого множества объектов действительности, является достаточно устойчивым в науке. Тип, отмечает В. П. Филатов, «является своего рода шаблоном, поскольку представляет наиболее вероятностное, “образцовое” для определённой совокупности явление» [Филатов, 2007, с. 157].

С точки зрения авторов настоящей статьи, *типологическая модель профессионального корпоративного обучения* – это такая мысленно представляемая идеализированная система, которая, являясь обобщённой, «образцовой» для множества эмпирически данных объектов этого вида обучения и выступает в качестве своего рода шаблона для построения моделей обучения в конкретной организации, предприятии, фирме, корпорации.

Авторы настоящей статьи на основе проведённого исследования и анализа собственного опыта организации корпоративного обучения включают в состав *типологических следующие модели корпоративного обучения: организационную, компетентностную, процессную* (рис. 1).

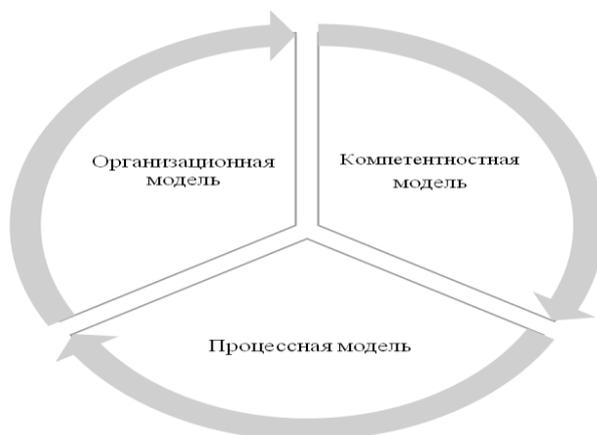


Рисунок 1. Типовые модели корпоративного обучения

Типологическая организационная модель корпоративного обучения

В соответствии с методологией системного подхода, корпоративное обучение является элементом системы более высокого уровня – системы отечественного образования, правовые, организационные и экономические основы которого установлены Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В его статье № 73 и других нормативных правовых документах содержится перечень видов профессионального обучения, к которым относятся профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации, стажировка.

Профессиональное корпоративное обучение чаще всего организуется как внутрифирменное, то есть осуществляется в подразделениях предприятий, фирм, корпораций – корпоративном университете или корпоративном учебном центре (такие подразделения иногда называют спе-

циализированными), а также в структурном подразделении организации, для которого его осуществление является лишь одной из функциональных задач (в связи с чем такие подразделения называют неспециализированными в организации корпоративного обучения).

Другой вариант организации корпоративного обучения основан на использовании образовательного аутсорсинга, предполагающего передачу функций по управлению образовательным процессом сторонним организациям. В таком качестве выступают структурные подразделения образовательных организаций, реализующих программы основного и дополнительного профессионального образования; образовательные организации дополнительного образования, специализированные аутсорсинговые организации.

Таким образом, корпоративное обучение может осуществляться как организованными структурами предприятия, фирмы, корпорации, так и сторонними организациями (рис. 2).



Рисунок 2. Внутрифирменная и аутсорсинговая организационные структуры корпоративного обучения

В практике корпоративного обучения тот и другой вариант его организации редко встречается в «чистом виде». Так, внутрифирменная модель корпоративного обучения допускает использование возможностей внешнего обучения по отдельным компетенциям, приглашение внешних преподавателей, включение в состав обучающихся отдельных категорий работников организаций, сотрудничающих с компанией, и других лиц.

Анализ научной литературы и собственного опыта корпоративного обучения дал основание для выделения следующей совокупности элементов типологической организационной модели:

1. Организационная единица корпоративного обучения, представленная во внутрифирменной модели специализированными и неспециализированными структурными подразделениями организации, а в аутсорсинговой модели внешними организациями или их подразделениями.

2. Субъекты организационного взаимодействия, в качестве которых выступают руководители (топ-менеджеры) фирмы, её структурных подразделений (линейные менеджеры), а также руководители структур, непосредственно организующих корпоративное обучение (например, директор корпоративного учебного центра).

3. Участники корпоративного обучения – целевые аудитории (группы) обучающихся; преподаватели, бизнес-тренеры, инструкторы, наставники; методисты, специалисты и другие категории работников подразделений, организующих корпоративное обучение. Конкретный состав участников обучения в значительной степени

зависимости от того, какая модель используется – внутрифирменная или аутсорсинговая.

4. Организационные связи, выражающие отношения между организационными единицами корпоративного обучения, его субъектами и объектами. Они могут быть вертикальными, горизонтальными, линейными, функциональными и др.

Наиболее распространённой в современном корпоративном обучении является внутрифирменная модель (слово фирма используется здесь как синоним слов предприятие, организация, корпорация). Упомянутые выше исследования Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС показали, что установленное организацией обязательное, а также текущее повышение квалификации проходят в учебных подразделениях средних и крупных предприятий 61,2 % работников. При этом в IT-компаниях обучается 68,5 % сотрудников, в сфере услуг – 48,5 % работников, среди рабочих и специалистов сферы производства – 40,3 %.

Исследования Центра показали, что более 80 % опрошенных обучающихся в системе внутрикорпоративного обучения получили конкретные знания для выполнения возложенных на них обязанностей и расширили свой профессиональный кругозор. При этом практически каждый второй участник опросов отметил, что обучение в целевых группах укрепило коллектив и «командный дух» у сотрудников подразделений и организации в целом [Семионова, 2022, с. 47].

Типологическая модель внутрифирменного корпоративного обучения представлена на рисунке 3.

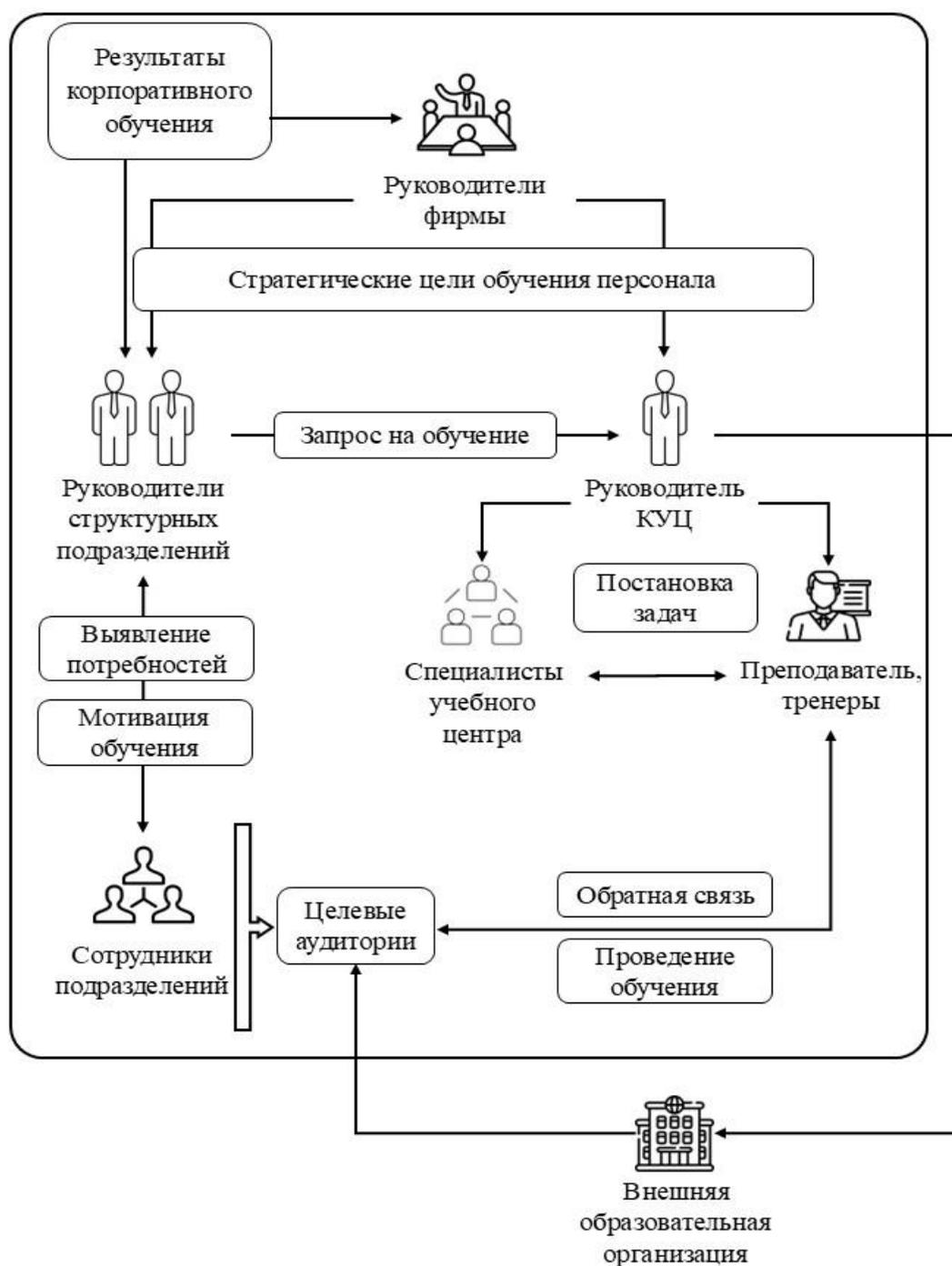


Рисунок 3. Типологическая модель внутрифирменного обучения

Рисунок демонстрирует типичные для такой модели организационные единицы и связи между ними. Руководители (топ-менеджеры) компании посредством вертикальных связей, выступающих в качестве каналов передачи соответствующей распорядительной и отчетной информации, связывают результативность корпоративно-

го обучения с повышением эффективности работы организации в целом, её структурных подразделений и каждого работника.

Горизонтальный тип связи устанавливается между структурными подразделениями, работники которых проходят корпоративное обучение, с одной стороны, и учебным подразделением,

с другой. Такой тип связи выступает каналом осуществления запроса на обучение.

Прямые и обратные связи формируются между руководителями структурных подразделений и их работниками, обеспечивая выявление потребности в корпоративном обучении и его мотивацию. Этот же тип связи характеризует взаимодействие между сформированными целевыми аудиториями обучающихся и работающим с ними преподавательским составом. Например, целевой аудиторией могут быть все работники организации; менеджеры организации, профессионально-квалификационные группы работников и т. д.

Большим разнообразием отличаются типы связей руководителя учебного подразделения: прямые связи образуются с его непосредственными подчинёнными; функциональные вступают в действия со структурными подразделениями и отдельными лицами в процессе выполнения должностных обязанностей; внешние связи необходимы в ситуациях использования ресурсов внешних организаций; формальные – регулируются регламентом, процедурами, организационной культурой; неформальные – лежат в основе личных взаимоотношений с теми или иными работниками компании и т. д.

Типологическая компетентностная модель корпоративного обучения

Понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» принадлежат к числу наиболее распространённых во многих областях науки и практики. Однако до настоящего времени они не имеют общепринятого толкования. С точки зрения В. З. Юсупова, профессиональная компетентность – «интегральная характеристика, отражающая способность практически решать задачи, опираясь на знания, опыт, квалификацию» [Юсупов, 2012, с. 106].

Исследователи проблем корпоративного обучения используют термин «модель компетенций» для обозначения их определённого набора, необходимого для достижения целей организации, её подразделений, групп работников; а также успешного выполнения отдельных видов работ, должностных обязанностей и т. д. (О. А. Бурянина, Е. Н. Каргушина, Н. В. Колюжная и др.).

Набор компетенций, на основании которого строится такая модель, является специфическим в каждой организации, но тем не менее многие из них стремятся найти и использовать общую для основных видов деятельности и категорий персонала исходную модель, названную в кон-

тексте проблематики настоящей статьи типологической.

Построение такой модели изначально предполагает систематизацию компетенций, которые должны быть сформированы в процессе корпоративного обучения. С этой целью, например, А. В. Овчинников проанализировал более чем 50-летнюю историю изучения профессиональных компетенций и выявил некоторые общие для зарубежных и отечественных исследователей варианты их классификаций. Учёный обратил внимание, что чаще всего называются не более двух десятков компетенций, которые объединяются приблизительно в равной пропорции в 4–5 групп (в современной науке всё чаще такого рода группы называются кластерами). Овчинников выделил такие общие существенные черты всех подходов к классификации компетенций: двухуровневую кластеризацию (то есть каждая из 15–20 наиболее общих компетенций рассматривается как кластер, включающий компетенции второго уровня общности), а также наличие взаимосвязей как между компетенциями, так и между кластерами компетенций [Овчинников, 2014, с. 145–153].

Т. Ю. Базаров, А. К. Ерофеев, А. Г. Шмелёв организовали экспертную оценку 45-ю высококвалифицированными специалистами – докторами и кандидатами наук – определений понятия «компетенция» и на основании полученных результатов предложили следующее определение: «компетенция – это такая комбинация знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определённого класса в определённой организации, на определённом рабочем месте, в определённом производственном коллективе» [Базаров, 2014, с. 99].

Осуществлённый авторами настоящей статьи анализ научной литературы показал, что в более чем десятилетний период после публикации работ вышеназванных исследователей при значительном увеличении разнообразия компетенций и соответственно моделей компетенций новые варианты их классификации рассматриваются лишь в контексте цифровизации всех сфер развития современного общества. Примером могут служить статьи Н. В. Кожуховой, Е. М. Симаровой и др., концентрирующие внимание на прогнозировании и классификации компетенций будущего.

В современных исследованиях рассматриваемой проблематики прослеживается тенденция сохранения или трансформации ставших традиционными названий двух кластеров компетенций: социальных и личностных. Некоторые авторы для их обозначения стали использовать термины «социально-поведенческие компетенции», «глобальные личностные компетенции», «метакомпетенции» и т. п.

В качестве самостоятельной группы в настоящее время выделяются цифровые компетенции. И. С. Симарова, Ю. В. Алексеевичева, Д. В. Жигин на основании анализа отечественных и зарубежных материалов составили список более 20-ти цифровых компетенций, соответствующих требованиям бизнеса и объединённых в четыре группы: информационная грамотность в работе с данными; коммуникация и сотрудничество; создание цифрового контента; безопасность и решение технических проблем [Симарова, 2022, с. 942].

Наряду с перечисленными тремя кластерами компетенций (социальные, личностные, цифровые) в современной литературе используются названия таких групп компетенций, как профессионально-технические и управленческие, которые по своим структурным составляющим весьма схожи, например, с такими кластерами в работах А. В. Овчинникова, как технические и ад-

министративные. Кластер организационных компетенции не в полной, но в значительной мере схож с кластером, который исследователи называют корпоративным.

Отсюда в настоящее время сложилось значительное сходство позиций учёных в следующем:

- в представлении о двухуровневой кластеризации компетенций, которые должны развиваться в процессе корпоративного обучения;
- в обозначении первого уровня кластеров компетенций такими терминами (или их модификациями), как социальные, личностные, цифровые, профессионально-технические, управленческие, корпоративные;
- в стремлении ограничить число компетенций первого уровня кластеризации 5–7 компетенциями, второго уровня – двумя десятками, чтобы классификация была не слишком громоздкой и допускала возможность мысленного охвата целостной модели компетенций;
- в обосновании модели компетенций, разработанной в организации, как основы для проектирования программ корпоративного обучения.

Полученные в результате анализа научной информации и практического опыта результаты послужили основанием для разработки типологической компетентностной модели корпоративного обучения (рисунок 4).



Рисунок 4. Типологическая компетентностная модель корпоративного обучения

Представленная типологическая компетентностная модель даёт обобщённое представление о формируемых в процессе корпоративного обучения компетенциях, распределённых по кластерам и видам корпоративного обучения и составляющих исходное основание для проектирования программ корпоративного обучения.

Процессная модель корпоративного обучения

Наиболее распространённым в современной литературе является *определение процессной модели* как совокупности взаимодействующих процессов, каждый из которых оказывает влияние на функционирование как других процессов, так и системы в целом.

Термин процесс (process) в ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества» обозначает «совокупность взаимосвязанных и (или) взаимодействующих видов деятельности, использующих входы для получения намеченного результата». В примечании к этому определению обращается внимание, что «два или более взаимосвязанных и взаимодействующих процессов совместно могут также рассматриваться как процесс» [ГОСТ Р ИСО 9000-2015, с. 12].

Разработка процессной модели является предметом процессного моделирования, осуществляемого с помощью текстового описания, создания различных вариантов структуры взаимосвязанных процессов, а также графических нотаций, то есть различных символов, используемых для визуального представления компонентов процессной модели и связей между ними.

Процессной, с точки зрения авторов настоящей статьи, является *типологическая модель корпоративного обучения*, отображающая совокупности взаимодействующих процессов, каждый из которых оказывает влияние на функционирование как других процессов, так и системы корпоративного обучения в целом.

В исследованиях проблем корпоративного обучения модели, по своей сущности являющиеся процессными, имеют чаще всего такие названия, как модель процесса профессионального обучения (О. В. Нестерова и др.) и модель систематиче-

ского обучения (В. С. Кудряшов, В. В. Кузнецов, Н. Г. Мовчан и др.). В научных работах они описываются текстуально (Л. И. Назарова, Ю. С. Комендантова, М. К. Марушина и др.), визуально представлены в виде схемы, отображающей цепочку процессов и связей между ними (В. В. Кузнецов, О. В. Нестерова и др.) или в сочетании той и другой формы отображения модели (В. С. Кудряшов, Е. А. Моисеева и др.).

В последние 10 лет учёные не предложили принципиально новых вариантов обобщённых моделей процесса корпоративного обучения, а если и касались этой проблемы, то в аспекте темы осуществляемых исследований. Примером может служить диссертация М. К. Марушиной «Программное моделирование корпоративного обучения руководителей государственных корпораций», в которой автор отмечает, что представленный в ней алгоритм применим лишь для определённой целевой аудитории и не претендует на её универсальность для любой системы корпоративного обучения [Марушина, 2021, с. 86].

В. С. Кудряшов, Л. И. Назарова, О. В. Нестерова, Н. Г. Мовчан и другие исследователи, предлагающие различные варианты организации процесса корпоративного обучения, также не заявляют об их универсальности. С точки зрения авторов настоящей статьи, чрезмерная конкретизация состава процессов на схемах, составленных названными выше авторами, затрудняет представление целостности процессной модели.

С этой позиции целесообразно в разработке типологической процессной модели корпоративного обучения использовать, по аналогии с типологической компетентностной моделью, двухуровневую кластеризацию процессов. При этом первый уровень отражает инвариантные ключевые процессы, а второй – составляющие каждый из них подпроцессы, которые допускают терминологическую, а, возможно, и содержательную интерпретацию.

При таком подходе визуальное представление процессной модели корпоративного обучения дано на рисунке 5.



Рисунок 5. Типологическая процессная модель корпоративного обучения

На основании типологической модели осуществляется разработка алгоритма действий в рамках каждого ключевого процесса. Например, процесс целеполагания чаще всего предполагает определение:

- потребностей в обучении, их анализ, детализацию;
- целевых групп, количества обучающихся в них;
- состава компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся каждой целевой группы;
- целей и задач обучения каждой целевой группы;
- критериев оценки их достижения;
- ресурсного обеспечения (финансового, кадрового, материально-технического, учебно-методического).

В экспериментальной работе авторов настоящей статьи организационная, компетентностная и процессная типологические модели использовались в качестве своеобразных шаблонов кон-

струирования конкретных моделей профессионального корпоративного обучения.

Так, в обществе с ограниченной ответственностью «Такском», в котором С. С. Хромов является руководителем проекта Корпоративного учебного центра, разработана и реализуются модель обязательного обучения для всех новых работников компании; модель индивидуального обучения по индивидуальному запросу руководителя структурного подразделения, работника или клиента компании; модель обучения по квалификационным группам сотрудников отделов; модель грейдового обучения для группы должностей с одинаковой ценностью для организации и единым окладом; модель компенсирующего обучения для группы работников, выделенных руководителем структурного подразделения; модель тренингового обучения для руководителей групп, их заместителей, наставников, сотрудников, которые непосредственно общаются с клиентами.

Модель системы корпоративного обучения в ООО «Такском» представлена в форме таблицы:

Таблица 1.

Фрагмент модели профессионального корпоративного обучения в ООО «Такском»

Элементы моделей обучения	Название модели					
	Модель обязательного обучения	Модель индивидуального обучения	Модель обучения по квалификационным группам	Модель грейдового обучения	Модель компенсирующего обучения	Модель тренингового обучения
Цель	Формирование минимальных знаний и умений для начала работы в компании	Формирование знаний и умений по индивидуальному запросу	Формирование знаний и умений сотрудников из одной квалификационной группы	Пополнение знаний и навыков для продвижения в должности	Устранение «пробелов» в знаниях и умениях	Формирование знаний и умений для эффективной коммуникации
Состав обучающихся	Новые сотрудники компании	Любой сотрудник или клиент компании	Группа сотрудников из одного отдела	Группа сотрудников из одного отдела или одного грейдера	Сотрудники, выбранные руководителем отдела	Руководители групп, их заместители, наставники, сотрудники, которые общаются с клиентами
Преподаватели	Преподаватели КУЦ первой категории	Преподаватели КУЦ первой категории	Ведущие преподаватели КУЦ	Старшие преподаватели КУЦ, приглашённые преподаватели	Ведущие преподаватели КУЦ	Бизнес-тренеры КУЦ и приглашённые
Корпоративные программы обучения	Корпоративная программа базового обучения	Корпоративная программа обучения по индивидуальному запросу	Корпоративные программы обучения сотрудников отдела продаж, технической поддержки и др.	Корпоративные программы обучения 2-5 грейда	Корпоративные программы компенсирующего обучения	Корпоративные и внешние программы тренингов
Электронные ресурсы	Электронные курсы программы обучения	Электронные курсы программы обучения	Электронные курсы программы обучения			Электронные курсы программы обучения
Формы обучения	Очная или онлайн, включающие занятия лекционного и семинарского типа	Очная или онлайн, включающие занятия лекционного и семинарского типа	Очная или онлайн, включающие занятия лекционного и семинарского типа	Электронный курс + семинары / (очные или онлайн)	Занятия семинарского типа	Электронный курс + семинары / (очные или онлайн)
Формы контроля	Тестирование	Тестирование	Тестирование, аттестация (экзаменационные билеты)	Тестирование, аттестация (оценивание кейса)	Тестирование	Тестирование, аттестация (оценивание кейса)

Тенденции в обновлении типологических моделей корпоративного обучения.

Исследования проблем корпоративного обучения в последние годы имеют явный «крен» в сторону его цифровой трансформации. Первоначально он проявился в иностранной литературе, что особенно заметно по публикациям в международном журнале передового корпоративного обучения (International Journal of Advanced Corporate Learning). В нём размещаются многочис-

ленные статьи, посвящённые двум концепциям, которые сформировались под воздействием цифровой трансформации корпоративного обучения, обозначаемых аббревиатурами T&D (от английского training and development – «тренинг и развитие») и L&D (learning and development – «обучение и развитие»). В основе первой лежит идея «натренировать» работников на выполнение поставленных задач, которые чётко определены. Вторая концепция исходит из

того, что современная ситуация производственной деятельности непрерывно изменяется, требуя формирования в процессе обучения гибких навыков (soft skills) и универсальных компетенций (hard skills).

Концепция L&D (обучение и развитие) в последнее десятилетие становится доминирующей. В качестве наиболее яркого примера достаточно привести работы С. Зойферт (S. Seufert) и К. Мейер (C. Meier), которые считают, что цифровая трансформация корпоративного обучения в рамках этой концепции призвана создать новую среду для эффективного взаимодействия компании со своими клиентами [Seufert, 2016].

Цифровая трансформация, по мнению многих зарубежных исследователей, не означает полной замены традиционных моделей формами электронного обучения. Так, У. Стентон (W. Stanton) и А. Стентон (A. Stanton) в качестве наиболее перспективной видят форму смешанного обучения, когда онлайн-технологии дополняют образовательный процесс [Stanton, 2017]. С. Девараконда (S. Devarakonda) считает, что будущее за гибридной формой корпоративного обучения. Результаты проведённых исследователем опросов показывают, что, например, для руководящего звена компаний более эффективной является традиционная модель обучения, предоставляющая возможность общаться, обмениваться знаниями, мнениями, опытом [Devarakonda, 2019].

В результате обстоятельного обзора зарубежных источников, посвящённых проблеме трансформации корпоративного обучения, Я. Ю. Павлов, И. К. Евсева, И. Л. Казакова делают вывод о доминировании двух базовых теоретических концепций, отображаемых в модели цифровой зрелости и модели обучающей организации. Первая, разработчиками которой являются С. Бергауз (S. Berghaus), А. Бэк (A. Back), Б. Кальтенридер (B. Kaltenrieder), ориентирует на формирование в процессе корпоративного обучения девяти ключевых навыков работы в цифровой среде. Модель обучающей организации (К. Ким (K. Kim), В. Марсик (V. Marsic), К. Уоткинс (K. Watkins)) предполагает создание условий для постоянного обучения в разных формах и наличие системных связей организации с внешней средой [Павлов, 2021, с. 131].

В отечественной литературе проблемы цифровизации корпоративного обучения стали предметом обсуждения в последние 2-3 года, но пока в центре внимания – определение исходных оснований этой области исследований. В каче-

стве примера можно привести упомянутую выше статью И. С. Симаровой, Ю. В. Алексеевичевой, Д. В. Жигина, посвящённую выявлению существенных характеристик понятия, видам, способам оценки развития цифровых компетенций в процессе корпоративного обучения.

Заключение

В ходе исследования установлена объективная необходимость, целесообразность и закономерность обновления терминологического аппарата теории корпоративного обучения.

В частности, с позиции реализации новых законодательных подходов к трактовке смыслов профессионального обучения, предложено к использованию понятие профессиональное корпоративное обучение как организуемое в структурных подразделениях организаций, предприятий, фирм, корпораций обучение, направленное на овладение их работниками знаниями, умениями, профессиональным опытом, приобретение и/или развитие профессиональной компетенции для достижения эффективности работы организации и профессионального развития каждого её работника. Логически и содержательно взаимосвязанным с этим определением является трактовка модели профессионального корпоративного обучения как мысленно представляемой или реализованной системы, которая, отображая или воспроизводя этот вид обучения, способна замещать его так, что даёт новые научные знания об объекте исследования.

На основе общенаучной трактовки понятия типа сформулировано определение типологической модели профессионального корпоративного обучения, которая трактуется как мысленно представляемая идеализированная система, которая является обобщённой, «образцовой» для множества эмпирически данных объектов этого вида обучения и выступает в качестве своего рода шаблона для построения моделей обучения в конкретной организации, предприятии, фирме, корпорации.

С позиции системного подхода, типологическая модель профессионального корпоративного обучения является иерархизированной, включающей организационную, компетентностную и процессуальную составляющие, что обуславливает необходимость построения соответствующих типологических моделей.

Структура каждой из них представлена совокупностью компонентов и связей между ними. Так, структурными компонентами организаци-

онной модели являются: организационные единицы корпоративного обучения, представленные внутренними и внешними структурными подразделениями, осуществляющими такое обучение; его субъекты и объекты (обучающиеся, преподаватели, бизнес-тренеры, руководители и специалисты учебных структур), организационные связи (вертикальные, горизонтальные, линейные, функциональные и др.), выражающие отношения между организационными единицами корпоративного обучения, его субъектами и объектами.

Типологическая модель профессионального корпоративного обучения, включающая организационный, компетентностный и процессуальный аспекты, может служить шаблоном для конструирования разнообразных моделей корпоративного обучения, что иллюстрирует опыт ИТ-компании «Такском», в которой разработаны и реализуются шесть моделей: обязательного обучения, индивидуального обучения, грейдового обучения, компенсирующего обучения, тренингового обучения, а также обучения по квалификационным группам.

Тенденции содержательного обновления типологических моделей корпоративного обучения преимущественно связаны с концепциями цифровизации корпоративного обучения (цифровой зрелости, а также более тесными связями вузов с корпорациями).

Библиографический список

1. Базаров Т. Ю. Коллективное определение понятия «компетенция»: попытка извлечения смысловых значений размытого экспертного знания / Т. Ю. Базаров, А. К. Ерофеев, А. Г. Шмелёв // Вестник Московского университета. Серия 14 Психология. 2014. № 1. С. 87–101.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 08.08.2024, с изм. от 31.10.2024) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142 (дата обращения: 05.02.2025).
3. ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Системы менеджмента качества. Москва : Стандартиформ, 2015. 53 с.
4. Долженко Р. А. Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 6–14.
5. Зимина Е. Ю. Типологические модели внутрифирменного профессионального образования: управленческий аспект. URL: <https://nsuem.ru/science/dissovet/02/zimina.pdf> (дата обращения: 05.02.2025).
6. Евстратов А. В. Понятия и технологии оценки качества корпоративного обучения // Моисеевские чтения. Климатические и иные резкие изменения в современной окружающей среде как реальная угроза развитию общества : доклады и мат. VII общерос. научн. конф. / под общ. ред. Н. И. Ильинской. Москва : Изд-во Московского гум. ун-та, 2024. С. 162–166.
7. Коновалов С. И. Систематизация и типологизация как методологические процедуры правовых исследований / С. И. Коновалов, С. А. Маркова-Мурашова // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. 2012. № 3. С. 86–97.
8. Марушина М. К. Программное моделирование корпоративного обучения руководителей государственных корпораций. URL: <https://mgimo.ru/upload/diss/2021/marushina-m-k-diss.pdf> (дата обращения: 05.02.2025).
9. Овчинников А. В. О классификации компетенций // Организационная психология. 2014. Т. 4, № 4. С. 145–153.
10. Павлов Я. Ю. Менеджмент корпоративного обучения и принятие решения об обучении / Я. Ю. Павлов, И. К. Евсеева, И. Л. Казакова // Вестник Российского экономического ун-та им. Г. В. Плеханова. 2021. Т. 18, № 2 (116). С. 124–132.
11. Пирожкова О. Б. Корпоративное обучение в организациях дополнительного профессионального образования / О. Б. Пирожкова, Л. Н. Терновья // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 93–97.
12. Семионова Е. А. Внутрикорпоративное дополнительное профессиональное образование // Экономическое развитие России. 2022. Т. 29, № 6. С. 46–52.
13. Симарова И. С. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие / И. С. Симарова, Ю. В. Алексеевичева, Д. В. Жигин // Вопросы инновационной экономики. 2022. Т. 12, № 2. С. 935–947.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.02.2025).
15. Филатов В. П. Обсуждаем тему «Типологический метод» / В. П. Филатов, А. П. Огурцов, В. Г. Федотова, А. В. Перлов / Научно-теоретический журнал по общей методологии науки, теории познания и когнитивным наукам. 2007. Т. XI. С. 157–168.
16. Франтова Е. Б. Модель системы обучения в рамках корпоративной культуры современной российской ИТ-компании. URL: <https://www.dissercat.com/content/model-sistemy-obucheniya-v-ramkakh-korporativnoi-kultury-sovremennoi-rossiiskoi-it-kompanii> (дата обращения: 05.02.2025).
17. Хромов С. С. Определение содержания понятия «корпоративное обучение методом контент-анализа // Моисеевские чтения. Климатические и иные резкие изменения в современной окружающей среде как реальная угроза развитию общества : доклады и мат. VII общерос. научн. конф. / под общ. ред. Н. И. Ильинской. Москва : Изд-во Московского гум. ун-та, 2024. С. 162–166.

ды и мат. VII общерос. научн. конф. / под общ. ред. Н. И. Ильинской. Москва : Изд-во Московского гумм. ун-та, 2024. С. 454–458.

18. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва ; Ленинград : Наука, 1966. 287 с.

19. Юсупов В. З. Формирование типологии моделей в педагогике // Знание. Понимание. Умение. 2024. № 3, С. 187–202.

20. Devarakonda S. Calculating the Economic Viability of Corporate Trainings (Traditional & eLearning) using Benefit-Cost Ratio (BCR) and Return On Investment (ROI) // International Journal of Advanced Corporate Learning. 2019. № 12 (1). P. 52.

21. Seufert S., Meier C. From eLearning to Digital Transformation: A Framework and Implications for L&D // International Journal of Advanced Corporate Learning. 2016. № 9 (2). P. 27.

22. Stanton W. W., Stanton A. Traditional and Online Learning in Executive Education: How Both Will Survive and Thrive // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2017. № 15 (1). P. 9–15.

Reference list

1. Bazarov T. Ju. Kollektivnoe opredelenie ponjatija «kompetencija»: popytka izvlechenija smyslovyh znachenij razmytogo jekspertnogo znaniya = Collective definition of the concept of «competence»: an attempt to extract the semantic meanings of blurred expert knowledge / T. Ju. Bazarov, A. K. Erofeev, A. G. Shmel'jov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14 Psihologija. 2014. № 1. S. 87–101.

2. Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii (chast' pervaja) ot 30.11.1994 № 51-FZ (red. ot 08.08.2024, s izm. ot 31.10.2024) = Civil Code of the Russian Federation (Part One) dated 30.11.1994 № 51-FZ (edited on 08.08.2024, as amended on 31.10.2024) // Konsul'tant-Pljus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142 (data obrashhenija: 05.02.2025).

3. GOST R ISO 9000-2015 Sistemy menedzhmenta kachestva = GOST R ISO 9000-2015 Quality Management Systems. Moskva : Standartinform, 2015. 53 s.

4. Dolzhenko R. A. Sistema korporativnogo obuchenija: sodержanie, mesto v sisteme obrazovaniya i osnovnye podhody k realizacii = Corporate training system: content, place in the education system and main approaches to be implemented // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 3. S. 6–14.

5. Zimina E. Ju. Tipologicheskie modeli vnutfirmennogo professional'nogo obrazovaniya: upravlencheskij aspekt = Typological models of in-house vocational education: management aspect. URL: <https://nsuem.ru/science/dissovet/02/zimina.pdf> (data obrashhenija: 05.02.2025).

6. Evstratov A. V. Ponjatija i tehnologii ocenki kachestva korporativnogo obuchenija = Corporate training quality assessment concepts and technologies // Moiseevskie chteniya. Klimaticheskie i inye rezkie

izmeneniya v sovremennoj okruzhajushhej srede kak real'naja ugroza razvitiyu obshhestva : doklady i mat. VII obshheros. nauchn. konf. / pod obshh. red. N. I. Il'inskoj. Moskva : Izd-vo Moskovskogo gum. un-teta, 2024. S. 162–166.

7. Konovalov S. I. Sistematizacija i tipologizacija kak metodologicheskie procedury pravovyh issledovanij = Systematization and typologization as methodological procedures of legal research / S. I. Konovalov, S. A. Markova-Murashova // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Jekonomicheskie i juridicheskie nauki. 2012. № 3. S. 86–97.

8. Marushina M. K. Programmnoe modelirovanie korporativnogo obuchenija rukovoditelej gosudarstvennyh korporacij = Software modeling of corporate training of state corporations heads. URL: <https://mgimo.ru/upload/diss/2021/marushina-m-k-diss.pdf> (data obrashhenija: 05.02.2025).

9. Ovchinnikov A. V. O klassifikacii kompetencij = About competency classification // Organizacionnaja psihologija. 2014. T. 4, № 4. S. 145–153.

10. Pavlov Ja. Ju. Menedzhment korporativnogo obuchenija i prinjatje reshenija ob obuchenii = Corporate training management and training decision making / Ja. Ju. Pavlov, I. K. Evseeva, I. L. Kazakova // Vestnik Rossijskogo jekonomicheskogo universiteta imeni G. V. Plehanova. 2021. T. 18, № 2 (116). S. 124–132.

11. Pirozhkova O. B. Korporativnoe obuchenie v organizacijah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya = Corporate training in organizations of additional professional education / O. B. Pirozhkova, L. N. Ternovaja // Pedagogicheskaja perspektiva. 2021. № 3. S. 93–97.

12. Semionova E. A. Vnutrikorporativnoe dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie = Internal corporate additional professional education // Jekonomicheskoe razvitie Rossii. 2022. T. 29, № 6. S. 46–52.

13. Simarova I. S. Cifrovyje kompetencii: ponjatje, vidy, ocenka i razvitje = Digital competencies: concept, types, evaluation and development / I. S. Simarova, Ju. V. Alekseevicheva, D. V. Zhigin // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2022. T. 12, № 2. S. 935–947.

14. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (red. ot 08.08.2024) = Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 № 273-FZ (as amended 08.08.2024) // Konsul'tantPljus. URL: http://www.consultant.ru/docu/ment/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 01.02.2025).

15. Filatov V. P. Obsuzhdaem temu «Tipologicheskij metod» = We discuss the topic «Typological method» / V. P. Filatov, A. P. Ogurcov, V. G. Fedotova, A. V. Perlov / Nauchno-teoreticheskij zhurnal po obshhej metodologii nauki, teorii poznanija i kognitivnym naukam. 2007. T. XI. S. 157–168.

16. Frantova E. B. Model' sistemy obuchenija v ramkah korporativnoj kul'tury sovremennoj rossijskoj IT-kompanii = Model of the training system within the

corporate culture of a modern Russian IT company. URL: <https://www.dissercat.com/content/model-sistemy-obucheniya-v-ramkakh-korporativnoi-kultury-sovremennoi-rossiiskoi-it-kompanii> (data obrashhenija: 05.02.2025).

17. Hromov S. S. Opredelenie sodержaniya ponjatija «korporativnoe obuchenie metodom kontent-analiza = Defining the content of corporate content analysis training // Moiseevskie chteniya. Klimaticheskie i inye rezkie izmeneniya v sovremennoj okružhajushhej srede kak real'naja ugroza razvitiju obshhestva : doklady i mat. VII obshheros. nauchn. konf. / pod obshh. red. N. I. Il'inskoj. Moskva : Izd-vo Moskovskogo gumm. un-teta, 2024. S. 454–458.

18. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofija = Modeling and philosophy. Moskva ; Leningrad : Nauka, 1966. 287 s.

19. Jusupov V. Z. Formirovanie tipologii modelej v pedagogike = Forming model typology in pedagogy // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2024. № 3, S. 187–202.

20. Devarakonda S. Calculating the Economic Viability of Corporate Trainings (Traditional & eLearning) using Benefit-Cost Ratio (BCR) and Return On Investment (ROI) // International Journal of Advanced Corporate Learning. 2019. № 12 (1). P. 52.

21. Seufert S., Meier C. From eLearning to Digital Transformation: A Framework and Implications for L&D // International Journal of Advanced Corporate Learning. 2016. № 9 (2). P. 27.

22. Stanton W. W., Stanton A. Traditional and Online Learning in Executive Education: How Both Will Survive and Thrive // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2017. № 15 (1). P. 9–15.

Статья поступила в редакцию 15.01.2025; одобрена после рецензирования 12.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 15.01.2025; approved after reviewing 12.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-91

EDN: KXAKSP

Нарративно-цифровой подход к эмотивным практикам в языковом образовании

Анна Сергеевна Кондина¹, Наталия Васильевна Пешкова², Валерия Владимировна Гончарова³

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков 1, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. 115054, г. Москва, Стремянный пер., д. 36

²Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков 1, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. 115054, г. Москва, Стремянный пер., д. 36

³Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков 1, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. 115054, г. Москва, Стремянный пер., д. 36

¹annfom@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8795-4629>

²peshkova.nv@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0001-0343>

³goncharova.vv@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2525-0933>

Аннотация. В статье рассматривается опыт эмотивных (коммуникативных) практик нарратива в процессе изучения иностранного языка в высшем учебном заведении. Обосновывается значимость развития эмоционального интеллекта в системе языкового образования как одного из ключевых навыков современности. Описан опыт использования социально-эмотивных практик нарратива в рамках нарративно-цифрового подхода. Представлен обзор комплекса возможных заданий, ориентированных на стимулирование студентов к развитию эмоционального интеллекта через техники нарративной терапии, рассказывание историй, групповые дискуссии и размышления, обратную связь через рассказ о личном межкультурном опыте, критическое мышление, просмотр фильмов, посвященных межкультурному разнообразию, выявление и решение межкультурных дилемм. Описаны сценарии к проведению социально-эмотивных практик на межкультурные темы. Предложены цифровые инструменты, позволяющие ярко и выразительно оформить выполненные задания. Подчеркивается преимущество использования коммуникативных практик в рамках нарративно-цифрового подхода с целью развития эмоциональной грамотности, эмпатии и понимания культурных различий. Даны рекомендации по выработке практик и стратегий поведения в эмотиогенных ситуациях межкультурного общения. Проработка заданий практикума может быть включена в базовый курс иностранного языка или вынесена как дополнительный блок социально-эмотивных практик нарратива в языковом образовании в высшем учебном заведении и полезна в рамках следующих направлений: обучение на протяжении всей жизни, онлайн-обучение, межвузовская интернатура, образовательный туризм, работа в межкультурном пространстве.

Ключевые слова: нарратив; эмотивная практика нарратива; эмоциональный интеллект; эмоциональная грамотность; межкультурная коммуникация; иностранный язык

Для цитирования: Кондина А. С., Пешкова Н. В., Гончарова В. В. Нарративно-цифровой подход к эмотивным практикам в языковом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 91–103. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-91>. <https://elibrary.ru/KXAKSP>

Original article

Narrative-digital approach to emotive practices in language education

Anna S. Kondina¹, Natalia V. Peshkova², Valeria V. Goncharova³

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of foreign languages 1, Plekhanov russian university of economics. 115054, Moscow, Stremyanny lane, 36

²Candidate of philological sciences, senior lecturer, department of foreign languages 1, Plekhanov russian university of economics. 115054, Moscow, Stremyanny lane, 36

³Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of foreign languages 1, Plekhanov russian university of economics. 115054, Moscow, Stremyanny lane, 36

¹annfom@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8795-4629>

²peshkova.nv@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0001-0343>

³goncharova.vv@rea.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2525-0933>

© Кондина А. С., Пешкова Н. В., Гончарова В. В., 2025

Abstract. The article deals with the experience emotive (communicative) narrative practices in the process of learning a foreign language in higher education. The article substantiates the importance of emotional intelligence development in the system of language education as one of the key skills of modernity. The experience of using social-emotional practices of narrative within the framework of narrative-digital approach is described. The article presents an overview of a set of possible assignments aimed at stimulating students to develop emotional intelligence through narrative therapy techniques, storytelling, group discussions and reflections, feedback on personal intercultural experiences, critical thinking, watching films on intercultural diversity, identifying and solving intercultural dilemmas. Scripts for conducting social-emotive practices on intercultural topics are described. Digital tools are proposed, which allow designing the completed tasks brightly and expressively. The advantage of using communicative practices within the framework of the narrative-digital approach is emphasized in order to develop emotional literacy, empathy and understanding of cultural differences and stereotypes. Recommendations are given on developing tactics and strategies of behavior in emotionally charged situations of intercultural interaction. The elaboration of the workshop tasks can be included in a basic course of a foreign language or taken as an additional block of social-emotional narrative practices in language education in higher education and is useful in the following areas: lifelong learning, online learning, interuniversity internship, educational tourism, work in intercultural space.

Key words: narrative; emotive narrative practice; emotional intelligence; emotional literacy; intercultural communication; foreign language

For citation: Kondina A. S., Peshkova N. V., Goncharova V. V. Narrative-digital approach to emotive practices in language education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 91-103. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-91>. <https://elibrary.ru/KXAKSP>

Введение

В эпоху транзитивного периода эмоционально-интеллектуальная образовательная среда определяется как необходимое условие в формировании нового поколения эмоционально образованных людей, осознающих значимость эмоций в социальном аспекте и способных к эмоциональному самоконтролю и управлению. Следовательно, актуальность исследования обусловлена ростом интереса к эмоциональному интеллекту и требует разностороннего изучения через призму психологии, педагогики, методики и межкультурной коммуникации. Уникальность данной работы заключается в рассмотрении выбранной проблемы в фокусе эмотивных практик нарратива на занятиях по иностранному языку. Теоретической базой исследования теории нарративного подхода с использованием цифровых ресурсов послужили публикации Ж.-Ф. Лиотар, Е. С. Кутковой, Ю. Е. Зайцевой, Е. А. Маслова, В. В. Нурковой, А. С. Кондиной, Е. В. Пастуховой, П. Рикер, Ж.-М. Тета, М. А. Flores, E. Choi, R. E. Gaines, J. B. H. Park, K. M. Williams, D. L. Schallert, G. A. Barkhuizen, а также собственный профессиональный опыт преподавания иностранных языков в вузе, что позволило определить возможные пути применения нарративно-цифрового подхода в развитии эмоциональной грамотности студентов через активные нарративные практики на занятиях по английскому языку [Власова, 2022, с. 291; Глухова, 2012, 92; Гнатышина, 2023, с. 31; Кондина, 2024, с. 49; Кожевникова, 2019, с. 49; Татаринова, 2012, с. 95]. Согласно идеям Дж. Гилфор-

да (1967), Х. Гарднера (1993), Г. Айзенка (1995), понятие эмоционального интеллекта неразрывно связано с социальным интеллектом [Наймушина, 2019, с. 42]. Для достижения успешного межкультурного взаимодействия в современном обществе необходимо научиться не только видеть многогранный мир, но и разбираться в языках, традициях, взглядах, отличных от собственных, что является истинным искусством коммуникации. В контексте нашего исследования интересна идея Зигмунда Фрейда о масштабе личности через цели и решения, проявляющаяся в совокупности личностных качеств, определяющих возможности мыслительных процессов; психологических качеств, определяющих уровень сложности задач путей их решения и, как следствие, результатов и некой энергоёмкости личности, позволяющей самореализоваться в проектах. Определяя значимость эмотивного аспекта в нарративных практиках, следует подчеркнуть, что, оживляя текст при коммуникативном намерении, мы воздействуем на адресата через встраивание речевых эмоций в нарратив.

Предметом нашего исследования является эмоциональная грамотность студента как межкультурной личности, рассматриваемая в контексте нашего исследования как функциональная грамотность в чувственно-эмоциональной сфере, а также стратегия поведения в эмоциогенных ситуациях с представителями разных культур. Эмоции представляются теми ключевыми маркерами, через которые мы наблюдаем различия хоть в чуть схожих культурах, определяясь степенью экспрессивности, направленности, целе-

выми установками [Ульянова, 2011, с. 199]. Так, эмоциональная грамотность представляет собой когнитивную основу эмоционального интеллекта, раскрывающегося в способности распознавать, понимать, управлять и эффективно выражать эмоции у себя и других, что определяет качество личной и профессиональной жизни [Ryan, 2009, с. 862]. Безусловно, стоит оговориться, что рассматривая эмоциональную грамотность через призму межкультурной коммуникации, мы говорим о сложном и многогранном процессе межкультурного общения с точки зрения социально-эмоциональной сферы. Однако поскольку эмоциональный интеллект представляет собой феномен, подвергающийся изменениям извне, то его можно развивать и совершенствовать с помощью самоанализа, практики и обучения, повышая качество жизни, расширяя ее границы и увеличивая масштаб межкультурной личности [Yuan, 2012, с. 1715]. Логично определить набор ключевых навыков, позволяющих ориентироваться в эмоциях и реагировать на них здоровым и продуктивным образом.

Так, в эмоционально-социальном исследовании были уточнены компоненты эмоционального интеллекта в ситуации межкультурного общения:

1. Самосознание: способность осознавать свои эмоции и их влияние на поведение и восприятие других, учитывать собственные слабые и сильные стороны, прогнозировать и корректировать ситуацию межкультурного общения в зависимости от ценностей и мотивов коммуникантов.

2. Саморегуляция: способность управлять и контролировать свои эмоции, импульсы и реакции в различных межкультурных ситуациях и адаптироваться к различным культурным контекстам.

3. Социальная осведомленность: понимание эмоций других людей, включая культурные различия в выражении и восприятии эмоций.

4. Эмпатия: способность ставить себя на место другого человека и понимать его чувства, что особенно важно в межкультурном общении. Способность к активному слушанию, сочувствию и учету эмоций других людей в межличностном взаимодействии.

5. Навыки межличностного общения: умение эффективно взаимодействовать с людьми из разных культур, учитывая их эмоциональные и социальные контексты.

6. Кросс-культурная компетентность: способность адаптировать свое поведение и подходы в зависимости от культурных норм и ожиданий.

Эти компоненты помогают людям лучше понимать и взаимодействовать друг с другом в многообразном культурном окружении [Moon, 2010, с. 878]. В ситуации межкультурного общения они отражают связь с проблемой социализации личности как в родной культуре, так и в культуре изучаемого языка, что проявляется в отношениях между людьми, в частности в умении реагировать соответственно культурным и общественным представлениям в конкретных ситуациях бытового и профессионального общения [Гончарова, 2019, с. 61].

Методология исследования

В работе представлено исследование эмоционального интеллекта и его роли в межкультурной коммуникации с практической точки зрения использования эмотивных нарративных практик. Использование описываемых методов позволяет авторам исследования создать эмоционально-интеллектуальную образовательную среду, способствующую формированию нового поколения эмоционально образованных людей, которые способны эффективно взаимодействовать в многообразном культурном контексте:

Исследование основывается на теоретических концепциях эмоционального интеллекта, таких как идеи Дж. Гилфорда, Х. Гарднера и Г. Айзенка, помогающие сформировать базу для понимания связи между эмоциональным и социальным интеллектом [Crowne, 2013, с. 12; Emmerling, 2012, с. 9].

Кроме того, в исследовании акцентируется внимание на использовании нарративных практик в преподавании иностранного языка, что позволяет студентам делиться своими эмоциональными переживаниями и межкультурным опытом через рассказывание историй.

В рамках исследования проводился эксперимент с участием преподавателей и студентов, в ходе которого были реализованы практические задания, направленные на развитие эмоциональной грамотности и навыков межкультурного общения.

Были использованы различные методы активного обучения: сторителлинг (storytelling), групповые обсуждения (group discussion), критическое мышление (critical thinking) и рефлексия, способствующие активному вовлечению студентов в процесс обучения и позволяющие им осознать свои эмоции и реакции в межкультурных ситуациях.

Применялись современные технологии: приложения для визуализации эмоций (например, Mood Meter), которые помогают студентам более эффективно осознавать и регулировать свои эмоции, а также способствуют созданию интерактивной и вовлекающей образовательной среды. Упражнения, направленные на анализ собственных эмоций и межкультурного опыта, способствуют развитию способности к саморефлексии, что является важным аспектом эмоционального интеллекта.

Были проведены кросс-культурные исследования: включение фильмов и культурных мероприятий в учебный процесс позволяет студентам исследовать и обсуждать межкультурные дилеммы, что обогащает их опыт и способствует развитию эмпатии.

В условиях глобализации и культурного многообразия возрастает интерес к эмоциональному интеллекту, который неразрывно связан с социальным интеллектом. Это подчеркивает необходимость разностороннего изучения данной темы через призму психологии, педагогики и межкультурной коммуникации.

Так, с опорой на вышеописанные компоненты эмоционального интеллекта нами был разработан и внедрен комплекс **эмотивных практик нарратива**. Целью комплекса является расширение межкультурного опыта студентов через социально-эмотивные (коммуникативные) практики нарратива в процессе изучения иностранного языка в высшем учебном заведении. Под **эмотивным нарративом** в рамках практикума понимается эмоциональная история с межкультурным контекстом. Здесь сюжетная линия вызывает у слушателей различные эмоции и провоцирует запуск мыслительных процессов, поиск решений и стратегий поведения в межкультурных ситуациях. Такой поиск ответов позволяет студентам выйти на новый межкультурный уровень, решая каждый раз новую задачу, что способствует росту личности, развивает компоненты эмоционального интеллекта в комплексе. Эмотивный нарратив, основанный на опыте «соседа» и пропущенный через себя как языковую личность, определенно дает возможность для развития способности понимать, выражать и постепенно управлять эмоциями как в личном, так и в профессиональном контексте. Значимую роль имеет подготовленный в межкультурном отношении педагог вуза, реализующий процесс языкового обучения и погружения в межкультурное общение, обладающий не только глубокими тео-

ретическими и практическими знаниями, но и способностью эффективно применять принципы межкультурной педагогики в своей профессиональной деятельности. Кроме того, важна способность решать вопросы, связанные с культурным разнообразием, а также справляться с проблемами, возникающими в процессе сосуществования и взаимодействия студентов из различных культурных контекстов. Подготовленный педагог, обладающий межкультурной компетенцией, играет ключевую роль в реализации процесса языкового обучения и погружения студентов в межкультурное общение. Его способность адаптировать подходы к различным культурным контекстам является важным фактором успешного обучения [Кондина, 2013, с. 145; Дуанкова, 2023, с. 261].

Данный практикум ориентирован как на студентов высших образовательных учреждений, так и учащихся школ, а также тех, кто самостоятельно изучает иностранный язык.

В ходе работы над исследованием авторами статьи реализуется эксперимент, в котором принимают участие преподаватели кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов РЭУ им. Г. В. Плеханова и студенты первого курса Высшей школы социально-гуманитарных наук.

Формат практикума предполагает активное включение в занятия курса по иностранному языку заданий с акцентом на развитие социально-эмотивной сферы через нарративную практику межкультурного общения: narrative therapy technics, storytelling, group discussions and reflections, giving feedback through narrating personal intercultural experience, critical thinking, watching movies focused on intercultural diversities, identifying and solving intercultural dilemmas.

Индивидуальные задания с просьбой проанализировать собственный межкультурный опыт и выдать некую обратную связь через экспериенциальный нарратив вызывает у студентов интерес. В действительности, обмениваясь историями из личного опыта, студенты имеют отличный шанс взглянуть друг на друга с другой, более широкой, перспективы, не только как на одноклассника, а в глобальном масштабе как на человека мира. Здесь можно поделиться опытом путешествий и межкультурного взаимодействия внутри группы, дать и получить ценный совет. Возможна смена точки фокализации в ситуации обратной связи.

Так, на входном этапе студентам предложено написать историю, основанную на межкультур-

ном опыте, сюжетной линией которой является эмоциональное потрясение для автора истории. Далее нужно ответить на несколько вопросов: что явилось причиной данного потрясения по мнению автора? Описать поведение в ситуации, как разрешилась ситуация и разрешилась ли? Подумайте о том, какой был эмоциональный фон в моменте? Можно использовать инструмент, представленный на рис. 1 «A Mood Meter».



Рисунок 1 «A Mood Meter»

Entry Step: **Инструкция:** Share your personal experience of intercultural interaction which has been especially emotionally moving for you. What is the real reason of your social/emotional/ shock? Think about your reaction or behavior. Would you change anything if you had a chance. Attach the appropriate pictures to your narrative and make an audio file. If you have a photo which is appropriate to your story attach it or create a picture using AI instruments: Leonardo.ai, lexica, ideogram, character.ai, shedeVRum.ai, Kandinsky.ai.

Цифровые инструменты помогают студентам оформлять (например, CapCut, InShot), делиться и сохранять их экспериенциальные мини-нарративы в группах Telegram и What's up. Визуализация через подбор подходящих фотографий и озвучивание голосом позволяет оживить собственные истории, прожить их несколько раз. Такое многократное обращение к собственной истории и ее осмысливание запускает возможность обратной связи со стороны студента в языковом, культурном и, конечно же, эмоциональном аспектах. Так, миниэкспериенциальный нарратив через вербальный и невербальный язык становится эффективным инструментом обучения в нарративном контексте, объединяя в себе процесс показывания и рассказывания [Пастухова, 2022, с. 329]. При этом в качестве вариативной рекомендации к использованию цифровых инструментов при решении задач с озвучиванием могут быть полезны следующие: parakeet.com, voxworker.com.

Body Step: Процесс знакомства и обсуждение мини-нарративов предполагает открытое обсуждение ситуаций. Здесь интересно вывести на

большой экран демонстрацию историй в проектах. После просмотра истории студентам предлагается выступить в качестве экспертов. На данном этапе необходимо заполнить диагностическую карту по следующим пунктам: страна, проблема, причина, альтернативное решение ситуации. Таблица в Google-формах при данном задании удобна и позволяет сохранить и обратиться к данным большому количеству слушателей. При этом считаем важным подчеркнуть, что экспертам следует выступать в данном случае с использованием безоценочных глаголов: I see, I notice, I observe и избегать глаголов, которые несут оценочный характер: I think, I believe, I consider, I feel.

Final Step: На финальном этапе, предлагается высказаться автору и главному герою ситуации, принять альтернативные варианты решений или же предложить свое, если такое уместно (critical thinking, decision making).

Далее представлено несколько наиболее интересных, с точки зрения авторов, ситуаций, отражающих социокультурные реалии. Как правило, данный диссонанс может быть вызван культурным шоком, обусловленным разными культурными реалиями или же недостаточным уровнем эмоциональной готовности к непредвиденным обстоятельствам.

Пример: «Once upon a time in 2019, I embarked on an educational and sightseeing trip organized by my British school. Accompanying us were our headmaster, one of the teachers, and a group of students from various classes and age groups. The journey was titled “Singapore-Malaysia”».

I thoroughly enjoyed our three-day stay in Singapore; everything felt vibrant and alive. But little did I know, this was just the calm before the storm, as my story takes a turn towards the most dreadful travel experience of my life!

On May 5, 2019, after an hour-long flight, we landed in Malaysia's bustling capital, Kuala Lumpur. **From the very beginning, things went awry!** One of my friends accidentally discovered that he had lost his passport just as we were about to approach the passport control. Our headmaster and his friend quickly sprang into action, realizing that Karim (my friend) had left his passport on the plane. However, the aircraft had already taken off back to Singapore a mere 20 minutes after we disembarked.

While Karim and our headmaster, Den, grappled with this predicament, the rest of the group moved ahead with our sightseeing itinerary. As soon as we exited the airport and boarded the bus, **our guide**

warned us to be extremely vigilant and cautious. He informed us that motorcycle gangs were notorious for slashing bags with knives and sometimes even attacking people. To add to our anxiety, we were told to be wary of monkeys that could pick-pocket us and potentially transmit rabies.

As I sat there in complete shock, our bus began to move, and what unfolded next was an entirely different saga!» (Barbara)

Цель: развить эмпатию и понимание культурных различий, а также улучшить навыки активного слушания и способности к выявлению межкультурных дилемм и активному поиску альтернативных решений.

В процессе данной активности происходит культурное и эмоциональное обогащение студента как языковой личности через экспериенциальный нарратив. Опыт соседа является ключевым пунктом, выражающимся в участии, поддержке и демонстрации вариативности решений любой ситуации. Ссылаясь на Зигмунда Фрейда, мы помним, что масштаб личности определяется величиной проблемы, способной вывести ее из себя, поэтому, затрагивая межкультурный аспект эмоциональной грамотности, подчеркиваем эффективное взаимодействие в разных культурах через способность к осознанию собственных эмоций и дальнейшей саморегуляции собственного поведения в зависимости от культурных и эмоциональных контекстов, норм и ожиданий.

Далее мы предлагаем к использованию инструмент «**A Mood Meter**» (Marc Brackett's), направленный в помощь студентам, желающим осознать свои эмоции и научиться стратегиям их регулирования. Использование инструмента позволяет значительно расширить словарный запас для понимания и описания собственных чувств в ситуациях межкультурного общения, разработать план проработки собственных эмпатических мышц, а также стратегий активного слушания и поддержки. Более того, сегодня, в эпоху цифровых технологий, возможно, некоторым студентам будет удобно загрузить приложение и работать с ним как с цифровым инструментом (How we feel app).

Это занятие помогает учащимся осознать, что они чувствуют, и научиться стратегиям регулирования своих эмоций. Использование измерителя настроения также помогает учителям понять, как чувствуют себя их ученики, чтобы они могли составить план последующей индивидуальной работы, если это необходимо. Со временем и при многократном использовании измерителя

настроения учащиеся смогут освоить более сложный словарный запас для описания своих чувств и поработать над своими эмпатическими «мышцами», слушая своих сверстников и разрабатывая стратегии поддержки.

Упражнение 1: Моделирование настроения (Model your mood).

Инструкция к использованию инструмента «A Mood Meter» на занятии: Focus on how you feel. Model your mood, find the closest option at the «A Mood Meter» display. Identify your color, that represents your mood. What is your square for today. Think aloud what makes you feel like that, explain to yourself aloud what provokes your feelings.

Упражнение 2: График настроения (Chart your mood).

Инструкция к использованию инструмента «A Mood Meter» на занятии: Find the right square for your feelings today. Make keynotes about your feelings. Explain your emotions, what are the reasons for your emotions?

Опция 1. Здесь можно говорить о некотором отрезке времени, когда студенты отмечают свое эмоциональное состояние: фокусируются, осознают, проживают, объясняют свои эмоции для самих себя.

Опция 2. Здесь можно пробовать составить график собственного эмоционального состояния в каких-то конкретных значимых ситуациях, например, при описании межкультурных недоразумений или при просмотре фильмов, чтении книг и свежих новостей на предмет межкультурного разнообразия.

Упражнение 3 (Финал): Подведение итогов и обсуждение (Debrief and Discuss).

Инструкция к использованию инструмента «A Mood Meter» на занятии: Share your rapid responses following the prompt given by your teacher.

В случае позитивных и открытых настроений в классе мы считаем эффективно провести заключительное мероприятие, своего рода игру с психологическим оттенком под названием «Обертка» (**Wraparound**). Здесь преподаватель просит поделиться мнением участников, каждый должен без времени (не более минуты) на раздумье определить свою реакцию/ чувства/эмоции на заданный вопрос. Например, вопрос может касаться какой-то межкультурной дилеммы в фильме, новостях, истории, рассказанной в классе. Вопрос может быть сформулирован таким образом: «Что вы почувствовали, когда герой оказался в такой ситуации? Объясните почему». Будет удобно вывести на экран в помощь инстру-

мент «A Mood Meter» (Marc Brackett's). Важным комментарием к заданию является то, что участники знают, что они должны уложить свою мысль в два-три предложения. В противном случае игра может затянуться и потерять динамику и смысл. Если позволяет время, считаем эффективным также обсудить стратегии, которые могут помочь улучшить настроение человека.

Процесс фокусировки, осознания, проживания, анализа и рефлексии собственных эмоций в ситуации межкультурного взаимодействия независимо от того, является ли обучающийся участником межкультурной ситуации (внутренняя роль) или зрителем фильма, новостей (внешняя роль), зачастую определяет смену точки фокализации на межкультурное явление. А малые нарративы представляются эффективным примером социально эмотивных практик нарратива в межкультурном общении.

Современные студенты постоянно находятся в цифровом медиапространстве и большинству из них требуется привлекательный мультимедийный контент [Толстых, 2024, с. 429]. Мы считаем сообразным оформлять задания при помощи цифровых инструментов, вызывая интерес и повышая мотивацию к заданиям. Так, например, задание «Рефлексия опыта» / Reflect on Past Experiences оформлено при помощи инструмента искусственного интеллекта app.napkin.ai. В сравнении с простой текстовой инструкцией рисунок 2а ориентирует на наличие альтернативы в поиске решений или же выстраивает логику ответа.

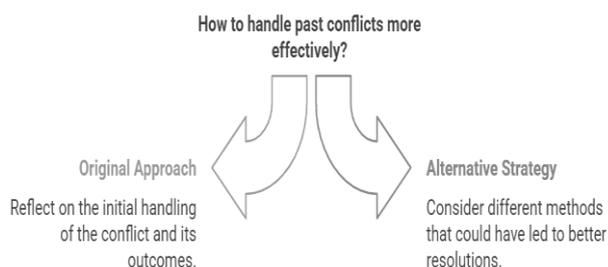


Рисунок 2а. Reflecting on Past Conflicts

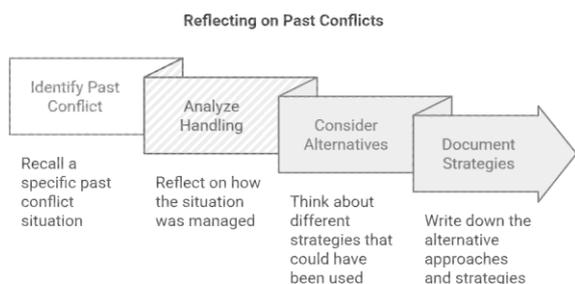


Рисунок 2б. Reflecting on Past Conflicts

Упражнение: Рефлексия опыта» / Reflect on Past Experiences

Инструкция: Think about past conflicts and consider how you could have handled them differently. Write down alternative approaches and strategies for resolving conflicts more effectively. What Happened? How did I Handle The Situation? What Would I Do differently Now?

Упражнение: «Вариации» / «Variations»

Следует оговориться, что выполнение данного задания может иметь различные адаптации под реалии каждой конкретной группы (время, уровень языка, цели и другое). В нашем случае мы выбрали следующий алгоритм работы со студентами. В качестве домашнего задания студентам предлагался к просмотру фильм, в котором затрагивается тема межкультурного разнообразия. Существует длинный список, и, безусловно, его также следует адаптировать под нужды каждой отдельной группы, однако здесь мы предлагаем тот, что использовали мы на занятиях со студентами в наших группах. Данное упражнение не затратно по времени, что является его однозначным преимуществом и позволяет успешно встраивать его даже в основной курс.

Инструкция к упражнению: As you watch a movie «My Big Fat Greek Wedding» (2002) Chose any sentence or phrase to the following: How would you describe the central dilemma by one phrase from the movie. Explain it.

После того как студенты представили и объяснили свои фразы, требуется провести обсуждение и рефлексию. What were the common themes between your classmates' responses? What, if anything, surprised you about your classmates' responses?

Далее мы предлагаем несколько фраз, которые студенты посчитали подходящими после просмотра фильма. Будет удобно, если студенты поделятся находками в общем файле, и преподаватель выведет фразу на дисплей.

«You can take a girl out of Greece, but you can't take Greece out of the girl». This phrase highlights the struggle of balancing one's cultural identity with the desire to embrace a different lifestyle.

«It's all in the family». This reflects the strong emphasis on family ties and expectations within Greek culture, which often conflict with individual desires.

«Love is what matters». This sentiment emphasizes the film's core message that love can transcend cultural differences, even when faced with significant challenges.

«We're not just a family; we're a Greek family». This highlights the unique dynamics of Greek cul-

ture and the expectations that come with it, which can complicate intercultural relationships.

Основная межкультурная дилемма фильма «Моя большая греческая свадьба» состоит в столкновении двух культур и традиций: семейные ожидания, принятие и интеграция, самоидентификация. Через комедийные элементы мы приходим к счастливому финалу, любовь и компромисс помогают преодолеть культурные барьеры.

Другой интересный пример, нашедший отклик среди студентов, – фильм «Прощай, Америка» (Goodbye, America), представляющий собой сборник историй людей, стремящихся освоиться на новой родине, но не способных забыть старую. Каждая история отражает свою межкультурную дилемму. Особый интерес вызвал главный герой фильма, сыгранный Дмитрием Нагиевым и презентующим русский менталитет и образ мысли. Следует заметить, что не все студенты согласны с тем, как главный герой презентует русский образ мыслей и это нормально, поскольку в группах присутствуют также представители разных культур, которые имеют свой бэкграунд, сами находятся в процессе встраивания в русскую культуру и поиске своего места. Также это можно объяснить возрастной разницей между героем и зрителями (generation gap).

Инструкция к упражнению: As you watch a movie «Goodbye, America» (2020) Chose any sentence or phrase to the following: How would you describe the central dilemma by one phrase from the movie. Explain it.

Далее несколько фраз, которые нам предложили студенты после просмотра фильма:

«I don't know how to be Russian in America». This phrase emphasizes the character's internal struggle with identity and cultural adaptation.

«Why is everything so different here?» This rejoinder illustrates the shock and bewilderment immigrants face when trying to understand a new culture.

«My family expects more from me». This rejoinder illustrates the pressures of family expectations and traditions that the characters face.

После того как студенты представили и объяснили свои фразы, требуется провести обсуждение и рефлексиию. What were the common themes between your groupmates' responses? What, if anything, surprised you about your groupmates' responses?

Фильм «Гудбай, Америка» интересен набором историй, отражающих целый ряд межкультурных дилемм, связанных со столкновением различных культур и идентичностей: столкновение культур, поиск идентичности, социокультурные

стереотипы, семейные ценности и традиции, компромисс и принятие. По своему характеру культурные стереотипы представляют собой чувственно окрашенные образы, аккумулирующие в себе социальный и психологический опыт общения и взаимодействия индивидов [Айданова 2022, с. 388]. Однако хотим подчеркнуть авторское мнение, также обсуждаемое со студентами, что несмотря на то, что, безусловно, любовь, дружба и понимание помогают преодолеть культурные различия в некоторой степени, не всем удастся адаптироваться, не каждый готов признать себе в провале, в том, что иммиграция не всегда представляет собой отличную идею, как может показаться в начале, но и вернувшись обратно на свою старую Родину, многие повторно испытывают сложности адаптации, социализации и интеграции. Мир сегодня быстро меняется, что обуславливает и изменения требований, и так случается, что, вернувшись назад, человек оказывается не в том мире, из которого он уехал, к тому же может добавиться давление со стороны семьи и друзей. Как объяснить это окружающим, имеющим определенные ожидания. Конечно, нельзя путать туризм и иммиграцию, представляющих собой абсолютно разные явления. Здесь студенты активно включаются в дискуссию, у каждого из них есть определенный собственный жизненный опыт и опыт наблюдения, который прекрасно укладывается в малых нарративах через storytelling с последующим включением критического мышления, выявлением и совместным групповым решением межкультурных дилемм. Студенты охотно включаются в обсуждение живых межкультурных дилемм, проявляют активный интерес к анализу межкультурной информации, делятся советами, исходя из собственного опыта, поддерживают друг друга, шутят над собой, напиваются информацией к размышлению.

Выбирая фильмы, в которых изначально затрагиваются межкультурные аспекты, авторы настоящей статьи использовали цифровые инструменты (perplexity.ai) и далее путем голосования в Google Forms, в котором приняли участие более 150 человек (преподаватели кафедр иностранных языков и студенты Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Санкт-Петербургского государственного университета, Московского государственного университета, Омского государственного педагогического университета, Университета науки и технологии МИСИС), был составлен Топ3Список фильмов:

- «My Big Fat Greek Wedding» (2002) (Greek-American).
- «Goodbye, America» (2020) (Russian-American).
- «The Farewell» (2019) (Chinese-American).

Telegram представляет собой отличный пример мессенджера, с помощью которого создается оперативное взаимодействие и обеспечивается обратная связь между студентами и преподавателем, благодаря возможности быстрой отправки текстовых, голосовых и видеосообщений, картинок, скриншотов, существует возможность личных и групповых аудио- и видеозвонков, а также возможность хранения образовательных материалов в «облачном пространстве» в общем доступе и неограниченном количестве. Данная опция также представляется немаловажной, поскольку упрощает работу с объёмными ресурсами. Все эти функции платформы превращают Telegram в эффективный цифровой образовательный инструмент на занятиях по иностранному языку в вузе [Умарова, 2024, с. 495].

В данной статье мы говорим о значимости эмоционального интеллекта в целом и с более практической стороны для развития эмоциональной грамотности студентов в межкультурном контексте взаимодействия. Поясняя практическую значимость эмоциональной грамотности, стоит сказать о ее фокусе на осознании, выражении и управлении эмоциями, а также на построении здоровых отношений и успешной межкультурной коммуникации в том числе. При анализе практических стратегий развития эмоциональной грамотности через практики эмотивного нарратива нашей задачей является подбор инструментов для ориентации в сложности собственного эмоционального ландшафта. Распознавание и называние эмоций в комплексе с использованием техник эмпатического слушания, критического мышления, поиска вариативного разрешения конфликтов способствует развитию эмоциональной грамотности студентов и на более высоких уровнях прорабатывает эмоциональный интеллект, выходящий за рамки распознавания и идентификации эмоций [Suliman, 2007, с. 211].

С использованием эмотивного нарратива в практике студентами создаются истории, основанные на пережитом или увиденном, но в любом случае пропущенном через себя опыте проживания и реагирования в эмоциогенных ситуациях межкультурного взаимодействия. Такие истории увлекают слушателя, отправляя в путешествия проживания эмоций от радости к грусти, от

надежды к отчаянию или от неопределенности к ясности.

Так, примером развития эмоциональной грамотности студентов на занятиях иностранным языком может быть культурное погружение.

Упражнение: «Культурное погружение»/ «Cultural Immersion»:

Изучайте культуры, которые отличаются от вашей родной культуры через путешествия, фильмы, чтение, посещение культурных мероприятий.

Здесь может быть полезен чек-лист «Cultural Immersion» в качестве руководства к погружению в другую культуру, чтобы развить понимание, эмпатию и уважение к многообразию человеческого опыта

Чек-лист «Cultural Immersion»

1. Изучение культуры: Выберите культуру, которую хотите изучить. Изучите основные традиции, обычаи и ценности этой культуры. Выучите несколько основных фраз.

2. Путешествия: Распланируйте поездку в страну или регион, представляющий выбранную культуру. Посмотрите видеообзоры на родном языке и языке представителей культуры. Составьте список мест для посещения (музеи, исторические места, рынки). Попробуйте местную кухню в ресторанах или у местных жителей.

3. Кулинарные эксперименты: Приготовьте традиционные блюда из выбранной культуры. Посетите кулинарные мастер-классы или мероприятия, посвященные этой кухне.

4. Посещение культурных мероприятий: Ищите культурные фестивали, выставки и концерты в вашем городе. Посетите театры или кинотеатры, показывающие фильмы из этой культуры. Участвуйте в мастер-классах по традиционным ремеслам или искусствам.

5. Чтение и просмотр: Составьте список книг и фильмов, связанных с выбранной культурой. Читайте художественную литературу и научные работы о культуре. Смотрите документальные фильмы и передачи о культуре и ее истории.

6. Общение с представителями культуры: Найдите сообщества или группы, представляющие эту культуру, в вашем городе. Общайтесь с людьми данной культуры: задавайте вопросы и делитесь опытом. Участвуйте в языковых обменах для практики языка и культурного обмена. Обращайте внимание на эмоции и переживания людей, принадлежащих к этой культуре. Постарайтесь сопереживать тем трудностям, с кото-

рыми они сталкиваются, или той радости, которую они находят в своих традициях.

7. Рефлексия и саморефлексия: Записывайте свои наблюдения и впечатления после каждого опыта погружения в культуру. Сравните новую культуру с вашей родной: что вас удивило? Подумайте о том, как полученные знания могут изменить ваше восприятие мира и людей вокруг вас.

В данной работе авторы статьи ориентированы на концепцию позитивного конфликта в межкультурной коммуникации, однако в транзитивный период отметилась тенденция к конфликтной модели общества и общей теории конфликта. Сегодня акценты расставляются на социальных изменениях и динамике конфликтов. Эти подходы рассматривают конфликты как неотъемлемую часть социальной жизни, подчеркивая их роль в инновациях и социальных переменах. Согласно современным концепциям, конфликт может рассматриваться не только как негативное явление, но и как источник изменений и возможностей для улучшения социальных отношений. Ральф Дарендорф выделяет положительные аспекты конфликтов, утверждая, что они могут способствовать социальной адаптации и развитию. В межкультурных конфликтах подобные противоречия могут возникать из-за различий в ценностях, нормах и традициях культур. Понимание этих структурных различий помогает выявить корни конфликта. Таким образом, современные теории акцентируют внимание на том, что конфликты могут быть полезными для общества, способствуя его эволюции и улучшению взаимодействия между различными группами.

В контексте исследования участникам межкультурного взаимодействия необходимо овладеть тактиками и стратегиями поведения в эмоциональных ситуациях. Когда межкультурный диалог невозможен, важно сохранять спокойствие и действовать с учетом контекста. Вот несколько рекомендаций, основанных на анализе межкультурной коммуникации:

Принятие ситуации. Признайте, что диалог невозможен в данный момент. Это может быть связано с различиями в ценностях, языковыми барьерами или эмоциональным состоянием участников.

Ассертивное поведение. Выражайте свои мысли и чувства открыто, но уважительно. Это может помочь избежать агрессивного поведения и создать пространство для потенциального будущего взаимодействия.

Слушайте и наблюдайте. Если диалог невозможен, постарайтесь внимательно слушать и наблюдать за невербальными сигналами и эмоциями других участников. Это поможет лучше понять их точку зрения и контекст.

Изучение культуры. Погружайтесь в изучение культуры другой стороны через чтение, просмотр фильмов или участие в культурных мероприятиях. Это поможет вам лучше понять их ценности и традиции, что может быть полезно в будущем.

Запись наблюдений. Ведите записи о своих наблюдениях и размышлениях о межкультурных взаимодействиях. Это может помочь вам осмыслить ситуацию и подготовиться к будущим взаимодействиям.

Развитие эмпатии. Работайте над развитием эмпатии к представителям другой культуры. Понимание их эмоций и опыта может помочь вам лучше реагировать в сложных ситуациях.

Поиск альтернативных путей общения. Если вербальный диалог невозможен, рассмотрите возможность использования невербальных средств общения или письменных форматов (например, электронных писем), чтобы выразить свои мысли.

Ожидание подходящего момента. Иногда лучше отложить обсуждение до тех пор, пока ситуация не станет более благоприятной для диалога. Дайте время обеим сторонам остыть и осмыслить произошедшее.

Компромисс. Иногда для достижения согласия необходимо пойти на компромисс. Уступки могут помочь сохранить мир и улучшить отношения между культурами.

Завершение конфликта. После разрешения конфликта обсудите, что произошло, и как можно избежать подобных ситуаций в будущем. Это поможет укрепить взаимопонимание и доверие.

Рекомендации подчеркивают важность осознанного подхода к межкультурным взаимодействиям и предлагают конкретные шаги для улучшения межкультурного взаимодействия. Следуя рекомендациям, вы сможете более эффективно справляться с ситуациями, когда межкультурный диалог оказывается невозможным, и подготовиться к будущим взаимодействиям с уважением и пониманием.

Заключение

В ходе исследования эмоциональная грамотность была определена как ключевой аспект, способствующий развитию навыков само-

контроля и управления эмоциями, что является необходимым условием успешного общения в многообразном культурном контексте.

Практическая значимость исследования заключается в развитии образовательных методик и подходов, направленных на формирование эмоциональной грамотности участников в ситуациях эмоциогенного межкультурного взаимодействия. Результаты исследования могут быть использованы для разработки новых учебных программ и курсов, направленных на интеграцию эмоционально-интеллектуальных компонентов в процесс языкового образования.

Исследование предлагает конкретные методы и эмотивные практики нарратива, направленные на развитие эмоциональной грамотности у студентов, навыков эмпатии и активного слушания, что способствует более глубокому пониманию собственных эмоций и потребностей других участников в эмоциогенных межкультурных ситуациях, а также стратегии и тактики поведения в эмоциогенных межкультурных ситуациях.

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс для создания и обмена нарративами позволяет студентам более эффективно взаимодействовать и делиться своими эмоциями и опытом. Это не только повышает их мотивацию к обучению, но и способствует развитию их навыков работы с современными технологиями, способствует их личностному росту и социальной адаптации в межкультурной среде.

Следует отметить, что данное исследование открывает новые перспективы для дальнейшего изучения взаимодействия эмоционального интеллекта и межкультурной коммуникации. Будущие исследования могут сосредоточиться на разработке новых методик и практик, направленных на углубление эмоциональной грамотности студентов в условиях глобализированного мира.

Библиографический список

1. Айданова Ю. Ф. Освоение культурных стереотипов будущими педагогами в процессе изучения иностранного языка / Ю. Ф. Айданова, Е. А. Филатова // *Познание и деятельность: от прошлого к настоящему* : мат. IV Всероссийской междисциплинарной научн. конф., посвященной 90-летию со дня создания Омского государственного педагогического университета и 300-летию Российской академии наук. Омск : ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2022. С. 387–391.

2. Власова А. С. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка // *Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы*

современности : мат. VII междуна. науч. конф., посвящённой 85-летию Донецкого национального университета / под общ. ред. проф. С. В. Беспаловой. Т. 4. Ч. 2. Донецк : Донецкий нац. ун-тет, 2022. С. 289–290.

3. Глухова Т. П. Коммуникативные практики междоународной социальной коммуникации в высшем образовании // *Известия ВГПУ*. 2012. № 7.

4. Гнатышина Е. В. Эмоциональная грамотность и методы ее формирования у подростков и юношества / Е. В. Гнатышина, Е. А. Василенко // *Научно-педагогическое обозрение*. 2023. № 3(49). С. 28–34.

5. Гончарова В. В. Нарративный подход в обучении межкультурной коммуникации посредством метода кейс-стади / В. В. Гончарова, А. С. Кондина // *Социально-гуманитарные технологии*. 2023. № 2 (26). С. 106–113.

6. Кожевникова М. П. Социально-эмоционально-этическое обучение в контексте российского дополнительного образования / М. П. Кожевникова, Н. В. Смирнова // *ЧиО*. 2021. № 1 (66). С. 47–54.

7. Кондина А. С. Нарративно-цифровой подход в языковом образовании при формировании профессиональной самоидентификации студентов / А. С. Кондина, Е. Т. Минасян // *Ярославский педагогический вестник*. 2024. № 6(141). С. 47–54.

8. Кондина А. С. Опыт проведения практических занятий тренинга межкультурной коммуникации по формированию навыков межкультурного общения с участниками краткосрочных образовательных международных программ // *Омский научный вестник*. 2013. № 4(121). С. 148–151.

9. Наймушина Л. М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики // *Педагогика: история, перспективы*. 2019. № 3. С. 41–48.

10. Пастухова Е. В. Показывание и рассказывание как проявление нарратива в преподавании иностранного языка // *Приоритетные направления повышения качества подготовки военного специалиста технического обеспечения* : мат. X Всероссийской научно-метод. конф. Омск : Омский автобронетанковый инженерный институт, 2022. С. 326–330.

11. Татарина М. Н. Развивающая функция эмоционально-ценностного компонента содержания языкового образования // *Вестник ВятГУ*. 2012. № 1-3. С. 94–97.

12. Толстых О. М. Трансформация современного студента в цифровой образовательной среде обучения иностранному языку // *Горизонты образования* : мат. V междуна. научно-практ. конф., посвященной 300-летию РАН, 300-летию со дня рождения И. Канта, 190-летию со дня рождения Д. И. Менделеева и 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина. Омск : Омский гос. пед. ун-тет, 2024. С. 428–430.

13. Ульянова М. А. Эмоции и их понимание в межкультурной коммуникации // *Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания*. 2011. № 6. С. 198–202.

14. Умарова С. И. Пример использования мессенджера Telegram для профессиональной социализации студентов // Инновационные технологии в образовательной деятельности : мат. XXVI межд. научно-мет. конф.. Нижний Новгород : Нижегородский гос. техн. ун-тет им. П. Е. Алексеева, 2024. С. 493–496.

15. Crowne K. A. Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 2013, p. 5-22.

16. Dyankova G., Nikolova, S. Multicultural competence as a teacher's metacognition to achieve a positive school climate, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11 (2), 2023, pp. 257-265.

17. Emmerling R. J., & Boyatzis, R. E. Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management*, 19 (1), 2012, pp. 4-18.

18. Moon T. Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 2010, pp. 876-898

19. Ryan G., Emmerling, R. J., & Spencer, L. M. Distinguishing high-performing European executives: The role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*, 28(9), 2009, pp. 859-875

20. Suliman A. M., & Al-Shaikh, F. N. Emotional intelligence at work: Links to conflict and innovation. *Employee Relations*, 29(2), 2007, pp. 208-220.

21. Yuan B. J., Hsu, W.-L., Shieh, J.-H., & Li, K.-P. Increasing emotional intelligence of employees: Evidence from research and development teams in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 40 (10), 2012, pp. 1713-1724

Reference list

1. Ajdanova Ju. F. Osvoenie kul'turnyh stereotipov budushhimi pedagogami v processe izuchenija inostrannogo jazyka = Mastering cultural stereotypes by future teachers in the process of learning a foreign language / Ju. F. Ajdanova, E. A. Filatova // *Poznanie i dejatel'nost': ot proshlogo k nastojashhemu* : mat. IV Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj nauchn. konf., posvjashhennoj 90-letiju so dnja sozdanija Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta i 300-letiju Rossijskoj akademii nauk. Omsk : FGBOU VO «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2022. S. 387–391.

2. Vlasova A. S. Sovremennye podhody k formirovaniyu professional'noj kompetencii prepodavatelja inostrannogo jazyka = Modern approaches to form a foreign language teacher's professional competence // *Doneckie chtenija 2022: obrazovanie, nauka, innovacii, kul'tura i vyzovy sovremennosti* : mat. VII mezhdun. nauch. konf., posvjashhennoj 85-letiju Doneckogo nacional'nogo universiteta / pod obshh. red. prof. S. V. Bespalovoj. T. 4. Ch. 2. Doneck : Doneckij nac. un-tet, 2022. S. 289–290.

3. Gluhova T. P. Kommunikativnye praktiki mezhdunarodnoj social'noj kommunikacii v vysshem obrazovanii = Communicative practices of international social

communication in higher education // *Izvestija VGPU*. 2012. № 7.

4. Gnatyshina E. V. Jemocional'naja gramotnost' i metody ee formirovanija u podrostkov i junoshstva = Emotional literacy and methods of its formation in adolescents and youth / E. V. Gnatyshina, E. A. Vasilenko // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2023. № 3(49). S. 28–34.

5. Goncharova V. V. Narrativnyj podhod v obuchenii mezhkul'turnoj kommunikacii posredstvom metoda kejs-stadi = Narrative approach to intercultural communication learning through the case-study method / V. V. Goncharova, A. S. Kondina // *Social'no-gumanitarnye tehnologii*. 2023. № 2 (26). S. 106–113.

6. Kozhevnikova M. P. Social'no-jemocional'no-jeticheskoe obuchenie v kontekste rossijskogo dopolnitel'nogo obrazovanija = Social-emotional-ethical training in the context of Russian additional education / M. P. Kozhevnikova, N. V. Smirnova // *ChiO*. 2021. № 1 (66). S. 47–54.

7. Kondina A. S. Narrativno-cifrovoy podhod v jazykovom obrazovanii pri formirovanii professional'noj samoidentifikacii studentov = Narrative-digital approach in language education in forming students' professional self-identification / A. S. Kondina, E. T. Minasjan // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2024. № 6(141). S. 47–54.

8. Kondina A. S. Opyt provedenija prakticheskikh zanjatij treninga mezhkul'turnoj kommunikacii po formirovaniyu navykov mezhkul'turnogo obshhenija s uchastnikami kratkosrochnyh obrazovatel'nyh mezhdunarodnyh programm = Experience of conducting practical trainings of intercultural communication on the formation of intercultural communication skills with participants of short-term educational international programs // *Omskij nauchnyj vestnik*. 2013. № 4(121). S. 148–151.

9. Najmushina L. M. Social'no-jemocional'noe obuchenie kak novoe napravlenie razvitija pedagogicheskoy nauki i praktiki = Social and emotional learning as a new direction in developing pedagogical science and practice // *Pedagogika: istorija, perspektivy*. 2019. № 3. S. 41–48.

10. Pastuhova E. V. Pokazyvanie i rasskazyvanie kak projavlenie narrativa v prepodavanii inostrannogo jazyka = Showing and telling as a manifestation of a narrative in teaching a foreign language // *Prioritetnye napravlenija povyshenija kachestva podgotovki voennogo specialista tehničeskogo obespechenija* : mat. X Vserossijskoj nauchno-metod. konf. Omsk : Omskij avtobronetankovij inženernyj institut, 2022. S. 326–330.

11. Tatarinova M. N. Razvivajushhaja funkcija jemocional'no-cennostnogo komponenta soderzhanija jazykovogo obrazovanija = The developing function of the emotional-value component of the content in language education // *Vestnik VjatGU*. 2012. № 1-3. S. 94–97.

12. Tolstyh O. M. Transformacija sovremennogo studenta v cifrovoy obrazovatel'noj srede obuchenija inostrannomu jazyku = The transformation of the modern student in the digital educational environment of teaching

a foreign language // *Gorizonty obrazovaniya* : mat. V mezhd. nauchno-prakt. konf., posvjashhennoj 300-letiju RAN, 300-letiju so dnja rozhdenija I. Kanta, 190-letiju so dnja rozhdenija D. I. Mendeleeva i 225-letiju so dnja rozhdenija A. S. Pushkina. Omsk : Omskij gos. ped. un-tet, 2024. S. 428–430.

13. Ul'janova M. A. Jemocii i ih ponimanie v mezhkul'turnoj kommunikacii = Emotions and their understanding in intercultural communication // *Intel'ktual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya*. 2011. № 6. S. 198–202.

14. Umarova S. I. Primer ispol'zovaniya messendzhera Telegram dlja professional'noj socializacii studentov = Example of using the Telegram messenger for students' professional socialization // *Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti* : mat. XXVI mezhd. nauchno-met. konf.. Nizhnij Novgorod : Nizhegorodskij gos. tehn. un-tet im. R. E. Alekseeva, 2024. S. 493–496.

15. Crowne K. A. Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 2013, r. 5-22.

16. Dyankova G., Nikolova, S. Multicultural competence as a teacher's metacognition to achieve a positive school climate, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11 (2), 2023, pp. 257-265.

17. Emmerling R. J., & Boyatzis, R. E. Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management*, 19 (1), 2012, pp. 4-18.

18. Moon T. Emotional intelligence correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 2010, pp. 876-898

19. Ryan G, Emmerling, R. J., & Spencer, L. M. Distinguishing high-performing European executives: The role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*, 28(9), 2009, pp. 859-875

20. Suliman A. M., & Al-Shaikh, F. N. Emotional intelligence at work: Links to conflict and innovation. *Employee Relations*, 29(2), 2007, pp. 208-220.

21. Yuan B. J., Hsu, W.-L., Shieh, J.-H., & Li, K.-P. Increasing emotional intelligence of employees: Evidence from research and development teams in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 40 (10), 2012, pp. 1713-1724

Статья поступила в редакцию 17.01.2025; одобрена после рецензирования 20.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 17.01.2025; approved after reviewing 20.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-104
EDN: LBRJUO

Методологический аспект философского образования в техническом вузе

Наталья Федоровна Свобода¹, Ольга Борисовна Воробьева²

¹Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории науки, Приволжский государственный университет путей сообщения. 443066, г. Самара, ул. Свободы, д. 2В

²Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и истории науки, Приволжский государственный университет путей сообщения. 443066, г. Самара, ул. Свободы, д. 2В

¹svoboda.delja@me.com, <https://orcid.org/0000-0003-2201-9231>

²Vorobeveva_ob@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3816-4679>

Аннотация. Соотношение методологии и методики преподавания философии предполагает обращение к вопросу: как специфика предмета отражается на методике обучения. Целью статьи выступает обоснование преимуществ самостоятельной работы студентов технического вуза в виде эссе и дневника самонаблюдения за учебной деятельностью по курсу философии. Эти виды работы студента направлены на развитие его рефлексии и требуют от обучающегося регулярного изучения философии. Другой особенностью дневника и эссе является их роль как способа самоидентификации, самопознания, самоконтроля. Успешность и сложности такой формы учебной деятельности доказываются экспериментальным исследованием студенческой аудитории Приволжского государственного университета путей сообщения. Анализ полученных данных позволяет отметить ряд задач, которые реализуются студентом при его работе с дневником и эссе. Первая – работа над собой: процесс поиска «самостоятельности» сознания. Вторая – изучение внешнего мира: точное, правдивое, искреннее, стремление понять сущность предмета, а потом облекать свое понимание в конкретную форму, изменяя ее на свое усмотрение, чтобы еще ярче выразить мысль или чувство. Третья – изучение техники рефлексии: приемов и способов, овладевая материалом и условиями работы. И в этой практике и привычке студент начинает работать иначе, а рефлексия (философия) становится личной критикой и «привычкой» мыслить в учебной и профессиональной деятельности. Сделаны выводы о том, что применявшиеся приемы обучения могут обеспечивать успех как в краткосрочном плане (обучение, понимание философских вопросов), так и в долгосрочном плане: увеличение возможностей изменчивости в развитии самообразования в последующей жизнедеятельности.

Ключевые слова: методы преподавания философии; высшее образование; философская рефлексия; технический вуз; инженерное образование; межпредметные связи; самосознание; учебная деятельность

Для цитирования: Свобода Н. Ф., Воробьева О. Б. Методологический аспект философского образования в техническом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 104–115. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-104>. <https://elibrary.ru/LBRJUO>

Original article

Methodological aspect of philosophical education in a technical university

Natalia F. Svoboda¹, Olga B. Vorobeveva²

¹Candidate of philosophical sciences, associate professor at department of philosophy and history of science, Volga region state university of railway engineering. 443066, Samara, Svoboda st., 2B

²Candidate of philosophical sciences, associate professor at department of philosophy and history of science, Volga region state university of railway engineering. 443066, Samara, Svoboda st., 2B

¹svoboda.delja@me.com, <https://orcid.org/0000-0003-2201-9231>

²Vorobeveva_ob@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3816-4679>

Abstract. The correlation between methodology and methodology of teaching philosophy implies the question: how the specificity of the subject is reflected in the teaching methodology. The aim of the article is to substantiate the advantages of independent work of students of technical universities in the form of essays and diary of self-observation of learning activities in the course of philosophy. These types of student's work are aimed at the development of their reflection and

require the learner to regularly study philosophy. Another feature of the diary and essay is their role as a way of self-identification, self-knowledge, and self-control. The success and difficulties of this form of learning activity are proved by an experimental study of the student audience of the Volga Region State University of Railway Transport. The analysis of the obtained data allows us to note a number of tasks that are realized by the student in his work with the diary and essay. The first is work on oneself: the process of finding the «independence» of consciousness. The second is the study of the external world: accurate, truthful, sincere. To strive to understand the essence of a subject, and then to clothe one's understanding in a concrete form, changing it at one's discretion to express a thought or feeling even more vividly. The third is the study of the technique of reflexion: techniques and methods, mastering the material and working conditions. And in this practice and habit the student begins to work differently, and reflexion (philosophy) becomes personal criticism and «habit» of thinking in educational and professional activities. Conclusions are drawn that the applied learning techniques can ensure success both in the short term (learning, understanding of philosophical issues) and in the long term: increasing the possibilities of variability in the development of self-education in subsequent life activities.

Key words: methods of teaching philosophy; higher education; philosophical reflection; technical university; engineering education; interdisciplinary links; self-awareness; learning activity

For citation: Svoboda N. F., Vorobeva O. B. Methodological aspect of philosophical education in a technical university. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 104-115. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-104>. <https://elibrary.ru/LBRJUO>

*Я – не конец. Наоборот,
Я – это лестница и вход
В необычайные края,
Лежащие за буквой «Я».
Джон Сьюз
(в пер. Григория Кружкова)*

Введение

Сегодня разговор на гуманитарные темы со студентами технического вуза имеет определенные сложности в силу разных причин, среди которых и сохраняющаяся тенденция технократизма [Степанова, 2020, с. 146; Kadetz, 2024, p. 210]. Скорее всего, в ближайшее время не удастся найти позицию, которая бы решила большинство вопросов этого аспекта. Но в философском образовании есть возможность акцентуации на воспитании и формировании личности, которая обретает инструмент, помогающий своевременно разбираться в происходящих процессах жизни, назначение которых состоит не в чем ином, как в преобразении самой жизни на основе ценностей, носящих абсолютный характер, предотвращающих небытие личности и общества. Современный мир актуализирует проблему самозащиты, которая не может быть решаемой без явленности мировоззренческих, идеологических и ценностных ориентаций молодого человека. Их формирование в значительной степени обеспечивается образованием. Говоря об этом, «мы подразумеваем, что имеем достаточно средств, чтобы научить его хорошо мыслить» что предполагает, прежде всего, освоение механизма философской мысли: самостоятельной, критичной, свободной [Ретюнских, 2023, с. 32].

Логика учебной дисциплины «Философия» диктует задачу создания условий и способы самостоятельного поиска ответа студента на вопросы: так ли необходима рефлексия в обучении? Что я готов сделать для себя, чтобы признать ее значение? Именно на занятиях по философии можно предложить студенту обрести внутренний опыт. При этом он выйдет из аудитории чуть-чуть другим, ощутив вкус к размышлению. Занятия – поле для проявления ситуаций рефлексии, каких у него за пределами вуза может быть немного. Семинар дисциплины «Философия» – пространство другой жизни, отличной от повседневной, но с выходом – возвращением в повседневную действительность с обнаружением «нового себя». А эта возможность становится реальной, если остаться в педагогической парадигме, ориентированной на активное развитие интеллекта и формирование самостоятельной личности.

Есть два вида философии. Одна – старается понравиться – она идет, оглядываясь: «мода» на мысли, мнения и так далее. Другая идет, не оглядываясь, как наука, – выполняя свою внутреннюю задачу: преобладание смысла над словом, поиск точного смысла слова для встречи человека с объективной реальностью. По аналогии можно говорить о двух видах философского просвещения.

Организация философского просвещения в техническом вузе имеет свои традиции. Кафедрами философии накоплен опыт, изложенный в соответствующей литературе [Васильев, 2021; Пятилетова, 2015]. Нет необходимости специально останавливаться в данной статье на этом вопросе. Преподаватель часто сталкивается с рядом задач, которые неоднозначно решаются и в методической литературе (например, проведе-

ние дискуссий, аналитическая работа студентов с первоисточником по классической литературе, уместность полного охвата учебной аудитории реферативной работой). Некоторые из них представляются несущественными и в какой-то степени искусственными, но большинство действительно требуют ответа, в частности, виды самостоятельной творческой учебной работы.

Философия – как предмет образования – требует от преподавателя и организатора учебной деятельности выбора истинной цели, верности, вчувствования и совести. Очень похоже, что в настоящее время нет готовности услышать полноты слова о философии: о чем и для чего она в техническом вузе? Организаторы образования упрощают компетентностным подходом видение внутренних задач учебной дисциплины «Философия». Слишком различно понимание этого учебного предмета у ведущих его преподавателей и организаторов образовательного процесса [Сахарова, 2022, с. 21–22]. А различно, вероятно, именно потому, что выбор истинной цели не осуществлен в четкости понятия. Тогда как она, по существу, для философского образования всегда была и есть и формулировалась тем же Вольтером: «Ум, хорошо устроенный, лучше ума, хорошо наполненного». Это суждение классика философии можно, без сомнения, принять как определение ценности философского ума.

В современном техническом университете, в соответствии с программой курса, дисциплина «Философия», по большей части, занимается информированием о проблемном пространстве философской науки, что является не столько выбором преподавателя, сколько ориентацией его на организационные условия прохождения данного предмета студентами технического вуза: один семестр на начальных курсах; тестирование как форма оценивания. В лучшем случае преподавателю удастся в определенной степени компенсировать эти условия, используя в ходе учебного процесса задания, предполагающие творческую активность студента. Каждый это делает по-своему. Есть и у нас предложение выхода из данной ситуации. Нам кажется уместным изложить свой взгляд на задачи внутреннего содержания философского образования: позиция заявлена эпиграфом статьи. Следует присоединиться к мнению авторов, считающих, что занятия по философии – особая определенная атмосфера общения, которая снимала бы ощущение неуверенности студентов в своих силах [Гусев, 2023, с. 77–78]. А ведь даже хорошо подготовленные к обу-

чению студенты испытывают эти ощущения. Следует обратить внимание на то, что учебное поведение всегда представлено в единстве интеллектуальных и психических составляющих, и, идентифицируя себя, студент ориентируется именно на такое единство. Исходя из рациональных позиций, можно назвать много доводов в пользу активности студента на занятии, но нужна уверенность самого студента в том, что суть учебной жизни не только в результатах, но и в процессе. Таким образом, значительную роль играет педагогическая культура, требующая системного подхода к реализации задач просвещения.

Теоретические основания исследования

В практике учебно-воспитательного процесса следует учитывать готовность определенного числа студентов к обучению как творческой деятельности. Однако эта готовность не имеет априори прочной основы и может быть сравнительно легко разрушена. Учитывая это обстоятельство, мы ориентируемся на такие виды самостоятельной работы студентов, которые предполагают регулярность выполнения и не снижают оптимизма в обучении. Авторы согласны с тезисом Е. А. Исаева, что «педагогическая концепция является ценной, если в ее основе лежат конкретные философско-психологические постулаты» [Исаев, 2024, с. 47].

Нельзя не заметить, что несмотря на все различия, студенты первых курсов обучения едины в общем представлении о действительном положении в вузе: все они воспринимают свое состояние как переходное, «поисковое», все ждут какого-то нового периода уже в статусе студента от знакомства с философией [Куликова, 2016, с. 2–4]. На первом практическом занятии, а затем в конце обучения, можно предложить студентам анонимно ответить на ряд вопросов. Среди них такие:

- что есть философия?
- какие проблемы личности можно считать философскими?
- что может быть источником знаний философских вопросов?
- какие ожидания человек связывает с интересом к философии?
- необходима ли данная учебная дисциплина в техническом вузе?

Предлагая студентам эти вопросы, преподаватель рассчитывает получить некий «философский портрет» первокурсника и узнать, что думает сам студент о роли философии в учебном про-

цессе, и, возможно, шире – в различных сферах своей жизни. Ответы могут быть интересны, значительны, своеобразны как свидетельство того, что учебный процесс оказался важным для студента. А, может быть, ответы – сигнал, что настало время критики, которая призвана определить ценность современного состояния просвещения [Кондратьева, 2018, с. 30]. Легче сказать, чем сделать. Услышать пожелание – не значит принять его как руководство к действию. Существует ли алгоритм вовлечения студента в работу, предполагающий выделить наиболее актуальные для становления (развития) собственной личности из числа философских проблем? Этот вопрос ставит перед преподавателем задачу методического обеспечения усвоения навыков рефлексии и освоения их с усилиями исследовательского порядка: памяти, мышления, творческого воображения [Шорина, 2015, с. 5].

При открытости вопроса методологических принципов развития рефлексии у обучающейся молодежи в разных аспектах познавательной деятельности в современной российской науке есть труды ученых, посвященные данной проблеме [Богоявленская, 2024; Ескина, 2024; Хакуз, 2021; Жилина, 2018]. Эти труды явились общетеоретической базой в настоящем исследовании.

Наиболее разумным представляется такой путь решения проблемы усвоения навыков рефлексии, когда студенты знакомятся со спецификой философского подхода к природе человека и общества. «Самый первый шаг в обучении философии, – пишет В. Б. Сокол, – осознание человеком того факта, что он является особой частью, элементом бытия» [Сокол, 2007, с. 183]. На протяжении истории философии внимание мыслителей обращено на такие вопросы, как сознание и самосознание, интересы и положение человека в обществе, свобода и ответственность, познание и самопознание, моральные парадоксы, индивидуально-нравственные усилия.

Духовные проблемы имеются у человека в разные исторические периоды, при этом они могут отличаться характером. Однако в истории существует несколько фундаментальных типологических вопросов отношения человека к миру, которые рассматриваются в соответствующих понятиях философии. В ходе преподавания необходимо акцентировать внимание студента на решении затруднений антропологического характера, которые сегодня не менее актуальны, чем в прошедшие эпохи. Важно выстроить связь между исторической ситуацией как причиной

возникновения проблемного поля бытия человека и способом разрешения мыслителями затруднений своего времени [Носоченко, 2023, с. 172]. Так, Эпикур указал на взаимосвязь философии и счастья человека в непростой, наполненной испытаниями эпохе Античности. Средневековые обратили внимание на ценность уникального внутреннего мира человека: сквозь религиозную призму Августин Аврелий доносит тему счастья и одиночества, общности человеческих проблем. Новое время сформировало представление о диалектичности чувств и разума. Ф. Бэкону удалось сформулировать положения о природе и форме заблуждений в сознании человека. Философия И. Канта ответила на вопрос о свободе человека, наделив его ответственностью за свой нравственный выбор. Философия XIX–XX веков противопоставила классическому пониманию антропологических аспектов новый тип философского мышления. Так, экзистенциализм поднял проблему абсурда человеческой жизни, компрометируя сокровенное для каждого понятие – смысл его существования, назначения. Однако и в данном случае личность не свободна от необходимости выявлять иррациональность, осваивать ее. Прагматизм отказался ориентировать человека на поиски смысла жизни, направил его рефлексию и деятельность на поиски выгоды (Ч. Пирс, Дж. Дьюи). В философии персонализма в центре внимания оказались субъективный опыт и путь к призванию через формулу Я – Ты (Э. Мунье). Современная герменевтика подняла проблему понимания как способа бытия человека и занялась ее поисками в сферах (текстах) культуры (Г. Гадамер, В. Дильтей).

В ходе рассмотрения философского подхода к теме отношения человека с миром преподаватель акцентирует внимание студента не столько на сходствах проблем, сколько на закономерности сходства. Таким образом, обнаруживаются общие законы строения и гармонии (дисгармонии) в общественной системе. Размышления на эту тему позволяют студенту прийти к пониманию, что повседневную жизнь определяет не столько естественный ход вещей, сколько проблемное пространство. Тем более этому образу могут способствовать процессы, связанные с переоценкой традиционных ценностей и возможностей реализации принципа гуманизма, с обострением противоречий мира в целом. «Само содержание философии, в центре которой стоит человек с его проблемами, имеет глубокий нравственный смысл, который естественным об-

разом приходит к студентам через размышление и обсуждение этических и жизненно важных вопросов, что оказывает необходимый педагогический эффект» (пер. авторов) [Ponizovkina, 2017, p. 146].

Наше время – время эффективных коммуникаций: соцсети, мессенджеры с молниеносным обменом сообщениями, не предполагающими остановку на размышление, на взгляд внутрь себя, обращающий к рефлексии. Нельзя не согласиться с данными соображениями. Гибкость реагирования на последнее слово, решения и поступки, на мнения других, отрицание сложных вопросов бытия – частая характеристика портрета личности потребителей информации [Николаева, 2023, с. 42]. Сегодня именно философия в вузе дает возможность сконцентрироваться на темах, проблематизирующих бытие молодого человека в аспекте мировоззренческой, ценностной определенности [Никитина, 2023, с. 230]. И главная задача обучения заключается в том, чтобы «откровенный разговор с самим собой» стал привычкой, интеллектуальной потребностью студента.

В ходе обучения студент должен выработать в себе критический подход к изучаемому материалу. Это поможет ему понимать диалектику возникновения и развития работы мысли и, главное, увидеть современный смысл постановки вопросов самоопределения и ответить себе самому: является ли эта проблема для меня проблемой? Потребность в эффективном учебном поведении подразумевает потребность в информации о самом себе [Голенков, 2019, с. 68]. Настоящее – это всегда неопределенность, с которой нужно считаться, но которая не может в идеале останавливаться от совершения дела и фиксации сделанного для возможного в последствии или на данный момент осмысления последовательного, направленного. Так вырабатываются приемлемые и неприемлемые формы реагирования, в том числе и на предложения (рекомендации) преподавателя по освоению учебного предмета.

Любой новый учебный предмет связан для студента с понятиями: «неожиданное», «перемены», а в ряде случаев с понятием «кризис». Категории непредвиденного, возникающие при включении обучающегося в пространство философской мысли, становятся для студента целью их выявления [Сабиров, 2022, с. 166]. Определение составных элементов адаптации студентов к специфике обучения философии становится задачей преподавателя. Некоторое число методи-

ческих приемов решения данного вопроса стало предметом нашего внимания. В каждом случае анализ сосредотачивался на выявлении связи между методологией философии и технологическими решениями, с одной стороны, и образа студенчества в целом – с другой.

В процессе практики были отобраны те формы организации учебной деятельности студента, которые используют имеющийся ресурс с учетом особенностей статуса дисциплины «Философия» в техническом вузе. В данной статье в качестве примера остановимся на некоторых из них, проанализировав те ключевые моменты, которые представляются наиболее важными для разработки адаптации и активного включения студента в освоение и усвоение механизма рефлексии в ходе процесса реализации курса философии. Такими методами, по мнению авторов, выступают эссе и дневник самоанализа учебной деятельности. Эти формы работ используются в современной практике преподавания. Однако преемственность обучения не исключает педагогических поисков с учетом специфики настоящих условий в каждый данный момент времени. Если студент воспринимает любое письменное задание не как средство достичь оценки, а как процесс, творческий процесс – способ выражения собственных чувств и мыслей, то относится к дневнику и к эссе как инструменту самопознания. Что эти виды работ могут рассказать студенту о себе самом и об учебной деятельности вообще? Меняют ли они привычные представления о вопросах обучения и образования? Позволяют ли признать наличие критических ситуаций, повреждающих смысл обучения?

Обратимся к модели эссе. Мы разделяем позицию о сущности эссе, которая нашла отражение в статье Н. Н. Кожевникова, В. С. Даниловой: «Эссе должно иметь философское содержание и соответствовать высокому художественному уровню» [Кожевников, 2020, с. 48]. Автору (студенту) эссе следует определиться с мировоззренческой позицией по выбранной теме и оперировать в ее рамках аргументами и теориями, в то же время выстраивать текст словно откровенный разговор. Эссе в качестве самостоятельной работы студента имеет право быть небольшим, но его текст должен обладать ясной композицией, непроторечивой, интересной по содержанию. Это достигается работой автора с собственными мыслями и эмоциями, применением афоризмов, комбинированием интонации текста. Особым условием для студента, которое обговаривается на первом

занятия по философии, должна стать регулярностью написания эссе: ежедневное возвращение к теме для записи «итога дня» по ней, выраженных одной или несколькими строками текста.

Предлагаемые темы эссе ориентированы на отрефлексированное отношение студента к учебной дисциплине. Таким темами могут стать следующие.

1. Изучение философии дает ответы или порождает большее количество вопросов?
2. Можно ли считать человека «образованным» без философского знания?
3. Можно ли любить философию?
4. Делает ли изучение философии человека счастливым?
5. Занятие философией – это труд или просто игра ума?
6. Мудрость ребенка и мудрость философа – чем они похожи?
7. Миф, рассудок, мудрость, разум – чему отдать предпочтение?
8. Что такое свобода для философа?
9. Философами рождаются или становятся?
10. Может ли научить философскому взгляду практика повседневной жизни?

При помощи эссе есть возможность обнаружить творческую составляющую личности студента технического вуза. Это весьма значимый момент для гуманитарного блока образовательных программ. Целью философского эссе должен стать, прежде всего, поиск студентом нового, что можно назвать озарением, удивлением, с чего, как известно, по Аристотелю, началась в культуре человечества философия. И каждый индивид проделывает тот же путь в гносеологическом онтогенезе.

«Эссе – это творческая реакция как на известное, так и неизвестное», и ключевым словом здесь является “творчество”» [Свобода, 2017, с. 112]. Оно определяет деятельностный процесс, выявляющий полноту смыслового содержания сознания человека, его мыслеформы, их логичность и завершенность, целостность познания, в терминологии Аристотеля – «прекрасный поступок».

Эссе предполагает искренность студента, что обнаруживает его доверительную позицию по отношению к преподавателю. В этом случае педагогическое мастерство, деликатность наставника должны укрепить «образовательные силы» обучающегося. В творческом процессе ожидаемо, что в доверительном тоне студента возникнут экзистенциальные, глубоко личност-

ные беспокойства, радости, надежды, возможно, впервые сформулированные самим для себя. Вместе с этим определяется роль философского знания для личности: «Вся актуальность философии в том: она ... хочет открыть нам нас, чтобы нашли себя» [Бибихин, 2002, с. 6]. Рождение самосознания обеспечивает возможность самоидентификации не только фиксацией эмпирических состояний, но и соотносением индивидуального опыта с общественным опытом.

К приемам самоопределения в процессе подготовки эссе можно отнести следующее:

- знакомство с приемами мышления;
- определение актуальных вопросов для осмысления;
- эмоциональное переживание;
- отказ от позиции правильное / неправильное, признание права на ошибку;
- уход от уже имеющихся, готовых ответов на выбранный вопрос, желание дать свой собственный ответ;
- обнаружение в структуре темы взаимосвязи ее сторон.

Следующая форма работы студента – дневник самонаблюдения за учебной деятельностью по дисциплине «Философия».

Предлагая дневник самонаблюдения за учебной деятельностью, следует объяснить студентам его назначение. Дневник самоанализа требует сосредоточенности и готовности к последовательности, определенному темпу и размышлению. Через анализ работы с дневником необходимо обнаружить вопросы, которые никогда до сего момента не задавались себе; проблемы, которые и не считались проблемами. Работа с дневником требует обращения внимания не только на отношение к данному предмету, но и размышления о том, какие ограничения в учебе поставлены самостоятельно и нужны ли изменения в этих аспектах. Ведение дневника – выстраивание диалога с самим собой. Результаты работы должны помочь ответить на главные вопросы: Знания стали для меня самооценностью? Увидел ли я иной путь организации жизни для себя как студента? Анализ учебной деятельности по философии дает понимание того, как и почему формируется интерес, как можно сделать его более осознанным и как укрепить его положительные результаты. Дневник самоанализа учебной деятельности – способ увидеть скрытые противоречия, затрудняющие учебное поведение, понимать свои реакции на стиль преподавания

и узнать мотивы и стимулы участия в деятельности (недеятельности) на занятиях.

Осознание возможности работать в области мысли, без утилитарных целей, поднимает настроение, побуждая желание продолжать общий процесс изысканий. Все возможные мнения, впечатления, мирозерцания очень разных людей по характеру, образованию, но объединенных интересом к познавательному поиску – учеба на практике, а частью – друг у друга. Работа с дневником учит самоуглублению, самосознанию, помимо всего другого, что она дает приобрести, понять, усвоить новое, отмечая в дневнике следы работы, усилий [Лебедева, 2016]. И, конечно, значим заряд, чтобы в продолжение всего периода обучения так полно и согласованно, по намеченной линии писать дневник. Необыкновенная увлекательность этой работы заключается в почти неожиданном результате ее, когда в итоге получаешь вдруг цельный, законченный образ «Я». Тот образ, который, возможно, был в воображении и который так хотелось воплотить. Иногда студент удивится неожиданному результату работы и обнаружит, что ошибался в оценке себя как учащегося.

Правила работы с дневником должны быть простыми, понятными и четкими. На первом – вводном – занятии студенты получают рекомендации преподавателя:

- данный вид работы студента оптимален в течение суток после аудиторной встречи («ментальная реакция» на полученные в ходе занятия знания, умения, навыки может обнаружить сильные и слабые стороны обучения);
- зафиксировать динамику изменения мыслительных процессов;
- дать оценку своей работы на занятии;
- выявить противоречия в намерении и действии;
- отразить настроение выполнения работы в аудитории;
- выразить чувства, сомнения в ходе выполнения домашнего задания.

Таким образом, регулярность работы с дневником – залог успеха. Рекомендуемый еженедельный прирост объема текста дневника – не менее ста слов. Его содержание должно быть оформлено в ученической тетради и представлено по окончании курса дисциплины (через 16 учебных недель).

Авторы, исходя из собственного многолетнего опыта преподавания философии, предлагают

следующее содержание дневника самонаблюдения студента за учебной деятельностью.

Начало работы студента может быть задано тремя вопросами И. Канта: *Что я могу знать? Что я должен делать? На что я могу надеяться?* Перед началом работы важно иметь совершенно ясное представление о своих желаниях в обучении и способе исполнения задуманного. Ответив на них, студент может приступить к содержательной части дневника. По окончании обучения философии (через 16 недель) студент должен вернуться к кантовским вопросам, чтобы учесть, насколько ожидания совпали с итогом. В этом процессе студенту следует задать себе вопрос: как начну / продолжу относиться к себе? Самоанализ ответов призван обнаружить динамику рефлексивной деятельности студента.

Дневник состоит из трех блоков.

1. Анализ материала занятия:

- какие мысли и факты запомнил из услышанного или прочитанного на занятии;
- какие собственные мысли появились по ассоциации с услышанным на занятии;
- какие вопросы хотел бы задать по материалу занятия;
- ответы на какие вопросы вызвали сомнения и почему.

2. Второй блок адресован подготовке к занятиям:

- сколько времени я готов уделить подготовке к занятиям;
- какой вопрос и в каком объеме я предпочту выбрать;
- насколько лично близка (интересна) мне тема занятия и почему;
- если буду готовить выступление или дополнение к вопросам темы занятия, к каким источникам обращусь.

3. Работа с заданиями:

- что определило выбор задания;
- если меня привлекло не одно задание, пойду я на увеличение своей нагрузки;
- было ли трудно выполнить выбранное задание;
- какие чувства я испытываю при выполнении задания.

Надо отметить, что при выступлении на семинаре студент может поделиться записями той части дневника, где отмечена подготовка. Это важный прием для обучения студентов: происходит обмен опытом.

Когда студент выбирает самоанализ в отмеченных видах самостоятельной работы, он дол-

жен понимать, что такие недостатки как неточность формулировок, повторы, погрешности в логике, недостаточная обоснованность выводов не снижают ценности проделанной им работы. Освобождение от привычного может происходить незаметно. Как бы ни было студенту интересно показать свой рост в освоении учебной дисциплины, прояснение им принципов и направления развития является первичным. Изучение предмета – не воспроизводство знания (что сегодня часто выбирает студент), которое свидетельствует о пассивности восприятия и непонимания, а умение применить знание. В образной форме Б. О. Эйхенбаума, истина – по природе своей – активна. А потому и требует усилий в поиске возможных путей освоения поставленных целей. Отношения студента с отмеченными видами самостоятельной критической работы приобретают особую сложность для тех из них, кто не подготовлен к самоанализу в учебной работе. Они находятся в успокоительной лжи или заблуждении, что в упущениях и ошибках обучения виноваты обстоятельства. Аксиоматично, ничто так не может помочь студенту, как серьезный анализ невыдуманных противоречий, позволяющий более серьезно относиться к себе и к своим возможностям.

Кроме того, говоря о методических поисках в области экзамена, можно провести эксперимент: предложить студентам кроме билета с одним вопросом по программе Госстандарта сделать анализ своего дневника, критически оценивая результаты своей деятельности. Эссе тоже может быть в экзаменационном билете или формой замены реферативной работы, если она предусмотрена учебным планом в качестве обязательной. Преподаватель, который следил за работой студента во время учебного процесса, может соотнести свои представления об этих результатах с самооценкой студента. Это, вне сомнения, придает экзамену творческий момент и усилит индивидуальный подход к студентам.

Организация исследования

Эффективность предложенной формы работы студента (дневника самоанализа учебной деятельности) можно отследить, проводя мониторинговое исследование, результаты которого станут поводом для размышления преподавателя. Для этого после завершения обучения предложить студентам дать развернутый отзыв и свои предложения по поводу проведенного эксперимента, выявить положительные стороны метода

дневника и указать на затруднения, вызванные таким подходом к освоению философской дисциплины. Анализ анкеты наиболее типичных оценок новой формы учебной деятельности позволит сделать вывод о наличии или отсутствии поддержки эксперимента, как и об интересе к нему со стороны студентов. Так, апробацию дневника прошли обучающиеся по специальности 23.05.04 «Эксплуатация железных дорог» Института управления и экономики ФГБОУ ВО «Приволжский государственный университет путей сообщения» (98 человек). Предложенная анкета оценки метода дневника содержала следующие вопросы.

1. Понравилось мне вести анализ своей учебной деятельности по философии?
2. Помог ли дневник изучать философию?
3. Расставьте номера положениям Таблицы 1 от 0 (не значимое для Вас) до 10 (актуальная личностная позиция). Таблица заявлена ниже в результатах исследования.
4. В чем испытал сложность при ведении дневника?

Результаты исследования

Данные анкеты-отзыва студенческой аудитории показывают достижение педагогической цели метода дневника самоанализа учебной деятельности: развитие творческой мыслительной деятельности. Первый вопрос анкеты: понравилось ли мне вести анализ своей учебной деятельности по философии? определил, что 53 % обучающихся положительно оценили метод дневника, свое сомнение выразили 36 % и заявили об отсутствии интереса к такому виду деятельности 11 % обучающихся.

Количество студентов, ответивших положительно на вопрос: помог ли дневник изучать философию? составило 58 %, что характеризует этот вид учебной работы как успешный способ философского образования.

Данные третьего пункта анкеты обозначены в Таблице 1. В ней представлена типологизация отзывов студентов на метод дневника самоанализа учебной деятельности. Номера позиций составлены согласно движению от самого актуального для студента отзыва к менее популярному.

Таблица 1.

Оценка студентами метода дневника самоанализа

№ п/п	Содержательная оценка	Количество студентов (%)
1	Порождает чувство удовлетворения, укрепляет уверенность в своих интеллектуальных способностях	26
2	Данная форма учебной работы способствует развитию творческого мышления	21
3	Обеспечивает целостное восприятие философии	12
4	Обеспечивает наибольшую объективность оценки	10
5	Дает новые знания и углубляет полученные	9
6	Укрепляет и обостряет интерес к философии	7
7	Исключает бездумное заучивание и списывание	8
8	Создает спокойную, рабочую атмосферу в ходе занятий, снимает ощущение страха и нервозности	5

К затруднениям, вызванным работой с дневником, студенты отнесли сложность вхождения в алгоритм данной формы учебной работы (есть потребность в адаптации в связи с условием регулярности работы с дневником) – 32 %. Нарушение регулярности «общения» с дневником связывают с разными причинами, одной из них считают загруженность по спецпредметам. Студенты отмечают необходимость выделения с их стороны большего времени на изучение философии (53 %). Затруднение ответить на некоторые вопросы дневника (например, нежелание выражать отношение к теме занятия) отметили 11 % обучающихся. Оставшаяся группа студентов – 4 % не отметила никаких сложностей в работе с дневником. Такие сложности самостоятельной деятельности закономерны в связи с заявленной формой и целью работы студента.

Результаты анкетирования и общение на экзамене подтверждают стремление студентов принять активные формы работы, которые помогли бы им выработать навыки самостоятельного мышления, развитие инициативы учебной деятельности. Студенты поддержали такую форму контроля изучения курса философии, как самоконтроль. Самоконтроль, по их мнению, позволяет осуществить систематическую работу во время семестра, мотивирует творческое отношение к предмету.

Проведенный опыт использования дневника и эссе для освоения студентами рефлексии ориен-

тирует как на дальнейшее использование этих видов работ, так и совершенствование метода опроса в качестве обратной связи. «Просьба к студентам проанализировать свои собственные усилия при выполнении заданий ... даст им личное понимание и внутриличностное познание, которые необходимы для успеха не только в образовательной сфере, но и в профессиональной...» (пер. авторов) [Derek, 2017, p. 2] Так, например, можно проводить исследование комплексно в сочетании с анализом качества преподавания философии, всех аспектов учебно-воспитательного процесса: успеваемость, общественная деятельность (возможно, волонтерство), досуг, трудовая деятельность.

Заключение

Следование заявленной теме исследования позволило показать, что преподавание философии может развиваться с ориентацией на собственные внутренние задачи в рамках современных условий организации образования в техническом вузе. В исследовании представлены методические рекомендации организации самостоятельной работы студентов в виде эссе и дневника самоанализа учебной деятельности по философии. Апробация этих видов работ показала интерес студенческой аудитории к такому виду учебной деятельности, выявила его проблемные для обучающихся стороны. Оба способа самостоятельной работы максимально сосредоточены на рефлексивной деятельности студента, показывают хорошие результаты и могут быть рекомендованы к работе. Они могут стать практикой не только для философского образования, но и для других гуманитарных дисциплин.

Ориентир на смысл изменяет предназначение философского образования. А в этом отношении особенно показательна установка на самостоятельную работу студентов как способ самоидентификации. Во-первых, речь идет о таких видах работ, которые наиболее приемлемы для самопознания студента. Во-вторых, они призваны поддерживать традицию, сложившуюся в педагогике – внимание к личности студента. В-третьих, их задача – идти навстречу интересу студента: требовать от себя самого себя контролировать, самому за собой следить, самому перед собой отчитываться. Форма самоконтроля значит самым явным воздействием, с ее помощью можно направить воспитание (самовоспитание) вкуса к обучению, нейтрализуя нежелательные настро-

ния, затрудняющие новый уровень понимания предмета.

Преимущества самостоятельной работы студентов в виде эссе и дневника укладываются в десять позиций:

- организуют собственное максимальное участие в активном поиске Я учащегося;
- реализуют личный подход к проверке знаний в ходе обсуждения и решения поставленных на занятии вопросов, предложенных заданий;
- обеспечивают возможность выяснения степени усвоения материала и умения использовать его для практики;
- способствуют умению выдвигать более или менее оригинальные и, по существу, основательные суждения;
- делают возможным систематический самоконтроль за изучением учебного материала по отдельным разделам курса;
- позволяют самостоятельно обнаружить в своих знаниях пробелы (самокритичность);
- дают возможность регулярно почувствовать удовлетворение в своем познавательном потенциале;
- обеспечивают обучающемуся способность посоревноваться во всем том, что прежде принимал за данность в себе и с чем не связывал свой план обучения;
- дают опыт изменения готовых структур внимания и соответствующие привычки на занятиях;
- приучают язык к большей точности высказывания с выходом на философскую точность.

В процессе формирования такого качества, как рефлексия, есть своя логика, последовательность. Сначала формируются некоторые первичные, но важные представления о вопросах философского освоения мира и привычке учебного поведения; затем – механизм самоконтроля и самооценки, далее – регуляторы поведения и общения, необходимые для освоения курса философии. Возникающие качества согласуются и взаимодействуют между собой, образуя целое. Растет самосознание личности студента и творческая установка по отношению к обучению, к самому себе. Активность студента и его готовность к развитию реализуется в ходе освоения самостоятельных форм работы.

Мир возможного и мир действительного – универсальная сторона связи человека с миром. Дневник и эссе встраиваются в реальность практики самоанализа. Это виды самостоятельной работы – не образ будущего Я и не инструкция по обеспечению этого образа. Они делают сту-

дента чуть свободнее в повседневности, тем самым приближая к философскому пониманию свободы как осознанного бытия. Дневник и эссе – это отказ от иллюзии завершенности, они закладывают алгоритм мыслительной жизни как в учебной, так и в последующей профессиональной деятельности. Таким образом, практика, анализ и адаптация к отмеченным формам самостоятельной работы помогут студенту реализовать возможности обучения, делая творчество более значимым для себя явлением.

Библиографический список

1. Бибахин В. В. Язык философии. Москва : Языки славянской культуры, 2002. 416 с.
2. Богоявленская Д. Б. Роль философии в развитии способности исследователя к творчеству / Д. Б. Богоявленская, Е. В. Палей // Философские науки. 2024. Т. 67, № 1. С. 74–97.
3. Васильев С. Ф. Курс философии в техническом вузе: «живая философия», деятельностный подход // Барулинские чтения: Актуальные вопросы философии и образования : сб. науч. ст. Барнаул : Алтайский гос. техн. ун-тет им. И. И. Ползунова, 2021. С. 108–126.
4. Голенков С. И. Философия как инструмент рефлексивной деятельности студентов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25, № 2. С. 64–70.
5. Ескина С. А. Философская рефлексия как онтологическая данность и ее роль в современной практике // Общество: философия, история, культура. 2024. № 1(117). С. 42–46.
6. Жилина В. А. Критическая рефлексия как ключевая составляющая современного образования // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 59–65.
7. Закирова Т. В. Философия как парадигма современного общего образования / Т. В. Закирова, Г. И. Завьялова // Вестник Челябинского университета. 2022. №2 (460). С. 75–81.
8. Исаев Е. А. Экзистенциальный взгляд на культурное самоопределение личности: опыт педагогического осмысления // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 2 (137). С. 45–53.
9. Кожевников Н. Н. Философское эссе и его значение для развития современной философской методологии / Н. Н. Кожевников, В. С. Данилова // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 2(18). С. 44–49.
10. Кондратьева С. Б. Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 27–32.
11. Куликова Т. В. «Будущее философии» о будущем философии (или будущее философии глазами студентов и аспирантов-философов) / Т. В. Куликова,

А. М. Паламарчук, А. И. Симонов // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. С. 2–4.

12. Лебедева К. С. Дневник самонаблюдений – эффективный инструмент формирования образовательной самостоятельности будущего педагога // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 34–37.

13. Никитина Э. В. Мироззренческий и воспитательный потенциал философии и философского клуба в вузе // Знание. Понимание. Умение. 2023. № 3. С. 229–244.

14. Николаева Е. М. Новые медиа: социальные и антропологические экспликации / Е. М. Николаева, П. С. Котляр, М. С. Николаев. Казань : Казанский федеральный университет, 2023. 171 с.

15. Носоченко М. А. Проблемная стратегия преподавания философских дисциплин в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 170–173.

16. Пятилетова Л. В. Специфика преподавания философии в современном техническом вузе: методологические возможности прагматизма // Грамота. 2015. № 1 (51). Ч. I. С. 160–162.

17. Ретюнских Л. Т. Образование как мышление, или Место философии в системе образования // Философские науки. 2023. Т. 66, № 1. С. 24–50.

18. Сабиров А. Г. Основные направления формирования и развития резильентности студентов в процессе преподавания социально-философских дисциплин в современных вузах / А. Г. Сабиров, Л. А. Сабирова // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8. С. 164–169.

19. Сахарова М. В. Проектная деятельность и ее роль в актуализации курса философии в педагогическом вузе (из опыта работы) // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2022. № 1(41). С. 19–32.

20. Свобода Н. Ф. Эссе в учебном курсе «Философия» / Н. Ф. Свобода, И. В. Ионова, О. В. Акмаева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12, № 4. С. 111–114.

21. Сокол В. Б. «Дидактика философии» в высшем образовании (опыт философского наставничества в пробуждении разума студента) // Омский научный вестник. 2007. № 5 (59). С. 183–184.

22. Степанова Г. Б. Студенты о гуманитарных науках и технократическом мышлении // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 4. С. 145–157.

23. Хакуз П. М. Научить и научиться мыслить / П. М. Хакуз, Е. Н. Нетребко // Современный ученый. 2021. № 4. С. 121–126.

24. Шорина А. В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в образовательном процессе вуза // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7, № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/186PVN315.pdf> (дата обращения: 22.01.2025).

25. Derek C. The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation // SAGE Open: July-September. 2017. Pp. 1–13. DOI:10.1177/2158244017733790.

26. Kadetz P. I., Baillie C. Epilogue: Transforming Consciousness by Rediscovering Whole Thinking // Debating Higher Education: Philosophical Perspectives. 2024. Vol.14. Pp. 209–212.

27. Ponizovkina I. Teaching of Philosophy as a System Core of Modern Higher Education // Advances in Social Science, Education and Humanities Research: International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. 2017. Vol. 124. Pp. 144–147. DOI:10.2991/iccse-sh-17.2017.33.

Reference list

1. Bibihin V. V. Jazyk filosofii = Philosophy language. Moskva : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2002. 416 s.

2. Bogojavlenskaja D. B. Rol' filosofii v razvitii sposobnosti issledovatelja k tvorchestvu = The role of philosophy in developing a researcher's capacity for creativity / D. B. Bogojavlenskaja, E. V. Palej // Filosofskie nauki. 2024. T. 67, № 1. S. 74–97.

3. Vasil'ev S. F. Kurs filosofii v tehničeskom vuze: «zhivaja filosofija», dejatel'nostnyj podhod = Philosophy course at a technical university: «living philosophy», an activity approach // Barulinskie chtenija: Aktual'nye voprosy filosofii i obrazovanija : sb. nauch. st. Barnaul : Altajskij gos. tehn. un-tet im. I. I. Polzunova, 2021. S. 108–126.

4. Golenkov S. I. Filosofija kak instrument reflektivnoj dejatel'nosti studentov = Philosophy as a tool for reflective student activity // Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. 2019. T. 25, № 2. S. 64–70.

5. Eskina S. A. Filosofskaja refleksija kak ontologičeskaja dannost' i ee rol' v sovremennoj praktike = Philosophical reflection as an ontological reality and its role in modern practice // Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura. 2024. № 1(117). S. 42–46.

6. Zhilina V. A. Kritičeskaja refleksija kak ključevaja sostavljajushhaja sovremennoogo obrazovanija = Critical reflection as a key component of modern education // Voprosy filosofii. 2018. № 6. S. 59–65.

7. Zakirova T. V. Filosofija kak paradigma sovremennoogo obshhego obrazovanija = Philosophy as a paradigm of modern general education / T. V. Zakirova, G. I. Zav'jalova // Vestnik Cheljabinskogo universiteta. 2022. №2 (460). S. 75–81.

8. Isaev E. A. Jekzistencial'nyj vzgljad na kul'turnoe samoopredelenie lichnosti: opyt pedagogičeskogo osmyslenija = An existential view of cultural self-determination of the individual: pedagogical comprehension experience // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2024. № 2 (137). S. 45–53.

9. Kozhevnikov N. N. Filosofskoe jesse i ego značenie dlja razvitija sovremennoj filosofskoj metodologii = Philosophical essay and its significance for developing modern philosophical methodology / N. N. Kozhevnikov, V. S. Danilova // Vestnik Severovostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Serija: Pedagogika. Psihologija. Filosofija. 2020. № 2(18). S. 44–49.

10. Kondrat'eva S. B. Zachem studentu filosofija: problemy prepodavaniya filosofii v vysshej shkole = Why does a student need philosophy: the problems of teaching philosophy in higher school // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2018. № 2. S. 27–32.

11. Kulikova T. V. «Budushhee filosofii» o budushhem filosofii (ili budushhee filosofii glazami studentov i aspirantov-filosofov) = «The Future of Philosophy» about the future of philosophy (or the future of philosophy through the eyes of philosophy students and post-graduate students) / T. V. Kulikova, A. M. Palamarchuk, A. I. Simonov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 2. S. 2–4.

12. Lebedeva K. S. Dnevnik samonabljudenij – jeffektivnyj instrument formirovaniya obrazovatel'noj samostojatel'nosti budushhego pedagoga = Self-observation diary is an effective tool to form educational independence of the future teacher // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. № 1 (56). S. 34–37.

13. Nikitina Je. V. Mirovozzrencheskij i vospitatel'nyj potencial filosofii i filosofskogo kluba v vuze = Worldview and educational potential of philosophy and philosophical club at the university // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2023. № 3. S. 229–244.

14. Nikolaeva E. M. Novye media: social'nye i antropologicheskie jeksplikacii = New Media: social and anthropological explications / E. M. Nikolaeva, P. S. Kotljar, M. S. Nikolaev. Kazan' : Kazanskij federal'nyj universitet, 2023. 171 s.

15. Nosochenko M. A. Problemnaja strategija prepodavaniya filosofskih disciplin v vuze = Problematic strategy of teaching philosophical disciplines at the university // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 4 (101). S. 170–173.

16. Pjatiletova L. V. Specifika prepodavaniya filosofii v sovremennom tehničeskom vuze: metodologicheskie vozmožnosti pragmatizma = Specifics of teaching philosophy in a modern technical university: methodological possibilities of pragmatism // Gramota. 2015. № 1 (51). Ch. I. C. 160–162.

17. Retjunskih L. T. Obrazovanie kak myshlenie, ili Mesto filosofii v sisteme obrazovaniya = Education as thinking, or the place of philosophy in the education system // Filosofskie nauki. 2023. T. 66, № 1. S. 24–50.

18. Sabirov A. G. Osnovnye napravlenija formirovaniya i razvitija rezil'entnosti studentov v processe prepodavaniya social'no-filosofskih disciplin v sovremennyh vuzah = The main directions in formation and development of student resilience in the process of teaching so-

cio-philosophical disciplines in modern universities / A. G. Sabirov, L. A. Sabirova // Obshestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2022. № 8. S. 164–169.

19. Saharova M. V. Proektnaja dejatel'nost' i ee rol' v aktualizacii kursa filosofii v pedagogičeskom vuze (iz opyta raboty) = Project activity and its role in updating the philosophy course in a pedagogical university (from work experience) // Vestnik MGPU. Serija: Filosofskie nauki. 2022. № 1(41). S. 19–32.

20. Svoboda N. F. Jesse v uchebnom kurse «Filosofija» = Essay in the Philosophy training course / N. F. Svoboda, I. V. Ionova, O. V. Akmaeva // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-jekonomičeskikh nauk. 2018. T. 12, № 4. S. 111–114.

21. Sokol V. B. «Didaktika filosofii» v vysshem obrazovanii (opyt filosofskogo nastavnichestva v probuzhdenii razuma studenta) = «Didactics of Philosophy» in higher education (experience of philosophical mentoring in awakening a student's mind) // Omskij nauchnyj vestnik. 2007. № 5 (59). S. 183–184.

22. Stepanova G. B. Studenty o gumanitarnyh naukah i tehničeskom myshlenii = Students on humanities and technocratic thinking // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2020. № 4. S. 145–157.

23. Hakuz P. M. Nauchit' i nauchit'sja myslit' = Teach and learn to think / P. M. Hakuz, E. N. Netrebko // Sovremennyj učenij. 2021. № 4. S. 121–126.

24. Shorina A. V. Problema formirovaniya reflektivnyh umenij studentov v obrazovatel'nom processe vuza = The problem in forming reflective skills of students in the educational process at the university // Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2015. T. 7, № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/186PVN315.pdf> (data obrashhenija: 22.01.2025).

25. Derek C. The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation // SAGE Open: July-September. 2017. Pp. 1–13. DOI: 10.1177/2158244017733790.

26. Kadetz P. I., Baillie C. Epilogue: Transforming Consciousness by Rediscovering Whole Thinking // Debating Higher Education: Philosophical Perspectives. 2024. Vol.14. Pp. 209-212.

27. Ponizovkina I. Teaching of Philosophy as a System Core of Modern Higher Education // Advances in Social Science, Education and Humanities Research: International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. 2017. Vol. 124. Rr. 144–147. DOI: 10.2991/iccsh-17.2017.33.

Статья поступила в редакцию 13.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 13.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 371.3:811
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-116
EDN: GNWZAT

Практическая подготовка учителей иностранных языков в университетах Индии

Лина Эдуардовна Беловецкая

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук, Северодонецкий технологический институт (филиал ЛГУ им. В. Даля). 293401, Луганская Народная Республика, г. Северодонецк, пр-кт Советский, д. 59а
linabelovetskaia@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3360-687X>

Аннотация. В статье исследуется система педагогического образования в Индии, уделяется особое внимание подготовке будущих учителей иностранных языков. Рассмотрены ключевые компоненты образовательных программ: соотношение теоретической и практической подготовки, а также роль университетов и специализированных центров в формировании профессиональных компетенций педагогов. В статье подчеркивается важность интеграции современных технологий и инновационных методов обучения в процесс подготовки учителей, что способствует повышению качества образования. Подробно рассматривается практическая составляющая подготовки: анализ учебно-методической базы, организация школьной педагогической практики, учебные программы и справочные материалы. В исследовании использованы методы тематического анализа, контент-анализа и сравнения, что позволило выявить основные тенденции в образовательной политике Индии. Отмечается рост значимости практической подготовки, что выражается в смещении акцента на ранние этапы обучения, в ужесточении требований к мониторингу и обновлении дидактических подходов.

На основе теоретических работ выделены ключевые методы, применяемые в ходе педагогической практики, такие как наблюдение, планирование занятий, рефлексия, составление портфолио, участие в профессиональных мероприятиях и использование кейс-метода. Статья также освещает риски и перспективы развития системы подготовки учителей иностранных языков, подчеркивается необходимость дальнейшего совершенствования образовательных стандартов и усиления практической направленности обучения. Результаты исследования могут быть полезны для разработки образовательных программ в других странах, стремящихся модернизировать систему педагогического образования.

Ключевые слова: Индия; учитель иностранных языков; школьная педагогическая практика; практическая подготовка; коммуникативная компетенция; наставничество

Для цитирования: Беловецкая Л. Э. Практическая подготовка учителей иностранных языков в университетах Индии // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 116–128. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-116>. <https://elibrary.ru/GNWZAT>

Original article

Practical training of foreign language teachers in indian universities

Lina Eduardovna Belovetskaia

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of social sciences and humanities, Severodonetsk technological institute (branch) of Vladimir Dahl Lugansk state university. 293401, Lugansk People's Republic, Severodonetsk, Sovetsky ave., 59a
linabelovetskaia@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-3360-687X>

Abstract. The article examines the system of teacher education in India, with a particular focus on the training of future foreign language teachers. It explores the key components of educational programs, including the balance between theoretical and practical training, as well as the role of universities and specialized centers in developing the professional competencies of educators. The study emphasizes the importance of integrating modern technologies and innovative teaching methods into teacher training, which contributes to improving the quality of education. The practical aspects of training are analyzed in detail, including the examination of teaching resources, the organization of school-based teaching practice, curricula, and reference materials. The research employs thematic analysis, content analysis, and comparative

methods, revealing key trends in India's educational policy. A growing emphasis on practical training is noted, reflected in the shift of focus to early stages of education, stricter monitoring requirements, and the updating of didactic approaches.

Based on theoretical works, the article identifies key methods used during teaching practice, such as observation, lesson planning, reflection, portfolio development, participation in professional events, and the case method. The study also highlights the risks and prospects for the development of foreign language teacher training, underscoring the need for further improvement of educational standards and strengthening the practical orientation of training. The findings of the research may be useful for designing educational programs in other countries seeking to modernize their teacher education systems.

Key words: India; foreign language teacher; school-based teaching practice; practical training; communicative competence; mentoring

For citation: Belovetskaia L. E. Practical training of foreign language teachers in indian universities. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 116-128. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-116>. <https://elibrary.ru/GNWZAT>

Введение

Современные вызовы глобализации и межкультурного взаимодействия выдвигают подготовку учителей иностранных языков в качестве одной из ключевых задач системы высшего образования. В условиях растущей потребности в квалифицированных специалистах, способных эффективно преподавать языки в мультикультурной среде, особое внимание уделяется практической подготовке будущих педагогов. Индия – страна с богатым лингвистическим разнообразием и активным участием в международных образовательных процессах – представляет собой уникальный контекст для изучения подходов к формированию профессиональных компетенций учителей иностранных языков.

Практическая подготовка педагогов в индийских университетах сочетает в себе традиционные методы и инновационные подходы, направленные на развитие навыков преподавания, межкультурной коммуникации и использования современных технологий. Однако, несмотря на значительные достижения в этой области, остаются вопросы, связанные с эффективностью существующих программ, их адаптацией к быстро меняющемуся образовательному ландшафту и потребностями рынка труда.

Методы исследования

В контексте указанного исследования целесообразно выяснить особенности практической составляющей программ подготовки учителей иностранного языка в Индии путем ознакомления с профессиональной научно-эмпирической литературой, образовательными стандартами и анализом учебно-методической исходной базы. Цель данной статьи – проанализировать особенности практической подготовки учителей иностранных языков в университетах Индии, вы-

явить ключевые тенденции, проблемы и перспективы развития этого направления. В соответствии с поставленной задачей в качестве основного метода исследования был выбран системный анализ и обзор научной литературы, посвященной вопросам практической подготовки учителей иностранного языка в рамках университетских программ. Тематический анализ был применен для изучения и систематизации ключевых аспектов, связанных с системой педагогического образования в Индии, а также для выявления основных тенденций в образовательной политике страны. Контент-анализ использовался для детального изучения содержания образовательных программ, учебно-методических материалов, а также для анализа роли университетов и специализированных центров в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов. Сравнительный метод был задействован для сопоставления различных подходов к теоретической и практической подготовке учителей, а также для выявления специфики системы педагогического образования в Индии в контексте сравнения с другими возможными моделями. Кроме того, анализ теоретических работ позволил выделить ключевые методы, применяемые в процессе педагогической практики, такие как наблюдение, планирование учебных занятий, рефлексия, разработка портфолио и другие. Нами было отобраны и подробно изучены документы, обеспечивающие организацию школьной педагогической практики в индийской системе высшего образования, в частности учебные программы педагогической практики. Источниками дополнительной информации стали учебные планы программ подготовки.

В статье рассматриваются основные компоненты практической подготовки, включая педагогическую практику, использование цифровых ресурсов и формирование межкультурной ком-

петенции, а также предлагаются рекомендации для совершенствования образовательных программ.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска оптимальных моделей подготовки педагогов, которые бы отвечали как локальным, так и глобальным требованиям к качеству языкового образования. Результаты данного анализа могут быть полезны для разработки стратегий улучшения подготовки учителей иностранных языков не только в Индии, но и в других странах, сталкивающихся с аналогичными вызовами.

Результаты исследования

Существенное внимание индийских ученых в разрезе практической подготовки обращено на проблемы обучения будущих учителей в условиях школьной педагогической практики. Преподавание представляет собой профессиональную деятельность, выполнение которой требует особой квалификации, знаний, навыков и умений. Профессиональная компетентность педагогов в конечном итоге детерминирует качество образования учащихся [Anwar, 2017, с. 141].

Говоря о системе подготовке учителей иностранных языков в Индии, следует отметить смешение трех основных традиций: во-первых, это древнейшие национальные образовательные традиции индийской цивилизации, во-вторых, это модели обучения, импортированные из Великобритании во времена колониального периода, а в-третьих, современные инновационные подходы к организации образования [Мачехина, 2017, с. 70].

Практическая подготовка учителей иностранных языков в Индии реализуется посредством специализированных программ университетов, педагогических колледжей и центров повышения квалификации. Ведущие образовательные учреждения, такие как Университет Джавахарлала Неру (JNU), Делийский университет (DU) и Индийский институт иностранных языков (EFLU) и др., предлагают комплексные программы подготовки преподавателей иностранных языков.

Внимание к изучению иностранных языков наблюдается в Индии уже на этапе школьного обучения. Ключевыми предметами начального обучения в индийских школах являются чтение, письмо и арифметика. При этом в Индии насчитывается 21 официальный язык, признанный Конституцией, и ещё большее количество языков, ею не признанных. Английский язык при

этом выполняет функцию «вспомогательного официального языка». Уже на этапе начальной школы на языковую подготовку отводится около 12 учебных часов в неделю [Мачехина, 2017, с. 70]. В данной связи особую актуальность представляет подготовка педагогических кадров, которые должны обладать знаниями не только в области родного языка, официального государственного языка, но и иностранного, в том числе английского.

Система подготовки учителей иностранных языков в Индии имеет многоуровневый характер и формируется из педагогических факультетов в вузах, государственных и частных педагогических школ, а также разнообразных курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов. По данным Р. Л. Радченко, в стране функционирует 234 высших педагогических учебных заведения, из которых 56 представлено педагогическими отделениями (факультетами, кафедрами) при университетах [Радченко, 2015, с. 267].

Образовательные программы в педагогических вузах Индии направлены на формирование у будущих преподавателей иностранных языков не только лингвистической компетенции, но и психолого-педагогических, организационно-управленческих и научно-исследовательских навыков. Как отмечается в образовательных стандартах, важным аспектом подготовки является использование инновационных технологий и методик обучения, направленных на преодоление дефектов традиционной модели образования, где учащиеся выполняют роль пассивных реципиентов знаний об иностранном языке.

В Индии будущие преподаватели иностранных языков обычно получают степень бакалавра и магистра по выбранному языку. Учитывая историческое и социокультурное наследие страны, большинство из них специализируются на английском языке.

Правительство Индии предложило внедрить четырехлетнюю программу интегрированного педагогического образования (ИТЕР) по всей стране, начиная с марта 2019 года, в соответствии с требованиями NCTE (Национального совета по подготовке учителей). Однако некоторые учебные заведения начали реализацию этой программы еще до 2019 года. Региональные институты образования стали пионерами в этом направлении, так как они поддерживают программу в соответствии с мониторингом и контролем со стороны NCTE. Введение ИТЕР подтверждает важность роли учителей в формиро-

вании будущего поколения, что также подчеркивается в Национальной политике в области образования до 2020 года. Подготовка учителей требует междисциплинарного подхода, глубоких знаний, формирования ценностей и практических навыков под руководством опытных наставников [Integrated Teacher ..., 2020].

«Подготовка учителей должна быть основана на индийских ценностях, языках, знаниях, этосе и традициях, включая племенные традиции, и в то же время хорошо разбираться в последних достижениях в области образования и педагогики» [National Education].

Кроме того, в NEP-2020 отмечается, что учителя будут обучаться высококачественному образовательному контенту и педагогике, а программа постепенно будет внедряться в многопрофильные колледжи и университеты. В рамках ИТЕР студенты могут изучать двойную специализацию, включая В.Ед и другие предметы из области гуманитарных, социальных или естественных наук. Учитель, обучавшийся по программе ИТЕР, обладает универсальными знаниями и навыками, что позволяет ему преподавать не только английский язык, но и другие предметы в зависимости от выбранной специализации. Он также может выполнять разнообразные роли в образовательной системе, способствуя всестороннему развитию учащихся и повышению качества образования в Индии.

Одним из ведущих центров подготовки педагогов в этой области является Университет английского и иностранных языков (EFLU) в Хайдарабаде. Помимо английского, здесь обучают будущих преподавателей арабского, китайского, французского, немецкого, испанского, итальянского, русского, японского, корейского, персидского и турецкого языков.

Университет Джавахарлала Неру (JNU) в Индии является одним из ведущих учебных заведений, предлагающих программы в области гуманитарных и социальных наук, включая подготовку учителей английского языка. Хотя JNU больше известен своими программами в области международных отношений, политологии и языковых исследований, он также предлагает возможности для профессионального развития в сфере преподавания английского языка.

School of language, literature and culture studies Джавахарлала Неру (JNU) функционирует в соответствии с Национальной политикой в области образования [National Education Policy, 2020], Школа предлагает 4-летнюю программу бака-

лавриата с отличием (В. А. Hons.) по следующим направлениям: арабский, китайский, французский, немецкий, японский, корейский, персидский, пушту, русский и испанский языки. Кроме того, Школа предоставляет возможность получения сертификатов о владении языками, включая пушту, иврит, монгольский, индонезийский (бахаса индонезия) и узбекский. Что касается английского языка, то JNU предлагает магистерские и докторские программы в области лингвистики, литературы и преподавания английского языка. Например, программа MA in Linguistics или MA in English Literature может быть полезна для тех, кто хочет углубить свои знания в языке и методике преподавания. В JNU действует Центр изучения английского языка (English Language Teaching Centre, ELTC), который занимается подготовкой преподавателей и разработкой учебных материалов. Центр предлагает краткосрочные курсы и семинары для учителей, направленные на улучшение их педагогических навыков.

Кроме того, будущие и действующие преподаватели иностранных языков в Индии активно вовлечены в процесс прохождения сертификационных экзаменов, таких как TEFL (Teaching English as a Foreign Language), TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) и CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Анализ российского и международного опыта в области подготовки преподавателей иностранных языков демонстрирует, что усвоение теоретических знаний и формирование соответствующих компетенций, как правило, не вызывает значительных затруднений. В то же время подходы к организации практико-ориентированного обучения существенно различаются в зависимости от национальных образовательных систем и культурных особенностей каждой страны.

Подробное изучение проблемы свидетельствует, что практическая подготовка учителей иностранных языков в вузах Индии осуществляется в трех направлениях, а именно: при изучении профильных дисциплин, как например, лингводидактических и практических языковых курсов, включая обучение за рубежом, где последнее предполагает иноязычную практику; как отдельная организационная форма – школьная педагогическая практика, стажировка (internship), введение в профессию (teacher induction) после завершения обучения в системе высшего образования [Handbook of Undergraduate

Programmes..., 2023]. Преподаватели иностранных языков в Индии формируют свои практические педагогические навыки посредством различных механизмов: в рамках аудиторных занятий в высших учебных заведениях, через приобретение опыта преподавания (учебная практика, стажировки и т. д.), а также участие в программах дополнительного профессионального образования [National Professional Standards for Teachers, 2021]. Большинство программ подготовки педагогов-лингвистов предусматривают включение стажировок, в ходе которых будущие преподаватели получают первый профессиональный опыт работы в образовательной среде. Как правило, данный процесс осуществляется под руководством опытных наставников (менторов), которые обеспечивают методическую поддержку и контроль качества преподавания.

Сейчас зафиксированы разногласия в терминологическом поле концепта школьной педагогической практики, синонимами которого считаются «полевая практика» (field experience), «клиническая практика» (clinical experiance) преподавание студентов (student teaching), практика, употребляемая в обобщенном значении (practice), стажировка (internship) и др.

Можно выделить ключевые аспекты практической подготовки учителей иностранных язы-

ков в вузах Индии, а также терминологические разногласия, связанные с концептом школьной педагогической практики.

В индийской системе педагогического образования различают 3 основных этапа педагогической практики: полевая практика, которая является подготовительной фазой, включая наблюдение за профессионально-педагогической деятельностью опытных педагогов, клиническая практика или практика и стажировка, предоставляющая практический опыт преподавания и помогающая студентам применять теоретические знания в реальных условиях класса.

Обратимся к изучению дидактических условий организации школьной педагогической практики в системе подготовки учителей иностранных языков, в частности рассмотрим концептуальные идеи, на которые опираются программы иноязычного педагогического образования (цель, миссия), организационные особенности, а также дидактические подходы (методы, приемы и формы), применяемые в школьной педагогической практике.

Данные, полученные в результате изучения дидактических подходов, которые применяются в ходе школьной педагогической практики в индийских университетах и колледжах с применением контент-анализа, представленные в таблице.

Таблица 1.

Структура педагогической стажировки в программах В.Ed. или BA English

Этап	Продолжительность	Задачи
1. Наблюдение	1-2 недели	Наблюдение за опытными учителями, изучение динамики класса, ведение записей.
2. Ассистирование	2-3 недели	Помощь в подготовке уроков, проведение занятий в малых группах, участие в оценке студентов.
3. Самостоятельное преподавание	4-6 недель	Полная ответственность за уроки, использование инновационных методов, оценка студентов.
4. Рефлексия и оценка	1-2 недели	Анализ опыта, получение обратной связи, разработка стратегий для улучшения.
Ключевые аспекты стажировок		
1. Планирование уроков	Разработка планов уроков, включение заданий для развития навыков, дифференцированный подход.	
2. Управление классом	Поддержание дисциплины, поощрение участия учеников, управление временем.	
3. Методики преподавания	Использование CLT, TBL, CLIL, интеграция технологий для улучшения обучения.	
4. Оценка и обратная связь	Разработка тестов и проектов, предоставление обратной связи, использование данных для улучшения преподавания.	

Педагогическая практика является сквозным элементом программ подготовки учителей в сфере иноязычного образования, которое начинается в некоторых университетах на первом или втором курсе бакалавриата, когда студенты наблюдают за иноязычным образовательным процес-

сом в школах. Однако основная фаза практики в большинстве университетов приходится на последний четвертый год бакалавриата. Восьмой семестр продолжительностью 12–15 недель в основном полностью посвящается школьной педагогической практике. При двухлетней про-

грамме бакалавриата в третьем и четвертом семестре – продолжается в течение года, в программах Postgraduate Diploma in the teaching of English (PGDTE) – во втором семестре [Handbook for PGDTE-2020-21..., 2020]. В программах B.Ed. стажировка обычно длится от 4-х до 12-ти недель. В BA English (если программа включает педагогический компонент) стажировка может быть короче, например, 2-4 недели.

В некоторых программах студенты параллельно изучают специальные курсы, в которых рассматриваются актуальные проблемы школьной педагогической практики и некоторые практические аспекты профессиональной деятельности учителя иностранных языков в течение седьмого и восьмого семестров. Тематика курсов соответствует организационно-содержательной логике полевой и клинической педагогической практики. Студенты получают практические задания, которые необходимо выполнить непосредственно в школе и подать на проверку в определенные сроки. Некоторыми методами и приемами, применяемыми на семинарских занятиях и в ходе практики, является ведение журнала наблюдений (field log, observation journal), опрос менторов, других школьных учителей или учеников на определенную тематику, чтение профессиональной литературы и выполнение на основе прочитанного письменных видов работ, написание докладов, разработка проектов, ведение рефлексивных журналов. Все задачи обеспечиваются подробными методическими указаниями с разъяснениями по их исполнению с обязательным указанием конечных сроков подачи. Основными методами, которые применяются во всех исследованных нами программах, являются наблюдение и написание планов-конспектов уроков, однако сопутствующие приемы могут отличаться. Важнейшим методом, отмеченным во всех проанализированных нами университетах, является разработка планов уроков, форматы которых определяются образовательным контекстом и целью, предпочтениями ментора или супервизора и т. д., студенты обязаны готовить конспекты ко всем урокам в письменной форме и подавать их на проверку ментору.

В качестве примера написания докладов-проектов можно привести программу Postgraduate Diploma in the teaching of English (PGDTE). В дополнение к обязательному курсу практического обучения студент может выбрать проект в качестве одного из пяти факультативных курсов во втором семестре. Поскольку цель

PGDTE – дать студентам знания и навыки, необходимые для преподавания английского языка, темы, выбранные для проекта, должны иметь непосредственное отношение к преподаванию языка. Например, если студент выбирает тему по лингвистике / фонетике / литературе, следовательно, проект должен иметь четкую связь с преподаванием языка. Проект может носить теоретический или практический характер [Handbook for PGDTE-2020-21..., 2020].

Среди современных подходов к подготовке будущих педагогов значительное внимание уделяется методам, которые позволяют оценить профессиональную компетентность через практическую деятельность. К таким методам относятся: образец педагогической практики (Student Teaching Work Sample) и портфолио, формируемые студентами в процессе прохождения школьной педагогической практики. Основной целью образца педагогической практики является демонстрация влияния профессиональной деятельности студента на академические достижения учащихся. Для достижения этой цели студент разрабатывает тематический модуль, детально описывает процесс его реализации и анализирует полученные результаты.

Хотя эта модель разработана в США, многие индийские университеты используют аналогичный подход, адаптируя его к местным требованиям. Важным дополнением к образцу практики является портфолио, которое систематизирует все материалы, созданные студентом в процессе педагогической практики: планы уроков, учебные материалы, результаты оценивания, рефлексивные записи и др. Портфолио служит доказательством профессионального роста и компетентности будущего педагога.

По словам Л. Супруновой, организация педагогической практики в колледжах и университетах осуществляется на различных уровнях. В ведущих учебных заведениях, таких как Центральный институт образования в Дели, Бхопальский региональный колледж образования и Османский университет, практика носит непрерывный характер и завершается интернатурой. В других же учреждениях она сводится к проведению студентами разовых уроков под руководством педагогов-методистов. Наличие у некоторых институтов и колледжей собственных базовых школ способствует повышению эффективности практики [Супрунова, 2009, с. 208]. К примеру, Университет Дели (DU) и его колледжи установили партнерские отношения со школами для органи-

зации педагогических стажировок, практической подготовки и совместных проектов для студентов, обучающихся по программам образования, таким как B.Ed., BA English (с педагогической специализацией) или MA Education. Эти парт-

нерства предоставляют студентам реальный опыт преподавания в различных образовательных условиях [Best practices..., 2024]. Ниже приведен обзор типов школьных партнерств Делийского университета DU:

Таблица 2.

Партнерские школы Делийского университета DU

Тип школы	Описание	Преимущества для студентов
Kendriya Vidyalayas (KVs)	Центральные государственные школы под управлением Kendriya Vidyalaya Sangathan (KVS).	- Структурированная и организованная учебная среда. - Возможность работать с разнообразным контингентом учащихся. - Практика преподавания английского языка в рамках учебной программы CBSE.
Delhi Public Schools (DPS)	Сеть частных школ, известных высокими академическими стандартами.	- Доступ к современным учебным ресурсам и инфраструктуре. - Опыт преподавания английского языка учащимся из разных социальных слоев. - Наставничество со стороны опытных учителей английского языка.
Государственные школы	Школы, управляемые правительством Дели или штатов.	- Возможность работать с малообеспеченными учащимися. - Опыт преподавания английского языка в условиях ограниченных ресурсов. - Вклад в развитие сообщества через образование.
Международные школы	Школы, предлагающие международные учебные программы (IB, Cambridge).	- Ознакомление с глобальными методиками преподавания. - Опыт преподавания английского языка как первого или второго языка. - Возможности для установления профессиональных связей с международными педагогами.
НПО и языковые центры	Организации, занимающиеся образованием для маргинализованных сообществ.	- Опыт преподавания английского языка для носителей других языков. - Возможность разрабатывать и внедрять инновационные стратегии преподавания. - Вклад в социальные инициативы через образование.

Взаимодействие DU с различными типами школ создает уникальные условия для профессионального роста студентов, позволяя им адаптироваться к разнообразным образовательным контекстам. Это соответствует современным требованиям к педагогическому образованию, которое должно быть направлено на практико-ориентированный подход и социальную значимость, обеспечивая подготовку педагогов, способных эффективно работать в условиях динамично изменяющейся образовательной среды [Best practices..., 2024].

Л. Супрунова подчеркивает, что не все образовательные учреждения обладают равными возможностями для организации педагогической практики. Требования к выполнению функциональных обязанностей практикантов, включая преподавание и организацию внеклассной деятельности, варьируются в зависимости от учреждения. Это приводит к значительным различиям в уровне сформированности общих педагогических

и методических компетенций у выпускников различных педагогических учебных заведений [Супрунова, 2009, с. 208].

Организационно-учебные формы, получившие распространение в индийской системе педагогического образования во время полевой практики (подготовительная фаза) и клинической практики (основная фаза): наблюдение за работой ментора, супервизора – ответственного преподавателя университета, которые в некоторых университетах дают открытые уроки, наблюдение за работой однокурсников (peer teaching) или других учителей, отличившихся особым профессиональным мастерством; кооперативные формы педагогической практики, участники которой активно обсуждают ее ход, проблемные моменты, и практика на основе наблюдений и обсуждений уроков, представленных в виде видеороликов. В качестве примера можно привести программу «Postgraduate Diploma in the teaching of English (PGDTE)» Jawaharlal Nehru University.

В рамках программы студенты применяют теорию и знания, полученные в первом семестре, в процессе преподавания языка в контексте конкретной учебной программы на определенном уровне. Участники будут готовиться к практике преподавания, просматривая и обсуждая уроки, представленные в виде видеороликов. Они также будут ознакомлены с процессом отбора и оценки учебных материалов, составления подробных планов уроков и их оценивания. В конце курса участники должны будут представить планы уроков, отчеты о наблюдениях и отчеты о самооценке [Handbook for PGDTE-2020-21..., 2020].

Наставничество для учителей английского языка в Индии на этапе практического обучения играет ключевую роль в их профессиональном становлении. Практическое обучение (teaching practice) – это важный этап, когда будущие учителя применяют теоретические знания в реальных classroom-условиях. Наставничество помо-

гает им развить педагогические навыки, уверенность в себе и способность эффективно взаимодействовать с учениками.

Типичными заданиями, которые студенты выполняют, ассистируя ментору, являются: оценка учебных результатов учащихся, проверка домашней работы, подготовка и проверка тестов, планирование образовательного процесса сначала под сопровождением ментора, а впоследствии – самостоятельно, определение целей и задач занятий, работа с одним или несколькими учениками, организация учебных кружков, управление работой учащихся в парах или группах, работа с одаренными учениками или с отстающими, организация дискуссий, микроизложения, обсуждение с ментором конспектов уроков, подготовка учащихся к конкурсам и олимпиадам, ознакомление со школьной документацией, участие в организации внеклассных мероприятий и т. д. (Таблица 3).

Таблица 3.

Основные аспекты наставничества для учителей английского языка на этапе практического обучения

Аспект наставничества	
Подготовка к практике	Наставники помогают разработать планы уроков с учетом уровня знаний учеников и учебных целей. Обучают методам преподавания (коммуникативный подход, технологии, интерактивные методы). Обсуждают стратегии управления классом и мотивации учеников.
Наблюдение и обратная связь	Наставники посещают уроки, наблюдают за работой практикантов. После урока предоставляют конструктивную обратную связь, анализируют успешные и неудачные моменты.
Развитие педагогических навыков	Наставники делятся опытом преподавания грамматики, лексики, чтения, письма, аудирования и говорения. Учат адаптировать материалы для разноуровневых классов и использовать современные технологии.
Поддержка в решении задач	Помощь в работе с учениками, испытывающими трудности. Советы по организации групповой работы и индивидуального подхода. Поддержка в создании инклюзивной и позитивной атмосферы в классе.
Эмоциональная поддержка	Помощь в преодолении стресса и неуверенности. Поддержка в разрешении конфликтов и сложных ситуаций в классе.
Особенности преподавания в Индии	
Культурные аспекты	Учет многоязычия и различий в уровне владения английским языком среди учеников.
Ресурсы	Обучение работе в условиях ограниченных ресурсов (учебники, технологии).
Языковая среда	Помощь в мотивации учеников в регионах с редким использованием английского языка.
Примеры программ наставничества	
Педагогические колледжи	DIETs (District Institutes of Education and Training) и другие колледжи с обязательными программами наставничества.
Инициативы NGOs	British Council, Teach For India и другие организации, предлагающие тренинги и наставничество.
Школьные программы	Сотрудничество школ с университетами для предоставления опытных наставников.

Аспект наставничества	
Преимущества	Улучшение качества преподавания. Повышение уверенности и профессиональных навыков учителей. Преемственность в образовании. Подготовка учителей для работы в сложных условиях.
Вызовы	Нехватка квалифицированных наставников, особенно в сельских районах. Ограниченное время для наблюдения и обратной связи. Различия в ожиданиях наставников и практикантов.
Рекомендации	Регулярные встречи для обсуждения прогресса. Использование видеозаписей уроков для анализа. Создание поддерживающей атмосферы. Поощрение самостоятельности и творческого подхода у практикантов.

Другой важный аспект педагогической практики – формирование приверженности студентов к будущей профессиональной деятельности, а также наблюдение и контроль за соблюдением ими профессиональных этических норм. Согласно рассуждениям индийских педагогов, компетентность является симбиозом профессиональных знаний, умений и диспозиций, где последнее трактуется как ценностное отношение, привязанность и профессиональная этика, которые определяют поведение будущего учителя по отношению к ученикам, коллегам, профессионально-педагогической деятельности и профессиональному развитию.

Установление уровня сформированности профессиональной компетентности после прохождения педагогической практики происходит на основании учета совокупности критериев и на основе концептуальной идеи непрерывности в обучении педагогических специалистов. Требования к компетентностному уровню разрабатываются с учетом образовательных стандартов в области иноязычного педагогического образования.

В рамках оценки уровня сформированности практических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности у студентов – будущих преподавателей иностранного языка в индийских университетах, выделяются четыре ключевые категории компетенций: планирование и подготовка, организация учебного процесса, создание благоприятной атмосферы на уроке и профессионализм. Для подтверждения успешного развития данных компетенций студенты предоставляют образцы своей учебно-профессиональной деятельности, демонстрирующие их способность применять теоретические знания в практической педагогической работе.

Данный подход основан на оценке качества выполнения учебно-профессиональных заданий

(performance-based assessment), что предполагает анализ способности студентов интегрировать теоретические знания в профессионально ориентированную практику. Итоговая оценка формируется на основе нескольких критериев: результаты, полученные на специализированных семинарских занятиях, качество выполнения учебно-профессиональных задач в период педагогической практики, уровень профессионализма в поведении будущего учителя, а также характер взаимодействия с ментором или супервизором. Кроме того, учитываются своевременность и полнота выполнения обязательных задач [Dodiya, 2018].

R. Chakrakodi отмечает, что в последние годы образовательные стандарты Индии активно развиваются в направлении увеличения доли практико-ориентированной подготовки будущих педагогов. Это проявляется в акценте на формировании у студентов-учителей не только лингвистических знаний, но и навыков эффективной коммуникации. В качестве примера такого подхода можно привести пересмотр учебной программы DEd (Diploma in Education), предназначенной для подготовки будущих преподавателей английского языка [Chakrakodi, 2015].

Директорат государственных образовательных исследований и подготовки кадров (DSERT) подчеркивает необходимость развития у будущих педагогов языковой компетенции в ее широком понимании. Это включает не только традиционные аспекты, такие как лексика и грамматика, но и коммуникативные навыки, которые позволяют эффективно взаимодействовать с учащимися, учитывая их культурные и социальные особенности. Такой подход отражает глобальную тенденцию в образовании, где акцент смещается с исключительно теоретической подготовки на формирование практических умений, необходимых для успешной профессио-

нальной деятельности в условиях многоязычной и мультикультурной среды.

Кроме того, подобные изменения в образовательных стандартах свидетельствуют о стремлении Индии адаптировать свою систему подготовки учителей к современным требованиям, где коммуникативная компетенция становится ключевым элементом профессиональной квалификации педагога. Это также подчеркивает важность междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистику, педагогику и психологию, для создания более эффективных методик обучения иностранным языкам.

Эти цели отражают интегративный подход к обучению, сочетающий теоретические знания с практическими умениями. Такой подход позволяет студентам не только овладеть системой языка, но и научиться применять полученные знания в реальных коммуникативных ситуациях. Это особенно важно для будущих педагогов, которым предстоит не только владеть языком на высоком уровне, но и эффективно передавать свои знания ученикам, учитывая их индивидуальные потребности и особенности.

Такой многоаспектный подход к формированию практических компетенций позволяет будущим педагогам применять теоретические знания в реальных условиях и развивать навыки адаптации к различным образовательным контекстам, что является важным условием их профессиональной успешности.

Тем не менее, как отмечает J. Anshuman, в настоящее время наблюдается недостаточное количество часов, уделяемых на стажировку старшекурсников в учреждениях образования. В данной связи далеко не все будущие педагоги получают возможность пройти полноценную стажировку и повысить уровень практических навыков – как в области иностранного языка, так и в области педагогики. Также исследователь говорит о нехватке супервизоров: учитывая кадровый голод, наблюдаемый в системе образования Индии, и высокую перегруженность учителей, им не всегда удается выделить время на работу со студентами, проходящими стажировку. J. Anshuman говорит о том, что во многих случаях супервизия ограничивается лишь поверхностной проверкой планов уроков. Практикующие педагоги не имеют возможности посещать занятия, которые проводятся практикантами, а также представлять развернутую обратную связь – все это, безусловно, ухудшает качество практиче-

ской подготовки индийских учителей иностранных языков [Anshuman, 2024, с. 3].

Тем не менее стажировки можно считать одним из ключевых направлений практической подготовки будущих учителей. Несколько реже в Индии практикуют обучение за рубежом или регулярное взаимодействие с носителями иностранного языка. Известны также программы культурного обмена и примеры сотрудничества с иностранными институтами. Так, к примеру, посольство Франции в Индии проводит регулярные программы в области лингвистического и образовательного сотрудничества. Посольство предлагает программы подготовки учителей французского, мероприятия по продвижению французского языка (например, студенческие конкурсы), реализацию проектов академического сотрудничества между французскими и индийскими школами. Повышение профессиональной мобильности индийских учителей французского языка происходит, кроме того, в рамках программы Language Assistants. Alliance française в Индии представлен 15-ю филиалами. Сеть Alliance française предлагает курсы французского языка для детей, подростков и взрослых, адаптированные в соответствии с потребностями учащихся. Эти центры французского языка также являются официальными центрами сертификации французского языка [French Embassy in New Delhi..., 2024].

В области обучения учителей английского практическим навыкам важную роль играет организация British Council. Помимо разнообразных семинаров и тренингов, направленных на повышение уровня практических навыков преподавателей иностранных языков, British Council предлагает также курс Cambridge CELTA для тех, кто хочет освоить профессию преподавателя английского языка, а также для практикующих учителей, которые хотят пройти курс повышения квалификации по методологии и навыкам преподавания в рамках непрерывного профессионального развития [Teaching courses ..., 2024].

Исследователи отмечают, что система профессионального педагогического образования в Индии в последние годы подверглась значительным реформам, что привело к существенному повышению качества подготовки педагогических кадров. Однако функционирование данной системы находится в прямой зависимости от множества факторов, включая социокультурные, политические, бюрократические, религиозные и иные аспекты. Одной из ключевых особенностей

педагогического образования в Индии является его высокая вариативность, обусловленная различиями в образовательной политике и практике в зависимости от штата, в котором расположен конкретный вуз.

Современная система высшего педагогического образования в Индии постепенно входит в стадию цифровизации. Известно, к примеру, что в каждом вузе, осуществляющем подготовку педагогов, имеется должность специального координатора ИТ, который руководит компьютерными классами. Подобные компьютерные лаборатории в педагогических вузах и на педагогических факультетах функционируют как в образовательных (познавательных) целях для осуществления научно-исследовательской деятельности, так и для тренировки практических навыков. По сообщениям специалистов, на текущий момент в Индии большинство учителей обучено в педагогических школах посредством компьютерных технологий [Радченко, 2015, с. 268].

Несмотря на тот факт, что в целом систему высшего педагогического образования в Индии многие специалисты считают сбалансированной с точки зрения теоретических знаний и практических навыков, все же в научной литературе встречаются мнения о рисках и недостатках в существующей системе подготовки учителей иностранных языков.

Так, Sh. Chaudhary полагает, что цифровая грамотность учителей иностранных языков, особенно старшего поколения, находится на низком уровне. Кроме того, далеко не все учителя применяют современные интерактивные методики преподавания, отдавая предпочтение теоретическому обучению. Во многом это обусловлено тем, что они сами при прохождении вузовского курса изучали в большей степени теорию языка, а не практиковали реальную коммуникацию [Chaudhary, 2023, с. 50]. E. Anwar говорит о том, что во многих педагогических вузах Индии применяются устаревшие методики образования. Будущие преподаватели естественным образом формируют представления о том, как и посредством каких инструментов следует передавать и перенимают этот опыт в собственной профессиональной деятельности [Anwar, 2017, с. 146].

E. Anwar, изучив вузовские образовательные программы, приходит к выводу, что многие из них неоправданно акцентируют внимание на теорию, а не на практику языка. Количество учебных часов, отводимых под тренировку практических навыков, гораздо меньше, чем количе-

ство часов для изучения теоретических аспектов иностранной языковой системы [Anwar, 2017, с. 146].

Недостаточное количество часов на отработку практических навыков в школах усугубляет ситуацию. Будущие педагоги, поступая в вуз, до этого изучали иностранный язык в течение 12-ти лет, но при этом далеко не все навыки устной коммуникации у них сформированы в достаточной мере. Как отмечают P. Mittal и L. Parvesh, студенты педагогических вузов изучают иностранный язык в первую очередь как академическую дисциплину, а не как инструмент коммуникации. В данной связи все чаще в вузах предпринимаются попытки трансформировать подход к изучению иностранных языков в пользу практикоориентированности [Mittal, 2022, с. 18]. При этом, как показывают эмпирические исследования, у индийских учителей иностранных языков имеется четкое представление о том, какие практические навыки им необходимы в работе. Многие из них отмечают потребность в акценте на устную коммуникацию, на моделирование реальных коммуникативных актов, на активизацию учащихся, диалогичность занятий [Anderson, 2020, с. 15; Bala, 2020, с. 61].

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам. В целом система подготовки педагогических кадров в Индии достаточно развита и имеет множество компонентов и альтернатив. Постепенно наблюдается перенос акцента с теоретического к практическому обучению. Вместо развития языковой компетенции – знаний о системе иностранного языка, будущих учителей учат коммуникативной компетенции, что, безусловно, свидетельствует о практикоориентированном подходе.

На основании проработки вышеназванных источников выяснено, что цели и задачи педагогической практики подчиняются и согласовываются с стратегической целью национальной системы педагогического образования и, в частности, с миссией и целью образовательных программ. Среди основных целей педагогической практики выделяются: создание условий, при которых студенты получают возможность применять теоретический багаж знаний в практической профессиональной сфере и углублять профессиональные знания, умения и диспозиции. В школьной среде будущие учителя учатся сотрудничать и выстраивать отношения на основе коллабора-

ции с коллегами, учениками, их родителями, школьной администрацией. Именно в процессе учебно-профессиональной деятельности студенты приобретают большую уверенность в своей способности соответствовать профессиональным требованиям, происходит переход в личностной плоскости от студента к учителю-профессионалу. Педагогическая практика способствует построению студентами общей картины реалий профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Мачехина О. Н. Образовательные реформы в странах БРИКС: особенности и специфика // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2017. № 1 (42). С. 68–73.
2. Супрунова Л. Л. Опыт модернизации образования в Индии. Москва : Прогресс-Традиция, 2009. 248 с.
3. Радченко Л. Р. Высшая педагогическая школа Индии в условиях современности // Теория и практика общественного развития. 2015. № 22. С. 266–268.
4. Anderson J. The effective teacher of English: An exploratory qualitative study of Indian English teachers' beliefs // English Language Teaching Education and Development (ELTED) Journal. 2020. Vol. 23. P. 10–20.
5. Anshuman J. Teacher Education in India: Challenges and Suggestions // International Journal For Multidisciplinary Research. 2024. № 6. P. 1–6.
6. Anwar E. Teacher's education in India: a critical review of various issues and challenges // BEST International Journal of Management Information Technology And Engineering. 2017. Vol. 5. P. 141–150.
7. Bala S., Chauhan G. Teaching of English in India: need and challenges // International Research Journal of Humanities and Interdisciplinary Studies. 2020. Vol. 1, Issue 2. P. 55–64.
8. Best practices. University of Dehli. 2024. URL: <https://www.du.ac.in/index.php?page=best-practices-2024> (дата обращения: 08.12.2025).
9. Chakrakodi R. Curriculum change and innovation: Insiders' perspectives // Ensuring Quality in English Language Teacher Education international: Teacher Educator Conference. – Hyderabad, India, 2015. P. 169–175.
10. Chaudhary Sh. Language of Education in India // Language and Language Teaching. 2023. Issue № 24. P. 44–52.
11. Dodiya S. R. Teacher Education: Problems and Remedies // Research Guru: Online Journal of Multidisciplinary Subjects. 2018. Vol. 12, № 1. P. 862–870.
12. French Embassy in New Delhi URL: <https://in.ambafrance.org/Discover-French-Language> (дата обращения: 15.12.2024).
13. Handbook for PGDTE-2020-21 URL: https://www.epluniversity.ac.in/Archives/Handbooks_2020-21/HANDBOOK%20FOR%20PGDTE-2020-21.pdf (дата обращения: 05.02.2025).
14. Handbook of Undergraduate Programmes 2024-2025-Final URL: https://www.epluniversity.ac.in/Archives/Handbooks_2024-25/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf (дата обращения: 05.02.2024).
15. Integrated Teacher Education Programme (ITEP) // Ministry of Education. – URL: <https://ncte.gov.in/website/ITEP/ITEPOverview.aspx> (дата обращения: 05.02.2024).
16. Meganathan R. English Language Education Situation in India: Pedagogical Perspectives // NCERT. P. 48–66.
17. Mittal P., Parvesh L. Transforming the Traditional Indian English Teaching Classroom into Skill-Based Teaching // Proceedings of the International Conference on Best Innovative Teaching Strategies. 2022. P. 17–20.
18. National Education Policy 2020 // Ministry of Human Resource Development, Government of India. – URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (дата обращения: 05.02.2024).
19. National Professional Standards for Teachers (2021). URL: https://ncte.gov.in/WebAdminFiles/DocMarquee/0_17_11_2021_637727476760088901.pdf (дата обращения: 09.01.2025).
20. Rani A. Problems and Solution of Teacher Education // International Journal of Academic Research in Education and Review. 2017. Vol. 5, № 1. P. 15–19. URL: <https://www.academicresearchjournals.org/IJARER/Abstract/2017/January/Rani.htm> (дата обращения: 09.01.2025).
21. Singh A., Halim H. Addressing Challenges in Language Teaching in India: Exploring the Role of Corrective Feedback in Enhancing Learning // Advanced Education. 2023. № 22. P. 152–184. DOI: 10.20535/2410-8286.278042.
22. Teaching courses and qualifications // British Council India. URL: <https://www.britishcouncil.in/teach/teacher-training> (дата обращения: 05.02.2025).

Reference list

1. Machehina O. N. Obrazovatel'nye reformy v stranah BRIKS: osobennosti i specifika = Educational reforms in the BRICS countries: features and specifics // Obshhestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). 2017. № 1 (42). S. 68–73.
2. Suprunova L. L. Opyt modernizacii obrazovaniya v Indii = Experience in modernizing education in India. Moskva : Progress-Tradicija, 2009. 248 s.
3. Radchenko L. R. Vysshaja pedagogicheskaja shkola Indii v uslovijah sovremennosti = India's higher school of education at present // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2015. № 22. S. 266–268.

4. Anderson J. The effective teacher of English: An exploratory qualitative study of Indian English teachers' beliefs // *English Language Teaching Education and Development (ELTED) Journal*. 2020. Vol. 23. P. 10–20.
5. Anshuman J. Teacher Education in India: Challenges and Suggestions // *International Journal For Multidisciplinary Research*. 2024. № 6. P. 1–6.
6. Anwar E. Teacher's education in India: a critical review of various issues and challenges // *BEST International Journal of Management Information Technology And Engineering*. 2017. Vol. 5. P. 141–150.
7. Bala S., Chauhan G. Teaching of English in India: need and challenges // *International Research Journal of Humanities and Interdisciplinary Studies*. 2020. Vol. 1, Issue 2. P. 55–64.
8. Best practices. University of Dehli. 2024. URL: <https://www.du.ac.in/index.php?page=best-practices-2024> (data obrashhenija: 08.12.2025).
9. Chakrakodi R. Curriculum change and innovation: Insiders' perspectives // *Ensuring Quality in English Language Teacher Education international: Teacher Educator Conference*. – Hyderabad, India, 2015. P. 169–175.
10. Chaudhary Sh. Language of Education in India // *Language and Language Teaching*. 2023. Issue № 24. P. 44–52.
11. Dodiya S. R. Teacher Education: Problems and Remedies // *Research Guru: Online Journal of Multidisciplinary Subjects*. 2018. Vol. 12, № 1. P. 862–870.
12. French Embassy in New Delhi URL: <https://in.ambafrance.org/Discover-French-Language> (data obrashhenija: 15.12.2024).
13. Handbook for PGDTE-2020-21 URL: https://www.efluniversity.ac.in/Archives/Handbooks_2020-21/HANDBOOK%20FOR%20PGDTE-2020-21.pdf (data obrashhenija: 05.02.2025).
14. Handbook of Undergraduate Programmes 2024-2025-Final URL: https://www.efluniversity.ac.in/Archives/Handbooks_2024-25/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf (data obrashhenija: 05.02.2024).
15. Integrated Teacher Education Programme (ITEP) // Ministry of Education. – URL: <https://ncte.gov.in/website/ITEP/ITEPOverview.aspx> (data obrashhenija: 05.02.2024).
16. Meganathan R. English Language Education Situation in India: Pedagogical Perspectives // NCERT. P. 48–66.
17. Mittal P., Parvesh L. Transforming the Traditional Indian English Teaching Classroom into Skill-Based Teaching // *Proceedings of the International Conference on Best Innovative Teaching Strategies*. 2022. P. 17–20.
18. National Education Policy 2020 // Ministry of Human Resource Development, Government of India. – URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (data obrashhenija: 05.02.2024).
19. National Professional Standards for Teachers (2021). URL: https://ncte.gov.in/WebAdminFiles/DocMarquee/0_17_11_2021_637727476760088901.pdf (data obrashhenija: 09.01.2025).
20. Rani A. Problems and Solution of Teacher Education // *International Journal of Academic Research in Education and Review*. 2017. Vol. 5, № 1. P. 15–19. URL: <https://www.academicresearchjournals.org/IJARER/Abstract/2017/January/Rani.htm> (data obrashhenija: 09.01.2025).
21. Singh A., Halim H. Addressing Challenges in Language Teaching in India: Exploring the Role of Corrective Feedback in Enhancing Learning // *Advanced Education*. 2023. № 22. P. 152–184. DOI: 10.20535/2410-8286.278042.
22. Teaching courses and qualifications // British Council India. URL: <https://www.britishcouncil.in/teach/teacher-training> (data obrashhenija: 05.02.2025).

Статья поступила в редакцию 20.01.2025; одобрена после рецензирования 14.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 20.01.2025; approved after reviewing 14.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 81'243:378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-129
EDN: FEYOOT

Инкорпорирование элементов креативного письма в обучение английскому языку в неязыковом вузе

Инна Николаевна Кошелева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 4. Московский государственный институт международных отношений МИД России. 119454, г. Москва, пр. Вернадского, 76
iprozdnysheva@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-6392-580X>

Аннотация. Креативное письмо представляет собой многогранный образовательный инструмент, важность которого определяется спросом на навыки креативного и критического мышления, а также самовыражения в современном обществе. Цель проводимого исследования заключается в выявлении возможностей интеграции компонентов творческого письма в практику преподавания английского языка в неязыковом вузе. Достижение поставленной цели обусловлено реализацией таких задач, как рассмотрение ведущих тенденций в обучении креативному письму, определение эффективных приемов для развития письменных навыков, представление примеров заданий, ориентированных на эмоциональный отклик у обучающихся. Анализ научных трудов зарубежных и отечественных исследователей позволил выделить основные направления в изучении креативного письма как дисциплины, так и творческой области, совместимой с преподаванием различных предметов, в данном случае – английского языка. Обобщение изученного теоретического и практического материала предоставило возможность сформировать представление об оптимальных способах совершенствования навыков креативного письма, что впоследствии легло в основу творческих письменных заданий. В результате исследования удалось раскрыть методический потенциал креативного письма, заключающийся в развитии языковых навыков, креативного и критического мышления, а также продемонстрировать его влияние на личностный рост и мотивацию обучающихся. Кроме этого, показана взаимосвязь академического и творческого видов письма, где успешность овладения первым зависит от приобретенного опыта и мастерства во втором. Также обозначены риски и преимущества использования инструментов искусственного интеллекта в процессе обучения творческому письму. Наконец, были описаны примеры интеграции компонентов креативного письма в курс письменной речи на английском языке, общего языка и домашнего чтения. Предложенные способы работы над различными аспектами творческого письма могут быть адаптированы к потребностям обучающихся и применяться в различных учебных контекстах.

Ключевые слова: креативное письмо; академическое письмо; критическое мышление; креативное мышление; обучение английскому языку; самовыражение; личностный рост; искусственный интеллект; культурная идентичность

Для цитирования: Кошелева И. Н. Инкорпорирование элементов креативного письма в обучение английскому языку в неязыковом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 129–141. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-129>. <https://elibrary.ru/FEYOOT>

Original article

Incorporating elements of creative writing into english language teaching in a non-linguistic university

Inna N. Kosheleva

Candidate of philological sciences, associate professor at department № 4, Moscow state institute of international relations (MGIMO university). 119454, Moscow, prospect Vernadsky, 76

Abstract. Creative writing is a multifaceted educational tool which importance is determined by the demand for creative and critical thinking skills, as well as self-expression in modern society. The article aims to identify opportunities for integrating components of creative writing into the practice of teaching English in a non-linguistic university. Achieving this goal involves addressing tasks such as outlining the leading trends in creative writing teaching, exploring the effective techniques for developing writing skills, and presenting examples of assignments designed to evoke emotional responses in students. The analysis of the scientific papers by foreign and Russian researchers allowed the

author of the article to determine the main directions in creative writing studies, both as a discipline and as a creative field compatible with the teaching of various subjects, in this case, English language teaching. Synthesis of the studied theoretical and practical material provided an opportunity to develop an understanding of the most effective ways to enhance creative writing skills, which subsequently formed the basis for creative writing assignments. As a result of the study, the methodological potential of creative writing is revealed, it lies in the development of language skills and creative and critical thinking. Additionally, the impact of creative writing on the personal growth and motivation of the students is demonstrated. The article presents the relationship between academic and creative writing, indicating that success in mastering the former depends on the experience and skills acquired in the latter. Moreover, the risks and benefits of using artificial intelligence tools in creative writing instruction is examined. Finally, the work exemplifies the integration of components of creative writing into the English writing course, general language instruction, and home reading. The proposed methods for working on various aspects of creative writing can be tailored to the students' needs in different educational settings.

Key words: creative writing; academic writing; critical thinking; creative thinking; english language teaching; self-expression; personal growth; artificial intelligence; cultural identity

For citation: Kosheleva I. N. Incorporating elements of creative writing into english language teaching in a non-linguistic university. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 129-141. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-129>. <https://elibrary.ru/FEYOOT>

Введение

Письмо является одним из важных языковых навыков и служит оплотом формирующейся грамотности на разных этапах изучения иностранного языка. Становясь средством самовыражения и ключевым элементом в раскрытии смысла тех или иных явлений, письмо требует от обучающихся занимать позицию критического мыслителя и рассматривать различные точки зрения на затрагиваемые ими вопросы для создания текстов, передающих значимые идеи и эмоции авторов. Так, письмо можно представить как психосоциальную и когнитивную конструкцию, отражающую то, как обучающиеся понимают и воспринимают свой мир [Yoo, 2018]. Кроме этого, письмо требует от изучающих язык глубокого понимания грамматических структур, лексики, стиля, что в свою очередь способствует укреплению общеязыковых навыков. Вместе с этим письмо считается одним из трудных в освоении навыков, и иногда студенты не доходят до написания того или иного текста или откладывают его до самого последнего момента [Şenel, 2018]. Это можно объяснить тем, что нередко программы обучения письменной речи в вузах имеют академическую направленность, и письмо рассматривается как механический навык. В таком подходе фокус внимания смещается, как правило, на технические аспекты, которые включают соответствие заданному формату, соблюдение правил организации текста, орфографии, грамматики, пунктуации. В результате ориентация на конечный продукт письма превалирует над процессом его создания, где акцент делается на творческой составляющей или экспрессивные элементы.

Для переосмысления подобной практики и создания у студентов более позитивного опыта обучения письму целесообразно обратиться к сбалансированному подходу, который интегрирует как «механику», так и творческое выражение. В данном случае мы имеем в виду элементы креативного (творческого) письма, под которым подразумеваем любой вид письма, который вызывает у читателя эмоциональный отклик или эстетические переживания, реализуемые через выразительные средства, а не просто передает какую-либо информацию или решает определенную практическую задачу. Понятия креативного и творческого письма мы считаем синонимичными. По мнению Э. Мэлей, креативное письмо включает в себя поэзию и художественную литературу, ведение дневников, эссе, затрагивающих различные аспекты жизни, в которых отражен авторский опыт, записи в блогах нетривиального характера, отличающиеся глубиной, содержательностью и способностью вызывать интерес или эмоции у аудитории, рецензии на книги или фильмы, в которых автор осознает необходимость обрести свой индивидуальный голос [Babaee, 2015].

Таким образом, обучение творческому письму может стать альтернативным способом пробуждения вдохновения и повышения мотивации к написанию текстов, благодаря которым обучающиеся развивают чувство стиля и передают свой опыт, а также отражают свое восприятие жизни. Подобная практика способствует формированию идентичности студентов, побуждает их к самопознанию, дает возможность для создания оригинального смысла, позволяя персонализировать свое письмо. Кроме этого, нельзя не отметить и тот факт, что, погружаясь в создание креа-

тивных текстов, студенты учатся естественным методам аргументации и убеждения через написание диалогов, формируют навык рефлексии и описания, отрабатывают техники резюмирования и анализа через создание образов героев, сюжетных линий [Randolph, 2023, с. 95].

Актуальность заявленной темы определяется вышеперечисленными факторами, помимо которых можно выделить и ряд других, которые связаны не только с методическим, но и личностным потенциалом творческого письма. Так, оно позволяет повысить самооценку обучающихся, когда они осознают, что могут писать на темы, которые важны для них и представляют ценность. Помимо этого, оно создает условия для реализации «игры» (экспериментирования) с языковыми средствами без страха со стороны студентов получить негативный отклик от преподавателя. Это является важным моментом изучения языка, поскольку обучающиеся нуждаются в таких экспериментах, чтобы понять, какие лексические средства употребляются в том или ином контексте, как правильно функционирует синтаксис, насколько широки в применении структуры языка. К тому же креативное письмо помогает студентам развивать навыки внимательного наблюдения. Для того чтобы хорошо писать, нужно быть осведомленным о том, что происходит в мире, какие явления и события имеют место в настоящее время. Это, в свою очередь, повышает осознанность обучающихся в отношении внимания к характерам людей, особенностей мест, окружающих вещей, проявлению чувств и эмоций.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы исследовать способы интеграции элементов креативного письма в процесс обучения английскому языку в неязыковом вузе. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать современные подходы к обучению креативному письму в рамках преподавания английского языка, опираясь на труды зарубежных и отечественных исследователей;
- определить наиболее подходящие техники и приемы для совершенствования навыков творческого письма, которые можно реализовать на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе;
- представить практические задания по письму, имеющие творческую направленность в контексте различных аспектов преподавания английского языка.

Обзор зарубежной и отечественной литературы

Поскольку креативное письмо в нашей стране формировалось на принципах западных педагогических практик, целесообразно сделать небольшой экскурс в историю творческого письма в трудах зарубежных исследователей, начиная с 2000-х гг., когда появилась дисциплина, изучающая креативное письмо.

Творческое письмо, оформившись как самостоятельная исследовательская дисциплина, получила название Creative Writing Studies. Эта область сосредоточилась на изучении педагогики, теории познания и практики творческого письма, а также на его интеграции в академические программы, включая преподавание английского языка как иностранного. Исследователи изучали, как преподавать этот вид письма в различных образовательных контекстах, включая школы и университеты. Так, П. Доусон утверждает, что творческое письмо не обязательно должно относиться исключительно к «литературным» произведениям, но может относиться к любому письму, которое является «творческим», то есть оригинальным, нестандартным, выразительным [Dawson, 2005, с. 91]. В этот период акцент делается на разработке методов, которые помогали бы студентам развивать не только навыки письма, но и критическое мышление, креативность и культурную осведомленность [Leahy, 2005; Krauth, 2006].

К концу первого десятилетия XXI века и в последующие годы интеграция творческого письма, цифровых гуманитарных наук и медиаисследований расширила его роль в преподавании английского языка. Использование цифровых инструментов, таких как блоги, подкасты и платформы для совместной работы, позволило студентам заниматься творческим письмом инновационными способами, улучшая их языковые навыки и цифровую грамотность [Yancey, 2009; McGurl, 2011].

На рубеже второго и третьего десятилетий XXI века, исследователи переосмысливают понятие креативного письма, показывают, как оно может расширять возможности обучающихся, сохраняя их языковую и культурную идентичность. Кроме этого, появление инструментов искусственного интеллекта вызывает дискуссии о роли творческой составляющей в письме, о том, как искусственный интеллект может поддерживать, но не заменять творческое письмо

в преподавании английского языка. Остановимся подробнее на работах этого периода.

Так, Л. Вонг утверждает, что креативное письмо должно рассматриваться не просто как функциональный навык для изучения языка, а как искусство, способствующее эмоциональному выражению и креативности. Под **креативностью** она понимает создание или производство чего-то нового, оригинального и уникального, что может считаться проявлением воображения, что приводит к инновационным изменениям в чем-либо рутинном или механическом и может оцениваться как способность к решению проблем и установлению правил. Более того, Вонг считает, что креативное письмо поддерживает не только изучение языка, но и личностный рост. В ее статье подчеркивается мысль о демократической природе творческого письма, которое служит важным средством самовыражения и личного голоса, что закладывает основы демократической образовательной среды. Также ученый делает акцент на важности эстетики в обучении творческому письму, предполагая, что оно усиливает эмоциональные переживания и мотивирует обучающихся к изучению иностранного языка [Wang, 2019].

Ш. Косгроув ассоциирует креативное письмо с оригинальностью мысли и ее выражением. Оно предполагает более высокий уровень сложности и глубокой рефлексии над тем, что писать, требует ясности идей и побуждает студентов исследовать свои мысли прежде, чем начать писать. Особое внимание исследователь уделяет понятию лиминальности, то есть «промежуточному состоянию», когда автор текста переходит от идеи к ее воплощению. Косгроув также подчеркивает, что процесс письма состоит из двух ключевых этапов – создания черновика, которое подразумевает столкновение с чистым листом и поиском импульса, и редактирования, которое предполагает переработку текста, требующую осознанности и критического подхода [Cosgrove, 2021].

П. Б. Чамчаратри исследует креативное письмо с точки зрения трансязычия [Chamcharatsri, 2022]. Под последним понимают переключения между родным и изучаемым языком как для получения, так и производства языковой информации в образовательной среде [Baker, 2011]. Чамчаратри представляет этот вид письма как творческий акт для обучающихся на всех этапах создания письменного текста, начиная с генерации идей и заканчивая организацией и представлением аргументов в работе. Творческое письмо в виде повествовательных

рассказов, автоэтнографии, поэзии можно использовать для помощи студентам, изучающим иностранный язык, в выражении своих эмоций через призму трансязычия для того, чтобы обучающиеся могли передавать своеобразие их опыта и идей, которые они хотят донести. Эти жанры позволяют студентам переосмысливать себя и в то же время овладевать языковыми средствами неродного языка.

П. Рэндольф рассматривает креативное письмо не только как художественное занятие, но и как педагогический инструмент, который может принести новый опыт в обучение иностранному языку. Так, творческое письмо с его акцентом на личное самовыражение и разнообразие жанров более эффективно, чем традиционное академическое письмо в формировании уверенности, креативности и языковой компетенции в силу того, что апеллирует к эмоциям и ориентировано на персонализацию и гибкость форматов. Это, по мнению исследователя, делает его более естественным и приятным способом для изучающих иностранный язык. Также Рэндольф обращает внимание на то, что креативное письмо может служить своеобразным мостиком к академическому письму, помогая студентам развивать критическое мышление, связность и навыки аргументации через творческие жанры – поэзию, короткие рассказы и личные повествования [Randolph, 2023].

А. Муро и М. А. Аростеги выдвигают идею объединения книжных клубов и творческих писательских мастерских на занятиях по английскому языку в университете для того, чтобы совершенствовать языковые навыки, развивать креативность и критическое мышление. Творческие задания, такие как написание альтернативных финалов произведений, характеристик персонажей, ведение дневниковых записей, помогают студентам развивать навыки письма и выражать свою мнение по тому или иному вопросу, опираясь на свой опыт. Подобные мастерские позволяют студентам глубже взаимодействовать с литературными текстами, создавая чувство сопричастности и личной связи с материалом. Интеграция чтения и письма формирует целостный опыт обучения [Muro, 2024].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает вопрос о роли искусственного интеллекта в обучении креативному письму, о преимуществах и недостатках его использования в практике преподавания. Так, исследователи А. Ч. Ниллой, С. Актер, Н. Султана и др. пришли к выво-

ду, что ChatGPT оказывает негативное влияние на способности студентов к творческому письму, снижая уровень их критического мышления и креативности. Ученые предлагают ограничить использование студентами ChatGPT рамками самостоятельного обучения, например, это может быть помощь в генерации идей, составлении плана; а преподавателям рекомендуют составлять такие задания, которые бы требовали от студентов более развитых аналитических навыков, или задания на основе изображений, кейсов [Niloy, 2024].

В исследовании Дж. Цао и К. Ноугс предпринимается попытка выйти за рамки традиционного обучения и использовать инструменты искусственного интеллекта для формирования навыков креативного и критического мышления [Tsao, 2024]. В этой работе нашли отражение идеи Ж. Рансьера об интеллектуальном равенстве и эмансипации, в соответствии с которыми все люди обладают равной способностью к мышлению и пониманию [Rancière, 2010]. Ученые полагают, что студенты могут использовать инструменты генеративного искусственного интеллекта (GenAI) для самостоятельного исследования, осмысления и критического взаимодействия с креативными задачами. Так, обучающиеся активно взаимодействуют с искусственным интеллектом, развивая свои навыки критического и творческого мышления. Цао и Ноугс придерживаются подхода, ориентированного на студентов, при котором последние самостоятельно исследуют и экспериментируют с GenAI, не ограничиваясь традиционными методами обучения. Исследователи предполагают, что искусственный интеллект может демократизировать творчество, сделав его доступным для более широкой аудитории. В то же время исследователи признают угрозу традиционным художественным ценностям, что может выражаться в потере уникальности творческого текста, несмотря на его внешнюю привлекательность и выразительность, он может быть лишен глубины передаваемого смысла и эмоциональной насыщенности, сопричастности автора, которые присущи человеческому творчеству. Кроме того, по мнению Цао и Ноугс, создание шаблонных текстов противоречит идее уникального художественного выражения.

С. Т. Суки в своей работе делает акцент на том, что практика творческого письма предоставляет студентам возможность вести внутренний диалог, который способствует самопознанию и рефлексии. Задача преподавателей сво-

дится к тому, чтобы поддержать их в вере в свои творческие способности и превращение первоначальной искры вдохновения в законченное произведение. Так, занятия по креативному письму способствуют раскрытию творческого потенциала обучающихся, формируя среду, которая поощряет независимое мышление и творческую свободу, которые инструменты искусственного интеллекта, возможно, никогда не предложат [Suchy, 2024].

Далее обратимся к отечественным работам, посвященным креативному письму, отражающим современное состояние данной области. Так, Е. В. Думина исследует креативное письмо применительно к обучению английскому языку студентов-юристов. Автор считает, что письмо служит эффективным инструментом для развития иноязычной письменной речи, который не только улучшает языковые навыки, но и способствует профессиональному росту будущих юристов. Думина предлагает начинать с простых заданий (например, восстановления диалогов или написания резюме) и постепенно переходить к более сложным (составлению юридических документов или разработке законопроектов). Креативное письмо помогает студентам лучше усваивать лексику и грамматику, а также развивает навыки критического мышления и анализа, что важно для юридической профессии [Думина, 2020].

С. А. Питина и А. Д. Щербов рассматривают креативное письмо как эффективный способ для развития языковой личности и формирования навыков письменной речи на иностранном языке. По мнению авторов, оно способствует саморазвитию и самореализации студентов, а также помогает преодолеть страх перед письменной речью. Различные виды креативного письма, такие как ведение дневника, написание эссе, перевод стихотворений и анализ литературных произведений, помогают студентам развивать навыки письменной речи, критическое мышление, умение логически выстраивать текст, а также выражать свои чувства и понимать эмоции других. Авторы также уделяют внимание креативному письму как эффективной форме самостоятельной работы, которая позволяет студентам работать в своем темпе, что особенно важно при изучении иностранного языка [Питина, 2021].

Н. Г. Кизрина в своем исследовании представляет методику обучения креативному письму на материале немецкого языка с использованием технологии «Педагогические мастерские». Эта технология включает несколько этапов: индук-

ция (мотивация к творческой и исследовательской деятельности), самоконструкция (индивидуальная работа по созданию проекта, текста, построению гипотезы), социоконструкция (работа над поставленной проблемой в парах), социализация (интеграция идей в малых группах), афиширование (демонстрация проектов), разрыв (осознание противоречий и импульс к изменениям в созданном проекте) и рефлексия (анализ и оценка представленной работы). В статье приводится пример педагогической мастерской под названием «Traumreise» («Фантастическое путешествие»). Студенты слушают музыку из фильма, создают ассоциации, пишут тексты о своих фантастических путешествиях, работают в группах, сравнивают свои работы с сюжетом фильма и публикуют свои истории в блоге. Таким образом, исследователь демонстрирует, как технология помогает студентам развивать креативные способности, воображение и навыки письменной речи [Кизрина, 2022].

О. Л. Заболотнева и И. В. Кожухова проводят всесторонний анализ понятия креативного письма и утверждают, что оно может рассматриваться как самостоятельная дисциплина или интегрироваться в различные языковые курсы, такие как копирайтинг, спичрайтинг, реклама и другие. Авторы также подчеркивают, что творческое письмо обладает не только методическим, но и психологическим потенциалом, способствуя развитию мягких навыков у студентов. В работе предлагаются альтернативные виды заданий, противоположные традиционным методам обучения креативному письму: работа с генераторами текстов, нейросетями, метафорическими картами, создание коллажей, эмоциональный коучинг. Креативное письмо может быть частью групповых проектов или индивидуальных заданий, а также может быть спонтанным процессом или результатом длительной подготовки [Заболотнева, 2023].

А. В. Хэкетт-Джонс, Е. А. Иваненко, З. Н. Соколова отмечают, что изменения в социальной, технологической и образовательной сферах требуют пересмотра подходов к обучению иностранным языкам. Креативное письмо становится важным средством для адаптации к этим переменам, поскольку помогает студентам развивать творческое и критическое мышление, необходимые для успешной профессиональной деятельности в условиях неопределенности. В статье рассматриваются преимущества данного вида письма, такие как повышение мотивации, раз-

витие рефлексии и улучшение межкультурных компетенций. Также авторы обсуждают роль цифровых технологий, включая искусственный интеллект, которые могут как способствовать, так и препятствовать творческому процессу. Так, по мнению исследователей, инструменты искусственного интеллекта могут помочь студентам преодолеть «писательский кризис», предоставляя идеи и вдохновение для творческого процесса. Использование нейросетей может оказывать поддержку в развитии навыков критического анализа, так как студенты учатся оценивать и редактировать тексты, созданные с помощью искусственного интеллекта. Одновременно с этим авторы отмечают, что чрезмерное к ним обращение может привести к снижению способности студентов к самостоятельному креативному письму [Хэкетт-Джонс, 2024].

Подводя итог обзору зарубежной и отечественной научной литературы, стоит отметить, что креативное письмо может выступать как отдельная дисциплина, так и как область творчества, связанная с конкретным предметом (в данном случае – преподаванием английского языка). В первом случае оно ориентировано на формирование особого профессионального навыка творческого письма, а также постановку задач, связанных с его включением в академические программы, особенностями его преподавания в различных образовательных контекстах с целью формирования письменных навыков, критического и креативного мышления. Во втором случае оно основано на создании письменных работ в различных творческих жанрах, например, поэзия, рассказы, эссе, мемуары, автоэтнография, в которых отражается личный опыт автора, переживания, чувства, мировоззрение и взгляды, а также где задействованы воображение, креативность, критическое мышление. Как зарубежные, так и отечественные исследователи делают вывод о многогранном функционале креативного письма, который расширяет возможности адаптации обучающихся к социальным, технологическим и образовательным изменениям в современном мире. Кроме этого, творческое письмо несет в себе потенциал личностного роста и предоставляет студентам возможность проводить саморефлексию, преодолевать свои страхи, обретать уверенность в себе и своих способностях. Также оно позволяет находить новые способы самовыражения, подчеркивать свою индивидуальность, справляться с внутренними конфликтами, давать выход своим эмоциями и пе-

реживаниям. Наконец, практика творческого письма помогает лучше понять свою и другие культуры посредством исследования различных культурных контекстов.

Методы исследования

Поставленные цель и задачи предопределили методы исследования. Анализ научных трудов по теме позволил выявить всесторонность понятия креативного письма, проследить его историю с начала XXI века, определить вектор современных исследований. Синтез научных данных предоставил возможность определить оптимальные техники и приемы работы для развития навыков креативного письма на английском языке у студентов неязыкового вуза.

В исследовании нашла отражение теория потока М. Чиксентмихайи [Csikszentmihalyi, 1996, с. 264]. В соответствии с ней, процесс творческого письма требует открытости идеям и мыслям, исходящим из бессознательного, с одной стороны, и постоянной критической оценки со стороны автора, с другой. Эти процессы должны быть уравновешены, чтобы позволить авторам текстов испытать состояние потока.

Исследование также опирается на концепцию уровневой обработки информации, разработанную Ф. Крейком и Р. Локхартом, которая постулирует, что более глубокая переработка информации содействует ее лучшему запоминанию и сохранению в долгосрочной памяти [Craik, 1972]. Так, при создании творческих текстов автор может использовать весь спектр своих воспоминаний, наблюдений, чувств, мыслей, мечтаний. Соответственно, креативное письмо отличается тем, что способно вывести обучающихся на более глубокий уровень обработки информации, чем многие другие виды учебной деятельности.

Результаты исследования

Далее перейдем к описанию заданий с элементами креативного письма, которые включают в себя приемы создания оригинальных, выразительных описаний, текстов, направленных на развитие воображения и отличающихся эмоциональностью. Рассмотрим, как это можно реализовать в рамках различных аспектов курса по английскому языку в неязыковом вузе на примере МГИМО (У). В данном случае мы имеем в виду аспекты Writing, General English, Home reading.

Практика письменной речи на факультете Международного бизнеса преподается студентам

I-IV курсов, они знакомятся с разными жанрами письма, включая небольшие повествовательные рассказы от первого или третьего лица в виде историй. Поскольку написанию рассказов художественной направленности можно посвятить целый курс, в котором будут освещаться структура текста: завязка, кульминация, развязка, действия, герои, ситуации и т. п.; создание канвы текста с учетом структуры, выделение объектов и деталей, графическая структура текста: абзацы, заголовки; правила пунктуации; выразительные средства: метафоры, гиперболы, эпитеты, звукоподражания, олицетворения, оксюмороны и т. п., описание чувств, ощущений, использование разных типов предложений, риторических вопросов, метода лупы (для исследования конкретных деталей в повествовании) и других особенностей, мы сосредоточимся на более общих элементах написания таких текстов.

Одним из вариантов работы с текстом по той или иной теме является задание под названием *blackout poetry*, суть которого заключается в том, чтобы, согласно инструкции, зачеркнуть **ненужные слова** (или обвести в кружок/подчеркнуть **нужные**), оставив только те, которые, по мнению автора, емко отвечают на поставленный вопрос. Например, если студенты изучают тему, связанную с архитектурой и описанием зданий, то согласно заданию, *Read the text and cross out the words you do not need to create a text about a perfect building*, они оставляют любые слова или коллокации, которые, по их мнению, соответствуют их представлению об идеальном здании:

The Guédelon project was dreamed up as an exercise in 'experimental archaeology' 25 years ago. Instead of digging down it has been built upward, using only the tools and methods available in the Middle Ages and, wherever possible, locally sourced materials. Now, in an unforeseen twist of fate, Guédelon is playing a vital role in restoring the structure and soul of Notre Dame cathedral.

Paris's imposing 13th-century cathedral, a world heritage site, was consumed by fire in April 2019, destroying its complex roof structure, known as La Forêt because of the large number of trees used in its construction. The widespread view was that it would be impossible to rebuild it as it was.

'The roof frame was extremely sophisticated, using techniques that were advanced for the 12th and 13th centuries.' Frédéric Épaud, a medieval wood specialist, tells the Observer [Willsher, 2022].

Стоит отметить, что короткие описания можно создавать при помощи нейросетей или взять

из учебного пособия. Подобное задание создает для обучающихся условия для того, чтобы сосредоточиться на своих ощущениях и эмоциях и в то же время обратить внимание на необходимую лексику, выявить новые связи между словами, а также синтаксические конструкции, которые можно использовать в дальнейшей работе, например, при написании своего текста. Кроме этого, упражнение развивает критическое мышление, поскольку обучающиеся должны подумать о том, как слова сочетаются друг с другом, чтобы создать смысл, вычеркнув ненужные фразы. Также подобная работа с текстами повышает уверенность студентов в их способности писать на ту или иную тему, поскольку начинают они с уже существующего текста, что снижает давление, связанное с необходимостью создания описания с чистого листа.

Далее обратимся к особенностям составления предложений. На наш взгляд, целесообразно познакомить студентов с вводными структурами, а именно обстоятельствами, которые вынесены в начало предложения и дают дополнительную информацию о сказуемом. Как правило, они изучаются в британской начальной школе, когда дети активно осваивают письменную речь, но могут быть успешно использованы и не носителями английского языка и в более старшем возрасте с целью знакомства с возможностями разнообразия синтаксических структур и совершенствования навыков описания. Здесь возможны варианты употребления причастия настоящего времени, сравнения, предлога, наречия, союза, причастия прошедшего времени (Таблица 1):

Таблица 1.

ISPACE table

-Ing	Smiling sweetly, she turned and walked away.
Simile	Like the chocolates in the box, she vanished quickly.
Preposition	On the top of the hill, the wolf stood and watched.
Adverb	Hurriedly, he snatched the ticket.
Conjunction	When he found his bone, the dog settled at the bottom of the stairs.
-Ed	Pleased with what he had done, he stood back and admired his work.

[Monday English, 2020]

Студентам можно предложить задание на дополнение предложений – *Come up with your own descriptive sentences, using a fronted adverbial:* 1. *The car screeched to a halt.* 2. *The creature waited.* 3. *The swings were empty.* 4. *The huskies pulled the sledge.* 5. *The woman took a deep breath* [Monday

English, 2020]. Студенты могут выполнять это упражнение в парах, а затем обмениваться идеями и дополнить свой список интересными вариантами одноклассников.

В дальнейшем при написании небольших повествовательных рассказов (личных историй, например) одну из важных ролей играют описания, поскольку они помогают читателю визуализировать происходящее, создавать яркий и запоминающийся образ, который передает настроение создателя текста и атмосферу повествования. В целом это способствует удержанию внимания читателя и создает невидимую связь между ним и текстом. Нередко студенты не откликаются эмоционально на задания, когда им приходится описывать какие-либо объекты, например, здания, предметы при выполнении подобных упражнений из учебных пособий. Мы считаем, что отчасти это происходит из-за того, что обучающимся сложно погружаться в такие объемные задания с первого раза, поэтому мы предлагаем вводить упражнения, нацеленные на короткие описания в 10-60 слов, и делать это систематически. Например, преподаватель приносит в класс осенние листья и раздает их студентам, дает их потрогать, рассмотреть и описать свое отношение к осени – *Touch the autumn leaves, examine them and describe your feelings about autumn.* Или преподаватель раздает обучающимся шишки из зимнего леса и ставит перед ними задачу – представить, как они сами собирали шишки, кто был рядом с ними, какая погода была – *here are the pine cones from a winter forest, try to imagine how they were picked, who was nearby and what the weather was like.* Когда студенты выполняют подобные задания, преподаватель может дать опорные слова, которые могут быть использованы для создания яркой картины. Например, *a silent wonderland, stood like frozen giants, coated in a thin layer of ice, glistening like diamonds, crisp and cold air, refreshing air, covered in a blanket of white, the winter air was biting cold, the snow crunched under feet, bundled up and ventured out.*

Также при формировании у студентов навыка описания преподаватель может предоставить им фото или картинку в качестве опоры, на которых запечатлены городской или деревенский пейзаж, различные места в городской или сельской местности (кофейня, ресторан, стадион, цветочный магазин, музей и т. д.). Задание заключается в том, чтобы студенты составили список из 3-5-10 объектов/вещей, которые можно: а) увидеть, б) услышать, с) почувствовать их запах – *Make a*

list of 3-5-10 things you can a) see, b) hear, c) smell in these places [Malinina, 2024, с. 75].

На более высоких уровнях владения английским языком уместно разбирать со студентами синтаксис, акцентировать внимание на линкерах, организационных паттернах при описании. В таком случае обучающимся предлагаются аутентичные описания, сопровождаемые фотографиями, в которых можно выделить синтаксические структуры. И на основе этих описаний студенты пишут свой короткий тест. Проиллюстрируем данное задание (рис. 1):



Рисунок 1. Svalbard (Morton C. 11 remote places few travelers have ever seen)

Located between mainland Norway **and** the North Pole, Svalbard is one of the world's most northernmost inhabited **areas**. **Travel to** the archipelago **in** the winter **to** see the Northern Lights, **or during** the summer **for** the elusive «midnight sun» (the sun doesn't set at all between April 20 and August 22). **Regardless of the season, a visit here lets you** exist in the same habitat of some of nature's most exciting animals, like polar bears, walruses, and narwhals [Morton, 2019].

Приведем также один из примеров текста, созданного студентами: **Located at the confluence** of the Volga **and** Oka rivers, Nizhny Novgorod is one of the most picturesque **areas** in Russia. **Travel to** the city **in** the spring or summer **to** see the most stunning sunsets ever. **Regardless of the season, your stay here lets you** enjoy local handicrafts that Nizhny Novgorod is famous for.

Далее рассмотрим вопрос введения компонентов творческого письма в **аспект общего языка**, где работа с текстом по определенной тематике или обсуждение тех или иных вопросов может также сопровождаться и письменным заданием.

Например, в рамках работы над темой *Job issues* студентам предлагается задание на визуализацию. Так, преподаватель включает спокойную классическую музыку или мелодию в стиле lo-fi music, отличающуюся мягкими, успокаивающими звуками, и просит студентов закрыть

глаза и представить, что эту музыку слушает человек на работе. Чем он занят? Когда он ее включает? Что он видит перед собой, когда слушает эту музыку? – *And now I'm going to turn on some music. Imagine a person listening to this piece of music at work. What are they doing? When do they turn it on? What can they see while listening to it?* После прослушивания студенты записывают 5-7 предложений о том, что увиделось. Такой способ помогает представить образ, поскольку музыка способствует запуску творческого процесса.

Большим подспорьем в обучении креативному письму служат стихотворные произведения, вдохновляющие обучающихся на эксперименты с языком, поиск новых способов самовыражения. При обсуждении темы «Personal growth» и всего того, что обучающиеся любят делать, что им важно в жизни и чего хотелось бы делать больше, чтобы не сожалеть об упущенных возможностях в пожилом возрасте, уместным будет работа со стихотворением «Warning» Дженни Джозеф, где автор мечтает о том, что она сделает, когда состарится [Joseph, 1962]. Проанализировав мотивы автора (почему она не делает того, о чем мечтает в настоящий момент), преподаватель приглашает студентов написать свое стихотворение на основе отрывка оригинального:

*When I'm an old woman/man I shall wear purple
With a red hat which doesn't go, and doesn't suit me.
and I shall _____ (dye my hair pink)
And I shall _____ (dance in the rain)
And I can wear _____ (torn jeans and make an incredible eye tattoo)
And eat _____ (pineapples for my breakfast)
And hoard _____ (brand bags and shoes)
But maybe I ought to practice a little now?
So people who know me are not too shocked and surprised
When suddenly I am old, and start to wear purple.*

В скобках представлен один из вариантов, который дали студенты.

Наконец, обсудим использование приемов креативного письма на занятиях по **домашнему чтению**. Литературные тексты предоставляют обширный материал для творчества, в том числе выражающегося на письме. Так, студентов можно попросить изложить рассказ от другого лица или изменить время/место действия, «поместить» героев в другие обстоятельства. Обратимся к рассказу О'Генри «The gift of the Magi», где герои Делла и Джим продают самые ценные для

них вещи, чтобы на Рождество купить подарки друг другу [Henry, 1906]. После анализа этого литературного произведения студентам можно предложить вопрос для письменного обсуждения. А именно: если бы Джим и Делла просто поговорили бы друг с другом о своей проблемной финансовой ситуации, помогло бы им это сохранить свои ценные вещи и не идти на жертвы? Помогло бы героям составление списка желаний в том, чтобы порадовать друг друга? – *If Jim and Della discussed their financial situation, would it help them keep their treasured possessions instead of sacrificing them by selling them? Could the characters make each other happy by creating a wish list?*

Помимо обычных рассказов возможно использование жанра ультракоротких историй «flash fiction», смысл которых заключен в последнем предложении. Они отличаются неожиданной, застающей читателя врасплох концовкой. Так, студентам предлагается история без последнего предложения или его незаконченная часть, и им нужно закончить его. Например,

Two teenagers were kissing on an escalator. An old lady stared with disapproval, but the lovebirds were paying no attention to anything around them.

When it was time to start walking again, she decided to warn them. «Be careful, _____!», авторская концовка: «Be careful, two separate beds for you in hospital if you hurt yourself» [Duft, 2015]. Студенты предложили такие варианты: «Be careful, love is everlasting, nor are the escalator's steps permanent»; «Be careful, you are being filmed by a hidden camera»; «Be careful, I cursed this escalator».

Заключение

В заключении проведенного исследования хотелось бы отметить, что, несмотря на «опциональный» характер курса по креативному письму, в российских вузах, преподаватели-исследователи стараются уделять ему время и внимание. Это объясняется большим методическим потенциалом и эмоциональной ценностью творческого письма, благодаря которому студенты развивают не только языковую компетенцию, совершенствуют навыки критического и креативного мышления, активизируют работу воображения, но и повышают мотивацию к изучению английского языка и уверенность в своих способностях, находят новые способы самовыражения. Указанные навыки помогают студентам

адаптироваться к миру социальных и технологических изменений. Так, в условиях стремительного развития искусственного интеллекта творческое письмо остается действенным способом поддерживать уникальность и оригинальность человеческой творческой мысли. Однако стоит учитывать влияние инструментов искусственного интеллекта на процесс создания творческих текстов. С одной стороны, нейросети могут представлять угрозу для формирования критического и креативного мышления обучающихся, но в то же время могут служить средством, помогающим находить новые идеи, редактировать написанные тексты, способствуя формированию навыков автономного обучения. Возможности применения элементов креативного письма отличаются широтой и многогранностью. Так, представленные нами задания позволяют расширить методический арсенал преподавателей и внести разнообразие в преподавание письменной речи, общего языка и домашнего чтения в рамках обучения английскому языку студентов в неязыковом вузе. В частности, фокус на особенностях описания, разнообразии структур предложения, визуализации, стихотворных произведениях, обсуждении рассказов с другого ракурса меняют динамику занятий по английскому языку в вузе, делая студентов активными участниками образовательного процесса. Предложенные способы работы с компонентами творческого письма могут быть использованы в различных учебных контекстах при необходимой адаптации к потребностям обучающихся.

Библиографический список

1. Думина Е. В. Обучение иноязычной письменной коммуникации в сфере юриспруденции на основе технологии креативного письма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 64–75.
2. Заболотнева О. Л. Приемы развития навыков креативного письма обучающихся языковых специальностей / О. Л. Заболотнева, И. В. Кожухова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 5. С. 108–125.
3. Кизрина Н. Г. Обучение креативному письму на иностранном языке будущих учителей на основе технологии «педагогические мастерские» // Перспективные науки. 2022. № 6 (153). С. 100–103.
4. Питина С. А. Креативное письмо в преподавании иностранного языка / С. А. Питина, А. Д. Щербов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13, № 2. С. 85–93.

5. Хэкетт-Джонс А. В. Творческий взгляд на новую реальность: креативное письмо в обучении иностранному языку / А. В. Хэкетт-Джонс, Е. А. Иваненко, З. Н. Соколова // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2024. № 8 (146). DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.46 (дата обращения: 29.01.2025).
6. Babae R. Interview with Alan Maley on teaching and learning creative writing // *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies*. 2015. Vol. 3. № 3. P. 77–81.
7. Baker C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matter, 2011. 498 p.
8. Chamcharatsri B. Expressing emotions through creative writing: a translanguaging approach // *International Perspectives on Creative Writing In Second Language Education* / ed. by B. Chamcharatsri, A. Iida. New York, London: Routledge, 2022. P. 33–45.
9. Cosgrove S. E. Liminality and process: strategies for the creative writing classroom // *New Writing*. 2021. Vol. 18. Issue 3. P. 355–363.
10. Craik F. I., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1972. Vol. 11. Issue 6. P. 671–684.
11. Csikszentmihalyi M. *Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins, 1996. 456 p.
12. Dawson P. *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge, 2005. 254 p.
13. Duft K. Wise advise. 2015. URL: <https://fiftywordstories.com/2015/02/20/katya-duft-wise-advice/> (дата обращения: 29.01.2025).
14. Henry O. The gift of the Magi. URL: <https://www.owleyes.org/text/gift-magi/read/the-gift-of-the-magi#root-218982-41> (дата обращения: 29.01.2025).
15. Joseph J. R. Warning. URL: <https://www.poetry.com/poem/141551/warning> (дата обращения: 29.01.2025).
16. Krauth N., Brady T. *Creative writing: theory beyond practice*. Tenerife: Post pressed, 2006. 268 p.
17. Leahy A. *Power and identity in the creative writing classroom*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2005. 240 p.
18. Malinina I. The write stuff // *Modern English Teacher*. 2024. Vol. 33. Issue 3. P. 75–76.
19. McGurl M. *The Program era: postwar fiction and the rise of creative writing*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2011. 480 p.
20. Monday English ISPACE openers.notebook. 2020. URL: <https://www.ludlowprimaryschool.co.uk/media/14954/monday-english-ispaces-openers.pdf> (дата обращения: 29.01.2025).
21. Morton C. 11 remote places few travelers have ever seen. 2019. URL: <https://www.cntraveler.com/galleries/2014-11-11/13-destinations-few-travelers-have-ever-visited> (дата обращения: 29.01.2025).
22. Muro A., Asensio Aróstegui M. Book club and creative writing workshop in the ESL university classroom // *European Public & Social Innovation Review*. 2024. Vol. 9. P. 1–21.
23. Niloy A. C., Akter S., Sultana N., et al. Is ChatGPT a menace for creative writing ability? An experiment // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2024. Vol. 40. Issue 2. P. 919–930.
24. Rancière J. *Education, truth, emancipation*. London: Continuum, 2010. 176 p.
25. Randolph P. Breathing enlightenment and necessary change into English language programs with creative writing // *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*. 2023. Vol. 47. № 3. P. 93–105.
26. Şenel E. The Integration of creative writing into academic writing skills in EFL classes // *International Journal of Languages' education and teaching*. 2018. Vol. 6. Issue 2. P. 115–120.
27. Suchy S. T. Artificial intelligence in creative writing studies: threat or opportunity // *Creativity in Contemporaneity* / ed. by L. Barlach. 2024. DOI: 10.5772/intechopen.1008429 (дата обращения: 29.01.2025).
28. Tsao J, Nogues C. Beyond the author: Artificial intelligence, creative writing and intellectual emancipation // *Poetics*. 2024. Vol. 102. URL: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2024.101865> (дата обращения: 29.01.2025).
29. Wang L. Rethinking the significance of creative writing: a neglected art form behind the language learning curriculum // *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*. 2019. Vol. 6. P. 110–122.
30. Willsher K. «They said it was impossible: how medieval carpenters are rebuilding Notre Dame». 2022. URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/aug/20/notre-dame-cathedral-fire-rebuild-medieval-carpenters-guledon> (дата обращения: 29.01.2025).
31. Yancey K. B. *Writing in the 21st Century: a report from the National Council of Teachers of English*. 2009. URL: https://cdn.ncte.org/nctefiles/press/yancey_final.pdf (дата обращения: 29.01.2011).
32. Yoo J. Creative writing and academic timelessness // *New Writing*. 2018. Vol. 16. Issue 2. P. 148–157.

Reference list

1. Dumina E. V. Obuchenie inozazychnoj pis'mennoj kommunikacii v sfere jurisprudencii na osnove tehnologii kreativnogo pis'ma = Training in foreign written communication in the field of jurisprudence based on creative writing technology // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2020. № 3 (836). S. 64–75.

2. Zabolotneva O. L. Priemy razvitija navykov kreativnogo pis'ma obuchajushhihsja jazykovyh special'nostej = Techniques for developing creative writing skills of language students / O. L. Zabolotneva, I. V. Kozuhova // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2023. № 5. S. 108–125.
3. Kizrina N. G. Obuchenie kreativnomu pis'mu na inostrannom jazyke budushhih uchitelej na osnove tehnologii «pedagogicheskie masterskie» = Teaching creative writing in a foreign language to future teachers based on «teacher workshops» technology // Perspektivnye nauki. 2022. № 6 (153). S. 100–103.
4. Pitina S. A. Kreativnoe pis'mo v prepodavanii inostrannogo jazyka = Creative writing in teaching a foreign language / S. A. Pitina, A. D. Shherbov // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2021. T. 13, № 2. S. 85–93.
5. Hjekett-Dzhons A. V. Tvorcheskij vzgljad na novuju real'nost': kreativnoe pis'mo v obuchenii inostrannomu jazyku = A creative look at a new reality: creative writing in foreign language instruction / A. V. Hjekett-Dzhons, E. A. Ivanenko, Z. N. Sokolova // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2024. № 8 (146). DOI: 10.60797/IRJ.2024.146.46 (data obrashhenija: 29.01.2025).
6. Babae R. Interview with Alan Maley on teaching and learning creative writing // International Journal of Comparative Literature and Translation Studies. 2015. Vol. 3. № 3. P. 77–81.
7. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matter, 2011. 498 p.
8. Chamcharatsri B. Expressing emotions through creative writing: a translanguaging approach // International Perspectives on Creative Writing In Second Language Education / ed. by B. Chamcharatsri, A. Iida. New York, London: Routledge, 2022. P. 33–45.
9. Cosgrove S. E. Liminality and process: strategies for the creative writing classroom // New Writing. 2021. Vol. 18. Issue 3. P. 355–363.
10. Craik F. I., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // Journal of verbal learning and verbal behavior. 1972. Vol. 11. Issue 6. P. 671–684.
11. Csikszentmihalyi M. Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins, 1996. 456 p.
12. Dawson P. Creative Writing and the New Humanities. London and New York: Routledge, 2005. 254 p.
13. Duft K. Wise advice. 2015. URL: <https://fiftywordstories.com/2015/02/20/katya-duft-wise-advice/> (data obrashhenija: 29.01.2025).
14. Henry O. The gift of the Magi. URL: <https://www.owleyes.org/text/gift-magi/read/the-gift-of-the-magi#root-218982-41> (data obrashhenija: 29.01.2025).
15. Joseph J. R. Warning. URL: <https://www.poetry.com/poem/141551/warning> (data obrashhenija: 29.01.2025).
16. Krauth N., Brady T. Creative writing: theory beyond practice. Teneriffe: Post pressed, 2006. 268 p.
17. Leahy A. Power and identity in the creative writing classroom. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2005. 240 p.
18. Malinina I. The write stuff // Modern English Teacher. 2024. Vol. 33. Issue 3. P. 75–76.
19. McGurl M. The Program era: postwar fiction and the rise of creative writing. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2011. 480 p.
20. Monday English ISPACE openers.notebook. 2020. URL: <https://www.ludlowprimaryschool.co.uk/media/14954/monday-english-ispaces-openers.pdf> (data obrashhenija: 29.01.2025).
21. Morton C. 11 remote places few travelers have ever seen. 2019. URL: <https://www.cntraveler.com/galleries/2014-11-11/13-destinations-few-travelers-have-ever-visited> (data obrashhenija: 29.01.2025).
22. Muro A., Asensio Aróstegui M. Book club and creative writing workshop in the ESL university classroom // European Public & Social Innovation Review. 2024. Vol. 9. P. 1–21.
23. Niloy A. C, Akter S., Sultana N., et al. Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment // Journal of Computer Assisted Learning. 2024. Vol. 40. Issue 2. P. 919–930.
24. Rancière J. Education, truth, emancipation. London: Continuum, 2010. 176 p.
25. Randolph P. Breathing enlightenment and necessary change into English language programs with creative writing // Lublin Studies in Modern Languages and Literature. 2023. Vol. 47. № 3. P. 93–105.
26. Şenel E. The Integration of creative writing into academic writing skills in EFL classes // International Journal of Languages' education and teaching. 2018. Vol. 6. Issue 2. P. 115–120.
27. Suchy S. T. Artificial intelligence in creative writing studies: threat or opportunity // Creativity in Contemporaneity / ed. by L. Barlach. 2024. DOI: 10.5772/intechopen.1008429 (data obrashhenija: 29.01.2025).
28. Tsao J, Nogues C. Beyond the author: Artificial intelligence, creative writing and intellectual emancipation // Poetics. 2024. Vol. 102. URL: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2024.101865>.
29. Wang L. Rethinking the significance of creative writing: a neglected art form behind the language learning curriculum // Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal. 2019. Vol. 6. P. 110–122.
30. Willsher K. «They said it was impossible: how medieval carpenters are rebuilding Notre Dame». 2022. URL:

<https://www.theguardian.com/world/2022/aug/20/notre-dame-cathedral-fire-rebuild-medieval-carpenters-guledon> (data obrashhenija: 29.01.2025).

31. Yancey K. B. Writing in the 21st Century: a report from the National Council of Teachers of English.

2009.

URL: https://cdn.ncte.org/nctefiles/press/yancey_final.pdf (data obrashhenija: 29.01.2011).

32. Yoo J. Creative writing and academic timelessness // New Writing. 2018. Vol. 16. Issue 2. P. 148–157.

Статья поступила в редакцию 17.01.2025; одобрена после рецензирования 20.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 17.01.2025; approved after reviewing 20.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-142
EDN: FJORFW

Основные компетенции цифровой культуры педагога

Любовь Николаевна Самборская

Соискатель, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; методист, школа № 2103. 117574, г. Москва, ул. Голубинская, д. 5/3
Lyubov.Samborskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0746-345X>

Аннотация. В статье проведен анализ предпосылок появления новых коммуникативных возможностей и смысловых единиц, обеспечивающих передачу информации между поколениями, в том числе в условиях цифровой трансформации общества. Обосновывается необходимость учета и управления неизбежной трансформацией смысловых нагрузок, что необходимо для создания и поддержания единого понятийного поля общества.

Предпринята попытка определения роли смыслового подхода в формировании общей цифровой культуры учителей и учеников как инструмента, обеспечивающего согласованность понятий, в том числе в условиях многонационального населения России. Описаны и обоснованы педагогические практики и методы обучения с учетом трансформации смысловых конструкций в цифровом пространстве образования в целях воспитания, сохранения и защиты национальных культурных и духовно-нравственных ценностей населения через управление смысловыми единицами.

Обосновывается тезис о том, что управление смыслами является стратегически необходимым элементом и условием совершенствования процесса цифровой трансформации общества. Использование методов выделения и анализа смыслов, в том числе через поле значений, расширяет возможности учителей и разработчиков учебных программ, позволяя работать с новыми смысловыми единицами, возникающими в цифровой среде. Проведен анализ реализации концепции единых смыслов в Московской электронной школе (МЭШ) и проблем, которые необходимо решать в этой связи. Показано, что предметом особой заботы в ближайшее время для педагогов станет междисциплинарный характер цифрового обучения.

Ключевые слова: смысловой подход; выделение смысла; новая идеология педагогики; цифровая культура; онтологии; современные компьютерные методы; компьютерная лингвистика; обработка естественного языка; психолингвистика

Для цитирования: Самборская Л. Н. Основные компетенции цифровой культуры педагога // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 142–150. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-142>. <https://elibrary.ru/FJORFW>

Original article

Basic competencies of a teacher's digital culture

Lyubov N. Samborskaya

Applicant, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; methodologist, school № 2103. 117574, Moscow, Golubinskaya st., 5/3
Lyubov.Samborskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0746-345X>

Abstract. The article analyzes the prerequisites for the emergence of new communicative opportunities and semantic units that ensure the transfer of information between generations, including in the context of digital transformation of society. The necessity of forming and managing the inevitable transformation of semantic loadings as a strategically important tool for creating a unified field of the conceptual base of society is substantiated.

An attempt is being made to determine the role of a semantic approach in shaping the common digital culture of teachers and students, as a tool to ensure consistency of concepts, including in the context of the multinational people of Russia, as well as to substantiate pedagogical practices and teaching methods, taking into account the transformation of semantic structures in the digital space of education in order to educate, preserve and protect national cultural and spiritual values of the population through the management of semantic units.

The paper substantiates the thesis that the management of meanings is a strategically necessary element and condition for improving the process of digital transformation of society. The use of methods for identifying and analyzing meanings, including through the field of meanings, expands the capabilities of teachers and curriculum developers, allowing them to work with new semantic units emerging in the digital environment. In the current geopolitical realities, it is education that helps to protect and preserve the cultural and spiritual and moral values of society, including by providing new opportunities for the transmission and assimilation of information.

Key words: semantic approach; definition of meaning; new ideology of pedagogy; digital culture; ontologies; modern computer methods; computational linguistics; natural language processing; psycholinguistics

For citation: Samborskaya L. N. Basic competencies of a teacher's digital culture. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 142-150. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-142>. <https://elibrary.ru/FJORFW>

Введение

Современное общество функционирует в режиме постоянных изменений, развитие цифрового мира при этом характеризуется все возрастающим ускорением. Поэтому очень важно учитывать, что знания, которые получают школьники, студенты профессиональных учебных заведений в будущем могут быть не вполне актуальны для жизни и работы [Будущее образования, 2020].

Как добиться того, чтобы учитель, сохраняя элементы общекультурной компетентности, вместе с этим развивал навыки, которые сформируют у всех обучающихся умение учиться и постигать новые смыслы своей деятельности в условиях новых цифровых реалий? Этот вопрос является предметом научного интереса многих исследователей [Груздев, 2023, с. 8; Громыко, 2023], а также предметом наших научных изысканий.

Цель представленного исследования: дать обоснование компетенций, составляющих цифровую культуру педагога и определить основные направления их развития в аспектах эффективности и точности передачи смыслов осваиваемой информации.

Современное образование требует не только сохранения у учителя его глубинных знаний, культурных кодов и мудрости, которыми учительство обладало на протяжении веков, но и развития у самого учителя других актуальных качеств, профессиональных и надпрофессиональных компетенций [Груздев, 2023, с. 28; Миловзорова, 2021, с. 41].

Уже сегодня мы наблюдаем объективный процесс расслоения внутри педагогического сообщества, но не в контексте обычной смены кадров доцифровой эры, а в свете реальной проблемы отставания некоторых педагогов от современных тенденций цифрового образования. Сложившаяся ситуация осложняется постоянным развитием цифровых технологий, что в том числе ведет к социальному расслоению и, как след-

ствие, серьезным разрывам между поколениями на глобальном уровне.

Следует пояснить, что ввиду специфики работы в цифровой среде происходит нестандартное возрастное разделение общества на поколения. Одним из критериев выделения поколенческих особенностей выступает способность адаптивно использовать инструменты и возможности цифровой эпохи, что предопределяет возникновение новых способов общения.

Язык и его символы постоянно эволюционируют, неизбежно изменяя наше понимание ранее привычных обозначений. Можно привести в пример известные всем эмодзи (сочетание картинок-пиктограмм в чатах различных мессенджеров, используемое вместо глаголов, прилагательных или существительных), в том числе, изображающие овощи и фрукты, которые вместе со своим прямым значением несут дополнительный смысловой оттенок. Такой формат с описанными выше элементами коммуникации приобретает новые функции, позволяет расширять границы коммуникативного взаимодействия между людьми, демонстрируя кардинальные изменения в обществе, связанные с восприятием и трансляцией коммуникативно-смысловых единиц.

Человек воспринимает информацию через фильтр собственных, сформированных в течение жизни менталитета, духовно-нравственных, культурных ценностей, взглядов и принципов. Данный аспект обуславливает разное восприятие и интерпретацию первично получаемой информации, с неизбежным ее искажением. Персонализированный отпечаток искажения передаваемой дальше информации присутствует всегда, находясь в прямой зависимости от индивидуально сформированных смысловых единиц и ценностей индивида. Потребление индивидом информации происходит в двух случаях: для своего личного использования или для передачи. В любом случае информация может быть подвергнута искажению.

Как показывают результаты нашего исследования, получить дополнительные данные для оценивания уровня искажения информации можно при наличии следующих возможностей программного обеспечения:

- определение смысла в информационном корпусе;
- ранжирование смыслов от большего показателя к меньшему;
- оценка и сопоставление выделенных смысловых единиц.

Все педагоги России работают по программам, установленным профильным министерством, однако эффективность работы педагогов существенно отличается. Исходя из этого, можно предположить, что сама по себе учебная программа влияет на результаты опосредованно, ключевую роль играет личность учителя и его профессиональное мастерство. В этой связи возникает вопрос, касающийся программ повышения квалификации и профессионального развития педагогов, которые, при всем многообразии возможностей цифровой трансформации остаются достаточно консервативными и унифицированными. Причина подобной ситуации, на наш взгляд, связана с ориентацией на решение общих задач, стоящих перед системой образования, через подготовку кадров.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что эффективные преподаватели, наряду с применением инновационных методик, обладают особыми личностными характеристиками и демонстрируют высокий уровень смысловой зрелости. Это даёт им возможность понимать и передавать знания в соответствии с единым стандартом восприятия информации, который одинаково хорошо усваивается учениками разных поколений. Акцент на развитие этих навыков у педагогов может существенно повысить качество образовательного процесса. Ведь именно благодаря глубокому пониманию смысла передаваемых знаний учитель способен находить общий язык с обучающимися и обеспечивать их всестороннее развитие. В этом контексте объективно возникают сложности овладения коммуникативно-смысловыми единицами, которые используются как привычные знаки и символы в ходе приема и передачи информации. Мы не можем судить и давать оценку каждому человеку, который не имеет таких профессиональных навыков и не проявляет интереса в овладении теми компетенциями, без которых невозможно высокотехнологичное цифровое обучение.

В процессе исследования были проанализированы несколько уроков, размещенных на платформе Московской электронной школы в первые годы ее открытия. Обнаружено, что новые подходы к решению целей уроков были в основном предложены молодыми педагогами, имеющими амбициозные цели и навыки владения информационными технологиями. И чем шире распространение МЭШ, тем больше увеличивалась доля опытных преподавателей, владеющих навыками электронного обучения. Одновременно с этим менялась и система повышения квалификации учителей в области приобретения цифровых компетенций [Голкачёва, 2020, с. 176].

Все это свидетельствует о том, что человек способен обрести новые знания в цифровой области [Байбородова, 2022, с. 53]. Мы согласны с мнением Л. В. Байбородовой о том, что сегодня для педагогов «объективно наступило время многомерности не только формирования новых цифровых компетенций, но и приобретения связанных с ними новой ментальности и культуры» [Байбородова, 2022, с. 28].

Возможна ли в новых условиях конвергенция всего набора ценностей, которые должны стать непреложным правилом у каждого педагога? Это не декларативный призыв к выстраиванию новой образовательной парадигмы, а явление быстроменяющейся жизни, в которой уже находятся учитель и дети.

Основная проблема исследования: культурные различия поколений во многом связаны с процессами цифровизации и требуют при коммуникации учителя с детьми, с родителями, с самим педагогическим сообществом использования одинаковых смысловых определений. Но, основываясь на теории А. Н. Леонтьева, мы замечаем, что в практике часто происходят обратные процессы, которые ограничивают возможность планомерного формирования общих символов, единого понимания коммуникационных знаков, и, как следствие, приводят к разобщенности.

Методы исследования

Проведенный анализ эффективных педагогических практик и методик, научно-педагогической литературы по теме исследования, системный анализ актуальных педагогических подходов и методов, отвечающих запросам цифровизации, а также сценарное прогнозирование трансформации коммуникационных компетенций общества, проектирование наиболее возможных форм, типов и методов коммуникаций

разных поколений как внутри, так и между группами, моделирование взаимодействия разновозрастных групп позволяют прогнозировать рост непонимания между группами и внутри них. Мы согласны с мнением ученых, что подобный разрыв зависит не от возрастной группы, а, прежде всего, от восприятия новой смысловой нагрузки, появившейся в результате естественных процессов трансформации общества в условиях цифровых сред, что не ново с точки зрения развития общества и объективно влияет на изменения привычных значений, символов и смыслов, соответствующих нашему времени [Груздев, 2023, с. 10].

Данный аспект в значительной степени влияет на формирование компетентностного подхода к методике обучения, более разносторонне вводит в сферу обучения проектно-деятельностное и мета-технологичное образование.

Результаты исследования

В исследованиях известных учёных, среди которых Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. А. Залевская и другие, поднимались вопросы влияния языка на менталитет личности, отличия языкового сознания от неязыкового. Опираясь на имеющиеся исследования, можно проследить формирование и развитие научной мысли относительно изменений менталитета у людей разных возрастов, происходящих с различной скоростью и разными паттернами восприятия. Исследуя указанные выше аспекты, учёные определили отличия в ментальных установках разных социальных и языковых групп и сообществ. Сегодня установлены и многими разделяются факторы, формирующие картину мира индивида в условиях идеальной культуры и духовно-нравственной парадигмы нашего общества, объединяющие народ в единое целое сквозь всю систему воспитания – начиная с детства и заканчивая зрелостью. При этом менталитет понимается как исторически сложившаяся система ценностей и смыслов, характерных для целой нации.

В эпоху цифровизации ключевым инструментом общения для воспитания, становления личности, формирования культурных и духовно-нравственных ориентиров и укрепления национального самосознания может стать создание единой национальной смысловой базы, включающей в себя значения и смысловые единицы, естественные для представителей разных языковых групп, проживающих на территории нашего государства.

Давно доказано влияние языка на ментальные установки индивида, его культурный код и тонкие процессы создания индивидуального смыслового поля, задействованного во всех сферах личной и общественной деятельности, неминуемо приводящее к изменению подходов и методов взаимодействия. Образовательная сфера с «вшитым» воспитательным компонентом не может оставаться в стороне от этого процесса. В сложившихся условиях бурного роста технологических достижений именно образовательная среда помогает выстроить новые социальные связи в обществе с многонациональным составом населения Российской Федерации с учетом уникальных этнокультурных особенностей. В этом помогает использование передовых педагогических методик советской и современной российской образовательных систем, в том числе за счет применения технологий искусственного интеллекта. Поэтому погружение в язык цифровизации – это первичная задача для формирования культуры и привычки в практической ежедневной работе педагога.

Умение воспринимать объемы информации и работать с этими объемами – сложная задача. Появляется бесчисленное количество каналов передачи информации, поэтому важно найти ответы на вопрос: как выбрать нужную информацию самому педагогу для себя и для формирования цифровой грамотности обучающихся. Это обусловлено тем тотальным процессом, который включает в себя не только образование, но и воспитание, обучение и самообучение на всех этапах жизни человека. Поэтому обучение различным сценариям поведения, приобретение знаний, навыков, личностное развитие каждого школьника становятся социально оформленными процессами использования цифровых навыков в течение всей жизни. Современное образование – это всё то, что учит человека жить в современном мире.

Фактически, учитель должен уметь не только приспособиться к социальным условиям, но и планировать свою образовательную педагогическую траекторию, формировать сценарии педагогической деятельности [Белкина, 2023, с. 110]. При этом он должен уметь расставлять приоритеты, «быть способным самому и научить ребенка определять, что для него важно в текущий момент, тем самым сформировав способность ребенка к поиску и использованию нужной информации» [Белкина, 2023, с. 415]. Это должно стать непреложным правилом работы педагога

в цифровом пространстве. Ведь обучение и воспитание ребенка – это не только использование заложенных природой возможностей, совокупности его знаний, умений, ценностей и всех приобретенных качеств, но и формирование интеллекта, социальных навыков и тех умений, которые будут необходимы в его будущей жизни.

Поэтому возрастает роль формирования общей цифровой культуры, которая на определенном этапе требует четкой конкретной смысловой расшифровки каждого понятия и символа и только после этого распространяется на всю образовательную практику [Громыко, 2010; 2023].

К сожалению, сегодня уже встречаются на практике примеры разночтений терминов и понятий, что, безусловно, затрудняет коммуникацию ученика и учителя и снижает скорость усвоения материала. Поэтому должно быть уточнено содержание подготовки учителя как в вузе, так и в колледже.

В контексте реализации поставленной цели нами в ходе проведенного анализа психолого-педагогической литературы и имеющегося опыта взаимодействия в цифровой среде были определены следующие магистральные направления развития цифровых компетенций педагогов и направления их развития в аспектах эффективности и точности передачи смыслов осваиваемой информации:

- разработка перечня единых понятий и их интерпретации с учетом особенностей развития цифрового образования;

- обеспечение ценностно-смыслового единства в понимании педагогическим сообществом значимости формирования цифровой культуры у всех субъектов образовательных отношений;

- сохранение в новых условиях цифровой среды традиционных ценностей педагогического взаимодействия;

- подготовка и реализация комплексных программ повышения цифровой культуры педагогов в контексте требований эффективной передачи смыслов информационных единиц;

- реализация индивидуального подхода в процессе формирования цифровых компетенций педагогов с учетом поколенческих особенностей и индивидуального стиля педагогической деятельности.

Обработка смыслов получаемой информации в цифровых средах требует от программного обеспечения способности самостоятельно извлекать смысл из предоставленных данных, проводить глубокий анализ и принимать наиболее оп-

тимальное решение для дальнейших действий. Данный подход открывает новые горизонты для комплексного развития образовательной сферы с точки зрения учебных программ, подготовки и повышения квалификации педагогов, руководителей образовательных организаций, а также обучающихся [Mogozov, 2023, с. 13].

В контексте подготовки специалистов на разных этапах образовательного процесса, в том числе для управленческих должностей сферы образования, предложенный подход учитывает применение современных программных решений и возможностей цифровизации, позволяет анализировать и выявлять самые действенные педагогические методы и подходы для анализа, формирования и развития универсальных смысловых моделей личности. Кадровая подготовка на каждом уровне системы образования может предусматривать разработку стандарта смыслов лучших педагогических практик в образовании, необходимого для обучения специалистов и эффективного с точки зрения потенциальной коррекции существующих смысловых конструкций в соответствии с установленными стандартами.

Описанный подход может быть применен в образовательных организациях в момент проведения урока с использованием встроенных сервисов учета и автоматизированного переноса информации в специализированное программное обеспечение для последующего анализа и корректировки. Полученные результаты будут являться независимыми данными, важными для новых подходов к оцениванию в логике работы модели Цифрового Профиля учителя и соотношения с Цифровым Профилем учебной программы, с возможностью включения стандартизированных элементов лучших педагогических методик для конкретного класса или предмета [Самборская, 2015, с. 63; 2020, с. 161].

Работа со смыслами представляет новые возможности для оценки знаний учеников, включая выявление плагиата и его источника. Благодаря новым разработкам в области цифровых технологий произошли значительные изменения в подходе к созданию голосовых сервисов и помощников, а игровые технологии находят новые форматы применения в таких сферах, как образование и психология, открывая ученикам и педагогам широкие возможности для воспитания, обучения и развития.

Конечно, можно переложить подготовку единого языка цифровых смыслов на технические вузы, но необходимо учитывать, что дети с само-

го юного возраста уже погружены в цифровой мир, они успешно пользуются смартфонами, планшетами, компьютерами и другой цифровой техникой. Необходимо учить педагога работать с детьми в сегодняшней цифровой парадигме. А значит, создание единой системы цифровых смыслов – это задача сферы образования [Томская, 2013, с. 54; Трошина, 2016, с. 113; Убушиева, 2024, с. 1143].

Формирование правильных навыков использования «цифры» необходимо с самого раннего возраста. И педагог должен быть готов к решению соответствующих задач. В программах детского сада специальных занятий с цифровыми носителями нет, но в семье дети уже с раннего возраста пользуются цифровыми технологиями. Таким образом, встает вопрос о подготовке педагогов в системе высшего и среднего профессионального образования.

Реализация обозначенных целей возможна только при появлении научно-образовательной программы, которая позволит создать ключевые сервисы для использования учебных материалов. Опыт Московской электронной школы (МЭШ) в значительной степени решил эту задачу, но по-прежнему сохраняются серьезные вопросы, связанные с ее использованием. Прежде всего, это цифровая лексика, используемая по-своему каждым педагогом в своем предмете. Формирование проверочных работ, с точки зрения применимости полученных знаний, тоже требует корректировки и определенной цифровой унификации. Но предметом особой заботы в ближайшее время для педагогов будет междисциплинарный характер цифрового обучения.

Мы понимаем, что синтез педагогических практик и методов обучения в цифровом образовании сегодня не может быть самопроизвольным, неуправляемым и спонтанным. Чтобы это исключить, мы должны сформировать в цифровом образовательном пространстве приоритеты и единые словарные смыслы [Турканов, 2021, с. 171].

Большинство программных решений современных образовательных платформ используют принцип поиска по ключевым словам, подбирая для учеников соответствующие ресурсы для освоения, закрепления или повторного прохождения материала. Подтвержденная эффективность данного подхода способствовала разработке множества электронных систем и сервисов для оценки, прогнозирования и мониторинга учебных процессов. Вместе с этим в условиях сдвига смысловой парадигмы общества на фоне

непрерывных процессов цифровизации такой подход имеет потенциальный недостаток: разное сочетание слов и их значений может иметь разную смысловую интерпретацию, что может привести к неоднозначному восприятию информации учениками. По этой причине возникает необходимость тщательного анализа и адаптации предлагаемых материалов под групповые и индивидуальные особенности каждого ученика, что позволит повысить качество обучения и обеспечить лучшее понимание учебного материала. На этот счет есть масса исследований, в том числе подчеркивающих важность обучения осмысленному чтению.

Восприятие информации человеком определяется его врожденными качествами и приобретенными в течение жизни личностными характеристиками. Поэтому один и тот же материал может восприниматься по-разному, а последующая передача информации от человека к человеку будет искажаться под влиянием индивидуальных смыслов [Федоров, 2022, с. 345].

В этом есть определенные риски. Прежде всего, не потеряется ли при смысловой унификации индивидуальность учителя, его ценностные качества, значимость и престижность педагогического труда? Чтобы исключить подобное, требуется не только концептуально, но и методологически наполнять педагогическую деятельность учителей, то есть упорядочивать и создавать некую формулу стандартизации цифрового обучения. Для этого должны быть определены прогнозы ближайшего будущего. Это сложная, ответственная задача, так как обоснование сущности и нормативной заданности любого педагогического труда для применения в реальной практике требует пересмотра процесса подготовки и переподготовки учителя.

Существующая практика формирования цифровой культуры пока не разработана, требуется уточнение не только понятийно-категориального аппарата, терминологии, но и соответствующее методологическое обоснование. Тем более системно, комплексно исследовать как теоретические, так и прикладные аспекты цифрового образования – крайне необходимо, это долгосрочная стратегия развития цифровой сферы в обучении и воспитании.

Можно выделить различные аспекты влияния цифровой культуры на менталитет учителя, его мировоззрение, в том числе с учетом внедрения новых цифровых технологий в процесс обучения. Важно учитывать, что эти изменения каса-

ются не только подходов и методов преподавания, но и самой цифровой культуры, формирующейся в условиях использования образовательных платформ, систем и сервисов.

Если мы определяем и обосновываем статус цифрового образования и цифровой культуры, то объективно получаем содержательные аспекты, тем самым уже появляются терминологические определения соответствующих процессов в образовании. Возможно, будет много подходов, характеристик, оценок и дефиниций, связанных с компонентами цифровой культуры.

Необходимость более предметного погружения в вопросы цифровой культуры и их содержание требуют анализа как ценностно-целевых составляющих, так и содержательных элементов. В результате фиксируются характеристики наиболее важных ментальных оснований личности учителя. Какие из них объективно подвержены цифровизации? Прежде всего, расширение мировоззренческих качеств и предметных компетенций, целенаправленных психолого-педагогических установок, постоянный поиск дополнительных знаний для расширения своей культурной и духовной жизни, поиск учебных и научно-исследовательских материалов для использования в работе. Безусловно, различные компоненты цифровой культуры позволяют учителю находиться в непрерывном потоке получения новых профессиональных знаний, свободно самообразования.

Одновременно с этими установками цифровая культура позволит более конкретно обозначать цели повседневной педагогической деятельности учителей, состыковать общие культурные точки всех представителей педагогического сообщества.

Заключение

Понятия «цифровая культура» и «цифровой менталитет» еще не совсем привычные термины для педагогического сообщества, однако потребность в их осмыслении уже очевидна. Одна из задач государства заключается в создании системы единых понятий и смыслов, которые будут формировать ментальность всех участников образовательного процесса с учетом поступательных изменений цифровой среды. Подобное взаимодействие цифровых культур учителей и учеников поможет избежать коммуникативного разрыва, улучшить восприятие и понимание ключевых концепций в представленном информационном поле, формируя правила успешной коммуникации.

Деятельность педагогов, уже владеющих основами использования информационных технологий, должна постоянно обогащаться за счет нового содержания и средств работы. Деятельность педагогов старшего возраста, обладающих колоссальным опытом и традиционными педагогическими ценностями, должна быть мягко адаптирована с учетом требований актуальной цифровой культуры. Для этого потребуются разработать специальные программы поддержки и обучения, которые помогут эффективно интегрироваться в новую среду без потери накопленного опыта.

Таким образом, цифровая культура – это важная и многогранная сфера, и она уже сегодня представляет собой целостную систему, которая будет постепенно наполняться новыми смыслами и технологичными процессами.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Педагогические технологии стимулирования саморазвития школьников // Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность: актуальные проблемы, достижения, инновации : мат. I Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием. Кострома : Костромской гос. ун-тет, 2022. С. 53–57. EDN TJPIBT.
2. Байбородова Л. В. Современные направления развития взаимодействия субъектов образовательных организаций // Пространство образования и личностного развития: практики исследования и сотрудничества : мат. межрег. научно-практ. конф. Ярославль : ГАУДПО ЯО «Институт развития образования», 2022. С. 28–33. EDN GENZLN.
3. Белкина В. В. Проектирование программы воспитательной работы в педагогическом вузе // Педагогика и просвещение. 2023. С. 110–118.
4. Белкина В. В. Роль традиционных российских духовно-нравственных ценностей в содержании подготовки будущих педагогов // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: 80-летию Российской академии образования посвящается : монография / О. Ю. Васильева, В. П. Борисенков, М. Л. Левицкий [и др.]. Москва : ООО «МАКС Пресс», 2023. С. 415–422.
5. Будущее образования: Глобальная повестка. Сколковский институт науки и технологии. Москва. 2020. URL: <https://ouzs.ru/upload/iblock/e46/e4677181a1bb70c38fdff44b68628986.pdf> (дата обращения: 02.02.2024).
6. Груздев М. В. Допрофессиональная подготовка школьников в контексте непрерывного педагогического образования / М. В. Груздев, Л. В. Байбородова, А. Н. Козловский // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3(132). С. 8–19. DOI 10.20323/1813-145X_2023_3_132_8. EDN XESYLK.
7. Груздев М. В. Методология изучения ценностей и смыслов педагогического образования: герменевти-

ческий подход / М. В. Груздев, А. М. Ходырев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 1. С. 10–16. DOI 10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16. EDN TJVFUT.

8. Груздев М. В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 3. С. 28–45. DOI 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-28-45. EDN PDSRNH.

9. Громыко Ю. В. Культурно-историческая психология овладения деятельностью и альтернативы цифровизации // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19, № 2. С. 27–40. DOI: 10.17759/chrp.2023190204.

10. Громыко Ю. В. Оружие, поражающее сознание, – что это такое? / Альманах «Россия 2010», 2010. URL: <http://www.pereplet.ru/text/grom0.html> (дата обращения: 30.05.2022).

11. Миловзорова М. Н. Управление смыслами: идеологический базис управления социальными системами / М. Н. Миловзорова, Е. Н. Щеголев, Т. Д. Иванова // Политическая инфраструктура безопасности социальных систем : мат. круглого стола. Санкт-Петербург : Балтийский гос. технический университет «Военмех», 2021. С. 41–44. EDN PКОJJQ.

12. Самборская Л. Н. Правовые аспекты информационного обеспечения управления в системе образования на примере модели «Цифровой профиль» // Педагогическое образование и наука. 2015. № 4. С. 63–71. EDN UXTAVV.

13. Самборская Л. Н. Технология «Доступный класс» как цифровой инструмент подготовки управленческих кадров сферы образования // Теоретические и прагматические аспекты становления человека в образовательном пространстве : сб. научн. мат. междунар. научно-практ. конф. Москва : ООО «Ваш формат», 2020. С. 161–166. EDN USAGLVP.

14. Толкачёва С. В. Общественные науки. Финансовая грамотность. Цифровой мир. 10–11 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций. Москва : Просвещение, 2020. 176 с. ISBN 978-5-09-076991-4.

15. Томская М. В. Проблемы взаимодействия языка и религии // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2013. № 2. С. 54–59.

16. Трошина Н. Н. Лингвистический менеджмент и экономическая эффективность // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2016. № 4. С. 113–115.

17. Турканов И. Ф. НАУКОТЕКА // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. 2021. № 1 (4). С. 171–175.

18. Убушиева А. Б. Управление смыслами и их кодировка в сознании целевой аудитории // Научный аспект. 2024. Т. 10, № 6. С. 1143–1147. EDN LGWTKT.

19. Федоров В. В. Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации. Социальный инженер-2022 : мат. Всерос. научн. конф. молодых исследователей с междунар. участием. Ч. 7. Москва : ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2022. 45 с.

20. Morozov A. V., & Samborskaya L. N. (2023). Accessible class as a promising technology for training managerial personnel in education. In A.A. Arinushkina, A.V. Morozov, & I.V. Robert (Eds.), The impact of digitalization in a changing educational environment (pp. 13). DOI: 10.4018/979-8-3693-0433-4.ch009

Reference list

1. Bajborodova L. V. Pedagogicheskie tehnologii stimulirovaniya samorazvitija shkol'nikov = Pedagogical technologies for stimulating the self-development of schoolchildren // Social'no-pedagogicheskaja i psihologo-pedagogicheskaja dejatel'nost': aktual'nye problemy, dostizhenija, innovacii : mat. I Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem. Kostroma : Kostromskoj gos. un-tet, 2022. S. 53–57. EDN TJPIBT.

2. Bajborodova L. V. Sovremennye napravlenija razvitija vzaimodejstvija subjektov obrazovatel'nyh organizacij = Modern directions for the development of interaction between subjects of educational organizations // Prostranstvo obrazovaniya i lichnostnogo razvitija: praktiki issledovaniya i sotrudnichestva : mat. mezhhreg. nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : GAUDPO JaO «Institut razvitija obrazovaniya», 2022. S. 28–33. EDN GENZLN.

3. Belkina V. V. Proektirovanie programmy vospitatel'noj raboty v pedagogicheskom vuze = Designing an educational work program at a pedagogical university // Pedagogika i prosveshhenie. 2023. S. 110–118.

4. Belkina V. V. Rol' tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej v soderzhanii podgotovki budushih pedagogov = The role of traditional Russian spiritual and moral values in the content of the training of future teachers // Cennostnye osnovy razvitija rossijskogo obrazovaniya: teorija i praktika: 80-letiju Rossijskoj akademii obrazovaniya posvjashhaetsja : monografija / O. Ju. Vasil'eva, V. P. Borisenkov, M. L. Levickij [i dr.]. Moskva : ООО «MAKS Press», 2023. S. 415–422.

5. Budushhee obrazovaniya: Global'naja povestka. Skolkovskij institut nauki i tehnologii. Moskva = The future of education: The global agenda. Skolkovo Institute of Science and Technology. Moscow. 2020. URL: <https://ouzs.ru/upload/iblock/e46/e4677181a1bb70c38fdff44b68628986.pdf> (data obrashhenija: 02.02.2024).

6. Gruzdev M. V. Doprofessional'naja podgotovka shkol'nikov v kontekste nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Pre-vocational training of schoolchildren in the context of continuing education / M. V. Gruzdev, L. V. Bajborodova, A. N. Kozlovskij // Jaroslavskij peda-

gogicheskij vestnik. 2023. № 3(132). S. 8–19. DOI 10.20323/1813-145X_2023_3_132_8. EDN XESYLLK.

7. Gruzdev M. V. Metodologija izuchenija cennostej i smyslov pedagogicheskogo obrazovanija: hermenevticheskij podhod = Methodology of studying the values and meanings of pedagogical education: hermeneutic approach / M. V. Gruzdev, A. M. Hodyrev // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2023. T. 29, № 1. S. 10–16. DOI 10.34216/2073-1426-2023-29-1-10-16. EDN TJVFUT.

8. Gruzdev M. V. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: metodologija, teorija i praktika razvitiya = Continuing education: methodology, theory and practice of development // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 21, № 3. S. 28–45. DOI 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-28-45. EDN PDSRNH.

9. Gromyko Ju. V. Kul'turno-istoricheskaja psihologija ovladenija dejatel'nost'ju i al'ternativy cifrovizacii = Cultural and historical psychology of mastery of activity and alternatives to digitalization // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2023. T. 19, № 2. S. 27–40. DOI: 10.17759/chp.2023190204.

10. Gromyko Ju. V. Oruzhie, porazhajushhee soznanie, – chto jeto takoe? = Weapons that strike consciousness – what is it? / Al'manah «Rossija 2010», 2010. URL: <http://www.pereplet.ru/text/grom0.html> (data obrashhenija: 30.05.2022).

11. Milovzorova M. N. Upravlenie smyslami: ideologicheskij bazis upravlenija social'nymi sistemami = Meaning management: the ideological basis of social systems management / M. N. Milovzorova, E. N. Shhegolev, T. D. Ivanova // Politicheskaja infrastruktura bezopasnosti social'nyh sistem : mat. kruglogo stola. Sankt-Peterburg : Baltijskij gos. tehničeskij un-tet «Voennem», 2021. S. 41–44. EDN PKOJJQ.

12. Samborskaja L. N. Pravovye aspekty informacionnogo obespečenija upravlenija v sisteme obrazovanija na primere modeli «Cifrovij profil'» = Legal aspects of information management in the education system using the example of the Digital Profile model // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2015. № 4. S. 63–71. EDN UXTAVB.

13. Samborskaja L. N. Tehnologija «Dostupnyj klass» kak cifrovij instrument podgotovki upravlencheskih kadrov sfery obrazovanija = Affordable Class technology as a digital tool for training educational management personnel // Teoreticheskie i pragmatichekie aspekty stanovlenija cheloveka v obrazovatel'nom prostranstve : sb. nauchn. mat. mezhd. nauchno-prakt. konf. Moskva : OOO «Vash format», 2020. S. 161–166. EDN UAGLVP.

14. Tolkachjova S. V. Obshhestvennye nauki. Finansovaja gramotnost'. Cifrovij mir. 10–11 klassy = Social sciences. Financial literacy. Digital world. Grades 10–11 : ucheb. posobie dlja obshheobraz. org. Moskva : Prosveshhenie, 2020. 176 s. ISBN 978-5-09-076991-4.

15. Tomskaja M. V. Problemy vzaimodejstvija jazyka i religii = Problems of interaction in language and religion // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubezhnaja literatura. Serija 6: Jazykoznanie. Referativnyj zhurnal. 2013. № 2. S. 54–59.

16. Troshina N. N. Lingvisticheskij menedzhment i jekonomicheskaja jeffektivnost' = Linguistic management and economic efficiency // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubezhnaja literatura. Serija 6: Jazykoznanie. Referativnyj zhurnal. 2016. № 4. S. 113–115.

17. Turkanov I. F. Naukoteka = Science library // Proektirovanie budushhego. Problemy cifrovij real'nosti. 2021. № 1 (4). S. 171–175.

18. Ubushieva A. B. Upravlenie smyslami i ih kodirovka v soznanii celevoj auditorii = Managing meanings and coding in the minds of the target audience // Nauchnyj aspekt. 2024. T. 10, № 6. S. 1143–1147.

19. Fedorov V. V. Social'no-gumanitarnye problemy obrazovanija i professional'noj samorealizacii. Social'nyj inzhener-2022 = Socio-humanitarian problems of education and professional self-realization. Social Engineer-2022 : sb. mat. Ch. 7. Moskva : FGBOU VO «Rossijskij gos. un-tet im. A. N. Kosygina (Tehnologii. Dizajn. Iskusstvo)», 2022. 45 s.

20. Morozov A. V. & Samborskaja L. N. (2023). Accessible class as a promising technology for training managerial personnel in education. In A. A. Arinushkina, A. V. Morozov, & I. V. Robert (Eds.), The impact of digitalization in a changing educational environment (pp. 13). DOI: 10.4018/979-8-3693-0433-4.ch009.

Статья поступила в редакцию 23.01.2025; одобрена после рецензирования 14.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 23.01.2025; approved after reviewing 14.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-151

EDN: IMMMFD

Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки

Ольга Алексеевна Беляева¹, Татьяна Владимировна Бугайчук²

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

²Доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

¹olga-alekseevna@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1524-0803>

²mischenko@inbox.ru, <https://orcid/0000-0001-6936-613X>

Аннотация. Авторами статьи обозначена актуальная проблема современного психологического образования, связанная с организацией подготовки педагогов-психологов к реальной профессиональной деятельности, а также их дальнейшего профессионального становления как квалифицированных специалистов. Несмотря на наличие в ряде нормативно-правовых документов описания развернутых требований к работе психологов в образовательных организациях, в реальной деятельности при выполнении трудовых функций, особенно молодыми специалистами, возникает большое количество вопросов и затруднений. Целью исследования является описание трудностей профессионального становления педагогов-психологов образовательных организаций и определение возможных путей их решения. В статье на основании результатов исследований и опыта авторов в экспертизе образовательной практики обозначены три начальных этапа непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов, выделены типичные сложности каждого из них и определены возможные формы поддержки становления специалиста. Во-первых, обозначена необходимость серьезной работы по развитию профессиональной идентичности у будущих педагогов-психологов как на этапе обучения в вузе, так и в процессе профессиональной адаптации в образовательной организации. Во-вторых, обоснована важность сопровождения профессиональной деятельности через стратегию наставничества в образовательных организациях в период вхождения в профессию педагога-психолога. В-третьих, зафиксирована необходимость дополнительного методического сопровождения по формированию системного взгляда на значимые аспекты профессиональной позиции специалиста, выполняющего уникальные профессиональные функции в процессе психолого-педагогического обеспечения образовательной практики в условиях динамично меняющихся профессиональных задач и ситуаций.

Ключевые слова: педагог-психолог; профессиональное становление; профессиональная идентичность; профессиональное образование; наставничество; непрерывная профессиональная подготовка

Для цитирования: Беляева О. Б., Бугайчук Т. В. Профессиональное становление педагога-психолога: современные реалии непрерывной профессиональной подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 151–160. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-151>. <https://elibrary.ru/IMMMFD>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Professional development of a teacher-psychologist: modern realities of continuous professional training

Olga A. Belyaeva¹, Tatyana V. Bugaychuk²

¹Candidate of psychological sciences, associate professor at department of pedagogy and psychology of primary education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Doctor of political sciences, candidate of psychological sciences, professor of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹olga-alekseevna@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1524-0803>

²mischenko@inbox.ru, <https://orcid/0000-0001-6936-613X>

Abstract. The authors of the article identify an urgent problem of modern psychological education related to the organization of the training of psychological educators for real professional activity, as well as their further professional development as qualified specialists. Despite the presence in a number of regulatory documents describing detailed requirements for the work of psychologists in educational organizations, in real life, when performing work functions, especially by young professionals, a large number of questions and difficulties arise. The purpose of the study is to describe the difficulties of professional development of teachers-psychologists of educational organizations and identify possible ways to solve them. Based on the research results and the experience of the authors in examining educational practice, the article identifies three initial stages of continuous professional training of educational psychologists, highlights the typical difficulties of each of them and identifies possible forms of support for the development of a specialist. Firstly, the need for serious work on the development of professional identity among future psychological educators is outlined both at the stage of university studies and in the process of professional adaptation in an educational organization. Secondly, the importance of professional activity support through a mentoring strategy in educational organizations during the period of entering the profession of a teacher-psychologist is substantiated. Thirdly, the need for additional methodological support for the formation of a systematic view on the significant aspects of the specialist's professional position performing unique professional functions in the process of psychological and pedagogical support within educational practice in the context of dynamically changing professional tasks and situations is fixed.

Key words: teacher-psychologist; professional development; professional identity; professional education; mentoring; continuous professional training

For citation: Belyaeva O. A., Bugaychuk T. V. Professional development of a teacher-psychologist: modern realities of continuous professional training. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 151-160. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-151>. <https://elibrary.ru/IMMMFD>

Введение

Современные социальные условия развития личности и общества предъявляют новые требования к профессиональной деятельности психологов, которая напрямую связана с сопровождением психического развития личности в этих новых жизненных обстоятельствах. Современная психологическая наука и практика постоянно находятся в ситуации расширения границ своего научного исследования и реальной помощи, что требует от психолога непрерывной профессиональной подготовки.

Одно из важных противоречий, с которым сталкивается современное психологическое со-

общество – это противоречие между желаемым (идеальным, требуемым) и актуальным (реальным) уровнями профессиональной подготовки будущих и действующих психологов, и это напрямую связано как с профессиональным обучением психологов в вузе, так и с быстро меняющимися требованиями к расширяющемуся спектру и уровню компетенций специалиста.

Особенно остро стоит вопрос требований к профессиональной деятельности педагогов-психологов. Регулирование профессиональной деятельности психолога/педагога-психолога отражено в ряде нормативно-правовых документов: в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»,

утвержденном приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514нб, в обобщенных трудовых функциях, отражающих специфику профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) [Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н], в Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации и соответствующем Плана мероприятий по ее реализации (утвержден Министром просвещения Российской Федерации С. С. Кравцовым 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн [Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации], в ряде региональных актов. Но данные нормативные документы являются обобщенными типовыми и не в полной мере отражают весь спектр задач, которые решает педагог-психолог сегодня.

Об этом в своей статье рассуждают В. В. Рубцов и О. И. Леонова: «Сегодня Психологическая служба системы образования действует в условиях новых социальных рисков и вызовов. Они обусловлены: значительным увеличением численности детей, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам; ростом числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, детей-инвалидов, студентов с признаками ПТСР; увеличением численности обучающихся, имеющих иностранное гражданство; обучающихся, у которых выявлен высокий уровень вероятности проявлений рискованного (в том числе, аддиктивного) поведения; а также детей из числа семей участников СВО» [Рубцов, 2024, с. 5]. В статье также предложены направления развития психологической службы образования в новых социальных условиях: помимо актуализации Профстандарта и Концепции, о которых мы писали выше, авторы указывают на требования совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в современных условиях развития системы образования, на важность проектирования и запуска цифровой платформы Психологической службы образования.

Отсюда, цель нашего исследования заключается в описании трудностей профессионального становления педагогов-психологов образовательных организаций и определении возможных путей их решения.

Методы и методология исследования

Разрешение обозначенного противоречия и достижение поставленной цели возможно с опорой на системогенетическую концепцию профессионального становления личности Ю. П. Поваренкова [Поваренков, 2021] и концепцию коммуникативной методологии В. А. Мазилова [Мазилев, 2017]. Именно в работах перечисленных ярославских ученых мы нашли возможные подходы к поиску путей решения обозначенных трудностей в профессиональной деятельности педагогов-психологов. Помимо глубокого теоретического анализа научных источников и психологических исследований, мы опирались на собственный практический опыт как педагогов-психологов и как экспертов комиссии по аттестации педагогов-психологов для установления соответствия их квалификационным требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям.

Также для комплексной оценки обозначенной проблематики нами было проведено эмпирическое исследование особенностей профессионального становления студентов – будущих психологов, в котором принимали участие 86 студентов, получающих психологическое образование: 1-ый курс – 29 человек; 2-ой курс – 17 человек; 3-ий курс – 20 человек; 4-ый курс – 20 человек. Для исследования были выбраны следующие методики: методика Дембо-Рубинштейн (модифицированный вариант), цель которой заключается в выявлении особенностей профессиональной самооценки студентов [Бугайчук, 2021]; методика диагностики профессионального самопознания будущих педагогов (автор – Н. Г. Рукавишникова [Рукавишникова, 2011]), направленная на определение критериев и показателей сформированности профессионального самопознания педагога с учетом существенных психологических особенностей педагогической деятельности. Для оценки статистической значимости использовался U-критерий Манна-Уитни.

Представленные методы и методологические основания позволили получить важные как научные, так и практические результаты.

Результаты и их обсуждение

Один из первых тезисов, который определяет наше видение профессионального развития педагогов-психологов, связан с пониманием особенностей становления их профессиональной идентичности [Barbour, 2015; Lodi-Smith, 2017]. Про-

фессиональная идентичность как положительный критерий профессионального развития личности связан с формированием трех основных компонентов (по Ю. П. Поваренкову): принятия себя как профессионала (профессиональная самооценка), принятия ценностей профессионального сообщества и принятия профессии, то есть удовлетворенность профессиональной деятельностью [Поваренков, 2014]. Как мы понимаем, развитие каждого из этих компонентов приводит к развитию профессиональной идентичности в целом. Какова же ситуация с профессиональной идентичностью у педагогов-психологов? Обращаясь к проблематике идентичности психологов, обозначенной в статье В. А. Мазилова «Научно-дисциплинарная идентичность психолога: постановка проблемы» [Мазилев, 2024], считаем важным рассмотреть специфику этапов обучения студентов – будущих психологов в вузе с опорой на один из компонентов профессиональной идентичности – профессиональную самооценку студентов, обучающихся на специальности «Психология».

В результате эмпирического исследования было выявлено, что студенты – будущие психологи – в рамках динамики профессиональной самооценки (по модифицированному варианту методики Дембо-Рубинштейн) в целом значительно отличаются по таким качествам: умственные способности, уверенность в себе, авторитет у сверстников, коммуникативные способности, организационные способности, трудолюбие и активность и имеют различия в профессиональном самопознании по блоку осознания профессионального эталона, по блоку удовлетворенности успехами в овладении педагогической профессией и по блоку стремления к профессиональному самопознанию и профессиональному развитию.

По методике Дембо-Рубинштейна такое профессиональное качество, как умственные способности, наиболее высоко оценили у себя студенты 2-го курса, далее идут студенты 3-го курса, а наиболее низко данное качество оценили у себя студенты 4-го курса. Уверенность в себе наиболее высоко оценили студенты 3-го курса, за ними идут студенты 2-го курса, и самое низкое значение данного показателя было выявлено также у студентов 4-го курса. Подобные тенденции выделяются и по другим профессиональным качествам, рассмотренным в методике. Студенты выпускного курса значительно ниже оценивают себя по всем профессиональным качествам. Что же

касается общего коэффициента профессиональной самооценки, то наиболее высокие его значения были выявлены у студентов 2-го и 3-го курсов, далее идут студенты 1-го курса, самое низкое значение выявлено у студентов 4-го курса.

В результате полученных данных по блоку осознания профессионального эталона (по методике Н. Г. Рукавишниковой) мы можем сделать следующие выводы: самые высокие значения были обнаружены у студентов 3-го курса, немного ниже значения у студентов 2-го курса, самые низкие значения наблюдаются у студентов 4-го курса. По блоку удовлетворенности успехами в овладении педагогической профессией: самые высокие значения были обнаружены у студентов 3-го курса, ниже – значения у 2-го курса, затем идут студенты 4-го курса, и самые низкие значения наблюдаются у студентов 1-го курса. В результате полученных данных по блоку стремления к профессиональному самопознанию и профессиональному развитию выявлены самые высокие значения у студентов 3-го курса, ниже – значения у 2-го курса, затем идут студенты 1-го курса, у 4-го курса значимых показателей не обнаружено.

Таким образом, показатели профессионального самопознания и профессиональной самооценки у студентов – будущих педагогов-психологов на протяжении получения профессионального образования значительно меняются. Профессиональное самопознание и профессиональная самооценка у студентов второго и четвертого курсов характеризуются кризисностью проявления по сравнению со студентами других курсов практически по всем показателям методик, что может говорить о кризисе профессиональной идентичности на выходе из вуза у студентов – будущих педагогов-психологов. Мы можем предположить, что данный кризис, с одной стороны, вполне закономерен, так как студент еще в полной мере не сталкивался с профессиональной деятельностью педагога-психолога, но с другой стороны, развитие профессиональной самооценки и профессионального самопознания студентов – будущих психологов в целом требуют дополнительной сопроводительной работы.

Однако позволим отметить, что в этот период профессионального становления в условиях вуза будущие психологи все-таки находятся в постоянных разноплановых контактах с преподавателями различных дисциплин, научными руководителями курсовых проектов и дипломных работ, способными оказать значимую поддержку

в учебно-профессиональной деятельности, с руководителями практик из числа действующих психологов, передающих свой практический опыт, со студенческим сообществом, переживающим сходные состояния и готовым к разделению общих эмоций.

А дальше, после получения диплома об образовании, молодой педагог-психолог фактически оказывается один на один с целым комплексом проблем адаптационного периода на рабочем месте. А ведь именно в этот период, как отмечают Е. В. Карпова и А. В. Невзорова: «после завершения обучения в педагогическом вузе, во время включения в активную ежедневную профессиональную деятельность, происходит окончательное становление подсистемы профессионально важных качеств специалиста» [Карпова, 2022, с. 167]. И здесь мы сталкиваемся с крайне важным, потенциально ресурсным аспектом профессионального и личностного развития педагога-психолога, не находящего в настоящее время адекватного воплощения, – необходимостью получения опыта в отношениях наставничества.

Второй тезис нашей работы заключается в выраженной актуальности проблемы организации наставничества в период профессиональной адаптации педагогов-психологов после окончания вуза. На данный момент фактически мы можем говорить о том, что профессиональная позиция молодого психолога складывается, прежде всего, под влиянием преподавателей вуза, где он обучался; при этом нередко, в связи с постоянно меняющимися требованиями к деятельности педагога-психолога и в целом консервативностью высшего образования, сами преподаватели вуза могут не в полной мере иметь представления об изменениях реальных требований, запросов, объеме работ, характере документации и иных аспектах образовательной практики. Соответственно, часть информации, с которой сталкивается молодой специалист, оказывается для него новой, отличающейся от классических представлений, алгоритмов и моделей, освоенных за период профессионального образования.

Первые 3-5 лет первичного становления педагога-психолога как профессионала, его адаптации к содержанию и условиям деятельности на рабочем месте оказываются весьма осложнены фактическим отсутствием возможности получать систематическую поддержку и помощь со стороны более опытных коллег, ведь в большинстве случаев в образовательных организациях обычно один или два педагога-психолога, которые делят

между собой направления работы или возрастные группы обучающихся, пересекаясь лишь в части своей профессиональной деятельности, что приводит к фактически изолированному самостоятельному выполнению профессиональных обязанностей, без достаточной наставнической поддержки. Эпизодические встречи на муниципальных или региональных мероприятиях чаще всего посвящены определенному кругу содержательных вопросов и не могут оказать значимой всесторонней комплексной поддержки. Отсутствие рядом, в «постоянном доступе», более опытного коллеги, способного занять позицию наставника или даже супервизора, значительно осложняет освоение молодыми специалистами профессиональной деятельности и в организационном, и в содержательном, и в коммуникативном аспектах.

Фактически мы говорим о необходимости того, чтобы специалист помогающей профессии сам оказался в поле «помогающих отношений», в которых, по формулировке К. Роджерса, «по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умении ладить с другими» [цит. по: Гришина, 1997].

Осложняется ситуация молодого педагога-психолога еще и тем, что при изначальной полимодальности и сложности собственных профессиональных задач от педагога-психолога ожидается некоторый уровень экспертности, готовности сразу самому находиться в позиции наставнической деятельности по отношению к другим специалистам образовательной организации или по сопровождению обучающихся с разного рода особыми образовательными потребностями. Нахождение в такой позиции требует определенного и профессионального, и в целом жизненного опыта личности, которого у молодого специалиста явно недостаточно; высокий уровень ответственности за полноту проводимых обследований, выставляемые заключения, неуверенность в адресности и точности высказываемых рекомендаций может становиться дополнительным источником фрустрации. Такая ситуация на первых этапах работы, безусловно, переживается несколько легче в тех случаях, когда ее есть с кем обсудить, проанализировать и оценить, а в будущем это может стать залогом хорошей практики открытых профессиональных отношений с коллегами или даже постоянной практики индивидуальных или групповых супервизионных встреч.

Наставничество в деятельности специалистов службы практической психологии образования практически не описано, и в данном случае у психологического сообщества появляется возможность опираться либо на складывающиеся подходы к анализу профессионального наставничества как такового [Гаспаришвили, 2019; Кларин, 2016] и педагогического наставничества [Витвар, 2019; Харавина, 2019; Petrovska, 2018], либо на описание взаимоотношений в диаде психолог-супервизор [Ховкинс, 2002; Bannink, 2015; Kühne, 2019].

Наличие наставнической практики, на наш взгляд, позволило бы значительно облегчить ситуацию и обеспечило бы реализацию ряда функций, отвечающих за профессиональную идентификацию начинающего психолога:

- образовательной функции: через обмен знаниями, умениями и навыками, касающихся непосредственно рабочих моментов, через обеспечение необходимого пространства для анализа содержания и процесса работы, через тренинг в методах и отработку способов деятельности, через получение нового взгляда на рабочие ситуации и своевременной обратной связи;

- навигационной/направляющей функции: через стимулирование активности и инициативы, через помощь в планировании и эффективном использовании имеющихся ресурсов, через формирование убежденности в результатах и качестве проделанной работы;

- социализирующей функции: через знакомство, введение в круг коллег собственного педагогического коллектива и профессионального сообщества за пределами образовательной организации, через помощь в прояснении специфики вертикальной и горизонтальной профессиональной коммуникации в коллективе, традиций, особенностей организационной культуры;

- административной (контрольной) функции: через оценку (экспертизу) качества, оптимизацию и улучшение деятельности специалиста службы практической психологии и его вклада в функционирование учреждения, через сохранение и передачу этических профессиональных принципов, контроль законодательных или ведомственных предписаний, защиту обращающихся за помощью и т. д.;

- функции поддержки: через взвешенную и доброжелательную оценку действий молодого специалиста как профессионала и его личностных особенностей, через готовность разделить груз проблем и ответственности, через обеспече-

ние пространства для осмысления собственного напряжения, стресса/дистресса, помощь в поиске способов самозащиты от перегрузок в профилактике эмоционального и профессионального выгорания, профессионально-личностной деформации и т. п., через формирование общего пространства неформальной коммуникации с другими специалистами.

Принципиальными в данном случае считаем следующие условия: соблюдение этики профессии и профессионального сообщества, конфиденциальность, добровольность, открытость, следование общей цели повышения эффективности работы специалиста и его профессионального уровня, осознанность, работа на запрос молодого специалиста, договорная система разделения ответственности.

Третий тезис вытекает из опыта нашей экспертной деятельности, направленной на установление уровня квалификации специалистов (в рамках конкурсов профессионального мастерства, при процедуре аттестации на присвоение квалификационной категории и т. п.). Опыт работы с коллегами-психологами, в том числе с молодыми специалистами, в системе непрерывного профессионального образования позволил нам выявить ряд типичных затруднений в их деятельности, содержательно связанных с определением линий преемственности в работе с разными возрастными обучающимися/ воспитанников и разными участниками учебно-воспитательного процесса, способов обеспечения диверсификации уровней и вариативности направлений и форм психолого-педагогического сопровождения, поиском возможностей соотношения традиционных направлений деятельности педагога-психолога с требованиями стандарта, планированием и организацией психолого-педагогического мониторинга в организации [Беляева, 2020], выбором психологических методов и подходов в своей работе.

Подготовка документации к внешней экспертизе в рамках аттестационных процедур требует со стороны профессионала проведения подробного анализа собственной деятельности, соответствия ее требованиям профессионального и образовательных стандартов, пересмотра системы внутренней рабочей документации, согласно которой организуется работа специалиста и выстраивается его взаимодействие со всеми субъектами образовательных отношений. Мы обнаружили наиболее частые трудности в профессиональной деятельности педагога-психолога, связанные

с нечеткостью и противоречивостью восприятия нормативной базы профессиональной деятельности педагогов-психологов, неготовностью учитывать региональный компонент в работе психолога, сформулированные рекомендации в выборе основных направлений работы [Содержание деятельности..., 2015]. В документах можно наблюдать понятийную и содержательную несогласованность по видам работ, отдельным направлениям психолого-педагогического сопровождения, связанным с реализацией программ формирования личностных образовательных результатов, развития способностей обучающихся, программ коррекционно-развивающей деятельности. Особо отметим сложности, обусловленные отсутствием системного взгляда на собственную профессиональную позицию в целостной образовательной практике, а именно – оторванность от понимания целей и задач работы организации, отдельных аспектов инновационной практики учреждения в целом, неумение выделять в системе работы педагогического коллектива именно психологическую составляющую, связанную с формированием социально-психологических условий для благоприятного обучения и развития детей и подростков. Обозначенные нами проблемы, судя по всему, характеризуют типичную ситуацию, поскольку находят отражение и в публикациях других специалистов [Пахальян, 2019; 2023].

Одним из важных аспектов сопровождения педагога-психолога в рамках решения третьей обозначенной трудности мы видим применения идей коммуникативной методологии В. А. Мазилова, которая нацелена на сопоставление психологических концепций и установление взаимопонимания между ними, без чего невозможна реальная интеграция психологического знания, связь теории с практикой, но без обращения к универсальному предмету психологии, без определения общих истоков, например, в рамках дисциплины «Философия психологии», о которой говорит Мазилев [Мазилев, 2023], решить поставленную проблему, описанную в третьем тезисе нашей статьи, будет очень трудно.

Заключение

На основании анализа практики подготовки и первых этапов профессиональной деятельности педагогов-психологов в статье определены основные трудности профессионального становления, с которыми сталкиваются, в первую очередь, молодые педагоги-психологи, выходя на работу в образовательные организации. Также

обозначены перспективы их непрерывной профессиональной подготовки с учетом современных реалий и новых требований к профессиональной деятельности.

В данной статье мы не затронули вопросы цифровизации психологической помощи, а также новых «трендов» в профессиональной деятельности специалистов, которыми «пестрит» интернет, но это тема другой публикации. Здесь же хотелось бы отметить важность и необходимость обращения педагогов-психологов к систематической профессиональной рефлексии, выявлению имеющихся дефицитов профессионального развития и поиску грамотного подхода к их нивелированию. Так одним из примеров исследований профессиональных дефицитов является работа Е. В. Самсоновой, А. Ю. Шеманова, С. В. АLEXИНОЙ и Ю. А. Быстровой, которые провели изучение самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе [Самсонова, 2024]. Авторы отмечают, что при ранжировании профессиональных трудностей педагогами-психологами максимальную оценку в рейтинге получают трудности, обусловленные внешними причинами, – это проблема оплаты труда, избыточное количество документации, дефицит специалистов сопровождения (социальных педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов, ассистентов), отсутствие необходимой методической поддержки педагога-психолога в разработке рабочих коррекционно-развивающих программ и программ психологической поддержки, неадекватность распределения нагрузки по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся на специалиста. То есть в данном случае мы также сталкиваемся с обозначенной нами проблемой расширения круга задач педагога-психолога, с одной стороны, и при этом недостатком компетенций в возможностях их решения, с другой. Подобные обстоятельства, естественно, выступают негативным фактором, влияющим на эмоциональное состояние и профессиональную самооценку, определяя снижение результативности и эффективности профессиональной деятельности.

Таким образом, еще раз подчеркнем, что становление педагога-психолога как профессионала – сложный, длительный процесс, требующий системной внешней поддержки со стороны субъектов, имеющих опыт профессиональной деятельности и обладающих определенными наставническими компетенциями на всех его

этапах. Отдельные естественные трудности и закономерные сложности на пути формирования профессиональной позиции, идентичности специалиста-психолога могут быть в значительной степени минимизированы при условии консолидации усилий профессионального сообщества в направлении формирования помогающих отношений среди специалистов. Открытый обмен мнениями и идеями в формальной и неформальной коммуникации, возможности для обсуждения сложных случаев между специалистами с разным опытом позволят минимизировать риски проявления возможной некомпетентности, вовремя скорректировать действия психолога, оптимизировать использование имеющихся ресурсов и в целом будут способствовать росту эффективности деятельности и закреплению специалистов на рабочих местах.

Библиографический список

1. Беляева О. А. Повышение готовности педагогов-психологов к решению профессиональных задач средствами воркшопа // Человек и образование. 2020. № 3 (64). С. 117–123.
2. Бугайчук Т. В. Исследование становления профессиональной самооценки у будущих педагогов // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс : сб. ст. всероссийской конф. с межд. участием / под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 338 с. С. 62–66.
3. Витвар О. И. Современное содержание и способы развития педагогического наставничества в системе общего образования Российской Федерации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 2. С. 43–51.
4. Гаспаршвили А. Т. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии / А. Т. Гаспаршвили, О. В. Крухмалева // Народное образование. 2019. № 5. С. 109–115.
5. Гришина Н. В. Помогаящие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1997. Вып. 1. С. 143–156.
6. Карпова Е. В. Производственная практика студентов педагогического вуза: взгляд изнутри и со стороны / Е. В. Карпова, А. В. Невзорова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 163–177. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.
7. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономика и образование. 2016. № 5. С. 92–112.
8. Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации и соответствующий План мероприятий по ее реализации (утвержден Министром просвещения Российской Федерации С. С. Кравцовым 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн). URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/B/kontseptsiya-razvitiya-psikhologicheskoy-sluzhby-ot-20.05.2022.pdf> (дата обращения: 15.02.2025).
9. Мазиллов В. А. Методология психологической науки. История и современность : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
10. Мазиллов В. А. Научно-дисциплинарная идентичность психолога: постановка проблемы // Человеческий фактор: социальный психолог. 2024. № 1(49). С. 44–56.
11. Мазиллов В. А. Философия психологии и история психологии // Методология современной психологии. 2023. № 20. С. 164–183.
12. Пахальян В. Э. Истоки трудностей в работе практического психолога образования и пути их преодоления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 131–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>.
13. Пахальян В. Э. Нормативные «инновации» и практическая психология образования: угроза потери предметного содержания профессиональной деятельности // Народное образование. 2019. № 1. С. 44–52.
14. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. № 3. С. 9–16.
15. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.
16. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» (зарегистрирован в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 15.02.2025).
17. Рубцов В. В. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации / В. В. Рубцов, О. И. Леонова // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 1. С. 5–13.
18. Рукавишников Н. Г. О развитии профессионального самосознания специалиста // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : мат. V Всероссийской научно-практ. конф. Ярославль : Канцлер, 2011. С. 116–118. EDN: SGKNJX.
19. Самсонова Е. В. Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе / Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов [и др.] // Психолого-педагогические исследования.

2024. Т. 16. № 4. С. 76–95. DOI: 10.17759/psyedu.2024160406.

20. Содержание деятельности педагога-психолога : метод. реком. / авт.-сост. Н. П. Ансимова, О. В. Большакова [и др.]; под общ. ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль : Центр «Ресурс». 2015. 226 с.

21. Харавина Л. Н. Подходы к организации наставничества в аспекте сопровождения молодых педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 34–40.

22. Ховкин П. Супервизия: индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкин, Р. Шохет. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 352 с.

23. Bannink F. Handbook of positive supervision for supervisors, facilitators, and peer groups. The Netherlands: Hogrefe Uitgevers BV, 2015. 203 p.

24. Barbour J. B., Lammers J. C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs // Journal of Professions and Organization. 2015. Vol. 2(1). P. 38–60. DOI:10.1093/jpo/jou009.

25. Kühne F., Maas J., Wiesenthal S. et al. Empirical research in clinical supervision: a systematic review and suggestions for future studies // BMC Psychology. 2019. Vol. 7. № 1. Pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-019-0327-7.

26. Lodi-Smith J., Spain S.M., Cologgi K., Roberts B.W. Development of identity clarity and content in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 112. № 5. P. 755–768.

27. Petrovska S., Sivevska D., Popeska B., Runcheva J. Mentoring in teaching profession // IJCRSEE. 2018. № 2. Pp. 47–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (дата обращения: 19.03.2025).

Reference list

1. Beljaeva O. A. Povyshenie gotovnosti pedagogov-psihologov k resheniju professional'nyh zadach sredstvami vorkshopa = Increasing the readiness of educational psychologists to solve professional problems by means of workshop // Chelovek i obrazovanie. 2020. № 3 (64). S. 117–123.

2. Bugajchuk T. V. Issledovanie stanovlenija professional'noj samoocenki u budushhijh pedagogov = Research on the formation of professional self-esteem in future teachers // Social'noe i professional'noe stanovlenie lichnosti v jepohu bol'shijh vyzovov: mezhdisciplinarnyj diskurs : sb. st. vsrossijskoj konf. s mezhd. uchastiem / pod nauch. red. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 338 s. S. 62–66.

3. Vitvar O. I. Sovremennoe sodержanie i sposoby razvitija pedagogicheskogo nastavnichestva v sisteme obshhego obrazovanija Rossijskoj Federacii = Modern content and methods for developing pedagogical mentoring in the general education system of the Russian Federation // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2019. № 2. S. 43–51.

4. Gasparishvili A. T. Nastavnichestvo kak social'nyj fenomen: sovremennye vyzovy i novye realii = Mentoring as a social phenomenon: modern challenges and new realities / A. T. Gasparishvili, O. V. Kruhmaleva // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 5. S. 109–115.

5. Grishina N. V. Pomogajushhie otnoshenija: professional'nye i jekzistencial'nye problemy = Helping relationships: professional and existential challenges // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti / pod red. E. F. Rybalko, L. A. Korostylevoj. Sankt-Peterburg : SPbGU, 1997. Vyp. 1. S. 143–156.

6. Karpova E. V. Proizvodstvennaja praktika studentov pedagogicheskogo vuza: vzgljad iznutri i so storony = Practical training of pedagogical university students: an inside and outside view / E. V. Karpova, A. V. Nevzorova // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 4 (109). S. 163–177. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-15>.

7. Klarin M. V. Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty tradicionnoj praktiki v organizacijah XXI veka = Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century // Jekonomika i obrazovanie. 2016. № 5. S. 92–112.

8. Konceptcija razvitija psihologicheskoy sluzhby v sisteme obshhego obrazovanija i srednego professional'nogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii i sootvetstvujushhij Plan meroprijatij po ee realizacii (utverzhden Ministrom prosveshhenija Rossijskoj Federacii S. S. Kravcovym 20 maja 2022 g. № SK-7/07vn) = The concept for developing psychological service in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation and the corresponding Action Plan for its implementing (approved by the Minister of Education of the Russian Federation S. S. Kravtsov on May 20, 2022 № SK-7/07vn). URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/V/kontseptsiya-razvitiya-psikhologicheskoy-sluzhby-ot-20.05.2022.pdf> (data obrashhenija: 15.02.2025).

9. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki. Istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science. History and modernity : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 s.

10. Mazilov V. A. Nauchno-disciplinarnaja identichnost' psihologa: postanovka problemy = Scientific and disciplinary identity of a psychologist: setting a problem // Chelovecheskij faktor: social'nyj psiholog. 2024. № 1(49). S. 44–56.

11. Mazilov V. A. Filosofija psihologii i istorija psihologii = Philosophy of psychology and history of psychology // Metodologija sovremennoj psihologii. 2023. № 20. S. 164–183.

12. Pahal'jan V. Je. Istoki trudnostej v rabote prakticheskogo psihologa obrazovanija i puti ih preodolenija = The origins of difficulties in the work of a practical education psychologist and ways to overcome them // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review). 2023. Vyp. 4 (50). S. 131–140. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-131-140>.

13. Pahal'jan V. Je. Normativnye «innovacii» i prakticheskaja psihologija obrazovanija: ugroza poteri predmetnogo soderzhaniya professional'noj dejatel'nosti = Normative «innovations» and practical education psychology: threat to lose subject content of professional activity // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 1. S. 44–52.
14. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskaja harakteristika professional'noj identichnosti subjekta truda = Psychological characterization of the occupational identity of the labor subject // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. 2014. № 3. S. 9–16.
15. Povarenkov Ju. P. Psihologija dejatel'nosti professionala = Psychology of professional activity : monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 243 s.
16. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 № 514n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovanija)» (zaregistririvan v Minjuste Rossii 18.08.2015 № 38575) = Order of the Ministry of Labor of Russia of 24.07.2015 № 514n «On approval of the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)”» (registered with the Ministry of Justice of Russia 18.08.2015 № 38575). URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (data obrashhenija: 15.02.2025).
17. Rubcov V. V. Psihologicheskaja sluzhba obrazovanija v Rossijskoj Federacii segodnja: nereshennye problemy i osnovnye napravlenija razvitija = Education psychological service in the Russian Federation today: unresolved problems and main directions for development: doklad, predstavlenyj na Vserossijskom sjezde psihologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovanija Rossijskoj Federacii / V. V. Rubcov, O. I. Leonova // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. 2024. T. 21, № 1. S. 5–13.
18. Rukavishnikova N. G. O razvitii professional'nogo samosoznaniya specialista = On development of professional self-awareness of a specialist // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : mat. V Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : Kancler, 2011. S. 116–118. EDN: SGKNJX.
19. Samsonova E. V. Pilotnoe issledovanie samoocenki pedagogami-psihologami uslovij i deficitov svoej professional'noj dejatel'nosti v inkluzivnoj shkole = Pilot study of self-esteem by educational psychologists of the conditions and deficits of their professional activity in inclusive school / E. V. Samsonova, A. Ju. Shemanov [i dr.] // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2024. T. 16. № 4. S. 76–95. DOI: 10.17759/psyedu.2024160406.
20. Soderzhanie dejatel'nosti pedagoga-psihologa = The content of the teacher-psychologist : metod. rekom. / avt.-sost. N. P. Ansimova, O. V. Bol'shakova [i dr.]; pod obshh. red. I. V. Kuznecovoj. Jaroslavl' : Centr «Resurs». 2015. 226 s.
21. Haravinina L. N. Podhody k organizacii nastavnichestva v aspekte soprovozhdenija molodyh pedagogov = Approaches to organize mentoring in the aspect of accompanying young teachers // Jaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2019. № 6 (111). S. 34–40.
22. Hovkins P., Shohet R. Supervizija: individual'nyj, gruppovoj i organizacionnyj podhody = Supervision: individual, group and organizational approaches. Sankt-Peterburg : Rech', 2002. 352 s.
23. Bannink F. Handbook of positive supervision for supervisors, facilitators, and peer groups. The Netherlands: Hogrefe Uitgevers BV, 2015. 203 p.
24. Barbour J. B., Lammers J. C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs // Journal of Professions and Organization. 2015. Vol. 2(1). P. 38–60. DOI:10.1093/jpo/jou009.
25. Kühne F., Maas J., Wiesenthal S. et al. Empirical research in clinical supervision: a systematic review and suggestions for future studies // BMC Psychology. 2019. Vol. 7. № 1. Pp. 1–11. DOI: 10.1186/s40359-019-0327-7.
26. Lodi-Smith J., Spain S.M., Cologgi K., Roberts B.W. Development of identity clarity and content in adulthood // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 112. № 5. P. 755–768.
27. Petrovska S., Sivevska D., Popeska B., Runcheva J. Mentoring in teaching profession // IJCRSEE. 2018. № 2. Pp. 47–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (data obrashhenija: 19.03.2025).

Статья поступила в редакцию 24.01.2025; одобрена после рецензирования 21.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 24.01.2025; approved after reviewing 21.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-161

EDN: HFBGYQ

Специфика психологической подготовки хоккеистов подросткового возраста

Артём Евгеньевич Арсеньев¹, Лариса Анатольевна Огородникова²

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ спорта и теории физической культуры, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

¹arseniy81@mail.ru, <https://orcid/0009-0005-5176-3723>

²laran28@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1406-3673>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования предстартовых состояний хоккеистов младшего подросткового возраста с игровым стажем 4 года. В исследовании в качестве испытуемых участвовали хоккеисты подросткового возраста (11–12 лет) в количестве 50 человек. Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 25 человек в каждой. Первичное исследование показало наличие значительных психологических проблем у молодых хоккеистов, связанных повышенной тревожностью, переоценкой возможностей потенциального противника накануне игры, ожиданием осуждения от значимых людей, низкой игровой мотивацией. В исследовании применялись валидные и надёжные методики, выбранные с учётом специфики подросткового возраста: опросник «Оценка спортсменом условий эффективной тренировки» Б. Дж. Кретти; тест отношения к предстоящему соревнованию Ю. Л. Ханина; шкала самооценки соревновательной личностной тревоги Ю. Л. Ханина.

Сходные результаты в контрольной и экспериментальной группе были установлены по всем изучаемым параметрам, негативно влияющим на эффективность тренировочной и соревновательной деятельности. Нами была использована программа формирования оптимального предстартового состояния, включающая некоторые изменения в тренировочном процессе: проведение открытых тренировок с приглашением в качестве зрителей родителей и друзей игроков, индивидуальные беседы с тренером и развивающие занятия, которые проводились с экспериментальной группой игроков в течение 4-х месяцев. В контрольной группе никаких изменений не производилось. Итоговая диагностика показала, что в контрольной группе неблагоприятные предстартовые состояния остались на прежнем уровне.

В экспериментальной группе диагностирована статистически достоверная положительная динамика, проявившаяся в повышении уверенности в своих силах, снижении тревожности перед игрой и страха перед соперником, формировании продуктивной игровой мотивации, более успешном игровом взаимодействии. Применённая программа позволила стабилизировать эмоциональное состояние хоккеистов-подростков экспериментальной группы и приблизить их к оптимальному предстартовому состоянию.

Ключевые слова: психологическая подготовка в спорте; психологическая готовность спортсмена; эмоциональное состояние; хоккеисты; подростковый возраст; предстартовое состояние; мотивация; стрессоустойчивость

Для цитирования: Арсеньев А. Е., Огородникова Л. А. Специфика психологической подготовки хоккеистов подросткового возраста // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 161–173. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-161>. <https://elibrary.ru/HFBGYQ>

Original article

The specifics of psychological training of teenage hockey players

Artyom E. Arsenyev¹, Larisa A. Ogorodnikova²

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of biomedical foundations of sports and theory of physical culture, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000 Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000 Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

© Арсеньев А. Е., Огородникова Л. А., 2025

¹arseniy81@mail.ru, <https://orcid/0009-0005-5176-3723>

²laran28@mail.ru, <https://orcid/0000-0002-1406-3673>

Abstract. The article presents the results of the empirical study of the pre-start conditions of hockey players of younger adolescence with 4 years of playing experience. The initial study showed the presence of significant psychological problems in young hockey players associated with increased anxiety, overestimation of the capabilities of a potential opponent on the eve of the game, expectation of condemnation from significant people, low game motivation. The study used valid and reliable methods selected taking into account the specifics of adolescence. Similar results in the control and experimental groups were established for all studied parameters that negatively affect the effectiveness of training and competitive activities. We used a program for the formation of an optimal pre-start state, which includes some changes in the training process: conducting open training sessions with the invitation of parents and friends of the players as spectators, individual conversations with the coach and educational classes that were conducted with an experimental group of players for 4 months. Exercises selected taking into account the age of the hockey players were used in the classes, aimed at reducing pre-start anxiety. We used breathing exercises, elements of self-massage, exercises for muscle relaxation, affirmations for successful performance in the game, and etc. No changes were made in the control group. The final diagnosis showed that in the control group, unfavorable pre-start conditions remained at the same level. In the experimental group, statistically significant positive dynamics was diagnosed, manifested in increased self-confidence, reduced anxiety before the game and fear of the opponent, the formation of productive gaming motivation, and more successful gaming interaction. The applied program made it possible to stabilize the emotional state of teenage hockey players in the experimental group and bring them closer to the optimal pre-start state.

Key words: psychological preparation in sports; psychological readiness of an athlete; emotional state; hockey players; teenage; pre-start state; motivation; stress resistance

For citation: Arsenyev A. E., Ogorodnikova L. A. The specifics of psychological training of teenage hockey players. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 161-173. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-161>. <https://elibrary.ru/HFBGYQ>

Введение

Спортивная деятельность является сложной специфичной деятельностью человека, предполагающей высочайшее физическое и психическое напряжение, выявление резервных возможностей организма и нацеленность на максимальный результат. Психология физической культуры и спорта – сравнительно молодые разделы психологической науки, тем не менее, первый же конгресс спортивных психологов, состоявшийся в 1965 году благодаря инициативе Итальянской федерации спортивной медицины в Риме, был посвящён в частности проблеме профилактики психопатологий у спортсменов. Как тренировки, так и соревнования происходят в экстремальных и стрессогенных условиях, что предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости и фрустрационной толерантности спортсмена. Спортивный результат наряду с физической, технической и тактической подготовкой во многом зависит от психологической готовности спортсмена, причём зачастую именно этот фактор становится решающим. В последнее время спортивные психологи уделяют повышенное внимание разработке технологий психической подготовки высококвалифицированных спортсменов (И. В. Бабичев, Т. И. Башлакова-Николаева, М. Д. Бугунов, М. М. Иванова, Е. П. Ильин, С. А. Лубшев, О. А. Попова,

И. М. Смокотнина, И. В. Тюрина и другие). В частности рассмотрением проблемы психологической готовности спортсменов-хоккеистов занимались такие авторы, как Г. А. Кузьменко, А. С. Кусакин, С. В. Малинина, М. В. Николаев и другие.

Особое значение это имеет в случае молодых спортсменов без достаточного опыта соревновательной деятельности. Неблагоприятные эмоциональные состояния накануне и в процессе соревнований у спортсменов-подростков способны свести к нулю уровень подготовки, достигнутый в результате длительных тренировок. Кроме того специфика физического и психического развития в подростковом возрасте, гормональная перестройка организма, нестабильность эмоциональной сферы подростка, переживание пубертатного кризиса становятся дополнительным фактором риска наряду с неопытностью начинающих спортсменов. К сожалению, институт спортивных психологов в детско-юношеском спорте представлен недостаточно, функции психолога-консультанта вынужден принимать на себя тренер. В связи с этим нам представляется актуальным рассмотрение проблемы психологической подготовки молодых спортсменов, выявление простых и надёжных способов управления психическим состоянием спортсмена-подростка, которые могут быть использованы тренерами.

Теоретические основы исследования

Под психологической подготовкой в спорте принято понимать процесс практического применения средств и методов, направленных на создание психологической готовности спортсмена [Высочина, 2021]. В спорте высших достижений используются психологические, психотерапевтические, психокоррекционные методы, разработанные для взрослых спортсменов. С точки зрения А. М. Бекбулатовой, разработка валидных и надёжных методов психологической подготовки в спорте предполагает:

- психодиагностику личностных особенностей (темперамента, характера, мотивации, самооценки, уровня притязаний) и социально психологических особенностей команды (психологический климат, структура и динамика межличностных отношений);
- прогностический анализ максимальных физических и психических возможностей спортсмена;
- диагностику и регуляцию психических состояний спортсмена;
- выявление средств достижения оптимальной психической работоспособности;
- определение и обоснование средств реабилитации после большой физической и психической нагрузки в рамках тренировок и соревнований [Бекбулатова, 2022].

В. Ф. Сопов рассматривает психологическую подготовленность как систему, включающую свойства личности, психические процессы и функции, обеспечивающие овладение техникой и тактикой вида спорта, от которых, в свою очередь, зависит психологическая подготовленность спортсмена, а также стабильные психические состояния [Сопов, 2013].

По мнению А. Е. Ловягиной, наиболее важны для формирования технико-тактической подготовленности сенсорно-перцептивные процессы, attentionные способности, мнемические способности, особенности представления, воображения и мышления [Ловягина, 2024]. Другими словами, важны те когнитивные процессы и функции, которые обеспечивают восприятие игровой ситуации и принятие решения. В ходе реализации тактического действия на этапе восприятия игровой ситуации определяющими становятся сенсорно-перцептивные и attentionные способности. Специфика игровых видов спорта требует не только реакции на актуальную ситуацию игры, но и прогнозирования вероятностных изменений в этой ситуации. Поэтому на этапе восприятия игровой ситуации оказываются за-

действованными способности мыслительные, мнемические, способности к воображению и антиципированию. Частная тактическая задача и её решение, составляющие суть второго этапа тактического действия, зависят от уровня развития мыслительных и мнемических способностей. Исполнительный этап тактического действия, проявляющийся в психомоторной реализации решения тактической задачи, зависит психомоторных способностей, сенсомоторной координации, скорость реакции, дозирования мышечного усилия [Огородникова, 2008].

Таким образом, психологическая подготовленность предполагает определённый уровень развития когнитивных способностей и личностных качеств спортсмена, который обеспечивает совершенное и надёжное выполнение спортивной деятельности в экстремальных условиях [Козиминова, 2017].

Психологическую подготовку спортсменов принято разделять на общую и специальную. Общая психологическая подготовка направлена на развитие эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной сфер личности, осуществляется в рамках тренировочного процесса и опирается на широкий спектр психолого-педагогических методов [Смирнова, 2009]. Цель специальной подготовки – формирование состояния психологической готовности спортсмена к конкретному соревнованию. В. М. Зациорский рассматривает такое состояние как динамическую систему, включающую оптимальный уровень нервно-психического напряжения, стресса и помехотолерантность, мотивацию достижения успеха [Зациорский, 2018]. Психологическая подготовка спортсмена включает диагностику, планирование, тренировку и контроль [Ашмарин, 2017; Иванов, 2017; Козиминова, 2021; Бекбулатова, 2022], а также различные методы и техники работы со спортсменами.

Таким образом, психологическая подготовка спортсменов, наряду с физической, технической и тактической подготовкой, может рассматриваться как необходимое условие успешной соревновательной деятельности. Она призвана стабилизировать эмоциональное состояние, активировать интеллектуальную активность, актуализировать необходимую мотивацию. Психологическая подготовка в спорте направлена, в конечном счёте, на формирование физической и психической работоспособности, помехоустойчивости, способности осуществлять максимальные усилия без нарушения координации и динамики

движений, быть готовым к борьбе с более сильными противниками [Романова, 2019].

В качестве общих средств психологической подготовки в спорте рассматривают физические упражнения, технические и тактические приёмы данного вида спорта. В качестве специальных средств – психологические упражнения, влияния, воздействия [Бекбулатова, 2022]; выполнение физических и психологических упражнений на фоне утомления, эмоционального возбуждения, в условиях дефицита времени и ограничения пространства, максимальных физических усилий, в условиях моделирования спортивной деятельности [Бабичева, 2021].

С точки зрения А. Н. Волкова, первостепенное значение имеют: личный пример тренера, разъяснение, убеждение, побуждение к деятельности, поощрение, поручение, обсуждение, взыскание, наказание; различные приемы психорегуляции и саморегуляции, упражнения в усложненных условиях деятельности и т. д. [Волков, 2015]. В спорте высших достижений используются физиотерапевтические и психофармакологические средства, а также технические средства: тренажёры, регистрационная и демонстрационная аппаратура. Нашей задачей стало определение психокоррекционных методов, пригодных для хоккеистов подросткового возраста.

Психологическая готовность спортсменов – необходимое условие успешного выступления. Её формирование предполагает проведение диагностики, разработку планов, тренировки, контрольные исследования, использование разнообразных методов и психотехник для коррекции психического состояния. Целью психологической подготовки является стабилизация эмоционального состояния, контроль стресса, стимуляция мотивации у спортсменов, а также активизация когнитивных функций.

Психологическая подготовка в хоккее сосредоточена преимущественно на процессе формирования предстартовых состояний, определяющих, в конечном счёте, успешность игры. Психологическая тренировка, физические упражнения и контроль эмоциональных состояний способствуют достижению оптимальной боевой готовности перед матчем, что способствует улучшению игровой деятельности, повышению уверенности в себе и разработке эффективной игровой стратегии. Использование эффективных психологических методов для влияния на предстартовое состояние хоккеистов играют ключевую роль в достижении оптимальной боевой готовности, позволяют формировать мотивацию достижения успеха и рас-

крывают игровой потенциал. Использование психологических методов способствует также снижению тревожности, повышению стрессоустойчивости и помехоустойчивости. Таким образом, продуманное и взвешенное применение психологических методов формирования предстартового состояния хоккеистов способно открыть новые перспективы для отдельных игроков и команды в целом.

Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования было определение степени эффективности введения в тренировочный процесс открытых тренировок и товарищеских матчей, а также специальных упражнений психической саморегуляции как средств психологической подготовки хоккеистов подросткового возраста. Исследование проводилось в течение сезона с октября 2023 по март 2024 г. на базе ледового комплекса «Морозово» г. Москва. В качестве испытуемых были привлечены хоккеисты подросткового возраста (11–12 лет) в количестве 50 человек. Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы по 25 человек в каждой. Диагностический этап психологической подготовки молодых спортсменов проводился перед конкретной игрой. В качестве методов исследования предстартовых состояний спортсменов-хоккеистов были использованы тестирование и самооценка психического состояния.

С учётом особенностей подросткового возраста нами были выбраны следующие методики.

1. Опросник «Оценка спортсменом условий эффективной тренировки» Б. Дж. Кретти.

2. Тест отношения к предстоящему соревнованию (ОПС) Ю. Л. Ханина.

3. Шкала самооценки соревновательной личностной тревоги (СЛТ) Ю. Л. Ханина.

4. Тест «Индивидуальная минута», позволяющий оценить уровень тревожности через субъективное восприятие времени. Недооценка временного интервала в одну минуту характерна для состояния повышенной тревожности. Была использована следующая шкала.

– 1 мин. 10 сек и выше – слишком расслабленное состояние, характерное для стартового безразличия или стартовой апатии – как результата острого психического перенапряжения;

– 55 сек. – 1 мин. 5 сек. – оптимальное психическое состояние, хорошая адаптация к физическим и психическим нагрузкам;

– 40-55 сек. – легкая тревожность, сложность саморегуляции в сложной ситуации;

– 30-40 сек. – высокая тревожность, плохая переносимость физической и психической нагрузки;

– 30 сек и меньше – психическая неуравновешенность.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ Excel и SPSS.

Результаты исследования

Первичная диагностика специфики предсоревновательных состояний хоккеистов подросткового

возраста в контрольной и экспериментальной группе накануне игры при помощи методики «Оценка спортсменом условий эффективной тренировки» (Б. Дж. Кретти) (Таблица 1) показала, что наиболее значимыми факторами эффективности тренировки испытуемые обеих групп считают такие социально-психологические факторы, как взаимодействие с партнёрами по команде и тренером.

Таблица 1.

Средние показатели оценки спортсменом условий эффективной тренировки (Б. Дж. Кретти)

Группы	Средний балл ответов								
	Соревнование с товарищем по команде	Частые указания по технике выполнения элементов	Возможность активно тренироваться	Информация о характере интенсивности предполагаемой тренировки (до ее начала)	Соревнование с самим собой	Видеосъемка и другие наглядные пособия	Стимуляция тренеров и его помощников	Поддержка и похвала товарищей по команде	Личная поддержка и внимание тренера
Средние результаты контрольной группы	8,1	3,9	6,9	3,8	5,7	6,7	4,8	7,5	7,6
Средние результаты экспериментальной группы	8,3	3,5	6,5	4,8	4,4	6,5	4,4	7,6	6,7

Таким образом, контрольная и экспериментальная группа различаются лишь частично по показателям «информация о характере интенсивности предполагаемой тренировки (до ее начала)», «соревнование с самим собой» и «личная поддержка и внимание тренера». Результат различий между группами является статистически незначимым. Об этом свидетельствует показатель асимптотической значимости (p), который по данным факторам меньше 0,05. Экспериментальная и контрольная группа по большинству показателей сходны. Хоккеисты-подростки считают, что эффективность тренировки определяет наличие практико-ориентированных факторов. Наиболее значимыми факторами эффективности тренировки были выбраны «соревнования с товарищем по команде» и «поддержка и похвала товарищей по команде». Такой выбор может вполне согласуется со спецификой развития в раннем подростковом возрасте, предполагающей в частности ориентацию на мнение сверстников, значимость командного взаимо-

действия, совместных тренировок и получение спортивных навыков через командные игры. В общем рейтинге чуть ниже расположились такие факторы, как «личная поддержка и внимание тренера», «возможность активно тренироваться» и «видеосъемки и другие наглядные пособия». Другими словами, чем больше практико-ориентированных факторов, тем более эффективна, по мнению участников исследования, тренировка. Полученный результат был учтён при разработке развивающей программы формирования предстартового состояния. Анализ результатов исследования отношения к предстоящему соревнованию по методике Ю. Л. Ханина (Таблица 2) также позволил выявить сходные результаты в обеих группах испытуемых. К ним относятся недостаточная уверенность в своих силах (Ув.), выше среднего оценка потенциального соперника (Сп.), средняя оценка значимости соревнований и недостаточная мотивация к участию в игре (Зн.), ожидание осуждения от других людей (Др.).

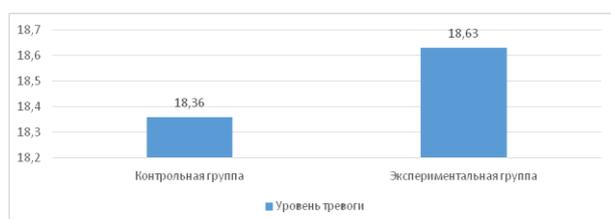
Таблица 2.

Средние показатели отношения к предстоящему соревнованию (ОПС) (Ю. Л. Ханин)

№	показатель	Показатель уверенности (Ув.)	Восприятие возможностей соперников (Сп.)	Показатель желания участвовать и значимость соревнования (Зн.)	Субъективное восприятие оценки возможности спортсмена другими людьми (Др.)	Общий показатель отношения к предстоящему соревнованию
Средние результаты экспериментальной группы	5,6	4,92	4	5,72	20,12	

По результатам анализа данных, представленных в Таблице 2, мы можем утверждать, что обе группы так же сходны по своим результатам. Результат в обеих группах по асимптотической значимости по всем показателям является незначимым ($U=281$ при $p>0,05$). Обе группы хоккеистов показали недостаточную уверенность в своей готовности к соревнованиям. Возможности соперников оцениваются на уровне выше среднего, а показатель желания участвовать и значимости соревнования демонстрирует среднюю соревновательную мотивацию и среднюю оценку значимости соревнования. Показатель субъективного восприятия оценки возможностей спортсмена другими людьми выявляет ожидание негативного отношения к собственным способностям спортсмена от других людей. В этой связи можно заключить, что тревога и страх перед соревнованиями у данных спортсменов-хоккеистов присутствует в предстартовый период, и основной причиной данной тревоги является не страх подготовки соперников, а низкий уровень уверенности в себе и ожидание осуждения от других людей.

Исследование самооценки соревновательной личностной тревоги по методике Ю. Л. Ханина (гистограмма 1) позволило установить средний уровень тревожности в обеих группах испытуемых.

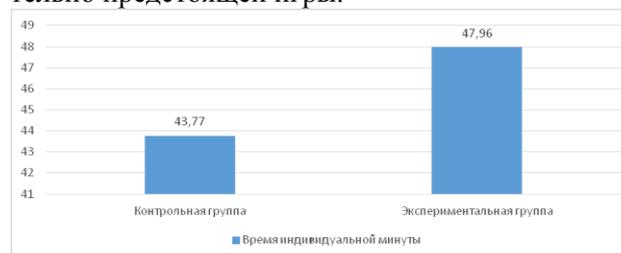


Гистограмма 1. Средние показатели самооценки соревновательной личностной тревоги (СЛТ) (Ю. Л. Ханин)

Результат по асимптотической значимости является незначимым ($U=309$ при $p>0,05$). Экспериментальная и контрольная группа сходны по

результатам самооценки предсоревновательной тревоги.

Анализ результатов теста «Индивидуальная минутка» (гистограмма 2) показал, что испытуемые контрольной и экспериментальной групп испытывают умеренную тревожность относительно предстоящей игры.



Гистограмма 2. Средние показатели субъективного восприятия времени (Индивидуальная минутка)

Исследование субъективного восприятия времени («Индивидуальная минутка») позволило установить наличие легкой тревожности, сложности саморегуляции в напряженной ситуации, как в экспериментальной, так и контрольной группе. Результат по асимптотической значимости является незначимым ($U=289$ при $p>0,05$). Перед матчем хоккеисты-подростки недостаточно психологически подготовлены к данному событию. Первичная диагностика предстартового состояния хоккеистов подросткового возраста выявила недостаточную психологическую готовность к игре и необходимость соответствующей коррекционной работы. В контрольной и экспериментальной группах по выделенным критериям статистически значимых различий не установлено.

Результаты первичной диагностики показали, что развивающая работа должна быть направлена на снижение тревожности, формирование навыков психической саморегуляции, повышение уровня уверенности в себе и мотивации соревновательной деятельности.

Результаты исследования по методике Б. Дж. Кретти показали значимость некоторых

социально-психологических факторов для молодых хоккеистов, среди которых на первом месте – командное взаимодействие и отношение тренера. Данный результат является ярким подтверждением выраженной потребности в аффилиации, характерной для подросткового возраста [Garrison, 1975]. В связи с этим в тренировочном процессе были использованы проведение открытых тренировок, на которые приглашали родителей и друзей игроков для оказания психологической поддержки и создания оптимальной психологической атмосферы, а также организация в рамках тренировки товарищеских матчей с другими командами, основной целью которых было развитие командного взаимодействия и поддержки среди спортсменов.

Для экспериментальной группы хоккеистов в подростковом возрасте была использована развивающая программа, направленная на формирование оптимального предстартового состояния. Программа включала психологические упражнения и проводилась один раз в неделю после тренировки в течение 4-х месяцев. Большее количество занятий ограничено напряжённостью тренировочного процесса и жёстким игровым графиком в течение сезона. Основной целью программы было формирование оптимального предстартового состояния у хоккеистов подросткового возраста, позволяющего улучшить соревновательные результаты. Программа предполагала решение следующих задач:

1. Оптимизацию командного взаимодействия и поддержки среди спортсменов.
2. Повышение уровня уверенности в себе у спортсменов-подростков.
3. Снижение уровня предсоревновательной тревожности и формирование навыков саморегуляции.
4. Повышение игровой мотивации и вовлеченности спортсменов в тренировочный процесс.

Программа включала:

1. Проведение открытых тренировок с приглашением родителей и друзей спортсменов для создания оптимальной психологической атмосферы в течение 1-го и 2-х месяцев реализации программы.
2. Организация дополнительных товарищеских матчей для развития командного взаимодействия и выработки тактических навыков в течение 3-го и 4-го месяцев реализации программы.
3. Проведение занятий, включающих психологические упражнения, направленные на формирование уверенности в себе, выработку навы-

ков психической саморегуляции и снижение уровня предстартовой тревожности в течение всего периода реализации программы (4 месяца). Занятия проводились после тренировок.

С учётом специфики подросткового возраста были использованы следующие упражнения:

1. Дыхательные упражнения. Например, медленное и глубокое дыхание через нос со счётом до 4-х при каждом вдохе и выдохе с одновременным расслаблением в плечевом поясе.
2. Упражнения по самомассажу: выполнение мягких массажных движений рук и ног для снятия мышечного напряжения и улучшения саморегуляции перед соревнованиями.
3. Визуализация: мысленное представление себя в удачных игровых ситуациях.
4. Аффирмации на успешное выступление в игре.
5. «Положительный список»: спортсмены составляют список своих достижений, а также сильных сторон как игрока.
6. «Мысленное путешествие»: спортсмены пытаются представить себя в комфортной и спокойной обстановке.
7. Техника прогрессивной мышечной релаксации, включающая упражнения напряжения и расслабления мышц для снятия физического и психологического напряжения.
8. Упражнения по управлению своим вниманием, требующие полной концентрации на выполнении задачи и игнорировании внешних помех, например, громкой музыки.
9. «Тренировка уверенности», включающая элементы театрализации, демонстрации уверенного поведения.

В процессе апробации программы была выявлена необходимость дополнительной психологической работы с отдельными игроками, которые испытывали недовольство своими спортивными результатами. Были использованы индивидуальные беседы с тренером, способствующие выявлению причин проблем и определению способов их устранения. Доверительные отношения с тренером, поощрение с его стороны за улучшение результатов и трудолюбие позволяли стабилизировать эмоциональное состояние игроков и создавать необходимую игровую мотивацию.

В целом по результатам развивающей работы была выявлена положительная динамика, отмеченная игроками, тренерами, помощниками тренера и родителями игроков. Опрос хоккеистов-подростков экспериментальной группы показал, что они отмечают повышение своих тренировоч-

ных и игровых результатов. Тренер и помощники тренера высказали мнение об улучшении психологического климата и дисциплины в экспериментальной группе. Кроме того, родители игроков отметили более позитивное отношение своих детей к тренировкам, увеличение у них самостоятельности и ответственности.

По завершению четырёхмесячной развивающей работы нами было проведено контрольное исследование в день соревнований в контрольной и экспериментальной группе, которое позволило получить следующие результаты.

Контрольная диагностика по методике отношения к предстоящему соревнованию (ОПС) (Ю. Л. Ханина) (Таблица 3) позволяет заключить, что в контрольной группе по-прежнему отмечается недостаточная уверенность в своей готовности к соревнованиям, выше среднего оцениваются возможности соперников, присутствует средняя соревновательная мотивация и ожидание негативной оценки со стороны других людей. Повышенная тревожность перед со-

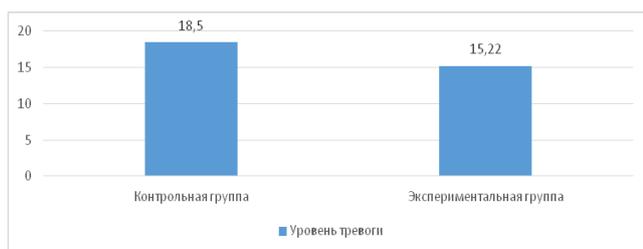
ревнованиями у хоккеистов контрольной группы продолжает присутствовать в предстартовый период. В экспериментальной группе отмечена положительная динамика: уверенность в себе повысилась до уровня выше среднего, снизилась субъективная оценка подготовленности соперников, отмечается повышение игровой мотивации и оценки их значимости, а опасения осуждения спортивных способностей со стороны окружающих значительно снизились. Результат по асимптотической значимости является значимым ($U=133$ при $p < 0,05$) и свидетельствует о том, что экспериментальная и контрольная группа различаются по изучаемому критерию. Хоккеисты экспериментальной группы более уверены в своих силах и на момент тестирования обладали оптимальным предстартовым состоянием. Это позволяет нам заключить, что примененная программа позволила стабилизировать предстартовое эмоциональное состояние хоккеистов экспериментальной группы и приблизить их к оптимальному предстартовому состоянию.

Таблица 3.

Средние контрольные показатели по методике «Тест отношения к предстоящему соревнованию (ОПС)» (Ю. Л. Ханин)

№	показатель	Показатель уверенности (Ув.)	Восприятие возможностей соперников (Сп.)	Показатель желания участвовать и значимость соревнования	Субъективное восприятие оценки возможности спортсмена другими людьми (Лд.)	Общий показатель отношения к предстоящему соревнованию
Средние результаты контрольной группы		4,8	4,56	3,36	5,08	17,8
Средние результаты экспериментальной группы		3,32	2,96	6,2	2,96	15,44

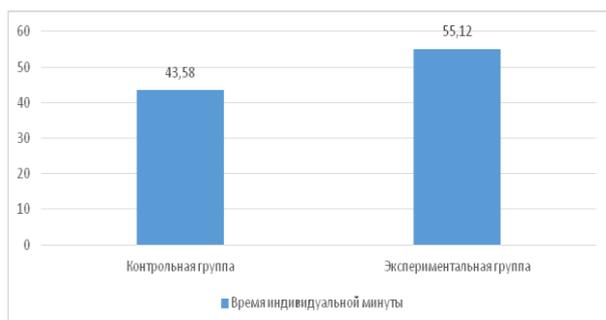
Анализ результатов контрольного тестирования по методике «Шкала самооценки соревновательной личностной тревоги (СЛТ)» (Ю. Л. Ханин), представленных на гистограмме 3, позволяет сделать вывод: уровень предсоревновательной тревоги контрольной группы остался на среднем уровне, а у экспериментальной группы данный показатель в сравнении с данными первичной диагностики снизился со среднего до низкого уровня.



Гистограмма 3. Средние контрольные показатели самооценки соревновательной личностной тревоги (СЛТ)» (Ю. Л. Ханин)

Результат по асимптотической значимости является значимым ($U=91$ при $p < 0,05$), что также свидетельствует о том, что экспериментальная и контрольная группа различаются по самооценке предсоревновательной тревожности. Таким образом, спортсмены-хоккеисты экспериментальной группы после прохождения занятий по разработанной нами программе испытывают значительно меньшую предсоревновательную тревожность.

Различные результаты экспериментальной и контрольной групп установлены и по методике «Индивидуальная минута». Контрольная группа как в первичной, так и в контрольной диагностике показала наличие умеренной тревожности и сложности в саморегуляции. Результаты экспериментальной группы показывают низкую тревожность и оптимальной уровень предсоревновательной психологической готовности (гистограмма 4).



Гистограмма 4. Средние контрольные показатели по методике «Индивидуальная минута»

Результат по асимптотической значимости является значимым ($U=70$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что экспериментальная и контрольная группа различаются в субъективной оценке временных интервалов. Хоккеисты экспериментальной группы менее тревожны и более психологически подготовлены к соревнованию.

Результаты апробации развивающей программы

Проведённое нами эмпирическое исследование оценки хоккеистами-подростками условий эффективной тренировки, их отношения к предстоящему соревнованию, предсоревновательной тревожности показало отсутствие статистически значимых различий между спортсменами контрольной и экспериментальной групп. Расчет U-критерия по всем изучаемым показателям фиксирует, что результат по асимптотической значимости по всем показателям является незначимым ($> 0,05$). Первичная диагностика выявила сходные результаты в контрольной и экспериментальной группе по параметрам, негативно влияющим на эффективность тренировочной и соревновательной деятельности. Наиболее значительными факторами оказались умеренная тревожность, недостаточная психологическая готовность к соревнованиям, низкая уверенность в себе, переоценка противника, ожидание осуждения от окружающих.

Нами была использована программа формирования оптимального предстартового состояния хоккеистов-подростков, включающая психологические и психолого-педагогические средства. В связи с тем, что институт спортивных психологов в детско-юношеском спорте представлен недостаточно, основным условием выбора средств мы считаем их простоту и доступность в использовании для тренеров, которые вынуждены принимать на себя функции спортивного психолога.

Выявление эффективных средств психологической подготовки хоккеистов подросткового возраста позволило установить, что использование в тренировочном процессе открытых тренировок с участием родителей игроков создавало оптимальную психологическую атмосферу, способствовало повышению у подростков игровой мотивации и уверенности в себе. Проведение в рамках тренировок товарищеских матчей повысило степень заинтересованности тренировочным процессом, способствовало развитию командного взаимодействия и тактических способностей. В ходе игры было отмечено более активное взаимодействие в команде и наличие мотивации достижения успеха.

Проведение открытых тренировок в течение первого и второго месяцев реализации программы, организация дополнительных товарищеских матчей для развития командного взаимодействия и выработки тактических навыков (1-й и 2-ой месяц реализации программы), а также проведение занятий, включающих психологические упражнения, направленные на формирование уверенности в себе, выработку навыков психической саморегуляции и снижение уровня предстартовой тревожности в течение всего периода реализации программы (4 месяца) позволили получить положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с группой контрольной.

Контрольная диагностика осуществлялась после четырёхмесячной развивающей работы с экспериментальной группой хоккеистов с использованием психологических и психолого-педагогических методов. По результатам итоговой диагностики мы установили, что в контрольной группе значимых изменений по изучаемым параметрам не произошло. Хоккеисты экспериментальной группы показали статистически достоверную положительную динамику, которая выразилась в снижении предсоревновательной тревожности, повышении уверенности в своих силах, повышении помехоустойчивости и сфокусированности на задачах спортивной деятельности во время тренировок и матчей. У хоккеистов экспериментальной группы было отмечено улучшение самоконтроля в стрессовых ситуациях. Расчет U-критерия ($< 0,05$) свидетельствует о статистически значимых различиях по изучаемым критериям экспериментальной и контрольной групп. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что апробированная нами развивающая программа позволила выявить наиболее

эффективные средства психологической подготовки хоккеистов подросткового возраста: включение в тренировочный процесс открытых тренировок и товарищеских матчей, а также развивающая работа, направленная на формирование оптимального предстартового состояния.

Заключение

Психологическая подготовка спортсменов к предстоящему соревнованию предполагает формирование оптимального предстартового состояния, имеющего, наряду с физической, технической и тактической подготовкой, решающее значение в успешном выступлении спортсменов. Психологическая подготовка включает различные этапы: диагностику, разработку планов развивающей работы, реализацию планов и контрольные мероприятия. Достижению оптимальной готовности к соревнованиям могут способствовать психологические упражнения, выработка навыков психической саморегуляции, формирование необходимой мотивации.

Эмпирическое исследование предстартовых состояний хоккеистов младшего подросткового возраста показало наличие значительных психологических проблем у молодых хоккеистов, связанных с повышенной тревожностью, переоценкой возможностей потенциального противника накануне игры, с ожиданием осуждения от значимых людей, с низкой игровой мотивацией. Апробация развивающей программы, включающей проведение открытых тренировок, организация дополнительных товарищеских матчей для развития командного взаимодействия и выработки тактических навыков, проведение занятий, включающих психологические упражнения, направленные на формирование уверенности в себе, выработку навыков психической саморегуляции и снижение уровня предстартовой тревожности, позволили выявить положительную динамику в экспериментальной группе хоккеистов-подростков. Наличие положительной динамики статистически достоверно. В связи с этим нам представляется рациональным использование данной программы в работе с хоккеистами подросткового возраста в предсоревновательный период. Психологическая подготовка в детско-юношеском спорте имеет особое значение, что определяется недостаточным опытом соревновательной деятельности, низкой стрессоустойчивостью и помехоустойчивостью, слабым владением способами психической саморегуляции. В связи с этим нам представляется достаточно перспек-

тивным использование методов психологической подготовки хоккеистов – подростков, описанное в данной статье. Мы рассмотрели различные виды психологической подготовки в спорте, определили методы и приёмы формирования оптимального предстартового состояния хоккеистов – подростков и доказали их эффективность в рамках эмпирического исследования. Методы достаточно просты в применении и могут быть использованы тренерами детских и юношеских хоккейных команд.

Библиографический список

1. Арсеньев А. Е. Особенности представлений современных подростков о здоровом образе жизни // Вестник Костромского государственного университета. Серия педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. 2007. № 3. С. 35–38.
2. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. Москва : Физическая культура и спорт, 2017. 225 с.
3. Бабичев И. В. Критерии психологической подготовленности спортсменов в аспекте оценки эффективности их психологической подготовки / И. В. Бабичев, С. А. Лубшев // Психология человека в образовании. 2022. № 3. С. 372–380
4. Бабичева И. В. Оптимизация учебного процесса по физическому воспитанию студентов как фактор роста профессиональной готовности специалистов // Современное образование (Узбекистан). 2021. № 10 (107). С. 1–8.
5. Башлакова-Николаева Т. И. Психологическая готовность спортсменов-подростков к соревнованиям // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 12-3 (21). С. 1–3.
6. Бекбулатова А. М. Психологическая подготовка спортсменов. Санкт-Петербург : Лидер, 2022. 36 с.
7. Быстрова Я. А. Сущностная характеристика понятия предстартового состояния // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. № 6 (136). С. 209–213.
8. Верхошанский Ю. В. Основы специальной подготовки спортсменов. Москва : Просвещение, 2018. 272 с.
9. Волков А. Н. Воспитание моральных и волевых качеств спортсменов – студентов высших образовательных учреждений / А. Н. Волков, Е. А. Веселов // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2015. № 2. С. 35–42.
10. Высочина Н. Л. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Москва : Спорт, 2021. 302 с.
11. Зацюрский В. М. Физические качества спортсмена. Москва : Физкультура и спорт, 2018. 278 с.
12. Иванов В. В. Комплексный контроль в подготовке спортсменов. Москва : Физкультура и спорт, 2017. 256 с.
13. Иванова М. М. Психологическая подготовка игроков командных видов спорта к студенческим соревнованиям / М. М. Иванова, О. А. Попова [и др.] //

Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2022. № 4. С. 73–77.

14. Ильин Е. П. Психология спорта. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.

15. Кикнадзе Д. А. Потребности, поведение, воспитание. Москва : Академия, 2017. 208 с.

16. Князева А. Г. Психологическая подготовка спортсменов // Студенческий научный форум : мат. IX межд. студ. науч. конф. 2017. С. 64–70.

17. Козиминова Г. М. Изучение проблемы психологической подготовленности групп спортсменов отечественными психологами // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. ун-та. 2017. № 1 (41). С. 23–30.

18. Комиссаров С. В. Планирование психологической подготовки спортсменов. URL: <https://multiurok.ru/files/planirovanie-psikhologicheskoi-podgotovki-sportsme.html> (дата обращения: 13.01.2025).

19. Красникова А. А. Психологическая подготовка спортсменов как необходимое условие успешной соревновательной деятельности / А. А. Красникова, Е. И. Коробейникова // Наука-2020, 2019. № 11 (36). С. 38–44.

20. Кузьменко Г. А. Содержание интеллектуальной подготовки подростка с учетом специфики соревновательной деятельности вида спорта и игрового амплуа // Преподаватель XXI век. 2012. № 1. С. 129–138.

21. Кусакин А. С. Воспитание юных хоккеистов с учетом уровня развития межличностных отношений в команде // Ученые записки университета Лесгафта. 2007. № 10. С. 46–49.

22. Ларин С. А. Важность психологического настроя в спорте // Вопросы науки и образования. 2018. № 8 (20). С. 8–10.

23. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Политиздат, 2017. 302 с.

24. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск : Изд-во НГПИ, 2015. 307 с.

25. Ловягина А. Е. Психология физической культуры и спорта / А. Е. Ловягина, Н. Л. Ильина [и др.]. Москва : Юрайт, 2024. 609 с.

26. Малинина С. В. Профессиональная деятельность спортсменов в свете проблемы надежности / С. В. Малинина, М. В. Николаев // Ученые записки университета Лесгафта. 2006. № 20. С. 24–31.

27. Микуло Е. В. Психологическое обеспечение подготовленности спортсменов игровых видов спорта на этапах становления спортивного мастерства / Е. В. Микуло, А. С. Врублевская. Минск : Изд-во БГУФК, 2015. 68 с.

28. Огородникова Л. А. Психологические основы спортивного отбора. Основы отбора, прогноза и контроля в спорте : монография / под ред. В. В. Афанасьева. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. С. 215–263.

29. Расулов З. П. Методы и средства психологической подготовки спортсменов // Проблемы педагогики. 2019. № 4 (43). С. 11–13.

30. Романова Н. Н. Психологические аспекты подготовки юных хоккеистов / Н. Н. Романова, Я. В. Латюшин [и др.] // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2019. № 3. С. 85–89.

31. Салькова Н. А. Важность организации психологической подготовки спортсменов к соревнованиям // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2018. № 2. С. 95–90.

32. Смирнова В. В. Соотношение компонентов психологического сопровождения спортивной деятельности // Ученые записки университета Лесгафта. 2009. № 10. С. 89–93.

33. Сопов В. Ф. Проблема формирования методологически обоснованного психодиагностического инструментария в психологическом обеспечении высококвалифицированных спортсменов // Вестник спортивной науки. 2013. № 5. С. 40–43.

34. Тюрина И. В. Регуляция психофизиологической нагрузки в спортивной деятельности // Наука-2020. 2018. № 1-2 (17). С. 103–106.

35. Федай Е. В. Психологические аспекты подготовки юных хоккеистов // Студенческий научный форум : мат. IX межд. студ. науч. конф. 2017. С. 55–57.

36. Afremow James A The Champion's Mind: How Great Athletes Think, Train, and Thrive Harmony/Rodale/Convergent. 2015. 288 p.

37. Daniel J. Siegel M. D. The Whole-Brain Child – New York Times Bestseller. 2011. 192 p.

38. Garrison K. C. & Garrison K. C., Jr Psychology of adolescence Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1975. Pp. xii + 484.

39. Smith J. Putting the timing before the athlete in front of sporting super-tasks. Journal of Sports Psychology. 2021. 13(2). 45 p.

40. Tod D. Sport Psychology, London, Behavioral Sciences, Sports and Leisure. 2022. 222 p.

41. Van Raalte, Judy L; Brewer, Britton W Sports – psychology, Exercise – psychology Washington, DC : American Psychological Association, Champaign, IL : Human Kinetics. 2002. 561 p.

42. Weinberg R., Gould D. Foundations of Sport and Exercise Psychology, MIAMI UNIVERSITY, 2018. 876p.

Reference list

1. Arsen'ev A. E. Osobnosti predstavlenij sovremennyh podrostkov o zdorovom obraze zhizni = Features of modern adolescents' ideas about a healthy lifestyle // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija pedagogika, psihologija, social'naja rabota, juvenologija, sociokinetika. 2007. № 3. S. 35–38.

2. Ashmarin B. A. Teorija i metodika pedagogicheskikh issledovanij v fizicheskom vospitanii = Theory and methodology of pedagogical research in physical education. Moskva : Fizicheskaja kul'tura i sport, 2017. 225 s.

3. Babichev I. V. Kriterii psihologicheskoi podgotovlennosti sportsmenov v aspekte ocenki jeffektivnosti ih psihologicheskoi podgotovki = Criteria for the psychological preparedness of athletes in terms of assessing the ef-

fectiveness of their psychological training / I. V. Babichev, S. A. Lubshev // *Psihologija cheloveka v obrazovanii*. 2022. № 3. S. 372–380

4. Babicheva I. V. Optimizacija uchebnogo processa po fizicheskomu vospitaniju studentov kak faktor rosta professional'noj gotovnosti specialistov = Optimization of the educational process for physical education of students as a factor in the growth of specialists professional readiness // *Sovremennoe obrazovanie (Uzbekistan)*. 2021. № 10 (107). S. 1–8.

5. Bashlakova-Nikolaeva T. I. Psiologicheskaja gotovnost' sportsmenov-podrostkov k sorevnovaniyam = Psychological readiness of teenage athletes to compete // *Evrazijskij Sojuz Uchenyh*. 2015. № 12-3 (21). S. 1–3.

6. Bekbulatova A. M. Psiologicheskaja podgotovka sportsmenov = Psychological training of athletes. Sankt-Peterburg : Lider, 2022. 36 s.

7. Bystrova Ja. A. Sushhnostnaja karakteristika ponjatija predstartovogo sostojanija = Essential characteristic of the concept of pre-start state // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2016. № 6 (136). S. 209–213.

8. Verhoshanskij Ju. V. Osnovy special'noj podgotovki sportsmenov = Basics of special training of athletes. Moskva : Prosveshhenie, 2018. 272 s.

9. Volkov A. N. Vospitanie moral'nyh i volevyh kachestv sportsmenov – studentov vysshih obrazovatel'nyh uchrezhdenij = Education of moral and volitional qualities of athletes – students of higher educational institutions / A. N. Volkov, E. A. Veselov // *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*. 2015. № 2. S. 35–42.

10. Vysochina N. L. Psiologicheskoe obespechenie podgotovki sportsmenov v olimpijskom sporte = Psychological support for the training of athletes in Olympic sports. Moskva : Sport, 2021. 302 s.

11. Zaciorskij V. M. Fizicheskie kachestva sportsmena = Physical qualities of an athlete. Moskva : Fizkul'tura i sport, 2018. 278 s.

12. Ivanov V. V. Kompleksnyj kontrol' v podgotovke sportsmenov = Comprehensive control in the training of athletes. Moskva : Fizkul'tura i sport, 2017. 256 s.

13. Ivanova M. M. Psiologicheskaja podgotovka igrokov komandnyh vidov sporta k studencheskim sorevnovaniyam = Psychological preparation of team sports players for student competitions / M. M. Ivanova, O. A. Popova [i dr.] // *Izvestija TulGU. Fizicheskaja kul'tura. Sport*. 2022. № 4. S. 73–77.

14. Il'in E. P. Psihologija sporta = Psychology of sports. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 352 s.

15. Kiknadze D. A. Potrebnosti, povedenie, vospitanie = Needs, behavior, upbringing. Moskva : Akademiya, 2017. 208 s.

16. Knjazeva A. G. Psiologicheskaja podgotovka sportsmenov = Psychological training of athletes // *Studencheskij nauchnyj forum : mat. IX mezhd. stud. nauch. konf.* 2017. S. 64–70.

17. Kozimirova G. M. Izuchenie problemy psihologicheskoy podgotovlennosti grupp sportsmenov otech-

estvennymi psihologami = Study of the problem of psychological preparedness of groups of athletes by domestic psychologists // *Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gos. un-teta*. 2017. № 1 (41). S. 23–30.

18. Komissarov S. V. Planirovanie psihologicheskoy podgotovki sportsmenov = Planning of psychological training of athletes. URL: <https://multiurok.ru/files/planirovanie-psikhologicheskoi-podgotovki-sportsme.html> (data obrashhenija: 13.01.2025).

19. Krasnikova A. A. Psiologicheskaja podgotovka sportsmenov kak neobhodimoe uslovie uspešnoj sorevnovatel'noj dejatel'nosti = Psychological training of athletes as a prerequisite for successful competitive activity / A. A. Krasnikova, E. I. Korobejnikova // *Nauka-2020*, 2019. № 11 (36). S. 38–44.

20. Kuz'menko G. A. Soderzhanie intellektual'noj podgotovki podrostka s uchetom specifiky sorevnovatel'noj dejatel'nosti vida sporta i igrovogo amplua = The content of intellectual training of a teenager, taking into account the specifics of the competitive activity of the sport and playing role // *Prepodavatel' HHI vek*. 2012. № 1. S. 129–138.

21. Kusakin A. S. Vospitanie junyh hokeistov s uchetom urovnja razvitija mezhlčnostnyh otnoshenij v komande = Education of young hockey players, taking into account the level of development of interpersonal relationships in the team // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2007. № 10. S. 46–49.

22. Larin S. A. Vazhnost' psihologicheskogo nastroja v sporte = The importance of psychological mood in sports // *Voprosy nauki i obrazovanija*. 2018. № 8 (20). S. 8–10.

23. Leont'ev A. N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost' = Activity, consciousness, personality. Moskva : Politizdat, 2017. 302 s.

24. Leont'ev V. G. Psiologicheskije mehanizmy motivacii = Psychological mechanisms of motivation. Novosibirsk : Izd-vo NGPI, 2015. 307 s.

25. Lovjagina A. E. Psihologija fizicheskoy kul'tury i sporta = Psychology of physical culture and sports / A. E. Lovjagina, N. L. Il'ina [i dr.]. Moskva : Jurajt, 2024. 609 s.

26. Malinina S. V. Professional'naja dejatel'nost' sportsmenov v svete problemy nadezhnosti = Professional activity of athletes in light of the problem of reliability / S. V. Malinina, M. V. Nikolaev // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta*. 2006. № 20. S. 24–31.

27. Mikulo E. V. Psiologicheskoe obespechenie podgotovlennosti sportsmenov igrovyh vidov sporta na jetapah stanovlenija sportivnogo masterstva = Psychological support of game sports athletes' fitness at stages of forming sportsmanship / E. V. Mikulo, A. S. Vrublevskaia. Minsk : Izd-vo BGUFK, 2015. 68 s.

28. Ogorodnikova L. A. Psiologicheskije osnovy sportivnogo otbora. Osnovy otbora, prognoza i kontrolja v sporte = Psychological foundations of sports selection. Fundamentals of selection, forecasting and control in

sports : monografija / pod red. V. V. Afanas'eva. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2008. S. 215–263.

29. Rasulov Z. P. Metody i sredstva psihologicheskoj podgotovki sportsmenov = Methods and means of psychological training of athletes // Problemy pedagogiki. 2019. № 4 (43). S. 11–13.

30. Romanova N. N. Psihologicheskie aspekty podgotovki junyh hokkeistov = Psychological aspects of training young hockey players / N. N. Romanova, Ja. V. Latjushin [i dr.] // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. 2019. № 3. S. 85–89.

31. Sal'kova N. A. Vazhnost' organizacii psihologicheskoj podgotovki sportsmenov k sorevnovanijam = The importance of organizing the psychological preparation of athletes for competitions // Fizicheskaja kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naja rekreacija. 2018. № 2. S. 95–90.

32. Smirnova V. V. Sootnoshenie komponentov psihologicheskogo soprovozhdenija sportivnoj dejatel'nosti = Correlation of psychological support components for sports activities // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2009. № 10. S. 89–93.

33. Sopov V. F. Problema formirovanija metodologicheski obosnovannogo psihodiagnosticheskogo instrumentarija v psihologicheskom obespechenii vysokokvalificirovannyh sportsmenov = The problem of forming methodologically proved psychodiagnostic tools in the psychological support for highly qualified athletes // Vestnik sportivnoj nauki. 2013. № 5. S. 40–43.

34. Tjurina I. V. Reguljacija psihofiziologicheskoj nagruzki v sportivnoj dejatel'nosti = Regulating psychophysiological load in sports activity // Nauka-2020. 2018. № 1-2 (17). S. 103–106.

35. Fedaj E. V. Psihologicheskie aspekty podgotovki junyh hokkeistov = Psychological aspects in training young hockey players // Studencheskij nauchnyj forum : mat. IX mezhd. stud. nauchn. konf. 2017. S. 55–57.

36. Afremow James A The Champion's Mind: How Great Athletes Think, Train, and Thrive Harmony/Rodale/Convergent. 2015. 288 p.

37. Daniel J. Siegel M. D. The Whole-Brain Child – New York Times Bestseller. 2011. 192 r.

38. Garrison K. C. & Garrison K. C., Jr Psychology of adolescence Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1975. Pp. xii + 484.

39. Smith J. Putting the timing before the athlete in front of sporting super-tasks. Journal of Sports Psychology. 2021. 13(2). 45 r.

40. Tod D. Sport Psychology, London, Behavioral Sciences, Sports and Leisure. 2022. 222 r.

41. Van Raalte, Judy L; Brewer, Britton W Sports – psychology, Exercise – psychology Washington, DC : American Psychological Association, Champaign, IL : Human Kinetics. 2002. 561 p.

42. Weinberg R., Gould D. Foundations of Sport and Exercise Psychology, MIAMI UNIVERSITY, 2018. 876r.

Статья поступила в редакцию 13.01.2025; одобрена после рецензирования 10.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 13.01.2025; approved after reviewing 10.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008+39+72.03(470.1/.2)

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-174

EDN: HFXPUP

Сакральное пространство севернорусского дома в XXI в.

Алексей Александрович Усов

Кандидат культурологии, старший научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаврова Уральского отделения Российской академии наук. 163020, г. Архангельск, Никольский проспект, д. 20
usov@fciactic.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0466-0124>

Аннотация. В статье представлен краткий этнокультурологический анализ предметно-смыслового содержания сакрального пространства традиционных крестьянских жилищ Русского Севера, возведенных в конце XIX– середине XX вв. и находящихся на современном этапе их существования. В качестве «case study» использованы материалы архитектурно-этнографического обследования домов-комплексов в репрезентативной д. Кимжа Мезенского района Архангельской области, проведенного в 2024 г. Основное внимание уделено концепту «углов» избы как ключевых и наиболее устойчивых к функциональным и символическим трансформациям элементов ее объемно-пространственной структуры. Центральный предмет исследования – красный «святой» угол, важнейший локус сакрального пространства дома, заключающий в себе идейно-символические аспекты повседневного уклада жизни людей и хранимой ими православной народной веры. Автор указывает на незыблемость традиционного наполнения красного угла, приходит к выводу его прочной связи с главным деревенским храмом – Одигитриевской церковью (1709), а также исчезнувшими старообрядческими часовнями посредством преемственности старинных икон, циркулирующих в пространственно-временном континууме Кимжи. Отмечаются и незначительные изменения, коснувшиеся красного угла крестьянского дома на рубеже эпох. В том числе, его наполнение массовой печатной продукцией – иконками и календарями, а также фотоматериалами, привносящими в сакральное пространство избы не метафорический, но буквально визуализированный образ храма и памятников деревянного зодчества в культурном ландшафте сельского исторического поселения Русского Севера.

Ключевые слова: Русский Север; деревянное зодчество; культурный ландшафт; сакральное пространство; историческое поселение; жилище; красный («святой») угол

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20036, <https://rscf.ru/project/24-28-20036/>.

Для цитирования: Усов А. А. Сакральное пространство севернорусского дома в XXI в. // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 174–180. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-174>. <https://elibrary.ru/HFXPUP>

**THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART
(CULTUROLOGY, ART CRITICISM)**

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Sacred space of the russian north house in the XXI century

Aleksei A. Usov

Candidate of culturology, senior researcher, N. Laverov Federal center for integrated Arctic research, the Ural branch of the Russian academy of sciences. 163020, Arkhangelsk, Nikolsky ave., 20
usov@fciarctic.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0466-0124>

Abstract. The article attempts to conduct a brief ethnocultural analysis of the subject-semantic content typical for sacred space in traditional peasant dwellings of the Russian North. The house researched is from the late XIX to mid-XX century and is currently in use. The «case study» uses materials from an architectural and ethnographic survey of house complexes in the representative village of Kimzha, Mezensky District, the Arkhangelsk Region, conducted in 2024. The main attention is paid to the concept of the «corners» of the hut as the key elements of its volumetric-spatial structure that are most resistant to functional and symbolic transformations. The central subject of the study is the red «holy» corner, the most important locus of the house sacred space, which contains the ideological and symbolic aspects of the everyday life of people and the Orthodox (folk) faith they cherish. The author points out the immutability of the traditional content of the red corner, and he comes to the conclusion that it is strongly connected with the main village temple – the Church of the Hodegetria (1709), as well as the disappeared Old Believer chapels through the continuity of ancient icons circulating in the space-time continuum of Kimzha. Nevertheless, minor changes that affected the red corners of the peasant house at the turn of the eras are also noted. Including their filling with mass-produced printed materials – icons and calendars, as well as photographic materials, bringing to the sacred space of the hut not a metaphorical, but literally visualized image of the temple and monuments of wooden architecture in the cultural landscape of the Russian North rural historical settlement.

Key words: Russian North; wooden architecture; cultural landscape; sacred space; historical settlement; dwelling; red («holy») corner

The study was supported by the Russian Science Foundation grant № 24-28-20036, <https://rscf.ru/project/24-28-20036/>.

For citation: Usov A. A. Sacred space of the russian north house in the XXI century. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 174-180. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-174>. <https://elibrary.ru/HFXPUP>

Введение

Русский Север до настоящего времени остается территорией, на которой в большом количестве сохранились культурные и сакральные ландшафты старинных ансамблей монастырей, городов и сельских поселений [Пермиловская, 2019]. Деревня, удаленная от крупных административных центров и зоркого контроля церкви, сберегла синкретическое мировоззрение – народное православие, что привело к продолжительному существованию, а иногда и возникновению большого количества ярких, во многом антиклерикальных явлений севернорусской культуры. Священные деревья, рощи, камни, источники; а также часовни, выразительные кубо-

ватые храмы (как пример неоднозначного отношения крестьян к требованию церкви избавиться от шатровых покрытий и прозорливости плотников) и многие другие феномены, прочно вошедшие в жизнь и веру местного населения, сформировали уникальное сакральное пространство Европейского Севера.

Истинная ценность и жизнеспособность священных мест раскрывалась лишь в контексте народной культуры. В результате исторических и социокультурных потрясений они испытали на себе разрушительное действие времени. Деревья и рощи, располагавшиеся за пределами domesticiрованного пространства, зачастую были забыты с уходом старших поколений, часовни и храмы перестраивались, превращались в складские

помещения или разрушались. Однако на территории сельских поселений существовало и до сих пор остается актуализированным сакральное пространство, глубоко связанное с жизненным укладом людей не только через практики отправления культа, но и напрямую через их быт и культуру повседневности. Это сакральное пространство северного дома.

Методы исследования

В работе была использована авторская методика доктора культурологии А. Б. Пермиловой архитектурно-этнографического обследования памятников деревянного зодчества, исторических поселений как объектов культурного наследия с созданием историко-культурного опорного плана, апробированная в экспедициях и опубликованная в монографиях. Были произведены обмеры и фотофиксация жилищ, в том числе интерьеров изб, предметного содержания красных углов, проведены этнографические интервью.

Результаты исследования

Традиционный крестьянский дом существует и в настоящее время. Несмотря на то, что большинство новых загородных жилищ строятся как коттеджи, возведенные еще в конце XIX – середине XX вв. традиционные дома-комплексы до сих пор остаются частью поселений – пригородных поселков и труднодоступных деревень. Характерное для такого дома архитектурно-конструктивное устройство со временем подвергается эрозии: большинство хозяйственных дворов с поветями обрезано или полностью разобрано за ненадобностью, подклет (подпол) превратился в обычный подвал-склад или исчез как утилитарное помещение, холодные клетки превращены в жилые комнаты-кладовки [Усов, 2024]. Однако изба и ее традиционная планировка в таких домах во многом остаются типичными. Безусловно, речь идет не об интерьере, который опирается не на традицию, но на личные предпочтения хозяев, их материальный статус, доступность современной мебелировки.

Главную роль здесь играет традиционная субординация пространственных зон в избе, символическая и функциональная объемно-пространственная структура ее помещений, которая почти всегда единообразна. Причина в том, что архитектурная единица жилища – бревно. Именно оно было универсальным архитектурным модулем, единым для зданий самых разных композиций и форм, повторяющимся в своих

усредненных размерах множество раз [Ополовников, 1983]. Связь 4-х бревен образует «венец» (метафорическую «рамку», устанавливающую границу между человеком и природой, внешним и внутренним [Цивьян, 1973, с. 243]), который в свою очередь формирует прямоугольный параллелепипед – «сруб».

Таким образом, изба всегда оставалась ортогональным пространством, ограниченным четырьмя стенами и четырьмя углами («печной», «бабий кут», «красный», «задний» [Криничная, 2009]). В соответствии с этим, как функциональный, так и идейно-символический аспект планировки жилища сводится к разграничению пространства противостоящими стенами и углами, связанными как через вполне материальные архитектурные элементы типа воронцов (в курной избе) и матицы, так и посредством незримых пересекающихся диагоналей. Углы обеспечивали связь границ, венцы сруба соединялись в них, придавая пространству непрерывную, замкнутую форму. Сакральный статус углов обеспечивался пребыванием в них домашнего духа – домового [Теребихин, 2004, с. 280]. Фундаментальные атрибуты обжитой избы – печь и образы (иконы) также тяготели к углам, из углов жилище разворачивалось во всей своей полноте, к углам же оно и сводилось [Криничная, 2009, с. 28].

Даже сам факт наличия «углов» может быть осмыслен как попытка придать жилищу онтологической устойчивости. Дом целиком называют «углом» в значении «приют, кров, пристанище» [Даль, 1882]. Противопоставляют его чужому «углу», иной, недоместицированной территории [Славянская мифология, 1995]. Высокий семиотический статус «угла» проявляется в его метонимическом соотношении с «жилищем» через понятия крова, семьи, строения, иерархии, порядка в греческом эквиваленте дома – «ойкос» и древнееврейском – «бейт» [Теребихин, 2011].

В этом обоснованном в первую очередь рациональной геометрией и модульностью доступных северным зодчим материалов «проекте» избы естественным образом сосуществуют функциональное и глубоко символическое, сакральное пространство. Сущность последнего варьируется от традиционного и привычного для многих народов мира деления жилого помещения на мужскую и женскую половину, до метафизического, почти фрактального повторения бесчисленных культурных форм Космоса в самом широком его понимании. В зависимости от глубины семиотического анализа, пристальному взгляду

исследователя открываются самые разнообразные мультикультурные универсалии, вплоть до рассмотрения избы как подобия небесной ладьитерема или доказательства изначального антропоморфизма нерукотворного здания мира [Бондаренко, 2014; 2020].

Однако же не менее интересным представляется вопрос актуального статуса сакрального пространства, и прежде всего, наиболее выразительно, главного красного («святого») угла севернорусской избы на современном этапе ее существования. Изменение традиционного уклада жизни, произошедшего еще на рубеже XIX–XX вв., привело к серьезной трансформации художественно-бытовых традиций, затронувших как деревню, так и город. Во втором случае возникают совершенно новые формы по-своему сакральных пространств, имитирующие традицию, но подменяющие ее сущность и нравственное значение. Например, «красные уголки», манипулирующие смыслами с подменой христианского иконостаса советской реальностью: звездной атрибутикой, геральдикой, портретами вождей, красными полотнищами-знаменами [Усанова, 2020].

С другой стороны, в доме-комплексе, возведенном в конце XIX–середине XX вв., со временем исчезают ярко-выраженные элементы, характерные для традиционного крестьянского жилища; размываются границы мужской и женской половины. Вместе с курной избой в прошлое уходят воронцы; пропадает лавка-коник – мастерская перемещается в отдельную комнату или на поветь, «бабий кут» замещается посудным шкафом и кухонным столом. Но геометрия пространства сохраняется, а вместе с ней – диагональная оппозиция: печь – «святой» угол. В качестве примера обратимся к репрезентативной д. Кимжа Мезенского района Архангельской области, как к образцу традиционного сельского исторического поселения Русского Севера, где сакральный ландшафт все еще играет большую роль в жизни местного населения, а крестьянский дом-комплекс претерпел относительно незначительные изменения.

Деревня Кимжа располагается в 350 км от Архангельска и 50 км от г. Мезени. Точная дата ее основания неизвестна, вероятно – нач. XVI в. Как существующее поселение Кимжа впервые появляется в переписи 1600 года [Краткое историческое описание, 1896]. Среди знаковых для местных жителей дат следует отметить: 10 августа – престольный праздник, Богородицын день (выступающий аналогом дня села) и съезжий

праздник 21 июля – Прокопьев день (традиционный праздник смотрин). В соседних поселениях также до сих пор существуют съезжие праздники: 7 июля – Иванов день (Иван Купала) в Дорогорском, 12 июля – Петров день в Жерди [ПМА, 2024].

В контексте сакрального ландшафта д. Кимжа особую ценность представляет одна из 2-х последних на Русском Севере деревянных церквей с типом покрытия «шатер на крещатой бочке» – церковь иконы Божией Матери «Одигитрия» (1709). Основное помещение храма – четырехгранный сруб на высоком подклете. С востока – пятигранный алтарный прируб, перекрытый килевидной бочкой – кокошником. С запада: большая просторная трапезная, колокольня и двухвходное крыльцо.

Ещё до закрытия храма любые проявления религиозности стали осуждаться. Дети, посещавшие богослужение даже ради интереса, порицались на пионерском собрании вплоть до угрозы исключения. Храм был закрыт в 1935 году, пионеров заставляли спиливать на дрова обетные кресты, рубить иконы.

С церковью связана легенда с традиционным мотивом спрятанного сокровища. Перед тем как храм был закрыт в 1935 г., люди разобрали старые иконы на «временное хранение». Что проще – разнесли по домам, а самые ценные и церковную утварь родственники священника собрали ночью, завернули в парчу и увезли за деревню, закопав в одном из ручьев. Советская власть ценности так и не нашла [ПМА, 2024].

Спасенные из церкви иконы нередко временно занимали почетное место в избе – именно в красном углу, что порождало линию символической преемственности. С точки зрения семиотики культуры, это естественно. Ведь, как отмечает доктор филологических наук Н. А. Криничная: дом всегда отчасти храм, а храм – это тоже дом, только Дом Божий [Криничная, 2001, с. 127].

Красный угол в деревне вмещал далеко не одну икону, порой и 3-4, превращаясь в маленький иконостас, а хозяйский (обеденный) стол, за которым проводилась ежедневная трапеза – становился символическим престолом, где традиционно проводилось таинство евхаристии [ПМА, 2024]. В настоящее время количество икон варьируется в значительном диапазоне. Например, искусственно воссозданное традиционное сакральное пространство избы и горницы музея «Политов дом» (2005) включает в себя по одной большой иконе на каждый «святой» угол.

В жилых домах, как правило, число икон увеличивается. Не в последнюю очередь это связано с возможностями приобретения и размещения недорогих образков на бумажной и деревянной основе, вплоть до вошедших во всеобщий обиход православных календарей, включающих богатую христианскую иконографию. Ярчайшим зафиксированным примером собирательного домашнего иконостаса в деревне является красный угол в доме П. Г. Крупцова, содержащий около 25 православных икон различного качества и статуса, в основном с повторяющимися изображениями Христа, Богородицы, Николая Чудотворца. Центральная икона (Одигитрия), символически объединяющая все остальные образки и физически, своими размерами, довлеющая в пространстве избы, – старинный оригинал, вынесенный из сгоревшей старообрядческой часовни (церкви) на Матренином поле [ПМА, 2024]. Отметим, что в настоящее время предметное наполнение угла даже верующего человека несколько отличается от стандарта, приведенного, например, А. К. Байбуриным: «стол, образа, библия, молитвенные книги, крест, свечи, и позже и фотографии умерших членов семьи» [Байбурин, 1983, с. 150]. Священные книги почти исчезают из видимого пространства, свечи встречаются лишь в единичных случаях, так как их перестали хранить в доме на видном месте (хотя лампадки на цепях распространены повсеместно). Зато почти каждый домашний иконостас содержит фотографии, но не родственников, а различных ракурсов главной святыни деревни – Одигитриевской церкви. Иногда, как в избе Т. И. Ягнетевой, фотографии даже преобладают, отражая важнейшие виды и памятники богатого культурного ландшафта деревни: поклонный крест в Заборе (1887), знаменитые ветряные мельницы, панораму поселения. Вместе – как визуальный текст – они метафорически образуют символический Космос деревни. Подобная, на первый взгляд незначительная, деталь в действительности может дать начало плодотворному культурологическому анализу созерцательного начала, объединяющего пространства сокровенного и внешнего [Башляр, 2004, с. 176; Лавренова, 2010, с. 112]. Однако это выходит за рамки настоящего исследования.

Иконы в Кимже посвящены различным святым, но чаще всего до сих пор встречаются посвященные Богородице. Каждый образ становится неотъемлемой частью жилища. Считалось, что даже при продаже дома в нем должна была оста-

ваться хотя бы одна икона. Примечательно, что красный угол – как сакральный центр избы – был символическим ориентиром даже оставшись без икон. Старые люди, заходя в дом, вполне могли креститься на пустой угол. Вероятно, это связано с идеей «намоленного места», кроме того, расположение самого угла чаще всего совпадало с востоком – при традиционном обращении окон избы на южную сторону и с учетом севернорусской планировки, с печью в западном углу, справа от дверей. Если полноценный домашний иконостас не возвращался на свое традиционное место, красный угол мог занять телевизор. Впрочем, при одновременном сосуществовании иконы и телевизора – это негативно воспринималось старшим поколением: *«Вот те Господи, под иконой девки пляшут!..»* [ПМА, 2024].

Заключение

Репрезентативная д. Кимжа – пример уникального сельского исторического поселения Русского Севера. Ее нельзя назвать среднестатистической, ввиду высокого уровня сохранности традиционного культурного ландшафта, включающего выдающиеся памятники деревянного зодчества: культовые, жилые, хозяйственные, и активной работы населения по актуализации местного историко-культурного наследия. Но мы убеждены, что здесь особенно ярко отразились основные черты сакрального пространства крестьянского жилища на современном этапе его существования на территории Русского Севера. Хранимые традиции, прочная связь людей с православной культурой (в том числе с характерным для Мезени старообрядческим жизненным укладом [Матонин, 2014, с. 93]), удаленное местоположение и преемственность проживания коренного населения замедлили процесс увядания народных устоев и ценностей. Многие дома-комплексы пережили минимальное вмешательство, и их жилые помещения – избы – сохраняют дух времени конца XIX – середины XX вв. Основой и наиболее долгоживущей частью их сакрального пространства остается красный («святой») угол. В обыденном сознании людей он не воспринимается как равнозначный аналог храма. Однако в пространственно-временных координатах бытия деревни их связь несомненна. Образ Богородицы Одигитрии и самой Одигитриевской церкви стал неотъемлемым атрибутом домашнего иконостаса. Часть икон до сих пор имеют символическое родство с храмом и часовнями, откуда они были спасены в первой половине

XX в. Новое предметное наполнение красного угла севернорусского дома д. Кимжа не истончило связи с прошлым, но лишь привнесло веяния нового времени: прежде всего обилие православных образов на материале массовой печатной продукции. И пока существует традиционный в своем архитектурно-планировочном решении дом-комплекс, пока в противоположных углах обжитой избы расположились иконостас и русская печь – красный угол сохраняет свой статус и значение для населения Русского Севера.

Библиографический список

1. Байбури́н А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Ленинград : Наука, 1983. 188 с.
2. Башляр Г. Избранное: поэтика пространства. Москва : РОССПЭН, 2004. 374 с.
3. Бондаренко И. А. Вновь об истоках традиции диагонального построения плана русской избы // Архитектурное наследство. 2020. № 73. С. 5–23.
4. Бондаренко И. А. Печь и красный угол: к вопросу о происхождении традиции взаимного расположения // Архитектурное наследство. 2014. № 60. С. 6–10.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 2 т. Т. 2: П–V. Москва : Олма-Пресс, 2002. 1088 с.
6. Краткое историческое описание приходов и церквей Архангел. епархии. Вып. 2: Уезды Шенкурский, Пинежский, Мезенский и Печорский. Архангельск, 1896. 406 с.
7. Криничная Н. А. Красный угол: об истоках и семантике сакрального локуса (по севернорусским материалам) // Этнографическое обозрение. 2009. № 2. С. 28–41.
8. Криничная Н. А. Русская народная мифологическая проза: истоки и полисемантизм образов. В 3 т. Т. 1: Былички, бывальщины, легенды о духах-«хозяевах». Санкт-Петербург : Наука, 2001. 584 с.
9. Лавренова О. А. Пространства и смыслы: семантика культурного ландшафта. Москва : Институт Наследия, 2010. 330 с.
10. Матонин В. Н. Семантика геокультурного пространства Русского Севера // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 28. С. 89–95.
11. Ополовников А. В. Русское деревянное зодчество. Гражданское зодчество. Москва : Искусство, 1983. 288 с.
12. Пермиловская А. Б. Культурные смыслы народной архитектуры Русского Севера. Екатеринбург : УрО РАН ; Архангельск : ОАО «ИПП «Правда Севера»»; Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. 608 с.
13. Пермиловская А. Б. Сохранение русской этнокультурной традиции в северном деревянном зодче-

стве // Мир русскоговорящих стран. 2019. № 1 (1). С. 52–60.

14. ПМА. Усов А. А. Отчет об экспедиции в Мезенский район. Информанты: Воробьева Валентина Алексеевна, 1963 г.р., м.р. и м.п. г. Архангельск; Житова Тамара Михайловна, 1979 г.р., м.р. д. Кимжа, м.п. г. Архангельск; Крупцов Павел Гаврилович 1958 г.р., м.р. д. Койда, м.п. г. Архангельск; Лебедева Любовь Павловна, 1981 г.р., м.р. д. Кимжа, м.п. г. Архангельск; Репицкая Евдокия Гавриловна, 1961 г.р., м.р. г. Мезень, м.п. д. Кимжа; Сафонов Федор Георгиевич, 1960 г.р., м.р. д. Кимжа, м.п. г. Мезень; Ягнетьева Татьяна Иосифовна, 1954 г.р., м.р. д. Кимжа, м.п. п. Каменка; Яхлакова Тамара Николаевна, 1942 г.р., м.р. д. Кимжа, м.п. г. Архангельск; Типкова Татьяна Михайловна, 1963 г.р., м.р. д. Жердь, м.п. г. Архангельск; запись 2024.

15. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. А–Я / науч. ред. В. Я. Петрухин. Москва : Международные отношения, 2002. 512 с.

16. Терехин Н. М. Метафизика Севера : монография. Архангельск : Поморский ун-т, 2004. 272 с.

17. Терехин Н. М. Пермский домострой: строительный миф и ритуал. Архангельск : Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2011. 144 с.

18. Усанова А. Л. Красный угол: смысловые интерпретации в городском интерьере первой половины XX в. / А. Л. Усанова, С. М. Будкеев // Вестник славянских культур. 2020. № 58. С. 278–288. DOI: 10.37816/2073-9567-2020-58-278-288.

19. Усов А. А. Двинской дом: традиции и современность // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3 (138). С. 214–219. DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-214.

20. Цивьян Т. В. О некоторых способах отражения в языке оппозиции внутренний/внешний // Структурно-типологические исследования в области грамматики славянских языков. Москва : Наука, 1973. С. 242–261.

Reference list

1. Bajburin A. K. Zhilishhe v obrjadah i predstavlenijah vostochnyh slavjan = Dwelling in the rites and representations of the Eastern Slavs. Leningrad : Nauka, 1983. 188 s.
2. Bashljar G. Izbrannoe: pojetika prostranstva = Favorites: poetics of space. Moskva : ROSSPJeN, 2004. 374 s.
3. Bondarenko I. A. Vnov' ob istokah tradicii diagonal'nogo postroenija plana russkoj izby = Again about the origins in the tradition of diagonal construction of the Russian house plan // Arhitekturnoe nasledstvo. 2020. № 73. S. 5–23.
4. Bondarenko I. A. Pech' i krasnyj ugol: k voprosu o proishozhdenii tradicii vzaimnogo raspolozhenija = Furnace and red corner: to the question of the origin of the tradition of the mutual arrangement // Arhitekturnoe nasledstvo. 2014. № 60. S. 6–10.

5. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorussskogo jazyka = Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. V 2 t. T. 2: P–V. Moskva : Olma-Press, 2002. 1088 s.
6. Kratkoe istoricheskoe opisanie prihodov i cerkvej Arhangel. eparhii. Vyp. 2: Uezdy Shenkurskij, Pinezhskij, Mezenskij i Pechorskij = Brief historical description of Archangel parishes and churches. dioceses. № 2: Counties Shenkur, Pinezhsky, Mezen and Pechora. Arhangel'sk, 1896. 406 s.
7. Krinichnaja N. A. Krasnyj ugol: ob istokah i semantike sakral'nogo lokusa (po severnorusskim materialam) = Red corner: on the origins and semantics of the sacred locus (based on North Russian materials) // Jetnograficheskoe obozrenie. 2009. № 2. S. 28–41.
8. Krinichnaja N. A. Russkaja narodnaja mifologicheskaja proza: istoki i polisemantizm obrazov = Russian folk mythological prose: the origins and polysemitism of images. V 3 t. T. 1: Bylichki, byval'shhiny, legendy o duhah-«hozjaevah». Sankt-Peterburg : Nauka, 2001. 584 s.
9. Lavrenova O. A. Prostranstva i smysly: semantika kul'turnogo landshafta = Spaces and meanings: semantics of the cultural landscape. Moskva : Institut Nasledija, 2010. 330 s.
10. Matonin V. N. Semantika geokul'turnogo prostranstva Russkogo Severa = Semantics of the geocultural space of the Russian North // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2014. № 28. S. 89–95.
11. Opolovnikov A. V. Russkoe derevjannoe zodchestvo. Grazhdanskoe zodchestvo = Russian wooden architecture. Civic architecture. Moskva : Iskusstvo, 1983. 288 s.
12. Permilovskaja A. B. Kul'turnye smysly narodnoj arhitektury Russkogo Severa = Cultural meanings of folk architecture of the Russian North. Ekaterinburg : UrO RAN ; Arhangel'sk : OAO «IPP "Pravda Severa"»; Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2013. 608 s.
13. Permilovskaja A. B. Sohranenie russkoj jetnokul'turnoj tradicii v severnom derevjannom zodchestve = Preservation of the Russian ethnocultural tradition in northern wooden architecture // Mir russkogo-vorjashhhih stran. 2019. № 1 (1). S. 52–60.
14. PMA. Usov A. A. Otchet ob jekspedicii v Mezenskij rajon = PMA. Usov A. A. Report on the expedition to the Mezen region. Informanty Vorob'eva Valentina Alekseevna, 1963 g.r., m.r. i m.p. g. Arhangel'sk; Zhitova Tamara Mihajlovna, 1979 g.r., m.r. d. Kimzha, m.p. g. Arhangel'sk; Krupcov Pavel Gavrilovich 1958 g.r., m.r. d. Kojda, m.p. g. Arhangel'sk; Lebedeva Ljubov' Pavlovna, 1981 g.r., m.r. d. Kimzha, m.p. g. Arhangel'sk; Repickaja Evdokija Gavrilovna, 1961 g.r., m.r. g. Mezen', m.p. d. Kimzha; Safonov Fedor Georgievich, 1960 g.r., m.r. d. Kimzha, m.p. g. Mezen'; Jagnet'eva Tat'jana Iosifovna, 1954 g.r., m.r. d. Kimzha, m.p. p. Kamenka; Jahlakova Tamara Nikolaevna, 1942 g.r., m.r. d. Kimzha, m.p. g. Arhangel'sk; Tipkova Tat'jana Mihajlovna, 1963 g.r., m.r. d. Zherd', m.p. g. Arhangel'sk; zapis' 2024.
15. Slavjanskaja mifologija. Jenciklopedicheskij slovar'. A–Ja = Slavic mythology. Encyclopedic Dictionary. A–Z / nauch. red. V. Ja. Petruhin. Moskva : Mezhdunarodnye otnoshenija, 2002. 512 s.
16. Terebihin N. M. Metafizika Severa = Metaphysics of the North : monografija. Arhangel'sk : Pomorskij un-t, 2004. 272 s.
17. Terebihin N. M. Permskij domostroj: stroitel'nyj mif i ritual = Perm house building: construction myth and ritual. Arhangel'sk : Pomor. gos. un-t im. M. V. Lomonosova, 2011. 144 s.
18. Usanova A. L. Krasnyj ugol: smyslovyje interpretacii v gorodskom inter'ere pervoj poloviny XX v. = Red corner: semantic interpretations in the urban interior of the first half of the XX century / A. L. Usanova, S. M. Budkeev // Vestnik slavjanskij kul'tur. 2020. № 58. S. 278–288. DOI: 10.37816/2073-9567-2020-58-278-288.
19. Usov A. A. Dvinskij dom: tradicii i sovremenost' = Dvina House: traditions and modernity // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 3 (138). S. 214–219. DOI: 10.20323/1813-145X-2024-3-138-214.
20. Civ'jan T. V. O nekotoryh sposobah otrazhenija v jazyke oppozicii vnutrennij/vneshnij = About some ways of reflecting in the language of internal/external opposition // Strukturno-tipologicheskije issledovanija v oblasti grammatiki slavjanskij jazykov. Moskva : Nauka, 1973. S. 242–261.

Статья поступила в редакцию 20.01.2025; одобрена после рецензирования 14.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 20.01.2025; approved after reviewing 14.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 008 (091)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-181
EDN: NIEGWP

Анимационный сериал: анализ возможностей применения концепта метамодернизма

Данил Александрович Стрижов

Аспирант, Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н. С. Алфёрова. 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, д. 23
danyshees@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0008-8359-4049>

Аннотация. Объектом исследования выступает анимационный сериал Undone. Сериал анализируется в контексте метамодернизма, который трактован как парадигма искусства, предметом которой стало осмысление последствий реализации постмодернистской парадигмы. Последствия рассматриваются на антропологическом уровне, уровне режимов человеческой чувствительности и способности к коммуникации. На фоне множатся примеров анализа произведений искусства разных видов и жанров в рамках концепции метамодернизма отмечается отсутствие исследований анимации и особенно анимационных сериалов в этом ключе. Актуальность исследований метамодернизма в пространстве анимационных проектов продиктована широким спектром возможностей для анимационного языка в отображении любых психо-эмоциональных человеческих состояний, а также высоким уровнем рефлексии в анимации, реагирующей на современные тенденции и течения. Основная идея анализа заключается в том, что внутри анимационного сериала Undone на примере трансформации главного персонажа фиксируется переход от постмодернистского типа человека к метамодернистскому. Выявлены и описаны художественные особенности проекта и использующиеся в нем технологии (ротоскопирование, морфинг), которые, если и использовались ранее в постмодернистских анимационных проектах, здесь работают на иные, метамодернистские ценностные установки. Выявляется трансформация эмоционального ландшафта в сериале: от иронии к искренности, от дистанции к эмпатии, от судорожности и хаоса к нахождению субъектом места в мире, от отчужденности к восстановлению коммуникации.

Ключевые слова: анимация; анимационный сериал; Undone; постмодернизм; метамодернизм; эмпатия; морфинг; ротоскопирование

Для цитирования: Стрижов Д. А. Анимационный сериал: анализ возможностей применения концепта метамодернизма // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 181–188. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-8>. <https://elibrary.ru/NIEGWP>

Original article

Animated series: analyzing the possibilities of applying the concept of metamodernism

Strizhov Danil Aleksandrovich

Post-graduate student, Ural state university of architecture and art named by N. S. Alferov. 620075, Ekaterinburg, Karla Libknekhta st., 23
danyshees@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0008-8359-4049>

Abstract. The object of the study is the animation series Undone. The study takes a metamodernist perspective and conceptualises the series as a paradigm of art with a focus on implications of the postmodernist paradigm. The implications are considered at the anthropological level, namely human sensitivity and the ability to communicate. The analysis of the literature demonstrates the abundance of studies embedded within a metamodernist framework, which, however, often overlook the significance of animated series. This research contributes to the development of metamodernism scholarship by bringing the insights from animation projects. Specifically, the study reveals a wide range of possibilities of the animation language which allows depicting any psycho-emotional human states. Moreover, the study highlights a high level of reflection entrenched into the nature of animation series. The animation series, as the study concludes, inherently resonate with modern trends and social movements which are an essential part of the dynamic socio-cultural reality. Drawing on the example of the main character and their transformation in the Undone series, the study tracks down and reflects on the transition from postmodern to metamodern type of a person. The study describes the artistic features of the project and the technologies which have been used in its production (such as rotoscoping, morphing), particularly,

it explores how the latter may work for metamodernist values. The findings will focus on the emotional landscape in the series and the variety of its transformations, e.g., from irony to sincerity, from distance to empathy, from convulsion and chaos to the subject's finding a place in the world, from alienation to the restoration of communication.

Key words: animation; animated tv series; Undone; postmodernism; metamodernism; empathy; morphing; rotoscoping

For citation: Strizhov D. A. Animated series: analyzing the possibilities of applying the concept of metamodernism. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 181-188. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-181>. <https://elibrary.ru/HIEGWP>

Введение

Голландские исследователи Т. Вермюлен и Р. ван ден Аккер, а также их последователи, развивают концепцию метамодернизма как выхода из кризиса постмодернизма. Метамодернизм свидетельствует об общем движении культуры в сторону неоромантических тенденций, где холодность, деконструкция ценностей постмодерна сменяется теплотой интонаций, эмоциональной глубиной и стремлением преодолеть фрагментированность сознания. Концептуальные возможности метамодернизма рассматривались на материале многих видов искусства. Это феномен «quirky», примененный к кинематографу У. Андерсона, М. Гондри и др. [Ван ден Аккер, 2022], «новая искренность» в литературе [Бокарев, 2018], в живописи: замещение рационального концептуального искусства аффективными сентиментальными абстракциями [Обломова, 2021], перфомансы Р. Кьяртанссона [Герасименко, 2014]. Но анимация все еще не стала предметом аналогичного анализа и как вид искусства в целом, и анимационные сериалы, в частности. Исследования анимации сквозь призму «больших» стилей художественной культуры XX века (авангард, неореализм, модернизм, постмодернизм и другие) немногочисленны и отстают от анализа кинематографических жанров в этом ключе. Признаки метамодернизма находят в анимационных проектах «Конь Боджек» [Ровская, 2019], «Рик и Морти» [Оводова, 2020], аниме «One Punch-man» [Афанасов, 2020] и др. Наша статья призвана дополнить существующую картину исследований, посвященных проявлению метамодернизма в анимационном искусстве.

В данной статье предпринята попытка исследования возможностей применения концепции метамодернизма к анализу анимационного сериала «Undone». Выбор этого сериала в качестве репрезентативного объекта анализа мотивирован следующим: наличием явных признаков метамодернистского «движения “как будто”» [Вермюлен, 2015], «позитивных идентификаций»

[Эшельман, 2021, с. 1], перформатизма Р. Эшельмана, «новой искренности». Сериал, на наш взгляд, обнаруживает общее движение метамодернизма «от апатии к эмпатии» [Вермюлен, 2015], ставя его в центр проекта. История развития главного персонажа Альмы помещается в концептуальную форму перехода от постмодернизма к метамодернизму, где ирония персонажа трансформируется во вновь обретенную чувственность, а холодность коммуникации сменяется теплотой в отношениях.

Таким образом, цель исследования состоит в выявлении признаков переходности от постмодернизма к метамодернизму в анимационном сериале «Undone». Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: выявить метамодернистские приемы, фиксируя их отличия от постмодернистских, прослеживая динамику применения внутри сериала; исследовать связи между социальными и психологическими темами (эмоциональные состояния, межличностные отношения) и метамодернистскими установками; определить роль художественно-технических новаций (ротоскопирования, морфинга) в конструировании ценностных приоритетов метамодернизма.

Методы исследования

В исследовании использован теоретико-культурологический метод, заключающийся в сравнении культурно-художественных парадигм постмодернизма и метамодернизма. Культурно-художественная парадигма предполагает концепцию картины мира, антропологический проект и эстетические новации в формально-содержательном плане. Мы исходим из устоявшейся в философии и истории искусства новейшего времени периодизации культуры модерна: модернизм (расцвет), постмодернизм (выразившийся в критике и пересмотре оснований модерна), метамодернизм (истощение постмодернизма в ситуации новых культурных реалий и вызовов). Мы выбрали понятие метамодернизма в силу того, что оно претендует на концептуали-

зацию очередной стадии культуры модерна, делая попытку определенного (эстетического) возвращения к ключевым основам и модернизма, и классической (гуманистической) парадигмы.

Вторая методологическая установка – акцент на чувствительности. Мы понимаем чувства не только как нечто присущее человеческой природе, а исходим из трактовки человеческой чувственности как исторически определенной и в большой степени зависящей в своем развитии от искусства. Смена культурно-художественных парадигм осмысливается нами сквозь единую призму: характер чувствительности в соотношении с уровнем коммуникации.

Третьей методологической установкой стал анализ эмпирического материала. Анализ последовательно выстроен: смысловые трансформации, художественные приемы, технологии. Это потребовало привлечения знаний художественного языка анимации. Особое внимание уделено технологическим аспектам, так как анимация относится к видам искусства, существенно завязанным на техническое развитие.

Результаты исследования

Состояние перехода к новой культурной парадигме как предмет осмысления метамодернизма

Смена культурной доминанты постмодернизма на что-то иное – одна из самых обсуждаемых тем в гуманитарных науках. Ведущей и наиболее частотной в дискуссиях на сегодняшний день остается попытка определить новое в культуре концептом «метамодернизм», предложенным исследователями Вермюленом и ван ден Аккером в 2010 году в «Заметках о метамодернизме» [Вермюлен, 2015]. Одними из основных признаков метамодернизма является осцилляция: раскачивание между энтузиазмом и насмешкой, надеждой и меланхолией, простодушием и осведомленностью, эмпатией и апатией, единством и множеством, цельностью и расщеплением, ясностью и неоднозначностью [Вермюлен, 2015]. А также «новая искренность», которая характеризуется преодолением всепоглощающей иронии и «возрождением проверенных временем общечеловеческих ценностей, таких как любовь, дружба, верность, сострадание и т. д.» [Иссерс, 2020, с. 217]. Л. Тернер называет метамодернизм «процессом возрождения искренности, надежды, романтизма, влечения и возврата к общим концепциям и универсальным истинам» [Тернер, 2015]. А. Складар так описывает экзистенцию лич-

ности в новых реалиях метамодерна: «на первый план выходит проблема “бытия человека в согласии с самим собой”, поиск его естественного состояния, некая спонтанность, наслаждение спокойным душевным благополучием, следование своим истинным желаниям, раскрытие индивидуальности во внешней реальности» [Складар, 2020, с. 160].

В этом перечислении разнородных признаков обратим внимание на понятие осцилляции, так как представляется, что именно оно собирает вокруг себя все остальные приметы. Природа осцилляции – находиться между, в состоянии вечной вибрации, которая не заканчивается. Так, метамодернизм раскачивается маятником между модернизмом, довольно радикально дистанцировавшегося от классической эпохи, и постмодернизмом, установившимся на почве системной критики фундаментальных идей картины мира модернизма. Можно предположить, что метамодернизм не претендует на глобальное обновление, но сосредоточен на анализе последствий функционирования постмодернистской парадигмы в культуре. Речь идет не о критике оснований постмодернизма как репрезентации модели общества, находящегося на постиндустриальной стадии, а об озабоченности психическим и антропологическим состоянием субъекта, обреченного жить в мире бесконечных технологических новаций.

В этом плане важно отметить, что основное внимание всех творческих усилий метамодерна сфокусировано не на социальной онтологии, а на сфере регистров чувствования. Метамодерн, на наш взгляд, не оспаривает долгую работу по критике идеологии, которую осуществлял постмодернизм, в том числе функционал иронии. Предметом интереса и заботы метамодерна является одно из последствий ироничной дистанцированности на уровне психической жизни субъекта. Исследователь А. Чукуров рассматривает такой феномен современной культуры как «токсичность» и определяет его как «проявление пренебрежительности по отношению к чувствам другого» [Чукуров, 2021, с. 41]. С распространением феномена «токсичности» утвердилась новая этика, которая, с одной стороны, встает на защиту достоинства индивидуума, а с другой стороны, вводит новые, гораздо более ригористические, требования к соблюдению границ между людьми. Все это характеризует современного человека как повышенно уязвимого, отмечаящего для себя важность сохранения и защи-

ты границ своей индивидуальности, воспринимающего окружающих людей как раздражителей и носителей угрозы [Чукуров, 2021]. Таким образом, перед культурой возникла сложная проблема, не имеющая однозначного решения. Искусство предлагает свои способы выхода и преодоления сложившихся противоречий: «Метамодернизм можно описать как культурную парадигму, в которой на первый план выходит этическая доминанта» [Лушникова, 2022, с. 137], трактуемая не в рамках рациональной этики долга (кантовский принцип), а в контексте новой чувствительности, в итоге – эмпатии.

Смысловые трансформации в сериале

Осцилляция между постмодернистской и метамодернистской чувственностью.

Развитие главного персонажа Альмы Уинслоу укладывается в модель перехода героя, наделенного постмодернистским дискурсом, к герою, обретающему контуры метамодернистской чувственности. Чтобы увидеть модификацию персонажа к финалу истории, определим точку отсчета. С. Сунайт говорит: «Постмодернизм культивирует игру, поверхностное, ироничное отношение к культурно-общественной жизни, определенную дистанцию от социального уклада, в который встроены иронизирующий субъект» [Сунайт, 2019]. Альма в самом начале своей истории – бунтующий персонаж с саркастической иронией, служащей ей защитным механизмом в борьбе с апатией, вызванной болью, возникшей из-за смерти ее отца Джейкоба. Такие защитные механизмы иронии и делают Альму токсичной, порождая конфликты с близкими. Токсичность не разряжает конфликт, а лишь усугубляет его. Выход приходит в форме метафоры катастрофы, ключевого события, открывающего для персонажа возможность трансформации. Это автомобильная авария, в которой Альма выживает и начинает видеть дух своего покойного отца, а вместе с тем получает сверхспособность управлять временем и перемещаться в сознания людей.

Вытеснение иронии эмпатией. В отличие от типичных супергероев, проявляющих нечеловеческую силу, способностью Альмы становится супер-эмпатия, помогающая распутывать межличностные конфликты. Так, во время ссоры Альма прячется за стенку туалета, выстраивая перед парнем Сэмом – самым близким человеком, ограждение. Героиня отключает слуховой аппарат, перестает слышать собеседника и разговаривать с ним. При этом суперсила позволяет ей проникнуть в пространство внутреннего мира

Сэма, блуждая по которому, Альма находит силы для сочувствия и приходит к взаимопониманию. Если, например, персонажи в сериале «Симпсоны» или в «Южном парке» решали проблемы коммуникации через иронию, то в сериале «Undone» спасение приходит в виде тотальной эмпатии. Однако, это не полностью классическая эмпатия, основанная на открытом диалоге и понимании, предполагающем прямое проникновение в чужой внутренний мир и частичное осознание его своим. В случае с Альмой мы фиксируем необычную для классической эмпатии ситуацию: чтобы проникнуть во внутреннее пространство другого, необходимо выстроить ограждение, вероятно, чтобы обезопасить себя.

Художественные приемы/художественная форма метамодернизма в сериале

Движение «как будто». Важным аспектом метамодернистских произведений является то, что Р. Эшельман назвал «преднамеренным самообманом» [Вермюлен, 2015]: вера в нечто объективно неосуществимое и надежда на это. Вермюлен и ван ден Аккер называют это движением «как будто» [Вермюлен, 2015]. Д. Челя пишет, что «метамодернизм считает, что движение вперед необходимо, даже если оно закончится неудачей» [Челя, 2023]. Понятие «как будто», «самообмана» – важное для понимания специфики метамодернизма, так как, с одной стороны, оно остерегает от прямолинейного оптимизма и активизма, свойственного модернизму, а с другой – подчеркивает мотивирующую функцию будущего.

Движение «как будто» в сериале Undone выражается через стремление Альмы воскресить умершего отца. Мотив воскрешения находит параллель с идеей «воскрешения предков» в философии общего дела Н. Федорова. Он бросает вызов смерти в своей Идее: «смерть сама – самое крайнее выражение вражды, невежества и слепоты, то есть неродственности» [Филиппова, 2014, с. 163].

Тезис Федорова перекликается с замечанием Ф. Джеймисона, который назвал симптомом постмодернистской эпохи шизофреничность ее субъекта [Джеймисон, 2019]. Шизофреничность для Джеймисона – это «невозможность соединить вместе прошлое, настоящее и будущее» [Мефед, 2020, с. 116], «шизофреник существует только в настоящем моменте времени» [Мефед, 2020, с. 116]. В этом смысле Альма в начале своей истории предстает субъектом, застрявшем в круговороте настоящего, с невозможностью

восстановить коммуникацию с прошлым и от этого не видящем будущего.

К концу истории Альма приходит к состоянию осознания единства хаоса, реализуя тем самым идею «перформатизма» Эшельмана [Эшельман, 2021]. «Главный признак перформатистского произведения состоит в том, что оно формальными средствами (per format – через форму) заставляет нас в нечто поверить. В идеальном варианте такое произведение создает целостное, замкнутое пространство, в рамках которого возможно возникновение положительных идентификаций, влекущих за собой такие позитивные эмоции, как любовь, вера, смирение, доверие, искренность, ощущение трансцендентности и др.» [Эшельман, 2021, с. 4]. Обретенное героиней состояние открывает путь для конструирования собственной идентичности и выстраивания диалога с людьми, тем самым позволяет сделать шаг навстречу будущему, и при этом не раствориться в хаосе реальности.

Технологические новации метамодерна в сериале: ротоскопинг, морфинг и «живые» декорации

Осцилляция, циркулирование в состоянии между, склонность к трансформациям, вызывающим различные версии перформативности, – требуют разработки специфических технологий. В сериале использована технология ротоскопинга. Она позволяет трансформировать видеозапись актеров в сложное графическое или живописное изображение, граничащее между сном и явью. Цитируя А. Артюха, Н. Яровая подчеркивает: «анимация обладает неограниченной свободой по части трансформации мира, она изначально свободна от точной фиксации физической реальности» [Яровая, 2023, с. 85]. Это замечание является аргументом в пользу движения анимации в сторону метамодерна. Несмотря на широкий спектр возможностей «чистой» анимации, картина требует сдержанности и узнаваемости в изображении реальности. Но в то же время эта реальность должна иметь способность модифицироваться до неузнавания [Hofferma, 2022]. Здесь мы снова фиксируем осцилляцию между верностью принципам объективности, действительности и свободным творчеством иной, воображаемой реальности. Метамодерн постоянно приземляет порывы безграничного преображения реальности, ограничивая фантазию.

Один из режиссеров сериала Х. Халсинг выдвигает на первый план такую способность ротоскопирования – «придавать персонажам глубину,

узнаваемость, сложность и тонкость чувств» [Hofferma, 2022]. Обратим внимание на частотность использования понятия «глубины» в комментариях к метамодернистским произведениям. Это принципиальная установка, направленная на спор с постмодернистским «скольжением по поверхности». Напомним, что понятие «поверхности» не является в концепциях постмодернистов этически окрашенным. Скольжение по поверхности в постмодернизме детерминировано невозможностью проникновения в глубину, опасностью, что может произойти произвольная подмена глубины, и потенциальной угрозой насилия над другой человеческой индивидуальностью. Принятие Другого должно происходить в постмодернизме без попыток его определить или переделать. Стремление метамодерна к психологической глубине нужно трактовать не как попытку возвращения назад, в прошлое, а как намерение установить, с учетом проделанной постмодернизмом рефлексии, новые возможности коммуникации. А для этого – вернуть веру в глубину.

Помимо техники ротоскопа, сериал использует прием морфинга. Морфингом в анимации называют плавную кадровую трансформацию одного объекта в другой. При морфинге объект «А» нарушает свою целостность, становясь текучим, пластичным веществом, которое пересобирается вновь, обретая целостность, но уже в другой форме объекта «Б». Так, в одной из сцен сериала пейзаж в окне пронесется мимо, сменяются сезоны и время суток, а тело матери Альмы трансформируется от стадии живого человека до скелета, который вновь обрастает плотью. Этот прием «отсылает к тотальной непредсказуемости бытия и сознания, к их неопределенности, неисчерпаемости и готовности всегда оказаться чем-то иным – при этом сохраняя парадоксальную цельность» [Ушаков, 2020, с. 65].

Экспрессивные фоны в сериале, выполненные масляными красками, напоминают работы постимпрессионистов В. ван Гога и П. Гогена. В рамках постмодернизма искусство тоже характеризовалось активным использованием стилей прошлого [Джеймисон, 2019], настаивая на своеобразном «запрете» на абсолютно оригинальное: все уже было в культуре. В сериале художественная техника постимпрессионистов служит другим, уже метамодернистским целям: активизации чувствительности и освежения эмоциональных ресурсов. Исследователи метамодернизма характеризуют его как то, что стремится

вернуть человеку утраченный аффект и эмоциональную глубину.

Заключение

1. Сериал «Undone» репрезентативный пример анимационного искусства, отражающий переходное состояние от постмодернистских установок, таких как тотальность иронии, дистанцированность в коммуникации к метамодернистским установкам, заменяющим иронию искренностью, дистанцию эмпатией, а состояние потерянности и хаоса нахождением своего места в мире. Экспрессивные живописные контрасты возвращает зрителю утраченные эмоции, прежде всего – аффекты. Использование технологий ротоскопирования и морфинга продолжает постмодернистское представление о хаотичном, изменчивом мире, но меняет вектор эмоционального и идентификационного режимов, предлагая метамодернистский выход: не растворяться в непредсказуемости визуальных трансформаций, через осцилляцию перемещаться между цельным и фрагментарным, сохраняя эмоциональную глубину.

2. Анализ сериала «Undone» показывает, что метамодерн не устанавливает абсолютно новую, отличную от модерна и постмодерна картину человеческой чувственности/чувствительности, не отменяет опыт пройденный человечеством в эпохи модерна и постмодерна, отдавая себе отчет в определенной условности и недостижимости цели всеобщей гармонии на основе тотальной эмпатии и сближающей всех коммуникации. Но ориентиры движения человека заданы в эстетически и этически привлекательном ракурсе, приближены к его эмоциональному миру и потребностям. Это, на наш взгляд, дает перспективу метамодернистскому искусству и объясняет его успех у адресатов.

Широкие возможности и ресурсы метамодерна в анимации проявляются и в производственном отношении: редкое для коммерческого продукта привлечение большой команды художников для создания фонов в традиционной технологии масляной живописи, требующих более глубокой проработки; работа с актерами на съемочной площадке для создания каркаса сцен и эпизодов для воплощения технологии ротоскопии. Все это делает проект чем-то большим, чем просто коммерческий стриминговый продукт, рассчитанный на спланированное финансовое обогащение. При всех рисках сериал имеет успех, его рейтинг на Rotten Tomatoes составляет 98 %, а критики сайта заключают следующее:

«Калейдоскопический экзистенциальный кризис Undone нарушает правила пространства, времени и ротоскопирования, чтобы соткать красивый сюрреалистический гобелен, который одновременно фантастичен и совершенно интересен» [Rotten Tomatoes, 2019]. «Undone» оправдывает ожидания зрителей, что говорит об актуальности применения метамодернистских приемов в анимации и соответствии содержания картины с запросом современного общества.

Библиографический список

1. Афанасов Н. Б. Метамодернизм, постирония и капитализм в аниме One-Punch Man. Начало // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 1. С. 226–236.
2. Бокарев А. С. «Новая искренность» в поэзии Дмитрия Воденникова: о поведенческих стратегиях лирического субъекта // Вестник Костромского государственного университета. 2018 Т. 24, № 4. С. 136–139.
3. Вермюлен Т. Заметки о метамодернизме / Т. Вермюлен, Р. ван ден Аккер. 2015. URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/> (дата обращения: 21.11.2024).
4. Герасименко П. Искусство победит горе. 2014. URL: <https://web.archive.org/web/20151001194556/http://art1.ru/art/iskusstvo-pobedit-gore/> (дата обращения: 21.11.2024).
5. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма / пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Олейникова. Москва: Изд-во Ин-ута Гайдара, 2019. 808 с.
6. Иссерс О. С. Грани «новой искренности» в современной политической коммуникации // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2020. Т. 19, № 6. С. 216–227.
7. Лушников Г. И. Тенденции метамодернизма в современной литературе (на материале романа Дэйва Эггерса «Сфера») / Г. И. Лушников, Т. Ю. Осадчая // Слово.ру: балтийский акцент. 2022. Т. 13, № 3. С. 124–141.
8. Метамодернизм. Историчность. Аффект и Глубина после постмодернизма / Р. ван ден Аккер [и др.]; пер. с англ. В. М. Липки; вступит. ст. А. В. Павлова // Новое издание. Москва: Рипол Классик, 2022. 496 с.
9. Мефед М. В. Ф. Джеймисон: пастиш и шизофрения как характерные черты эпохи постмодерна // Шаг в науку. 2020. № 3. С. 114–118.
10. Обломова О. Метамодернизм как новое слово в искусстве, которое... еще не сказали! 2021. URL: <https://4brain.ru/blog/metamodernizm-kak-novoe-slovo-v-iskusstve-kotoroe-esche-ne-skazali/> (дата обращения: 21.11.2024).
11. Оводова С. Н. Нарратив науки и ирония в «Рик и Морти»: метамодернизм vs постмодернизм / С. Н. Оводова, Д. В. Добротворский // Вестник Омского университета. 2020. Т. 25, № 3. С. 54–60.

12. Ровская А. Е. Между иронией и искренностью: метамоде́рнизм в мультсериале «Конь Боджек» // *Modern Science*. 2019. № 5-4. С. 41–46.
13. Скляр А. В. Философия осознанности в обществе метамодерна как способ преодоления феномена «массового человека» // *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. № 3. С. 159–165.
14. Сунайт Т. С. Отрицающая длящаяся обыденность. К переводу книги Т. Бьюза «Цинизм и постмодерн». 2017. URL: <https://teolog.info/culturology/otricaya-dlyashhuyusya-obydennost-k-perev/> (дата обращения: 11.11.2024).
15. Тернер Л. Метамоде́рнизм: краткое введение. 2015. URL: http://contemporary-artists.ru/Metamodernism_A_Brief_Introduction.html (дата обращения: 11.11.2024).
16. Ушаков В. В. Как мыслит Пёс Джейк: на пути к общей теории анимации // *Культура и технологии*. 2020. Т. 5, № 2. С. 51–76.
17. Филиппова И. А. Понятие бессмертия в философии общего дела Н. Федорова // *Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания*. 2014. № 21. С. 161–165.
18. Челя Д. Нарративные приемы метамоде́рнизма // *Litera*. 2023. № 3. С. 45–58. DOI 10.25136/2409-8698.2023.3.39942.
19. Чукуров А. Ю. Феномен токсичности в современной культуре (к постановке вопроса) // *Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии»*. 2021. № 1. С. 39–43.
20. Эшельман Р. Перформатизм как преодоление постмодерна // *Логос*. 2021. Т. 31, № 6(145). С. 1–34.
21. Яровая Н. Ю. Модификации визуальных стилей компьютерной анимации // *Вестник ВГИК*. 2023. Т. 15, № 2(56). С. 81–97.
22. Hoffermand J. *Creating an Ambiguous Reality: How «Undone» is Done*. 2022. URL: <https://www.awn.com/animationworld/creating-ambiguous-reality-how-undone-done> (дата обращения: 20.11.2024).
23. *Season 1 – Undone* // *Rotten Tomatoes*. 2019. URL: <https://www.rottentomatoes.com/tv/undone/s01> (дата обращения: 21.11.2024).

Reference list

1. Afanasov N. B. *Metamodernizm, postironija i kapitalizm v anime One-Punch Man Nachalo = Metamodernism, Postirony and Capitalism in Anime One-Punch Man Beginnings* // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2020. № 1. С. 226–236.
2. Bokarev A. S. «Novaja iskrennost'» v poezii Dmitrija Vodennikova: o povedencheskih strategijah liricheskogo subiekta = «New sincerity» in the poetry of Dmitry Vodennikov: on the behavioral strategies of the lyrical subject // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018 Т. 24, № 4. С. 136–139.
3. Vermjulen T. *Zametki o metamodernizme = Notes on metamodernism* / T. Vermjulen, R. van den Akker. 2015. URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/> (дата обращения: 21.11.2024).
4. Gerasimenko P. *Iskusstvo pobedit gore = Art will conquer grief*. 2014. URL: <https://web.archive.org/web/20151001194556/http://art1.ru/art/iskusstvo-pobedit-gore/> (дата обращения: 21.11.2024).
5. Dzhemison F. *Postmodernizm, ili Kul'turnaja logika pozdnego kapitalizma = Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism* / per. s angl. D. Kralechkina ; pod nauch red. A. Olejnikova. Moskva : Izd-vo In-uta Gajdara, 2019. 808 с.
6. Issers O. S. *Grani «novoj iskrennosti» v sovremennoj politicheskoj kommunikacii = Facets of «new sincerity» in modern political communication* // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija: Istorija, filologija. 2020. Т. 19, № 6. С. 216–227.
7. Lushnikova G. I. *Tendencii metamodernizma v sovremennoj literature (na materiale romana Djevja Jeggersa «Sfera») = Trends of metamodernism in modern literature (based on the novel by Dave Eggers «Sphere»)* / G. I. Lushnikova, T. Ju. Osadchaja // *Slovo.ru: baltijskij akcent*. 2022. Т. 13, № 3. С. 124–141.
8. *Metamodernizm. Istorichnost'. Affekt i Glubina posle postmodernizma = Metamodernism. Historicity. Affect and Depth after Postmodernism* / R. van den Akker [i dr.] ; per. s angl. V. M. Lipki; vstupit. st. A. V. Pavlova // *Novoe izdanie*. Moskva : Ripol Klassik, 2022. 496 с.
9. Mefed M. V. F. *Dzhejmison: pastish i shizofrenija kak harakternye cherty jepohi postmodernna F. Jamieson: Pastiche and schizophrenia as characteristic features of the postmodern era* // *Shag v nauku*. 2020. № 3. С. 114–118.
10. Oblomova O. *Metamodernizm kak novoe slovo v iskusstve, kotoroe... eshhe ne skazali! = Metamodernism as a new word in art that... has not been pronounced yet!* 2021. URL: <https://4brain.ru/blog/metamodernizm-kak-novoe-slovo-v-iskusstve-kotoroe-esche-ne-skazali/> (дата обращения: 21.11.2024).
11. Ovodova S. N. *Narrativ nauki i ironija v «Rik i Morti»: metamodernizm vs postmodernizm = Science narrative and irony in «Rick and Morty»: Metamodernism vs Postmodernism* / S. N. Ovodova, D. V. Dobrotvorskij // *Vestnik Omskogo universiteta*. 2020. Т. 25, № 3. С. 54–60.
12. Rovskaja A. E. *Mezhdru ironiej i iskrennost'ju: metamodernizm v mul'tseriale «Kon' BoDzhek» = Between irony and sincerity: metamodernism in the animated series BoJack Horseman* // *Modern Science*. 2019. № 5-4. С. 41–46.
13. Skljar A. V. *Filosofija osoznannosti v obshhestve metamoderna kak sposob preodolenija fenomena «massovogo cheloveka» = Mindfulness philosophy in metamodern society as a way to overcome the phenomenon of «mass man»* // *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. № 3. С. 159–165.
14. Sunajt T. S. *Otricaja dljashhujusja obydennost'. K perevodu knigi T. B'juza «Cinizm i postmodern» = Denying the routine. To the translation of T. Bewes' book «Cynicism and Postmodern»*. 2017. URL:

<https://teolog.info/culturology/otricaya-dlyashhuyusya-obyedennost-k-perev/> (data obrashhenija: 11.11.2024).

15. Terner L. Metamodernizm: kratkoe vvedenie = Metamodernism: a brief introduction. 2015. URL: http://contemporary-artists.ru/Metamodernism_A_Brief_Introduction.html (data obrashhenija: 11.11.2024).

16. Ushakov V. V. Kak myslit Pjos Dzhejk: na puti k obshhej teorii animacii = How Dog Jake thinks: towards a general theory of animation // Kul'tura i tehnologii. 2020. T. 5, № 2. S. 51–76.

17. Filippova I. A. Ponjatie bessmertija v filosofii obshhego dela N. Fedorova = The concept of immortality in the philosophy of the common cause of N. Fedorov // Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya. 2014. № 21. S. 161–165.

18. Chelja D. Narrativnye priemy metamodernizma = Narrative metamodernism techniques // Litera. 2023. № 3. S. 45–58. DOI 10.25136/2409-8698.2023.3.39942.

19. Chukurov A. Ju. Fenomen toksichnosti v sovremennoj kul'ture (k postanovke voprosa) = The phenomenon of toxicity in modern culture (to the question) // Prilozhenie mezhdunarodnogo nauchnogo zhurnala «Vestnik psihofiziologii». 2021. № 1. S. 39–43.

20. Jeshel'man R. Performatizm kak preodolenie postmoderna = Performatism as overcoming postmodern // Logos. 2021. T. 31, № 6(145). S. 1–34.

21. Jarovaja N. Ju. Modifikacii vizual'nyh stilej komp'yuternoj animacii = Modifications of visual styles of computer animation // Vestnik VGIK. 2023. T. 15, № 2(56). S. 81–97.

22. Hofferman J. Creating an Ambiguous Reality: How «Undone» is Done. 2022. URL: <https://www.awn.com/animationworld/creating-ambiguous-reality-how-undone-done> (data obrashhenija: 20.11.2024).

23. Season 1 – Undone // Rotten Tomatoes. 2019. URL: <https://www.rottentomatoes.com/tv/undone/s01> (data obrashhenija: 21.11.2024).

Статья поступила в редакцию 15.01.2025; одобрена после рецензирования 12.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 15.01.2025; approved after reviewing 12.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008:316.42

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-189

EDN: AOJCIЕ

Значение Франца Гёльтергофа для культурной, научной и религиозной жизни Российской империи XVIII века

Олег Владимирович Лукин

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000 Ярославль, ул. Республиканская, 108/1 oloukine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9101-9134>

Аннотация. Автор статьи пытается оценить значение Франца (Франциска) Гёльтергофа (Гёлтергофа) (нем. Franz Hölterhof, 4.03.1711–11.12.1805), российского пастора, переводчика, преподавателя, лингвиста немецкого происхождения, для культурной, научной и религиозной жизни Российской империи XVIII века.

Теологическое образование в славящемся своими лютеровскими и гернгутерскими традициями университете г. Галле во многом определило его жизненный путь, в начале которого молодой человек начал пасторское служение в Ревельской губернии Российской империи. За связь с гернгутерами он и его единомышленники были тайно арестованы и посажены в Петропавловскую крепость. Через 12 лет Ф. Гёльтергофа сослали в Казань, где он преподавал немецкий язык в гимназии. С одним из его учеников по гимназии, будущим великим русским поэтом Г. Р. Державиным, Ф. Гёльтергофа связывает некий малоизвестный эпизод, свидетельствующий о неравнодушии последнего к судьбе одного из значительных представителей российской культуры. В 1763 году по приглашению куратора Московского университета В. Е. Адодурова Ф. Гёльтергоф стал лектором немецкого языка философского факультета, впоследствии – профессором. В московский период ученый написал грамматику немецкого языка, выдержавшую 10 изданий, и несколько словарей.

В 1780 году Ф. Гёльтергоф вышел в отставку и вплоть до своей смерти проживал в немецкой поволжской колонии гернгутеров в Сарепте, где проповедовал и преподавал русский язык.

Для достижения цели статьи автор проанализировал публикации XVIII–XIX веков, описывающие биографию Ф. Гёльтергофа, а также работы о нем, опубликованные в конце XX– начале XXI столетий. Актуальность работы связана с неизменным интересом современных ученых к историческим аспектам культурных процессов различных стран в определенные исторические эпохи их существования. Новизна работы заключается в попытке определить значение Ф. Гёльтергофа для культурной, религиозной и научной жизни Российской империи второй половины XVIII века.

Ключевые слова: Франц Гёльтергоф (нем. Franz Hölterhof, 4.03.1711–11.12.1805); история культуры; история религии; история языкознания; гернгутеры; XVIII в.

Для цитирования: Лукин О. В. Значение Франца Гёльтергофа для культурной, научной и религиозной жизни Российской империи XVIII века // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 189–198. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-189>. <https://elibrary.ru/AOJCIЕ>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

The importance of Franz Hölterhof for the cultural, scientific and religious life of the Russian Empire of the XVIII century

Oleg V. Lukin

Doctor of philological sciences, professor, head of department of language theory and german language, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1 oloukine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9101-9134>

© Лукин О. В., 2025

Abstract. The author of the article tries to assess the importance of Franz (Francis) Hölterhof (4.03.1711 – 11.12.1805), a Russian pastor, translator, teacher, linguist of German origin, for the cultural, scientific and religious life of the Russian Empire of the XVIII century.

Theological education at the University of Halle, famous for its Lutheran and Gernguter traditions, largely determined his life path, at the beginning of which the young man began pastoral ministry in the Reval province of the Russian Empire. For his association with the Gernuthers, he and his associates were secretly arrested and imprisoned in the Peter and Paul Fortress. After 12 years imprisonment, F. Hölterhof was exiled to Kazan, where he taught German at a gymnasium. With one of his students at the gymnasium, the future great Russian poet G. R. Derzhavin F. Hölterhof is connected by a certain little-known episode, which testified to the latter's indifference to the fate of one of the significant representatives of Russian culture. In 1763, at the invitation of the curator of Moscow University, V. E. Adodurov, F. Hölterhof became a lecturer in German at the Faculty of Philosophy, and later became a professor. During the Moscow period, the scientist wrote a grammar of the German language, which went through 10 editions, and several dictionaries. In 1780, F. Hölterhof retired and until his death lived in the German Volga colony of the Gernguters in Sarepta, where he preached and taught Russian.

To achieve the purpose of the article, the author analyzed publications of the XVIII – XIX centuries describing the biography of F. Hölterhof, as well as works about him published in the late XX – early XXI centuries. The relevance of the work is related to the constant interest of all modern scientists in the historical aspects of cultural processes in various countries during certain historical epochs of their existence. The novelty of the work lies in an attempt to determine the significance of F. Hölterhof for the cultural, religious and scientific life of the Russian Empire in the second half of the XVIII century.

Key words: Franz Hölterhof (04.03.1711 – 11.12.1805); history of culture; history of religion; history of linguistics; gernguters; XVIII century

For citation: Lukin O. V. The importance of Franz Hölterhof for the cultural, scientific and religious life of the Russian Empire of the XVIII century. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 189-198. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-189>. <https://elibrary.ru/AOJCIIE>

Введение

Человек, о котором пойдет речь в нашей статье, прославился на многих поприщах. Знаток русской литературы он известен как учитель немецкого языка юного Г. Р. Державина. Знаменитым его сделало религиозное служение, но за связь с представителями Моравской церкви в лютеранстве – гернгутерами – он был тайно арестован и на 12 лет посажен в Петропавловскую крепость. Его перу принадлежит грамматика немецкого языка, публиковавшаяся в России на протяжении 59 лет и выдержавшая 10 изданий. Он же написал несколько словарей, среди них – первый русский этимологический и словообразовательный словарь.

Человек многочисленных дарований, этнический немец, в двадцать три года связавший свою жизнь с Российской империей, он вписал яркие страницы в историю отечественной культуры. Благодаря своему влиянию при дворе императора Петра III он даже планировал помочь своему бывшему ученику по Казанской гимназии, будущему великому русскому поэту, а тогда рядовому Преображенского полка Г. Р. Державину с переводом его в офицеры голштинских войск в Ораниенбауме. В 1763 году куратор Московского университета В. Е. Адодуров пригласил Ф. Гельтергофа на должность лектора немецкого

языка философского факультета, впоследствии он занял должность профессора. В этот же период он руководил московским торговым представительством немецкой колонии в Сарепте, основанной общиной гернгутеров. Дальнейшая его жизнь в Сарепте также состояла в пасторской и преподавательской деятельности для гернгутеров и их детей.

Результаты исследования

1. Страницы биографии Ф. Гельтергофа: из Германии в Россию

Франц (Франциск) Гельтергоф (нем. Franz Hölterhof, 4.03.1711 – 11.12.1805) появился на свет в небольшом городе Леннепе (нем. Lennepe), ныне – части городской агломерации Ремшайд (нем. Remscheid) в современной Рурской области Германии (земля Северный Рейн-Вестфалия) (биографические сведения приводим по: [Геннади, 1876, с. 203; Евгений, 1876, с. 110–111; Шевырёв, 1855, с. 110–111; Половцов, 1914, с. 383–384; Gadebusch, 1777, S. 84–85; Cröger, 1853, S. 161, 348–350, 353–354; Recke, 1829, S. 315–316]). В те времена городок входил в состав герцогства Берг. Начальное образование мальчик получил в Латинской школе родного города, гимназию закончил в расположенном неподалеку городе Зёсте (нем. Soest).

В 1731 году двадцатилетний юноша начинает изучать богословие в славящемся своими лютеранскими традициями университете г. Галле. По окончании университета со степенью кандидата теологии он отправляется в Ревель (ныне Таллинн), который после Северной войны стал центром Ревельской, а впоследствии Эстляндской губернии Российской империи. На работу в качестве домашнего учителя молодого богослова пригласил суперинтендант острова Эзель (нем. Oesel, ныне Сааремаа) Э. Гутслефф (1700 – 1749). Этот пастор, издавший грамматику эстонского языка, также изучал богословие в университете Галле и оказал немалое влияние на судьбу Ф. Гельтергофа.

Молодой учитель за четыре месяца изучил эстонский язык и в 1737 году переехал на остров Эзель, где в Аренсбурге (ныне г. Курессаар), был посвящён в пасторы. Здесь же он получил место дьякона и стал директором местной школы. Спустя три года он получил должность пастора в селе Ямме, которую занимал до 1747 года.

Э. Гутслефф, покровительствовавший в течение длительного времени гернгутерскому движению (движение моравских братьев – христианская евангелическая организация, основанная в Чехии (Богемии) в XV в. из остатков гуситов), несомненно, вовлек в эту деятельность и своего протеже. Однако после императорского указа об уничтожении собраний гернгутеров, вышедшего в 1746 г., Э. Гутслефф был заключен в Петропавловскую крепость, где через два года скончался. В 1747 году в связи с гернгутерами и шпионаже в пользу Пруссии обвинили Ф. Гельтергофа, тайно арестовали и заключили на 12 лет в Петропавловскую крепость. Вместе с ним и Э. Гутслеффом тяготы заключения разделили доктор богословия Кригельштайн и кандидат богословия Фриче. К находящимся в заключении гернгутерам нередко приходили и представители петербургской знати, что в немалой степени свидетельствует о роли узников крепости в общественной жизни Российской столицы.

В 1759 году оставшихся в живых троих заключенных освободили из крепости и сослали в Казань, куда они прибыли в апреле того же года. В Казани Ф. Гельтергоф вначале зарабатывал на жизнь частными уроками немецкого языка, но вскоре получил место в только что открытой городской гимназии, в которой учился Г. Р. Державин. В это время он настолько хорошо зарекомендовал себя как гимназический преподаватель немецкого языка, что впоследствии, после окон-

чительного помилования, получил приглашение работать преподавателем немецкого языка в гимназии при Московском университете и в самом университете.

Окончательную свободу Ф. Гельтергоф получил только в 1762 году, когда на престол взошел Петр III: камердинер императора, разделявший с пастором заключение в Петропавловской крепости и принявший его религиозные убеждения, помог ему покинуть место ссылки. Однако возвращение на прежнее место пасторской службы на остров Эзель оказалось невозможным, и Ф. Гельтергоф принял приглашение куратора Московского университета В. Е. Адодурова (1709–1780) занять должность лектора немецкого языка на философском факультете. Успехи Ф. Гельтергофа в преподавании немецкого языка послужили основанием назвать его подлинным новатором в методике преподавания иностранных языков в России [Koch, 2002, S. 378].

В Москве в 1765 году появился его первый печатный труд «Немецкой Целлариус, или Полезной лексикон, Из которого без великаго труда, и наискоряе нужнейших немецкаго языка слов научиться можно» [Гельтергоф, 1765], за ним последовали другие лингвистические работы, в том числе и «Немецкая грамматика» на русском языке (1770) и словари.

Об уровне Ф. Гельтергофа как преподавателя и его статусе в немецкой диаспоре Москвы свидетельствует тот факт, что Ф. Гельтергоф преподавал русский язык прусскому послу в России графу В. Ф. фон Зольмсу (Виктор Фридрих фон Сольмс-Зонневальде (Зольмс-Зонневальде, Сольмс), нем. Victor Friedrich von Solms-Sonnenwalde; 16.09.1730 – 24.12.1783). Кроме того, в Москве он переводил судебные акты, проповедовал в лютеранских церквях, получая поддержку от моравских братьев.

С 1778 до 1780 года он продолжил деятельность в университете в должности экстраординарного профессора. Еще будучи в Москве, установил тесные связи с общиной гернгутеров в основанной ими немецкой колонии Сарепта Царицынского уезда Саратовского наместничества.

В 1780 году Ф. Гельтергоф вышел в отставку и окончательно поселился в Сарепте, где проповедовал и давал уроки русского языка. Скончался пастор и ученый 11 декабря 1805 года в возрасте 94 лет.

2. О значении Ф. Гельтергофа в гернгутерском движении России

Сотрудничество Ф. Гельтергофа с моравскими братьями началось уже во время его обучения в университете г. Галле, который не без основания считался «центром пиетизма, а гернгутеры стали активными пропагандистами идей “возрожденного пиетизма”» [Дюбо, 2023, с. 117], и продолжалось в течение всей его долгой жизни в Российской империи – с 1737 года, когда он был посвящен в пасторы на эстонском острове Эзель, до ухода из жизни в немецкой колонии Сарепта в декабре 1805 года. Его жизнь и деятельность в Российской империи была в немалой степени связана и с выпускниками Галльского университета, в числе которых был и его первый наставник Э. Гутслефф.

Как известно, из-за преследований гернгутеров со стороны императрицы Елизаветы Петровны, подстрекаемой лютеранскими священниками и крупными землевладельцами Лифляндии и Эстляндии, Ф. Гельтергоф на долгие двенадцать лет оказался в заключении в Петропавловской крепости, затем – на три года в ссылке в Казани.

Впоследствии благодаря камердинеру императора Петра III Ф. Гельтергоф получил долгожданную свободу, и ему предложили место лектора немецкого языка в Московском Императорском университете, где также были сильны традиции гернгутеров (см. [Перевезенцев, 2024, с. 8]). Например, после ухода самого Ф. Гельтергофа из университета должность профессора кафедры истории и руководителя сарептского торгового представительства занял сын немецкого лютеранского пастора и выпускник богословского факультета университета в г. Галле Иоганн Виганд (нем. Johann Wiegand, рус. Иван Иванович; 1744 – 1808) [Перевезенцев, 2024, с. 8–9].

Во время своей деятельности в должности лектора немецкого языка на философском факультете Московского университета Ф. Гельтергоф поддерживал самые тесные связи с религиозной общиной гернгутеров в Сарепте (о ней: [Дитц, 2000, с. 430–466; Курышев, 2020; Курышев, 2016; Медведев, 2012]) и даже некоторое время руководил Сарептским торговым представительством в Москве. После отставки с должности профессора ученый окончательно переехал в Сарепту в 1782 году, где вплоть до своей смерти преподавал русский язык в школе для мальчиков. Одним из его учеников был будущий академик И. Х. Гамель (Иосиф Христианович Гамель,

нем. Karl Joseph Hamel; 1788–1862), известный российский химик-технолог.

3. Ф. Гельтергоф и Г. Р. Державин

Знакомство Ф. Гельтергофа с будущим великим русским поэтом Г. Р. Державиным (03.07.1743 – 08.07.1816) состоялось в Казани, куда в апреле 1759 года пастор прибыл в ссылку после заключения в Петропавловской крепости. Шестнадцатилетний юноша учился тогда во вновь открытой Казанской гимназии.

О взаимоотношениях Ф. Гельтергофа и молодого Г. Р. Державина находим сведения в работе известного российского филолога Я. К. Грота (15.12.1812 – 24.05.1893) «Жизнь Державина: по его сочинениям и письмам и по историческим документам» [Грот, 1880, с. 45, 68]. В девяти-томном издании «Сочинения Державина: с объяснительными примечаниями Я. Грота» мы также находим информацию об учителе и ученике – как во время их пребывания в Казанской гимназии, так и вскоре после окончания Г. Р. Державиным гимназии.

О самом преподавании Ф. Гельтергофом немецкого языка будущему поэту находим такие строки: «Мы не можем положительно сказать, насколько Державин обязан был Гельтергофу знанием немецкого языка; но нам известно, что он выражался на нем легко и даже писал довольно правильно. Во всяком случае нельзя оставить без внимания, что он всего более успел в том предмете, преподаватель которого заметно выдавался из ряда своих сослуживцев в Казанской гимназии» [Державин, Грот, 1880, с. 45].

В самом начале военной службы Г. Р. Державина в качестве простого солдата участие в его судьбе принял именно бывший учитель немецкого языка по Казанской гимназии: «он Гельтергоф и обещал его Державина выпросить чрез своих патронов у Императора, как знающего немецкий язык, в голштинские офицеры, которых полки или батальоны квартировали в Оранбауме» [Державин, Грот, 1871, с. 429]. Этот малоизвестный эпизод из биографии великого русского поэта и ныне почти забытого немецкого пастора, лексиколога и грамматиста свидетельствует о несомненной вовлеченности последнего в жизнь своей новой родины, в судьбе одного из ярчайших деятелей культуры которой он пытался принять самое деятельное участие.

Этому же эпизоду из жизни Г. Р. Державина посвящена и одна из глав девятого тома сочинений Г. Р. Державина «Гельтергоф, учитель Державина в Казанской гимназии», которая повест-

вует как об обстоятельствах появления Ф. Гельтергофа в Казани, так и о том, как учитель пытался помочь своему ученику уже в столице империи: «В Петербурге, по словам самого Державина, Гельтергоф увидел его в униженном состоянии рядового, которого обходили при производстве, и вызвался хлопотать у своих покровителей о переводе его, как знакомого с немецким языком, в голштинские офицеры. “Но”, прибавляет Державин, «благодаря провидению, сего Гельтергоф не сумел сделать, по наступившей скоро известной революции»» [Державин, 1883, с. 17–18].

То, что взаимоотношения немецкого пастора и будущего русского поэта не остались незамеченными деятелями русской литературы XIX и XX веков, косвенно свидетельствуют факты упоминаний об этом эпизоде в художественных произведениях исторического и биографического плана. Например, в книге известного автора исторических романов графа Е. А. Салиаса-де-Турнемира (13.04.1840 – 05.12.1908) находим эпизод, связанный с ходатайством Ф. Гельтергофа о переходе Г. Р. Державина в голштинский полк: «Державин передал Шепелеву, в каком положении находится его дело. Старый знакомый, пастор Гельтергоф, обещался каждый день пригласить его к себе, чтобы познакомить се кем-нибудь из ротмейстеров голштинского войска. Переход его после этого из преображенцев в голштинцы мог состояться очень легко» [Салиас-де-Турнемир, 1884, с. 67]. В биографическом романе русского поэта, переводчика и историка литературы В. Ф. Ходасевича (16.05.1886 – 14.06.1939) также находим упоминание об этом событии [Ходасевич, 1988, с. 47].

Все приведенные факты несомненно свидетельствуют в пользу того, какую роль сыграл в судьбе юного Г. Р. Державина его учитель немецкого языка в Казанской гимназии и каким влиянием в российском обществе обладал в то время бывший узник Петропавловской крепости и будущий профессор Московского университета.

4. Лингвистические труды Ф. Гельтергофа

Как известно, перу Ф. Гельтергофа принадлежат грамматика немецкого языка и многочисленные словари. Работа над ними проходила в бытность автора лектором немецкого языка, а затем и экстраординарным профессором Императорского Московского университета. На этих должностях он был не первым и не последним этническим немцем.

Предшественником Ф. Гельтергофа был И. Г. Рейхель (нем. Johann Gottfried Reichel; 02.02.1727–25.10.1778), приглашённый по рекомендации своего учителя, знаменитого немецкого писателя, теоретика раннего Просвещения, немецкого языка и литературы И. К. Готтшеда (нем. Johann Christoph Gottsched; 02.02.1700–12.12.1766) в качестве лектора кафедры немецкого языка и красноречия в Императорском Московском университете [Шевырёв, 1855б, с. 340–348]. Вместе с ним лектором немецкого языка и литературы в Москву 21 июля 1757 года приехал его университетский товарищ Х. Г. Кельнер (нем. Christian Gottlieb Köllner; 1729 – 25.02.1760) [Шевырёв, 1855а, с. 403–404].

После отставки Ф. Гельтергофа место лектора немецкого языка, а впоследствии профессора немецкого языка и литературы Московского университета благодаря протекции известного поэта М. М. Хераскова (25.10.1733 – 27.09.1807) в 1779 году получил И. Г. Шварц (нем. Johann Georg Schwarz; 1751–1784) [Шевырёв, 1855б, с. 574–599].

Говоря о профессиональном уровне И. Г. Рейхеля, Х. Г. Кельнера, Ф. Гельтергофа, И. Г. Шварца, а также И. А. Гейма (нем. Bernhard Andreas von Heim/ Johann Andreas von Heim/ Neum, рус. Бернгард Андреас Гейм/ Иван Андреевич Гейм; 1759–28.10.1821) (см. нашу статью об этом учёном [Лукин, 2023]), немецкая исследовательница К. Кох вполне обоснованно называет их элитой преподавателей немецкого языка и абсолютно исключительным явлением [Koch, 2002, S. 199].

Первым изданием Ф. Гельтергофа, которое вышло в Москве уже в 1765 году, был «Немецкой Целлариус, или Полезной лексикон, Из которого без великаго труда, и наискоряе нужнейших немецкаго языка слов научиться можно» [Гельтергоф, 1765]. Это издание представляло собой немецко-русский словарь, многие из словарных статей которого включали словообразовательную информацию. Само название лексикона указывало и на его учебную направленность.

Любопытно, что само слово *Целлариус* произошло от фамилии профессора риторики и истории университета г. Галле К. М. Келлера (нем. Christoph Martin Keller; латинизированное Христофор Целларий; лат. *Christophorus Cellarius*; 22.11.1638 – 04.06.1707), который был известен своим опубликованным в конце XVII века словарем, организованным по словарным семьям, ставшим одним из наиболее распространенных

учебных пособий XVIII столетия [Koch, 2002, S. 239]. Значение, которое этот лексикон имел для научного сообщества своего времени, подчеркивает тот факт, что он был опубликован в нашей стране в 1810 году (см. [Целларий, 1810]).

Спустя два года появилось приложение к словарю Ф. Гельтергофа – «Реестр российских слов из краткого немецкого Целляриева лексикона выбранный и по алфавиту расположенный» [Гельтергоф, 1767], в котором в алфавитном порядке были приведены русские слова и страницы основного словаря, на которых можно найти их немецкие соответствия.

Впоследствии ученый опубликовал еще несколько *Целлариусов*. В 1769 году был опубликован французско-русский словарь «Французской Целлариус, или Полезной лексикон, из которого без великого труда и наискоряе нужнейшим французского языка словам научиться можно» [Гельтергоф, 1769].

Спустя еще два года вышел русско-немецкий словарь «Российской Целлариус, или Этимологической российской лексикон = Этимологической российской лексикон купно с прибавлением иностранных в российском языке во употреблении принятых слов, також с сокращенною российской этимологиею», приложением к которому была написанная по-немецки краткая русская грамматика «*Kurzgefaßte russische Grammatica*» [Гельтергоф, 1771, с. 635–656].

В 1776 году был опубликован небольшой четырехязычный словарик под названием «Сокращенной четырёхязычной словарь: А имянно на немецком, латинском, французском и российском языках: В пользу юношества этимологического класса: С предисловием о кратком, легком и приятном способе учения» [Гельтергоф, 1776].

А еще через два года после этого был выпущен двухтомный русско-немецко-латинский словарь «Российский лексикон по алфавиту с немецким и латинским переводом» [Гельтергоф, 1778а; 1778б]. Все эти словари, созданные для практических потребностей преподавания в университете и гимназии, сделали Ф. Гельтергофа одним из известнейших лексикографов XVIII века.

В 1770 году вышло еще одно лингвистическое произведение ученого, сделавшее его автором, пожалуй, самой успешной грамматики немецкого языка в России XVIII столетия, с характерным для того времени пространством названием «Немецкая грамматика, в которой не токмо все части речи или произведение слов, но и синтак-

сис или сочинение слов, оба надлежащими примерами объяснены, в пользу российского юношества издана учителем немецкого языка, в Московском Императорском университете господином Гелтергофом» [Гельтергоф, 1770]. О востребованности этой грамматики на протяжении долгого времени свидетельствует тот факт, что она выдержала десять изданий, последнее из которых вышло в 1829 году [Гельтергоф, 1829]. Одной из характерных особенностей, отличавшей эту грамматику от ее предшественниц, является наличие упражнений и более умеренное использование латинской терминологии [Новоселова, 2023, с. 356].

Заключение

Долгая жизнь нашего героя представляет собой интереснейший пример служения этнического немца российской культуре, науке и богословию в самых разных ипостасях – как пастор, учитель гимназии, преподаватель университета, переводчик, грамматист, лексиколог. На всех этих поприщах Ф. Гельтергоф достигал своих высот, оставив заметный след в культурной, научной и религиозной жизни Российской империи XVIII века.

Феномен Ф. Гельтергофа в культурной жизни России невозможно переоценить. Его пасторское служение в Эстляндии и Сарепте, преподавательская деятельность в Казанской гимназии и Императорском Московском университете и, разумеется, значительный вклад в лексикологию, грамматику и методику преподавания немецкого языка – яркие страницы в истории культуры Российской империи.

Библиографический список

1. Евгений (Болховитинов Е. А.) Гелтергоф (Франциск) // Евгений (Болховитинов Евфимий Алексеевич) Словарь русских светских писателей, соотечественников и чужестранцев, писавших в России / Сочинение митрополита Евгения; Издание Москвитянина. Москва : В университетской типографии, 1845. Т. 2. С. 110–111.
2. Гельтергоф Ф. Немецкая грамматика, в которой не токмо все части речи или произведение слов, но и синтаксис или сочинение слов, оба надлежащими примерами объяснены: В пользу российского юношества издана учителем немецкого языка, в Московском императорском университете. [Москва]: Печатан при Императорском Московском университете, 1770. 276 с.
3. Гельтергоф Ф. Немецкая грамматика, в которой не токмо все части речи, или произведение слов, но и синтаксис, или сочинение слов, оба надлежащими примерами объяснены: В пользу рос. юношества изд.

б. учителем нем. яз. в Моск. имп. ун-те, г. Голтергофом. 10-е изд., с доп. многих полез. примеров из лучших нем. авт. Санкт-Петербург : Типография И. Глазунова, 1829. [2], 591 с.

4. Гельтергоф Ф. Немецкой Целлариус, или Полезной лексикон. Полезной лексикон Из которого без великаго труда, и наискоряе нужнейших немецкаго языка слов научить можно. [Москва] : Печатан при Императорском Московском университете, 1765. [4], 368 с.

5. Гельтергоф Ф. Реестр российских слов из краткаго немецкаго Целляриева лексикона выбранный и по алфавиту расположенный. [Москва] : Печатан при Императорском Московском университете, 1767. 136 с.

6. Гельтергоф Ф. Российской Целлариус, или Этимологической российской лексикон = Этимологической российской лексикон купно с прибавлением иностранных в российском языке во употребление принятых слов, також с сокращенною российскою этимологию, Изданный м[агистром] Франциском Гелтергофом, немецкаго языка лектором в Имп. Московском университете. [Москва] : Печатан при Императорском Московском университете, 1771. [16], 656 с.

7. Гельтергоф Ф. Российский лексикон по алфавиту с немецким и латинским переводом = Russisches alphabetisches Wörterbuch mit deutscher und lateinischer Übersetzung / изд. Франциском Гелтергофом, профессором публ. экстр. в Имп. Моск. ун-те. Москва : Тип. Имп. Моск. ун-та, 1778. Ч. 1. 1778а. [8], 338 с.

8. Гельтергоф Ф. Российский лексикон по алфавиту с немецким и латинским переводом = Russisches alphabetisches Wörterbuch mit deutscher und lateinischer Übersetzung / изд. Франциском Гелтергофом, профессором публ. экстр. в Имп. Моск. ун-те. Москва : Тип. Имп. Моск. ун-та, 1778. Ч. 2. 1778б. [2], 339–942, [1] с.

9. Гельтергоф Ф. Сокращенной четырехязычной словарь: А имянно на немецком, латинском, французском и российском языках: В пользу юношества этимологического класса: С предисловием о кратком, легком и приятном способе учения. Сочинил м[агистр] Франциск Гелтергов немецкаго языка лектор. [Москва] : При Имп. Моск. ун-те, [1776]. 96, [1] с.

10. Гельтергоф Ф. Французской Целлариус, или Полезной лексикон: Из которого без великаго труда и наискоряе нужнейшим французскаго языка словам научить можно. С приложением реестра по алфавиту российских слов = Полезной лексикон. [Москва] : Печ. при Имп. Моск. ун-те, 1769. [10] с., 5–668 стб., [159] с.

11. Геннади Г. Н. Гельтергоф, Франц (Hölterhof) // Геннади Г. Н. Справочный словарь о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях и Список русских книг с 1725 по 1825 г. / сост. Григорий Геннади. Т. 1: А – Е. Берлин : В типографии Розенталя и Комп., 1876. 203 с.

12. Грот Я. К. Жизнь Державина: по его сочинениям и письмам и по историческим документам. Т. 1. Санкт-Петербург : В типографии Императорской Академии наук, 1880. VIII, 1043. [1] с.

13. Державин Г. Р., Грот Я. К. Сочинения Державина: с объяснительными примечаниями Я. Грота: в 9 т. Санкт-Петербург : издание Императорской Академии наук. Т. 6: Переписка (1794–1816) и «Записки»: с портретом Державина. 1871. XXX, 905 с.

14. Державин Г. Р., Грот Я. К. Сочинения Державина: с объяснительными примечаниями Я. Грота: в 9 т. Санкт-Петербург : издание Императорской Академии наук. Т. 8: Биография поэта: с портретом, рисунками и снимком. 1880. [4], VIII, 1044 с.

15. Державин Г. Р., Грот Я. К. Сочинения Державина: с объяснительными примечаниями Я. Грота: в 9 т. Санкт-Петербург : издание Императорской Академии наук. Т. 9: Дополнительные примечания и приложения ко всему изданию: со снимками портретов, нотами и указателем ко всем томам издания. 1883. 806 с.

16. Дитц Я. Е. История поволжских немецко-колонистов. Москва : Готика, 2000. 496 с.

17. Дюбо Б. А. Лингводидактическая деятельность Ф. Гельтергофа и особенности обучения языку гернгутеров // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Вып. XX: «Германистика: контуры, доминанты, перспективы» («Germanistik im Fokus»). Нижний Новгород : Нижегородский гос. лингв. ун-тет им. Н. А. Добролюбова, 2023. С. 115–133.

18. Курьшев А. В. Сарепта: история успеха / А. В. Курьшев, С. Н. Лосицкий [и др.]. Волгоград : Издатель, 2020. 176 с: ил.

19. Курьшев А. В. Эволюция общинного уклада колонии Сарепта на протяжении XIX века / А. В. Курьшев, А. Е. Парфенов // Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. 2016. Т. 21, № 3. С. 43–53.

20. Лукин О. В. «Русская грамматика для немцев» И. А. Гейма в истории отечественного языкознания // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 1 (32). С. 85–94.

21. Медведев В. Н. Община Сарепта в Российской империи в XVIII–начале XIX в. // Вопросы истории. 2012. № 8. С. 147–152.

22. Новоселова Е. В. Из истории преподавания немецкого языка в России XVIII в. // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 3(64). С. 354–358.

23. Половцов А. В. Гельтергоф, Франц (Hölterhof) // Русский биографический словарь / изд. под наблюдением председателя Имп. Рус. ист. о-ва А. А. Половцова. Москва : Типография Г. Лисснера и Д. Совко. Т. 4. Гааг – Гербель. 1914. С. 383–384.

24. Перевезенцев С. В. Из истории Московского Императорского университета: гернгутеры и мартинисты // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2024. Т. 30, № 3. С. 7–25.

25. Салиас-де-Турнемир Е. А. Петербургское действо. Ч. 2. Санкт-Петербург : Издание А. С. Суворина, 1884. 336 с.

26. Ходасевич В. Ф. Державин. Москва : Книга, 1988. 384 с.

27. Целларий К. Христофора Целлария Краткой латинской лексикон с российским и немецким переводом = Краткой латинской лексикон. Москва : В Синодальной типографии, 1810. [2]. 480. 186. [2] с.

28. Шевырëв С. П. Гельтергоф, Франциск // Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Московского университета, за истекающее столетие, со дня учреждения января 12-го 1755 г., по день Столетнего Юбилея января 12-го 1855 г., составленный трудами профессоров и преподавателей, занимавших кафедры в 1854 г., и расположенный по азбучному порядку. В 2-х ч. 1855а. Ч. I. С. 191–192.

29. Шевырëв С. П. Келлнер, Христиан Готтлиб // Шевырëв С. П. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Московского университета, за истекающее столетие, со дня учреждения января 12-го 1755 г., по день Столетнего Юбилея января 12-го 1855 г., составленный трудами профессоров и преподавателей, занимавших кафедры в 1854 г., и расположенный по азбучному порядку. В 2-х ч. 1855а. Ч. I. С. 403–404.

30. Шевырëв С. П. Рейхель, Иоганн Готфрид // Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Московского университета, за истекающее столетие, со дня учреждения января 12-го 1755 г., по день Столетнего Юбилея января 12-го 1855 г., составленный трудами профессоров и преподавателей, занимавших кафедры в 1854 г., и расположенный по азбучному порядку. В 2-х ч. 1855б. Ч. 2. С. 340–348.

31. Шевырëв С. П. Шварц, Иван Григорьевич // Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Московского университета, за истекающее столетие, со дня учреждения января 12-го 1755 г., по день Столетнего Юбилея января 12-го 1855 г., составленный трудами профессоров и преподавателей, занимавших кафедры в 1854 г., и расположенный по азбучному порядку. В 2-х ч. 1855б. Ч. 2. С. 574–599.

32. Gadebusch F. K. Franz Hölterhof // Gadebusch F. K. Livländische Bibliothek nach alphabetischer Ordnung von Friederich Konrad Gadebusch, Justizbürgermeister der kaiserlichen Stadt Dörpat. 1. Th. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1777. S. 84–85.

33. Koch K. Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts: Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2002. XVIII. 456 S.

34. Cröger E. W. Geschichte der erneuerten Brüderkirche. Band 2: Erste Periode. 1722-1760. Die ältere Gemeinzeit bis zu dem Heimgang des Grafen von Zinzendorf. 2. Abteilung 1722–1760: Die Zeit weiterer Ausbreitung und Ausbildung der evangelischen Brüdergemeinden, als der erneuerten Brüderkirche oder Brüder-Unität 1741–1760. Gnadau: im Verlag der Buchhandlung der evangelischen Brüder-Unität bei H. L. Menz / Leipzig: in den Brüdergemeinen und bei E. Kummer, 1853. VIII, 408 s.

35. Recke J. F., Napiersky K. E. Hölterfof (Franz) // Recke J. F., Napiersky K. E. Allgemeines Schriftsteller und Gelehrten Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland. Bd. 2: G–K. Mitau: bey Johann Friedrich Steffenhagen und Sohn, 1829. S. 315–316.

Reference list

1. Evgenij (Bolhovitinov E. A.) Geltergof (Francisk) = Evgeny (Bolkhovitinov E. A.) Gelterhof (Francis) // Evgenij (Bolhovitinov Evfimij Alekseevich) Slovar' russkikh svetskikh pisatelej, sootchestvennikov i chuzhestrancev, pisavshih v Rossii / Sochinenie mitropolita Evgenija; Izdanie Moskvitjanina. Moskva : V universitetskoj tipografii, 1845. T. 2. S. 110–111.

2. Gjol'tergof F. Nemeckaja grammatika, v kotoroj ne tokmo vse chasti rechi ili proizvedenie slov, no i sintaksis ili sochinenie slov, oba nadlezhashhimi primerami ob#jasneny: V pol'zu rossijskago junoshestva izdana uchitelem nemeckago jazyka, v Moskovskom imperatorskom universitete = German grammar, in which not only all parts of speech or functioning of words, but also the syntax or composition of words, are both explained by appropriate examples: In favor of Russian youth, published by a German teacher at Moscow Imperial University. [Moskva] : Pechatan pri Imperatorskom Moskovskom universitete, 1770. 276 s.

3. Gjol'tergof F. Nemeckaja grammatika, v kotoroj ne tokmo vse chasti rechi, ili proizvedenie slov, no i sintaksis, ili sochinenie slov, oba nadlezhashhimi primerami ob#jasneny – German grammar, in which not only all parts of speech, or functioning of words, are explained by proper examples: V pol'zu ros. junoshestva izd. b. uchitelem nem. jaz. v Mosk. imp. un-te, g. Goltergofom. 10-e izd., s dop. mnogih polez. primerov iz luchshih nem. avt. Sankt-Peterburg : Tipografija I. Glazunova, 1829. [2], 591 s.

4. Gjol'tergof F. Nemeckoj Cellarius, ili Poleznoj leksikon. Poleznoj leksikon Iz kotorago bez velikago truda, i naiskorjae nuzhnejshih nemeckago jazyka slov nauchit'sja mozno = German Cellarius, or Useful Lexicon. Useful lexicon From which without great work, and at the most necessary German language words can be learned. [Moskva] : Pechatan pri Imperatorskom Moskovskom universitete, 1765. [4], 368 s.

5. Gjol'tergof F. Reestr rossijskikh slov iz kratkago nemeckago Cellarieva leksikona vybrannyj i po alfavitu raspolzhenyj = The register of Russian words from the brief German Cellarius lexicon is selected and alphabetically located. [Moskva] : Pechatan pri Imperatorskom Moskovskom universitete, 1767. 136 s.

6. Gjol'tergof F. Rossijskoj Cellarius, ili Jetimologicheskoj rossijskoj leksikon = Jetimologicheskoy rossijskoj leksikon kupno s pribavleniem inostrannyh v rossijskom jazyke vo upotreblenie prinjatyh slov, takozh s sokrashhennoju rossijskoju jetimologiejju, Izdannij m[agistrom] Franciskom Geltergofom, nemeckago jazyka lektorom v Imp. Moskovskom universitete = Russian Cellarius, or Etymological Russian lexicon = Etymological Russian lexicon with adding foreign in the Russian lan-

guage in the use of adopted words, as well as the abbreviated Russian etymology, Published by m [agister] Franz Hölterhof, a German lecturer in Imperial Moscow University. [Moskva] : Pechatan pri Imperatorskom Moskovskom universitete, 1771. [16], 656 s.

7. Gjol'tergof F. Rossijskij leksikon po alfavitu s nemeckim i latinskim perevodom = Russian lexicon alphabetically with German and Latin translations = Russisches alphabetisches Wörterbuch mit deutscher und lateinischer Übersetzung / izd. Franciskom Gel'tergofom, professorom publ. jekstr. v Imp. Mosk. un-te. Moskva : Tip. Imp. Mosk. un-ta, 1778. Ch. 1. 1778a. [8], 338 s.

8. Gjol'tergof F. Rossijskij leksikon po alfavitu s nemeckim i latinskim perevodom = Russian lexicon alphabetically with German and Latin translations = Russisches alphabetisches Wörterbuch mit deutscher und lateinischer Übersetzung / izd. Franciskom Gel'tergofom, professorom publ. jekstr. v Imp. Mosk. un-te. Moskva : Tip. Imp. Mosk. un-ta, 1778. Ch. 2. 1778b. [2], 339–942, [1] s.

9. Gjol'tergof F. Sokrashhennoj chetyrezjazyčnoj slovar': A imjanno na nemeckom, latinskom, francuzskom i rossijskom jazykah: V pol'zu junoshestva jetimologičeskago klassa: S predisloviem o kratkom, legkom i prijatnom sposobe učenija. Sochinil m[agistr] Francisk Gel'tergov nemeckago jazyka lektor = Abbreviated four-language dictionary: in German, Latin, French and Russian: In favor of the youth of the etymological class: With a preface about a brief, easy and pleasant way of teaching. Composed m [agister] Francis Gel'tergov German lecturer. [Moskva] : Pri Imp. Mosk. un-te, [1776]. 96, [1] s.

10. Gjol'tergof F. Francuzskoj Cellarius, ili Poleznoj leksikon: Iz kotorago bez velikago truda i naiskorjae nužnejšim francuzskago jazyka slovam nauchit'sja možno. S prilozheniem reestra po alfavitu rossijskih slov = Poleznoj leksikon = French Cellarius, or Useful Lexicon: From which you can learn words without great efforts and at the most necessary French language. With Russian alphabetical register attached = Useful lexicon [Moskva] : Pech. pri Imp. Mosk. un-te, 1769. [10] s., 5–668 stb., [159] s.

11. Gennadi G. N. Gjol'tergof, Franc (Hölterhof) = Franz Hölterhof // Gennadi G. N. Spravochnyj slovar' o russkih pisateljah i učenijh, umershijh v XVIII i XIX stoletijah i Spisok russkih knig s 1725 po 1825 g. / sost. Grigorij Gennadi. T. 1: A – E. Berlin : V tipografii Rozentalja i Komp., 1876. 203 s.

12. Grot Ja. K. Zhizn' Derzhavina: po ego sochinenijam i pis'mam i po istoričeskim dokumentam = Derzhavin's life: according to his writings and letters and according to historical documents. T. 1. Sankt-Peterburg : V tipografii Imperatorskoj Akademii nauk, 1880. VIII, 1043. [1] s.

13. Derzhavin G. R., Grot Ja. K. Sochinenija Derzhavina: s objasnitel'nymi primechanijami Ja. Grota = Derzhavin's works: with explanatory notes by Ya. Grot: v 9 t. Sankt-Peterburg : izdanie Imperatorskoj Akademii nauk. T. 6: Perepiska (1794–1816) i «Zapiski»: s portretom Derzhavina. 1871. XXX, 905 s.

14. Derzhavin G. R., Grot Ja. K. Sochinenija Derzhavina: s ob#jasnitel'nymi primechanijami Ja. Grota = Derzhavin's works: with explanatory notes by Ya. Grot: v 9 t. Sankt-Peterburg : izdanie Imperatorskoj Akademii nauk. T. 8: Biografija pojeta: s portretom, risunkami i snimkom. 1880. [4], VIII, 1044 s.

15. Derzhavin G. R., Grot Ja. K. Sochinenija Derzhavina: s objasnitel'nymi primechanijami Ja. Grota = Derzhavin's works: with explanatory notes by Ya. Grot: v 9 t. Sankt-Peterburg : izdanie Imperatorskoj Akademii nauk. T. 9: Dopolnitel'nye primechanija i prilozhenija ko vsemu izdaniju: so snimkami portretov, notami i ukazatelem ko vsem tomam izdanija. 1883. 806 s.

16. Dits Ja. E. Istorija povolzhskih nemcev-kolonistov = History of the Volga German colonists. Moskva : Gotika, 2000. 496 s.

17. Djubo B. A. Lingvodidaktičeskaja dejatel'nost' F. Gel'tergofa i osobennosti obučeniya jazyku gernguterv = Linguodidactic activity of F. Hölterhof and the peculiarities of teaching the language of gernguters // Russkaja germanistika: Ezhegodnik Rossijskogo sojuza germanistov. Vyp. XX: «Germanistika: kontury, dominanty, perspektivy» («Germanistik im Fokus»). Nizhniĭ Novgorod : Nizhegorodskij gos. lingv. un-tet im. N. A. Dobroljubova, 2023. S. 115–133.

18. Kuryšev A. V. Sarepta: istorija uspeha = Sarepta: a success story / A. V. Kuryšev, S. N. Losickij [i dr.]. Volgograd : Izdatel', 2020. 176 s: il.

19. Kuryšev A. V. Jevoljucija obshhinnogo ukлада kolonii Sarepta na protjazhenii XIX veka = Evolution of the communal structure of the Sarepta colony throughout the XIX century / A. V. Kuryšev, A. E. Parfenov // Vestnik VolGU. Serija 4, Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnoshenija. 2016. T. 21, № 3. S. 43–53.

20. Lukin O. V. «Russkaja grammatika dlja nemcev» I. A. Geĭma v istorii otechestvennogo jazykoznanija = «Russian grammar for Germans» by I. A. Heim in the history of Russian linguistics // Verhnevolzhskij filologičeskij vestnik. 2023. № 1 (32). S. 85–94.

21. Medvedev V. N. Obshhina Sarepta v Rossijskoj imperii v XVIII–nachale XIX v. = Sarepta community in the Russian Empire in the XVIII – early XIX century // Voprosy istorii. 2012. № 8. C. 147–152.

22. Novoselova E. V. Iz istorii prepodavaniya nemeckogo jazyka v Rossii XVIII v. = From the history of teaching German in Russia of the XVIII century // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2023. № 3(64). S. 354–358.

23. Polovcov A. V. Gel'tergof, Franc (Hölterhof) = Franz Hölterhof // Russkij biografičeskij slovar' / izd. pod nabljudenijem predsedatelja Imp. Rus. ist. o-va A. A. Polovcova. Moskva : Tipografija G. Lissnera i D. Sovko. T. 4. Gaag – Gerbel'. 1914. S. 383–384.

24. Perevezencev S. V. Iz istorii Moskovskogo Imperatorskogo universiteta: gerngutery i martinisty = From the history of Moscow Imperial University: gernguters and martinists // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 18. Sociologija i politologija. 2024. T. 30, № 3. S. 7–25.

25. Salias-de-Turnemir E. A. Peterburgskoe dejstvo = Petersburg action. Ch. 2. Sankt-Peterburg : Izdanie A. S. Suvorina, 1884. 336 s.

26. Hodasevich V. F. Derzhavin = Derzhavin. Moskva : Kniga, 1988. 384 s.

27. Cellarij K. Hristofora Cellarija Kratkoj latinskoj leksikon c rossijskim i nemeckim perevodom = Kratkoj latinskoj leksikon = Christopher Cellaria Brief Latin lexicon with Russian and German translation = Brief Latin lexicon. Moskva : V Sinodal'noj tipografii, 1810. [2]. 480. 186. [2] s.

28. Shevyrjov S. P. Gel'tergof, Francisk = Franz Hölderhof // Biograficheskij slovar' professorov i prepodavatelej imperatorskogo Moskovskogo universiteta, za istekajushhee stoletie, so dnja uchrezhdenija janvarja 12-go 1755 g., po den' Stoletnego Jubileja janvarja 12-go 1855 g., sostavlennyj trudami professorov i prepodavatelej, zanimavshih kafedry v 1854 g., i raspolozhennyj po azbuchnomu porjadku. V 2-h ch. 1855a. Ch. I. S. 191–192.

29. Shevyrjov S. P. Kellner, Hristian Gottlib = Christian Gottlieb Köllner // Shevyrjov S. P. Biograficheskij slovar' professorov i prepodavatelej imperatorskogo Moskovskogo universiteta, za istekajushhee stoletie, so dnja uchrezhdenija janvarja 12-go 1755 g., po den' Stoletnego Jubileja janvarja 12-go 1855 g., sostavlennyj trudami professorov i prepodavatelej, zanimavshih kafedry v 1854 g., i raspolozhennyj po azbuchnomu porjadku. V 2-h ch. 1855a. Ch. I. S. 403–404.

30. Shevyrjov S. P. Rejhel', Iogann Gotfrid = Reichel, Johann Gottfried // Biograficheskij slovar' professorov i prepodavatelej imperatorskogo Moskovskogo universiteta, za istekajushhee stoletie, so dnja uchrezhdenija janvarja 12-go 1755 g., po den' Stoletnego Jubileja janvarja 12-go 1855 g., sostavlennyj trudami professorov i prepodavatelej, zanimavshih

kafedry v 1854 g., i raspolozhennyj po azbuchnomu porjadku. V 2-h ch. 1855b. Ch. 2. S. 340–348.

31. Shevyrjov S. P. Shvarc, Ivan Grigor'evich = Schwartz, Ivan Grigorievich // Biograficheskij slovar' professorov i prepodavatelej imperatorskogo Moskovskogo universiteta, za istekajushhee stoletie, so dnja uchrezhdenija janvarja 12-go 1755 g., po den' Stoletnego Jubileja janvarja 12-go 1855 g., sostavlennyj trudami professorov i prepodavatelej, zanimavshih kafedry v 1854 g., i raspolozhennyj po azbuchnomu porjadku. V 2-h ch. 1855b. Ch. 2. S. 574–599.

32. Gadebusch F. K. Franz Hölderhof // Gadebusch F. K. Livländische Bibliothek nach alphabetischer Ordnung von Friederich Konrad Gadebusch, Justizbürgermeister der kaiserlichen Stadt Dörpat. 1. Th. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1777. S. 84–85.

33. Koch K. Deutsch als Fremdsprache im Rußland des 18. Jahrhunderts: Ein Beitrag zur Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa und zu den deutsch-russischen Beziehungen. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2002. XVIII. 456 S.

34. Cröger E. W. Geschichte der erneuerten Brüderkirche. Band 2: Erste Periode. 1722–1760. Die ältere Gemeinzeit bis zu dem Heimgang des Grafen von Zinzendorf. 2. Abteilung 1722–1760: Die Zeit weiterer Ausbreitung und Ausbildung der evangelischen Brüdergemeinden, als der erneuerten Brüderkirche oder Brüder-Unität 1741–1760. Gnadau: im Verlag der Buchhandlung der evangelischen Brüder-Unität bei H. L. Menz / Leipzig: in den Brüdergemeinen und bei E. Kummer, 1853. VIII, 408 s.

35. Recke J. F., Napiersky K. E. Hölderhof (Franz) // Recke J. F., Napiersky K. E. Allgemeines Schriftsteller und Gelehrten Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland. Bd. 2: G–K. Mitau: bey Johann Friedrich Steffenhagen und Sohn, 1829. S. 315–316.

Статья поступила в редакцию 20.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 20.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья
УДК 008:316.42.
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-199
EDN: EUDTNJ

Реминисценции детства в жизненной парадигме гения места

Екатерина Дмитриевна Невзорова

Старший преподаватель кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
nevzorova.tv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1254-7858>

Аннотация. Статья посвящена анализу детства великих творцов, ставших гениями места, как культурного феномена. Рассмотрена теоретическая база термина «гений места» с опорой на научные труды Д. Н. Замятина, Н. Ю. Замятиной, А. В. Крейцер, В. Л. Алексеевой, И. О. Саюнова, М. А. Литовской.

В данной статье мы опираемся на тезис Д. Н. Замятина: любимое место в воображении творца есть хранилище наиболее важных, самых глубоких образов – чаще детства, юности или первой любви. Создавая свое произведение, творец, художник изобретает наиболее экономную, наиболее вместительную форму для своих пока бесформенных воспоминаний, аллюзий, ассоциаций и знаков.

В исследовании мы обращаемся к культурно-биографическому методу, осмысляя детство великих русских творцов, ставших гениями места. Изучены ранние годы Петра Ильича Чайковского, Льва Николаевича Толстого, Ивана Сергеевича Тургенева и Николая Алексеевича Некрасова. Обнаружены закономерности, общие для их детства и определившие их дальнейший жизненный путь и причины влияния на отечественную культуру. Среди закономерностей выделена причастность к дворянскому происхождению, роль матери как человека прекрасных и сложных нравственно-психологических свойств в жизни творца, наличие значимых связей за пределами семьи и тесный контакт с миром искусства с ранних лет. Проведенное исследование позволяет заключить, что приведенные жизненные особенности неизбежно приближали творцов к роли гения места.

Ключевые слова: гений места; детство; культурно-биографический метод; Чайковский; Толстой; Тургенев; Некрасов

Для цитирования: Невзорова Е. Д. Реминисценции детства в жизненной парадигме гения места // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 199–209. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-8>. <https://elibrary.ru/EUDTNJ>

Original article

Reminiscences of childhood in the life paradigm of the genius of the place

Ekaterina D. Nevzorova

Senior lecturer at department of journalism and media communications, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Republikanskaya st., 108/1
nevzorova.tv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1254-7858>

Abstract. The article is devoted to the analysis of the childhood of great creators who became geniuses of the place as a cultural phenomenon. The theoretical basis of the term «genius of the place» is considered, in particular, we rely on the scientific works of D. N. Zamyatin, N. Yu. Zamyatina, A. V. Kreitser, V. L. Alekseeva, I. O. Sayunov, M. A. Litovskaya.

In this article, we rely on the thesis of D.N. Zamyatin: a favorite place in the imagination of a creator is a repository of the most important, deepest images – most often childhood, youth or first love. Creating his work, the creator, the artist invents the most economical, most capacious form for his still formless memories, allusions, associations and signs. In the study, we turn to the cultural-biographical method, comprehending the childhood of great Russian creators who became geniuses of the place. The early years of Pyotr Ilyich Tchaikovsky, Lev Nikolaevich Tolstoy, Ivan Sergeevich Turgenev and Nikolai Alekseevich Nekrasov have been studied. Patterns were discovered that were common to their childhood and determined their future path in life and the reasons for the influence on domestic culture.

Among the regularities, the following are highlighted: belonging to aristocratic origins, the role of the mother as a person of beautiful and complex moral and psychological qualities in the life of the creator, the presence of significant

connections outside the family and close contact with the world of art from an early age. The conducted research allows us to conclude that the above life features inevitably brought the creators closer to the role of *genius loci*.

Key words: *genius loci*; childhood; cultural-biographical method; Tchaikovsky; Tolstoy; Turgenev; Nekrasov

For citation: Nevzorova E. D. Reminiscences of childhood in the life paradigm of the genius of the place. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 199-209. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-199>. <https://elibrary.ru/EUDTNJ>

Введение

Обсуждая такое культурологически значимое явление, как *гений места*, необходимо отметить одно из смыслообразующих его свойств: *гений* создает в своем сознании собственный мир, наделенный индивидуальными свойствами. В реальности этот мир не всегда связан с местом его воображения – провоцировать такую связь может система ассоциаций. Д. Н. Замятин отмечает – *гений места* зачастую создает образы мест прошлого, которые находятся лишь отчасти там или *вовсе не там*, где эти места были на самом деле. Это могут быть пространства, которые сами по себе уже не существуют. Художник или другой обитатель определенного ареала творит **образы места**, первоначальные приметы которого, столь дорогие его сердцу, могут бережно воспроизводиться им в совсем иных пространственных реалиях условного настоящего [Замятин, 2025].

Такая система отношений – с воображаемым, улучшенным, дополненным миром, характерна для творцов, ставших *гениями места*. Обитель, в которой они находят пристанище, становится синонимом идеалов, константой в подвижном и непостоянном мире. Место для них окутано флером тайны, их тянет туда, именно там они ярче всего переживают моменты своей жизни. Изучая биографии великих творцов – Петра Ильича Чайковского, Льва Николаевича Толстого, Ивана Сергеевича Тургенева, Николая Алексеевича Некрасова, мы встречаемся с очевидными закономерностями, которые демонстрируют: их идеал жизни уже был неосознанно достигнут ими в самом раннем детстве. Во взрослом возрасте ностальгия настолько сильна, что жажда поиска приводит каждого из них в место, напоминающее тот самый *мир детства*. Чайковский, Толстой, Тургенев и Некрасов оказались в своем уникальном уголке не случайным образом, каждый из них стремился обнаружить то место, где ему лучше, чем во всех иных знакомых ему местах. Это попытка вновь столкнуться со своими самыми ранними переживаниями. Достигая их, творец образует с ними неразрывную связь. Он нуждается в ощущениях, возвращающих его, как правило, в раннее детство, и обострившееся чув-

ство ностальгии дает плодотворную почву для творчества.

Исследование посвящено осмыслению роли детства в становлении *гения места*. В исследовании изучены биографии великих русских творцов: Петра Ильича Чайковского, Льва Николаевича Толстого, Ивана Сергеевича Тургенева и Николая Алексеевича Некрасова. Найдены закономерности, связанные с особенностями детства каждого из них. Выявлены связи, определяющие пути становления великих творцов в качестве *гениев места*.

Методология исследования

Теоретическая база исследования опирается на труды, посвященные вопросам культурологического осмысления понятия *гений места*. В исследовании мы опираемся на тезисы, сформулированные Д. Н. Замятиным. В качестве терминологической базы используются научные труды Н. Ю. Замятиной, А. В. Крейцер, В. Л. Алексеевой, И. О. Саюнова, М. А. Литовской.

Говоря о восприятии мира *гением места*, Д. Н. Замятин отмечает, что любимое место в воображении творца есть хранилище наиболее важных, самых глубоких образов — чаще детства, юности или первой любви. Создавая свое произведение, творец, художник изобретает наиболее экономную, наиболее вместительную форму для своих пока бесформенных воспоминаний, аллюзий, ассоциаций и знаков [Замятин, 2025]. Эти ассоциации в процессе деятельности *гения места* обретают реальную форму. М. А. Литовская отмечает, что результаты труда и вдохновения *гения места* заслуживают благодарную память жителей той или иной географической точки, хотя формы мемориализации существенно отличаются в зависимости от оценки ими сделанного [Литовская, 2011].

В качестве эмпирического материала выступили биографические сведения, связанные с жизнью выдающихся представителей русской культуры, работавших в разных видах искусства: Петра Ильича Чайковского, Льва Николаевича Толстого, Ивана Сергеевича Тургенева и Николая Алексеевича Некрасова.

Результаты исследования

Биографии Петра Ильича Чайковского, Льва Николаевича Толстого, Ивана Сергеевича Тургенева и Николая Алексеевича Некрасова в корне отличны друг от друга. Их жизненные пути так или иначе переплетаются, образуя связи на разных этапах своего становления. В данном исследовании нас интересуют иного рода связи: схожие жизненные явления в раннем детстве великих творцов, которые привели их, в конечном счете, к интересующей нас точке – этапу их трансформации и становлению в качестве *гениев места*. Мы анализируем биографии великих творцов в следующей логике, исходя из хронологического принципа, учитывая общественные явления, коррелирующие с понятием *гения места*. В частности, на наш взгляд, существенную роль играет происхождение гениев. Все они родились в первой половине XIX века. Этот период мы не можем рассматривать в отрыве от разделения общества на сословия. Но следует отметить, что с приближением полувекового рубежа и крестьянской реформы, это явление переосмысливается. Возникают недопустимые до этого времени публичные обличительные образы благородного дворянства.

В контексте вышесказанного, обсуждая детство *гениев места*, мы можем выделить ряд закономерностей. К ним относится знатное происхождение, роль матери в жизни творца, наличие значимых связей за пределами семьи и тесный контакт с миром искусства с ранних лет.

1. Особенности происхождения

Деятельность творцов, биография которых изучена в данном исследовании, относится к XIX веку. Все они родились в 1861 году до отмены крепостного права. Иван Сергеевич Тургенев родился в 1818 году, Николай Алексеевич Некрасов – в 1821 году, Лев Николаевич Толстой – в 1828 году, Петр Ильич Чайковский – в 1840 году. Предки всех перечисленных великих творцов имели знатное происхождение. Главенствующее положение дворянства в сословной иерархии предполагало наличие множественных привилегий в обществе. Прежде всего, это относилось к возможности образования. А. А. Ушакова отмечает, что дворянские дети учились в гимназиях, в институтах, военных училищах, частных пансионах. Сохранялось и домашнее образование, но оно было дорогим и не отвечало потребностям времени, так как всегда считалось престижным для дворянина служба Отечеству,

что требовало определенного уровня знаний [Ушакова, 2025]. Обучение предполагало и освоение хороших манер, подготовку к светской и семенной жизни.

Иван Сергеевич Тургенев был дворянином, он провел свое детство в типичном дворянском гнезде, зажиточном поместье Спасское-Лутовиново, которое принадлежало его матери. Имение досталось матери Тургенева в наследство от дяди – в 26 лет она стала одной из самых богатых невест во всей губернии. Отец его тоже был дворянином, но из обедневшей семьи. Т. Н. Штарева пишет, что семья Лутовиновых-Тургеневых была типичной для провинциально-го барства [Штарева, 2014].

Со Спасским-Лутовиново, которое было типичным дворянским гнездом, связаны и яркие негативные впечатления, чувство острой социальной несправедливости, которые он испытал в раннем детстве – его мать была жестокой и властной помещицей. Именно этот опыт стал частью произведений Тургенева – оказавшись во взрослом возрасте в Спасском, он описывал переживания детства, вскрывающие, тем не менее, общие для общества его времени пороки. Через эти переживания происходит становление Тургенева как *гения места* для Спасского.

Н. М. Чернов отмечает, что Иван Сергеевич Тургенев делал частью литературной истории людей, которых встречал в обычной жизни, описывал их чувства и отношения с окружающим миром. Это и буфетчик дядя Хвост в повести «Муму», и бурмистр Софрон Яковлевич, или «плут с голубыми глазами», и Эмеренция Тиходуева в «Двух приятелях», и лошадиный барышник Анастасий Иванович Чернобай в «Записках охотника» [Чернов, 2024].

В дворянской семье родился и Николай Алексеевич Некрасов. Его детство прошло в родовом поместье Грешнево Ярославской губернии. Его отец, Алексей Сергеевич – потомок обедневшего дворянского рода, мать происходила из обеспеченной дворянской семьи. Некрасовы хоть и были дворянами, но владели небогатыми поместьями и занимали низшую ступень в сословной иерархии.

Как писал В. Жданов, Алексей Сергеевич был глубоко убежден в незыблемости священного помещичьего права повластно распоряжаться жизнью и судьбой крепостных крестьян. Убеждения Алексея Сергеевича были крепки и негибемы. Характер сформировали и годы военной службы. А. Цейтлин писал, что отец Некрасова имел крепостных любовниц и всячески издевал-

ся над затворницей-женой [Цейтлин, 2024]. Еще ребенком Некрасов наблюдал жестокость, праздничный образ жизни и вседозволенность отца, что породило навязчивую мысль о необходимости отмены крепостного права и ненависть к помещикам. Некрасов стал *гением места*, вернувшись в края, напоминая ему о детстве. Усадьба Карабиха пробуждала в нем не только благие чувства, но и терзала воспоминаниями о жестоком барине, напоминая о тяжелой доле русского крестьянства. Тем не менее, остальные блага барской жизни Некрасов не отвергал, жил богато и празднично.

Оказавшись в усадьбе Карабиха, Некрасов создал произведения, основанные на пережитых в Ярославской губернии событиях, описал конкретных людей, которых встретил здесь, – в произведениях «Дедушка», «Русские женщины», «Современники», «Мороз, Красный нос», «Калистрат», «Возвращение», «Орина, мать солдатская», «Дедушка Мазай и зайцы», «Кому на Руси жить хорошо». Все они основаны на его наблюдениях, переживаниях, размышлениях. Здесь он отдыхал в летний сезон, общался с крестьянами, охотился, проводил время со своей семьей, с друзьями-литераторами, постигал природу, писал стихи и вспоминал свое детство, прошедшее неподалеку. Некрасов сотворил собственную Карабиху и стал для нее *гением места*. Карабиха исторически изменила свои смыслы – перестала быть княжеской вотчиной и стала символом народного творчества Некрасова, местом вдохновения великого русского поэта.

Отец Льва Николаевича Толстого, Николай Ильич, принадлежал к старинному роду графов Толстых. Мать, Мария Николаевна, происходила из рода князей Волконских. Толстой родился в родовом имении Ясная Поляна Крапивенского уезда Тульской губернии. Толстой рано потерял мать – когда ему еще не было трех лет. Он воспитывался тетюшками.

В детстве Толстой наблюдал, как протекала жизнь деревни, от крестьян он услышал множество народных сказок, песен, былин. Жизнь народа, его труд, интересы и взгляды, устное творчество – все живое и мудрое – открыла Толстому Ясная Поляна [Реджепова, 2025]. Он пытался глубокую любовь к жизни крестьянского народа, при этом, не испытывая негативных чувств по отношению к дворянству. А. Н. Тихонова пишет, что одним из принципов дворянской идеологии Толстого было убеждение, что высокое положение дворянина в обществе обязывает

его быть образцом высоких нравственных качеств [Тихонова, 2025].

Николая Ильича Толстого, своего отца, дети любили и ценили за гуманное отношение к крепостным [Реджепова, 2025]. Сформировавшееся в детстве представление о дворянстве проходит через все творчество Толстого, на основе этого мироощущения он формируется как *гений места*. К примеру, в написанной в Ясной Поляне «Анне Карениной» он воплотил свой идеал дворянина в образе Константина Левина. В романе находят отражение острые социальные проблемы и описана толстовская мечта о реформировании сельского хозяйства в процессе задуманной Левиным «бескровной революции» [Шаваринская, 2025]. Взрослый Толстой, став писателем, обращается к идеалам детства, сформированным в Ясной Поляне. И перенося на бумагу свой образ мира, в котором гармонично сосуществуют судьбы крестьян и дворян, становится для нее *гением места*.

Петр Ильич Чайковский родился в 1840 году, когда в обществе уже близилась перемена. К своему происхождению он относился иронично. Его предки со стороны отца относились к дворянскому роду и носили фамилию Чайка. Мать происходила из рода Ассиер. Он родился на Урале в маленьком поселке Воткинске Вятской губернии, его отец был начальником завода. Семья вела образ жизни, свойственный дворянам. Модест Чайковский, брат композитора, писал: «*Положение начальника такого большого завода, как Воткинский, по внешней обстановке совершенно походило на положение богатого помещика среди своих поместий...ко всем удобствам жизни: к поместительному, прекрасному дому, толпе прислуги и неограниченной власти над огромным числом людей – примешивался некоторый оттенок представительства высшей власти. Хорошее жалование, благодаря разумной расчетливости Александры Андреевны, позволяло...ни в чем себе не отказывать*» [Чайковский].

Чайковский рос в большом дворянском имении, его родители вели активную светскую жизнь – в доме нередко проходили званые ужины, где чаще всего бывали представители дворянства. Музыка была неотъемлемой составляющей жизни семьи – отец Чайковского умел играть на флейте, мать – на фортепиано, арфе и пела романсы. В их доме был рояль и механический орган – оркестрина, он был привезен из столицы. В исполнении этого инструмента ма-

ленький Чайковский знакомится с произведениями В. А. Моцарта, Дж. Россини, В. Беллини, Г. Доницетти. Особенно сильное впечатление на него произвели отрывки из оперы «Дон Жуан» Моцарта [Прибегина, 2024].

По вечерам до усадьбы Чайковских доносились народные песни, которые напевали рабочие, возвращаясь с завода. Об этом нам известно из писем Дюрбах, она писала: *«Я особенно любила тихие мягкие вечера в конце лета... с балкона мы слушали нежные и грустные песни, только они одни нарушали тишину этих чудных ночей. Вы должны помнить их, никто из вас тогда не ложился спать»* [Федеральное государственное]. Взрослый Чайковский часто вспоминал эти вечера в Воткинске, обращаясь в своих сочинениях к народным образам – напевам крестьян, фольклору, знакомым мотивам. Он вплетал их в сочиненные им мелодии, видел в них нечто прекрасное. Впечатления детства он пронес через всю жизнь и воплотил в великих произведениях, которые были созданы в Клину, но навеяны они были воспоминаниями о самых ранних годах, связанных с Воткинском. Создавая их Чайковский выступает в качестве *гения места*.

2. Роль матери в судьбе будущего творца

Рассуждая о роли материнской фигуры в становлении *гения места*, мы можем наблюдать ряд закономерностей. Связь между *гением места* и его матерью глубокая, сложная, болезненная. В своих великих произведениях творцы обращаются к образу матери как безусловно значимому, определяющему их отношение к окружающей действительности. Этот образ разный, многоликий, но он является некой неколебимой константой, несущей конструкцией в отношениях с миром.

Тургенев хорошо мог описывать явления социальной несправедливости, поскольку наблюдал их в детстве. Его мать была жестокой и властной помещицей. Но чувства Тургенева, в отличие, к примеру, от Некрасова, яростно желавшего отмены крепостного права, связаны не с гневом, а с глубоким состраданием и желанием повлиять на изменение ситуации. Он не испытывает по отношению к матери негативных чувств, напротив, он горячо любит ее, но хочет, чтобы мир был устроен иначе.

Болезненность отношений Ивана Сергеевича Тургенева с матерью были связаны особенностями ее жестокого и своенравного характера. Она выделяла Ивана, называя его своим любимцем, но проявляла свои чувства редко.

Тургенев изобразил мать в произведениях «Муму», «Первая любовь» и «Пунин и Бабурин». Для него она не является идеалом женщины, светлой, доброй, ласковой. Напротив, он вкладывал в литературные образы ее реальные, грубоватые и неженственные черты. Создавая своих персонажей, Тургенев обращался к воспоминаниям о детстве, о том, как он воспринимал мать, еще будучи ребенком. Он поместил в произведения пережитые в раннем возрасте эпизоды, представляя в качестве гения места для *Спасского*.

Мать для Николая Алексеевича Некрасова была, напротив, чистой и непорочной, неспособной на зло. Мать Некрасова часто подвергалась издевательствам отца, жизнь ее была сложной и безрадостной. Его переживания за мать обостряли ненависть к помещикам, к несправедливости устройства реальности.

Отношения Николая Некрасова с матерью были трогательными, теплыми, полными нежности и заботы. Она была для него светлым идеалом, укрывающим его от невзгод. Он ввел образ матери в свои произведения «Родина», «Рыцарь на час», «Затворница», «Баюшки-баю», незаконченную поэму «Мать», сборник стихов «Последние песни» [Библиотека им. Н. А. Некрасова]. Мать для Некрасова – нравственный ориентир и противопоставление исключительной доброты абсолютному злу – отцу-помещику. Он возвращался к образу матери вновь и вновь, создавая в Карабихе свои произведения. Обращаясь к этим образам, он предстает в качестве *гения места*.

Петр Ильич Чайковский был резко оторван от идеального благополучного детства, окруженного заботой, любовью и вниманием горячо любимой матери. В 10 лет он внезапно оказался в новой мрачной реальности: это были последствия переезда, а вскоре после него – смерти матери от чахотки. Он оплакивал ее потерю на протяжении всей жизни, его тоска не отступила, боль он пронес до конца своих дней.

Характерно, что музыкальный цикл «Детский альбом» Чайковского построен на образах детства. В пьесе «Мама» он сотворил ее образ – нежный, хрупкий, спокойный. Мать Чайковского воспитывала его в любви и заботе, именно она впервые подвела его к фортепиано в пятилетнем возрасте. Фигура матери оказала значимое влияние на формирование Чайковского как *гения места*, на его эмоциональное, чувственное переживание мира, на его особый трепетный музыкальный взгляд. Особенно обострил эти переживания факт ранней потери матери – как ощущение навсегда потерянного

рая. Страдания стали неотъемлемой частью личного опыта ставшего взрослым Чайковского, которые, тем не менее, повлияли на его обостренное чувство прекрасного.

Для Льва Николаевича Толстого мать была высшим существом, находящимся над грехами бренного мира. Писатель не мог помнить матери – он потерял ее в раннем детстве, когда ему не было еще и двух лет. Но он, представляя мать, идеализировал ее образ, наделяя родительницу лучшими чертами.

Он писал: «она, высшее мое представление о чистой любви, но не холодной, божеской, а земной, теплой, материнской» [Толстой]. Он представлял, какой она была и по сотворенному в собственной фантазии образу постоянно скупал. В «Воспоминаниях» Толстой писал, что его «мать должна была быть чутка к искусству, она хорошо играла на фортепьяно и... была большая мастерица рассказывать завлекательные сказки, выдумывая их по ходу рассказа». Он говорил, что все, что он знает о ней – прекрасно [Азарова]. Любовь Толстого к матери наполнена глубокими страданиями – от невозможности соприкоснуться со своим идеалом даже в воспоминаниях. Тем не менее, именно этот идеал ложится в основу представлений Толстого о мире, о добре и зле. Опираясь на него, он рисует пространство «своего мира», мира *гения места* для родового имения в Ясной Поляне, где в уголках парка ему постоянно мерещится образ матери.

3. Значимые взрослые за пределами семьи

Анализ биографий великих творцов демонстрирует наличие у каждого из них в детском возрасте ориентира, стимула из внешней среды, который повлиял на их дальнейшую жизнь, проявился в их творчестве. Об этом ярком детском опыте каждый из них вспоминал всю жизнь, и, вспоминая ранние годы, опирался на ощущения, связанные с этими переживаниями.

Лейтмотивом произведений Тургенева является природная реальность, в том числе сад, сопровождающий ощущения героев, – он бывает тенистым и мрачным, солнечным и цветущим, он меняется в зависимости от происходящих событий. С пространством сада связаны глубокие переживания Тургенева. Здесь его увлеченно знакомил с произведениями русских писателей дворовый, Леон Серебряков. Точный возраст его не известен, однако он был подростком. Серебряковы были пашенными крестьянами села Спасского.

Совокупность впечатлений маленького Ивана – тенистый сад, знакомство с неизведанными

книгами, значимый взрослый, который приоткрывает завесу тайны, все это стало основой художественного мира *гения места* Тургенева. Леон Серебряков тоже может считаться *гением места* для Спасского, поскольку он повлиял на формирование великого русского писателя Ивана Тургенева. Леонтий пробыл в усадьбе недолго – несколько лет, но за короткий промежуток времени успел оставить глубокий отпечаток в ее судьбе. История взаимоотношений Тургенева и Серебрякова легли в основу повести «Пунин и Бабурин».

Для Николая Алексеевича Некрасова таким внешним стимулом к творчеству, к обращению к теме русского крестьянства, выступило общение в детстве с деревенскими детьми. Отец такого рода общение строго запрещал. Маленький Николай не слушался – он проделал в заборе специальную лазейку, и как только получалось, сбегал играть с ними, ему нравилось проводить с ними время, они дружили.

А. Ф. Тарасов писал, что мать, зная это, когда отца не было дома, отпускала детей погулять в деревню. Игры нередко оканчивались общей дракой на равных, для детей происхождение не имело никакого значения, Николай для них был таким же ребенком, как и они [Тарасов, 1989]. Это во многом повлияло на формирование личности Некрасова. Он, общаясь со своими ровесниками, не делил их на «своих» и «чужих», что во взрослом возрасте сказалось и на его взглядах, и на его творчестве, и позволило ему стать *гением места*. Те смыслы, которые связали Некрасова и Карабаху, были основаны на идее равенства людей, их безусловной свободы. Их корни произрастают из раннего детства Некрасова.

Л. В. Папилова, описывая детство Толстого, приводит детали неопубликованного очерка «Моя жизнь», в котором Толстой называет Федора Ивановича своим первым впечатлением, самым первым человеком, кого он помнил [Папилова, 2025]. Федор Иванович обучал Льва Толстого грамоте и языкам. В воспоминаниях Толстого сохранились отдельные эпизоды – к примеру, как он читал наизусть отцу стихи Пушкина: «К морю» и «Наполеон», а одобрение отца делало его счастливым [Толстой, 2025].

Гувернера Фридриха (Федора Ивановича) Рёсселя Толстой впоследствии описывал в «Детстве» под именем Карла Ивановича. С ним были связаны ранние и самые теплые воспоминания Толстого. Воспоминания детства, относящиеся к Ясной Поляне, неразрывно связаны с образом

Рёсселя, что и проявляется в творчестве Толстого как *гения места*.

Для Петра Ильича Чайковского важным ориентиром выступила гувернантка Фанни Дюрбах. В своих воспоминаниях Фанни называла его «стеклянным ребёнком», подразумевая его хрупкую, тонкую и чувствительную душевную организацию. Она прозвала его так за прозрачность и неумение скрывать собственные чувства [Новый Акрополь].

По словам Г. А. Прибегиной, 4 года, проведенные Чайковским под опекой Дюрбах, заложили в нем основы общеобразовательных знаний, любви к литературе, первых навыков труда. Ее личные качества и моральные ориентиры соответствовали духу, царившему в доме семьи [Прибегина, 2024]. Чайковский был привязан к Фанни, множество воспоминаний раннего детства, к которым он обращался, были связаны с ней. Именно с ней вместе Чайковский слушал песни рабочих завода, возвращавшихся домой. Его представление о народе тесно связано с воспоминаниями о *доме* и о Фанни. В Клину эти переживания находят отражение, *гений места* формируется, в том числе, благодаря им.

4. Погружение ребенка в мир искусства

В жизненной парадигме *гениев места* значимую роль играет особая тяга к миру искусства уже с детского возраста. Она связана со средой, в которой формируется ребенок, с ролью значимого взрослого, повлиявшего на знакомство с миром искусства.

Любовь к литературе возникла у Тургенева еще в детстве, чему способствовала его мать. Варвара Петровна была образованна, начитана, владела несколькими языками и русской изысканной образной речью. Того же она хотела и от своих детей. Иван с ранних лет воспитывался иностранными гувернерами, дома было принято говорить исключительно на французском языке. Но во время отъездов Сергей Николаевич требовал, чтобы дети писали письма на русском языке [Бялый, 1956].

В усадьбе была большая библиотека, в ней насчитывалось около 20 тысяч книг на разных языках. Любимой из них у Тургенева была «Всемирная история птиц» [Культура.РФ] – он испытывал большое любопытство по отношению к ним. К тому же, гостями дома Тургеньевых часто становились известные и именитые литераторы – родители Ивана вели активную светскую жизнь. Все это повлияло на восприятие Тургеньевым литературного мира, в совокупности с его

мироощущением дало толчок к писательской деятельности. В свою очередь, самые ранние литературные впечатления отсылали Тургенева к детству в Спасском. Исходя из этого можно заключить, что раннее погружение в литературу оказало значительное влияние на Тургеньева-*гения места*.

Мать Николая Алексеевича Некрасова с его ранних лет старалась привить сыну любовь к чтению: дома была большая библиотека, принято было читать книги вслух. Некрасов вспоминал: «У нас в библиотеке нашел я два стихотворения: произведение Байрона “Корсар”, перевод Олина, и оду “Свобода” Пушкина» [Костромка]. Доподлинно неизвестно, насколько большой была библиотека, и какое именно образование в детском возрасте получил Некрасов, однако известно, что мать, Елена Андреевна, много занималась с сыном. Семилетний Николай адресовал свое первое стихотворение именно маме.

В. А. Евгеньев отмечает, что хозяин усадьбы Грешнево – Алексей Сергеевич любил музыку, на склоне лет регулярно читал издаваемый сыном «Современник» и другие журналы. Наконец, Алексей Сергеевич писал стихи. По воспоминаниям дворового П. А. Прибылова (р. в 1838 г.), однажды, узнав о любовных похождениях своего управляющего Карпа Матвеевича, А. С. Некрасов написал тому угрожающую записку в стихах. Он пишет, что эпизод, хотя и произошел в конце 50-х годов, но, надо думать, что Алексей Сергеевич баловался стихами и в более раннее время [Костромка]. Хотя, можно допустить и иной факт, что увлечение Алексея Сергеевича стихами связано с деятельностью сына во взрослом возрасте.

Этот факт особенно значим в контексте детства Некрасова: отец не одобрял стремление юного сына к литературе, считая, что ему необходимо освоить военную профессию, как его предки. Николай стал писать вопреки воле Алексея Сергеевича, сбежав в Петербург. Это обернулось причиной серьезного конфликта между отцом и сыном. Кроме того, Николай в своих произведениях осуждал крепостное право, отец же был уверен, что власть помещика над крестьянином неоспорима.

Дополнительным стимулом для творчества Некрасова, вероятно, послужило именно это противостояние между ним и отцом. Создавая произведения, он отстаивал право на литературную деятельность, на возможность жить так, как он бы этого хотел. Сражаясь в стихотворениях

с крепостным правом, Некрасов сражается еще и с фигурой собственного отца, доказывая ему, что мир должен быть устроен иначе.

Спустя годы отец значительно смягчился и даже проникся вниманием к интересам сына. Так или иначе, знакомство Некрасова с литературным миром впервые произошло в усадьбе Грешнево, там же были написаны его первые стихи. Детские годы сформировали тот жизненный ориентир, который определил путь Некрасова и привел его к статусу *гения места*.

Отец Льва Николаевича Толстого – Николай Ильич собрал богатую библиотеку, состоящую из редких для своего времени книг французских классиков, исторических и естественнонаучных сочинений. Б. Реджепова пишет, что именно он первым заметил склонность своего младшего сына к живому восприятию художественного слова [Реджепова, 2025].

Из воспоминаний Льва Николаевича Толстого известно, что в возрасте до 14-ти лет впечатление на него произвели История Иосифа из Библии, Сказки 1001 ночи, «Черная курица» А. Погорельского, русские былины о Добрыне Никитиче, Илье Муромце, Алеше Поповиче, народные сказки, стихотворение А. С. Пушкина «Наполеон» [Толстой]. Собственный художественный мир Льва Толстого как *гения места* формировался под влиянием произведений, с которыми он познакомился в юном возрасте.

Как писала крупный исследователь творчества Чайковского П. Е. Вайдман, к роялю его впервые подвела мать [Вайдман, 1978]. М. А. Захарищева отмечает, что он верно подобрал на фортепиано то, с чем его познакомила оркестрина, а когда ему запрещали быть около инструмента, продолжал перебирать пальцами, прикасаясь к разным предметам. Однажды, увлекшись этим немым «бренчанием» на стекле оконной рамы, он так разошелся, что разбил стекло и очень сильно ранил себе руку [Захарищева, 2024].

Исследователь пишет, что отец заботился, чтобы дети слушали хорошую музыку – в письме Александре Андреевне в период ее пребывания в столице он просит заняться репертуаром для оркестрины. «*Постарайся увидеться с Винтергальтером и попроси его сделать пять или больше валов хороших пьес по твоему выбору... мне бы хотелось иметь вал с вальсом Штрауса и французской кадрилию...*» [Захарищева].

Во взрослом возрасте Чайковский говорил, что ему казалось, что сочинять он стал с тех пор,

как узнал музыку. Звуки музыки он слышал постоянно – в своих фантазиях и в мелочах окружающего мира. На раннее и глубокое знакомство Чайковского с музыкой повлияли его родители. Он был погружен музыкальный мир и с раннего детства к нему привязан, что сказалось на свойствах его личности, на его предпочтениях. Композитор Чайковский неразрывно связан со своим детским опытом, благодаря которому он, в том числе, становится *гением места* для города Клин.

Заключение

В данном исследовании мы опирались на тезисы, сформулированные Д. Н. Замятиным, из которых следует, что *гений места* зачастую создает образы мест прошлого, которые находятся лишь отчасти там или *вовсе не там*, где эти места были на самом деле. Это могут быть пространства, которые сами по себе уже не существуют. На основе проведенного анализа мы можем заключить, что детство играет значительную роль в формировании *гения места*. Его свойства и характеристики определяют дальнейший путь личности. Среда, в которой развивается ребенок, откладывает значительный отпечаток на всей его биографии. Так, для великих творцов детство стало катализатором создания собственного, вообразимого мира, наделенного чертами ранних переживаний.

Обращаясь к теме детства *гениев места*, мы сочли необходимым выделить ряд закономерностей. К ним относится причастность к дворянскому происхождению, роль матери как человека прекрасных и сложных нравственно-психологических свойств в жизни творца, наличие значимых связей за пределами семьи и тесный контакт с миром искусства с ранних лет. Проведенный анализ позволяет утверждать, что все приведенные жизненные особенности неизбежно приближали творцов к роли *гения места*.

Мы можем заключить, что закладываемые в детстве ориентиры влияют на формирование особого ощущения мира. Оно порождает систему ценностей, формирующую во взрослом возрасте ностальгические чувства по отношению к пережитым впечатлениям. Элементы мироощущения вырастают в исключительное, личное ощущение прекрасного, в собственные отношения с природой, становящиеся неделимыми с образом дома и Родины. Личность *гения места* пронизывают патриотические чувства, именно поэтому его дом из детства может быть вообразен не там, где

он находится физически. *Гений места* влюблен в свою Родину, в ее природу, в ее сущность. И там, где он видит знакомые черты, актуализирует тот самый образ *дома*, любимый им.

Библиографический список

1. Азарова Н. «Всё, что я знаю о ней, всё прекрасно» / Н. Азарова, Т. Никифорова. URL: <http://nasledierus.ru/podshivka/8705.php> (дата обращения: 25.01.2025).
2. Алексеева В. Л. Структура концепта «гений места» // Известия высших учебных заведений. Серия Гуманитарные науки. Иваново : Ивановский гос. химико-техн. ун-тет, 2015. Т. 6, № 2. С. 88–91.
3. Бялый Г. А. Тургенев / Г. А. Бялый, М. К. Клеман // История русской литературы. Т. VIII. Литература шестидесятих годов. Ч. 1. Москва : АН СССР, 1956. С. 398–399.
4. Вайдман П. Е. Петр Ильич Чайковский / П. Е. Вайдман, К. Ю. Давыдова, И. Г. Соколинская. Москва : Музыка, 1978. 202 с.
5. Вайдман П. П. И. Чайковский: продолжается издание Полного собрания сочинений URL: <https://muzobozrenie.ru/p-i-chajkovskij-prodolzhaetsya-izdanie-polnogo-sobraniya-sochinenij/> (дата обращения: 22.12.2024).
6. Евгенийев В. Н. А. Некрасов : сборник статей и материалов. Москва, 1914, с. 28.
7. Красильников Г. В. Грешневские дворовые и крестьяне Некрасовых (по материалам ревизских сказок и метрических книг церкви села Абакумцево). URL: <https://kostromka.ru/zontikov/nekrasov/23.php> (дата обращения: 22.12.2024).
8. Жданов В. Некрасов. Серия: Жизнь замечательных людей. Москва : Молодая гвардия, 1971. 496 с.
9. Замятин Д. Н. Гений и место: в поисках сокровенных пространств. URL: <https://www.domgogolya.ru/science/researches/1372/#> (дата обращения: 24.01.2025).
10. Захарищева М. А. Музыкальное воспитание в семье Чайковских: первые годы детства будущего композитора URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-vospitanie-v-semie-chajkovskih-pervye-gody-detstva-buduschego-kompozitora> (дата обращения: 07.12.2024).
11. Костромка. «Я рос, как многие, в глуши, у берегов большой реки»: грешневское детство поэта URL: <https://kostromka.ru/zontikov/nekrasov/13.php> (дата обращения: 25.01.2025).
12. Культура.РФ. Иван Тургенев. URL: <https://www.culture.ru/persons/8217/ivan-turgenev> (дата обращения: 30.10.2024).
13. Литовская М. А. «Гений места» П. П. Бажов: история увековечивания // Дом-музей писателя: история и современность : сб. научн. ст. по мат. междунаучн. конф. / под общ. ред. В. П. Викуловой. Москва, 2011. С. 107–116.
14. Новый Акрополь. Культурный центр. Петр Чайковский: Странствия стеклянного мальчика. URL: <https://acropolis.org.ru/events/10795> (дата обращения: 01.12.2024).
15. Папилова Л. В. Фридрих Рёссель – первый воспитатель Л. Н. Толстого. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fridrih-ryossel-pervyy-vospitatel-l-n-tolstogo> (дата обращения: 25.01.2025).
16. Прибегина Г. А. Чайковский. Жизнь и творчество русского композитора. URL: <https://www.tchaikov.ru/biography.html> (дата обращения: 02.12.2024).
17. Реджепова Б. Дом и семья в повести Л. Н. Толстого «Детство»: лингвокультурологический анализ. URL: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/xEtPziEYdK.pdf> (дата обращения: 25.01.2025).
18. Саюнов И. О. Топика реального пространства в стихотворениях А. Н. Яхонтова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2013. № 3. С. 100–110.
19. Тарасов А. Ф. Некрасов в Карабихе. 3-е изд. Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1989. 224 с.
20. Тихонова А. Н. О воспитании в русской дворянской семье (на примере произведений Л. Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность»). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23917981_42737557.htm (дата обращения: 25.01.2025).
21. Толстой. Биография. URL: <https://tolstoy.ru/life/biography/index.php?df=1830&dt=1844> (дата обращения: 25.01.2025).
22. Ушакова А. А. Повседневная жизнь дворянства в России в XIX веке. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50435619_37652261.pdf (дата обращения: 24.01.2025).
23. Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Государственный мемориальный и природный музей-заповедник А. Н. Островского “Щельково”». URL: <https://museumschelykovo.ru/products/item.aspx?pid=230> (дата обращения: 25.01.2025).
24. Цейтлин А. Некрасов Николай Алексеевич // Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор. URL: <http://www.febweb.ru/feb/litenc/encyclp/le7/le7-6781.htm> (дата обращения: 14.07.2024).
25. Чайковский М. И. Жизнь Петра Ильича Чайковского. URL: http://az.lib.ru/c/chajkowskij_m_i/text_1900_zizn_petra_chaikovskogo-1.shtml (дата обращения: 07.12.2024).
26. Чернов Н. М. Камердинеры и слуги, дядьки, «мамки», товарищи. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/biografiya/chernov-kamerdinery-i-slugi.htm> (дата обращения: 21.07.2024).
27. Шаваринская С. Р. Размышления о судьбах русского дворянства на страницах романов Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и Ф. М. Достоевского «Подросток».

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-sudbah-russkogo-dvoryanstva-na-stranitsah-romanov-l-n-tolstogo-anna-karenina-i-f-m-dostoevskogo-podrostok> (дата обращения: 25.01.2025).

28. Шаталова Д. Граф в крестьянской рубахе: как и почему Лев Толстой пытался изменить мир. URL: <https://tass.ru/kultura/18678793> (дата обращения: 25.01.2025).

29. Штарева Т. Н. Книжная культура дворянки в контексте истории России второй половины XVIII–первой четверти XIX вв. на примере Орловской губернии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/knizhnaya-kultura-dvoryanki-v-kontekste-istorii-rossii-vtoroy-popoloviny-xviii-pervoy-chetverti-xix-vv-na-primere-orlovskoy-gubernii> (дата обращения: 01.11.2024).

Reference list

1. Azarova N. «Vsjo, chto ja znaju o nej, vsjo prekrasno» = «Everything I know about her, everything is fine» / N. Azarova, T. Nikiforova. URL: <http://nasledie-rus.ru/podshivka/8705.php> (дата обращения: 25.01.2025).

2. Alekseeva V. L. Struktura koncepta «genij mesta» = The structure of the concept of «genius of the place» // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Serija Gumanitarnye nauki. Ivanovo : Ivanovskij gos. himiko-tehn. un-tet, 2015. T. 6, № 2. С. 88–91.

3. Bjaljy G. A. Turgenev = Turgenev // Istorija russkoj literatury. T. VIII. Literatura shestidesjatyh godov. Ch. 1 / G. A. Bjaljy, M. K. Kleman. Moskva : AN SSSR, 1956. S. 398–399.

4. Vajdman P. E. Petr Il'ich Chajkovskij = Pyotr Ilyich Tchaikovsky / P. E. Vajdman, K. Ju. Davydova, I. G. Sokolinskaja. Moskva : Muzyka, 1978. 202 s.

5. Vajdman P. P. I. Chajkovskij: prodolzhaetsja izdanie Polnogo sobranija sochinenij = Tchaikovsky: the publication of the Complete Works continues. URL: <https://muzobozrenie.ru/p-i-chajkovskij-prodolzhaetsya-izdanie-polnogo-sobraniya-sochinenij/> (дата обращения: 22.12.2024).

6. Evgen'ev V. N. A. Nekrasov. Sbornik statej i materialov = A. Nekrasov. Collection of articles and materials. Moskva, 1914, s. 28.

7. Krasil'nikov G. V. Greshnevskie dvorovyje i krest'jane Nekrasovyh (po materialam revizskih skazok i metricheskikh knig cerkvi sela Abakumcevo) = Greshnevo courtyards and peasants of the Nekrasovs (based on the materials of revision tales and metric books of the church in village Abakumtsevo). URL: <https://kostromka.ru/zontikov/nekrasov/23.php> (дата обращения: 22.12.2024).

8. Zhdanov V. Nekrasov. Serija: Zhizn' zamechatel'nyh ljudej = Nekrasov. Series: The Lives of Wonderful People. Moskva : Molodaja gvardija, 1971. 496 s.

9. Zamjatin D. N. Genij i mesto: v poiskah sokrovennyh prostranstv = Genius and place: in search of intimate spaces. URL: <https://www.domgogolya.ru/science/researches/1372/#> (дата обращения: 24.01.2025).

10. Zaharishheva M. A. Muzykal'noe vospitanie v sem'e Chajkovskih: pervye gody detstva budushhego kompozitora = Musical education in the Tchaikovsky family: the first years of the future composer's childhood. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-vospitanie-v-semie-chajkovskih-pervye-gody-detstva-budushhego-kompozitora> (дата обращения: 07.12.2024).

11. Kostromka. «Ja ros, kak mnogie, v glushi, u beregov bol'shoj reki»: greshnevskoe detstvo pojeta = «I grew up, like many, in the wilderness, near the banks of a large river»: the poet's sinful childhood. URL: <https://kostromka.ru/zontikov/nekrasov/13.php> (дата обращения: 25.01.2025).

12. Kul'tura.RF. Ivan Turgenev = Kul'tura.RF. Ivan Turgenev. URL: <https://www.culture.ru/persons/8217/ivan-turgenev> (дата обращения: 30.10.2024).

13. Litovskaja M. A. «Genij mesta» P. P. Bazhov: istorija uvekovechivanija = «Genius of the Place» by P. P. Bazhov: the history of perpetuation // Dom-muzej pisatelja: istorija i sovremennost' : sb. nauchn. st. po mat. mezhdun. nauchn. konf. / pod obshh. red. V. P. Vikulovoj. Moskva, 2011. S. 107–116.

14. Novyj Akropol'. Kul'turnyj centr. Petr Chajkovskij: Stranstvija stekljannogo mal'chika = New Acropolis. Cultural center. Pyotr Tchaikovsky: Wanderings of a glass boy. URL: <https://acropolis.org.ru/events/10795> (дата обращения: 01.12.2024).

15. Papiлова L. V. Fridrih Rjossel' – pervyj vospitatel' L. N. Tolstogo = Friedrich Rössel – the first educator of L. N. Tolstoy. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fridrih-ryossel-pervyy-vospitatel-l-n-tolstogo> (дата обращения: 25.01.2025).

16. Pribegina G. A. Chajkovskij. Zhizn' i tvorcestvo russkogo kompozitora = Life and work of the Russian composer. URL: <https://www.tchaikov.ru/biography.html> (дата обращения: 02.12.2024).

17. Redzhepova B. Dom i sem'ja v povesti L. N. Tolstogo «Detstvo»: lingvokul'turologičeskij analiz = House and family in the story of L. N. Tolstoy «Childhood»: linguoculturological analysis. URL: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/xEtPJziEYdK.pdf> (дата обращения: 25.01.2025).

18. Sajunov I. O. Topika real'nogo prostranstva v stihotvorenijah A. N. Jahontova = Topics of real space in poems by A. N. Yakhontov // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Social'no-gumanitarnye I psihologo-pedagogičeskie nauki. 2013. № 3. S. 100–110.

19. Tarasov A. F. Nekrasov v Karabihe = Nekrasov in Karabikha. 3-e izd. Jaroslavl' : Verh.-Volzh. kn. izd-vo, 1989. 224 s.

20. Tihonova A. N. O vospitanii v russkoj dvorjanskoj sem'e (na primere proizvedenij L. N. Tolstogo «Detstvo», «Otrochestvo», «Junost'») = On education in a Russian noble family (on the example of the works of L. N. Tolstoy «Childhood», «Adolescence», «Youth»). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23917981_42737557.htm (дата обращения: 25.01.2025).

21. Tolstoj. Biografija = Tolstoy. Biography. URL: <https://tolstoy.ru/life/biography/index.php?df=1830&dt=1844> (data obrashhenija: 25.01.2025).
22. Ushakova A. A. Povsednevnaia zhizn' dvorjanstva v Rossii v XIX veke = Everyday life of the nobility in Russia in the XIX century. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50435619_37652261.pdf (data obrashhenija: 24.01.2025).
23. Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie kul'tury «Gosudarstvennyj memorial'nyj i prirodnyj muzej-zapovednik A. N. Ostrovskogo "Shchelykovo"» = Federal State Budgetary Institution of Culture «The Ostrovsky State Memorial and Natural Museum-Reserve «Shchelykovo». URL: <https://museumschelykovo.ru/products/item.aspx?pid=230> (data obrashhenija: 25.01.2025).
24. Cejtlin A. Nekrasov Nikolaj Alekseevich = Nekrasov Nikolay Alekseevich // Fundamental'naja elektronnaia biblioteka. Russkaja literatura i fol'klor. URL: <http://www.feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le7/le7-6781.htm> (data obrashhenija: 14.07.2024).
25. Chajkovskij M. I. Zhizn' Petra Il'icha Chajkovskogo = Life of Pyotr Ilyich Tchaikovsky. URL: http://az.lib.ru/c/chajkovskij_m_i/text_1900_zizn_petra_chaikovskogo-1.shtml (data obrashhenija: 07.12.2024).
26. Chernov N. M.: Kamerdinery i slugi, djad'ki, «mamki», tovarishhi = Valets and servants, uncles, «mothers», comrades. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/biografiya/chernov-kamerdinery-i-slugi.htm> (data obrashhenija: 21.07.2024).
27. Shavarinskaja S. R. Razmyshlenija o sud'bah russkogo dvorjanstva na stranicah romanov L. N. Tolstogo «Anna Karenina» i F. M. Dostoevskogo «Podrostok». = Reflections on the fate of the Russian nobility on the pages of L. N. Tolstoy's novels «Anna Karenina» and F. M. Dostoevsky's «Teenager». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-sudbah-russkogo-dvoryanstva-na-stranitsah-romanov-l-n-tolstogo-anna-karenina-i-f-m-dostoevskogo-podrostok> (data obrashhenija: 25.01.2025).
28. Shatalova D. Graf v krest'janskoj rubahe: kak i pochemu Lev Tolstoj pytalsja izmenit' mir = Count in a peasant shirt: how and why Leo Tolstoy tried to change the world. URL: <https://tass.ru/kultura/18678793> (data obrashhenija: 25.01.2025).
29. Shtareva T. N. Knizhnaja kul'tura dvorjanki v kontekste istorii Rossii vtoroj poloviny XVIII– pervoj chetverti XIX vv. na primere Orlovskoj gubernii = Book culture of a noblewoman in the context of the history of Russia in the second half of the XVIII – first quarter of the XIX centuries on the example of the Oryol province. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/knizhnaya-kultura-dvoryanki-v-kontekste-istorii-rossii-vtoroy-poloviny-xviii-pervoy-chetverti-xix-vv-na-primere-orlovskoj-gubernii> (data obrashhenija: 01.11.2024).

Статья поступила в редакцию 16.01.2025; одобрена после рецензирования 21.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 16.01.2025; approved after reviewing 21.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 130.2, 316.77, 659.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-210
EDN: DKIWGF

Мифологические паттерны современной рекламы

Елена Анатольевна Ноздренко

Кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет. 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79
elena.nozdrenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1384-1090>

Аннотация. Исследование посвящено изучению роли мифологических паттернов в современной рекламной коммуникации. В условиях информационной перенасыщенности и соревнования брендов за формирование потребительских предпочтений все большее значение приобретают стратегии, апеллирующие к глубинным, архетипическим структурам человеческого сознания. В рамках данного исследования предпринята попытка деконструировать распространенные мифы о рекламе путем анализа конкретных рекламных кейсов. Под мифологическими паттернами понимаются устойчивые образцы, мотивы и сюжеты, укорененные в культурной памяти, которые через архетипические символы и нарративы влияют на восприятие и интерпретацию рекламных сообщений. Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления традиционных подходов к современной рекламе в условиях стремительного развития медиа-технологий и повышения потребительской осведомленности. В работе рассматривается ряд ключевых мифов как формирующих рекламный контент, так и мифы о самой рекламе, анализ которых осуществляется на основе эмпирических данных, включающих примеры из практики рекламных кампаний.

Результаты исследования демонстрируют, что мифологические паттерны оказывают значительное влияние на восприятие рекламы, позволяя создавать эмоциональную связь с потребителем и формировать определенные ценностные установки. Выявлены как преимущества, так и ограничения использования мифологического подхода в рекламной коммуникации. Продемонстрировано, что эффективность рекламы зависит не только от креативной подачи, но и от соответствия мифологических паттернов культурному контексту и целевой аудитории. Полученные результаты имеют как теоретическую, так и практическую значимость. В теоретическом плане исследование углубляет понимание механизмов воздействия рекламы на сознание потребителя и раскрывает роль мифологических структур в формировании культурных смыслов. В практическом плане результаты работы могут быть использованы специалистами в области маркетинга и рекламы для разработки более эффективных коммуникационных стратегий, а также для этической оценки рекламных сообщений.

Ключевые слова: мифологические паттерны; реклама; рекламная коммуникация; медиакommunikации; миф; культурные смыслы

Для цитирования: Ноздренко Е. А. Мифологические паттерны современной рекламы // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 210–223. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-210>. <https://elibrary.ru/DKIWGF>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Mythological patterns of modern advertising

Elena A. Nozdrenko

Candidate of philosophical sciences, associate professor at department of advertising and socio-cultural activities, Siberian federal university. 660041, Krasnoyarsk, Svobodny ave., 79
elena.nozdrenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1384-1090>

Abstract. The study is devoted to the role of mythological patterns in modern advertising communications. In the context of information oversaturation and competition between brands for the formation of consumer preferences, strategies that appeal to the deep, archetypal structures of human consciousness are becoming increasingly important. This study attempts to deconstruct common myths about advertising by analyzing specific advertising cases. Mythological patterns are understood as stable patterns, motifs and plots rooted in cultural memory, which through archetypal symbols and narratives influence the perception and interpretation of advertising messages. The relevance of the study is due to the need to rethink traditional approaches to modern advertising in the context of the rapid development of media technologies and increased consumer awareness. The work considers a number of key myths that both form advertising content and myths about advertising itself, the analysis of which is carried out on the basis of empirical data, including examples from the practice of advertising campaigns.

The results of the study demonstrate that mythological patterns have a significant impact on the perception of advertising, allowing to create an emotional connection with the consumer and form certain value attitudes. Both advantages and limitations of using the mythological approach in advertising communications are revealed. It is demonstrated that the effectiveness of advertising depends not only on creative presentation, but also on the correspondence of mythological patterns to the cultural context and target audience. The results obtained have both theoretical and practical significance. In theoretical terms, the study deepens the understanding of the mechanisms of advertising impact on consumer consciousness and reveals the role of mythological structures in the formation of cultural meanings. In practical terms, the results of the work can be used by specialists in the field of marketing and advertising to develop more effective communication strategies, as well as for the ethical assessment of advertising messages.

Key words: mythological patterns; advertising; advertising communication; media communications; myth; cultural meanings

For citation: Nozdrenko E. A. Mythological patterns of modern advertising. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 210-223. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-210>. <https://elibrary.ru/DKIWGF>

Введение

Стремительное развитие медиатехнологий и формирование глобального информационного пространства обуславливает необходимость переосмысления традиционных подходов к рекламной коммуникации. Рост потребительской осведомленности и критического мышления требует от рекламодателей более эффективных методов воздействия. Использование мифологических паттернов представляет собой один из таких методов, позволяющий преодолеть рациональное сопротивление потребителя и апеллировать к его эмоциональной сфере. Изучение мифологических паттернов в рекламе имеет важное теоретическое значение для понимания механизмов формирования смыслов и ценностей в современном обществе, а также для выявления возможных манипулятивных практик в области коммуникаций.

Известно, что паттерны выполняют важную роль в жизни, упорядочивая информационные потоки. Их задача преимущественно состоит в оптимизации коммуникационных концептов для формирования ожидаемых результатов в процессе взаимодействия с целевыми аудиториями. Очевидными преимуществами использования мифологических паттернов при выполнении коммуникационной (рекламной) задачи являются:

1) возможность унифицированного подхода независимо от культурных различий;

2) минимизация ошибочных решений и создание эмоциональной связи;

3) адаптационная гибкость в условиях быстро меняющегося мира;

4) интеграционная способность включения в различные смысловые конструкции;

5) создание доверительных посланий посредством трансляции ключевых ценностей;

6) интенсификация идентичности через использование мифологем;

7) увеличение лояльности целевых аудиторий через присоединение к культурным ценностям их личных мифов.

Паттерны играют ключевую роль в структурировании рекламной информации, так как во многом определяют ее коммуникативную эффективность. Современная реклама активно использует мифологические образы и сюжеты в своей композиции. От прямой апелляции к мифологическим персонажам и сюжетам для ассоциации с продуктом, использования архетипических образов и мотивов, их трансформации с адаптацией к современному контексту и потребностям до создания новых мифов о брендах. В основе рекламных стратегий заложены различные мифологические паттерны, например: 1) паттерн «героического пути» как средство для преодоления препятствий, достижения целей и превращения в героя; 2) паттерн «идеальной красоты», когда создается образ, к которому должен стремиться потребитель; 3) паттерн «магического решения»,

в котором транслируется продукт как волшебное средство, способное решить все проблемы потребителя и др. Цель такого использования состоит в формировании эмоциональной связи с целевыми аудиториями, в том числе моделирование связи с продуктом в качестве личной потребительской истории. А мифологические паттерны (архетипы и символы), как известно, воздействуют на подсознание человека, обращаясь к нашей культурной памяти через культурные коды. «С помощью мифологем бренды реализуют свои маркетинговые стратегии в соответствии с теорией рекламных архетипов» [Медведева, 2020, с. 57]. Как часть культурного наследия мифологические конструкты (в том числе мифологемы) понятны большинству представителей целевых аудиторий и это дает возможность эффективно кодировать рекламные послания, включая механизмы их внутренних переживаний. Это, в свою очередь, во многом обеспечивает такую важнейшую задачу рекламной коммуникации, как создание смыслов и проникновение в их глубину. По мнению исследователей, «основными мифологическими структурами глобального консумеризма является брендинговая мифология и мифологизация средств потребления» [Тихонова, 2009, с. 14].

Материалы и методы исследования

В исследовании использованы материалы рекламного дискурса с применением следующих методов:

1. Теоретический анализ теорий мифологии, рекламы и коммуникации, в частности теория мифа, архетипов, исследования в области медиакоммуникаций и массовой культуры. Также применен концептуальный анализ таких ключевых понятий, «мифологические паттерны», «рекламная коммуникация», «миф» и «культурный смысл».

2. Метод кейс-стади (case study): проанализированы конкретные рекламные кампании (кейсы) различных брендов для иллюстрации и изучения мифологических паттернов. Для каждого кейса дается краткое описание рекламной кампании, включающее визуальный материал. Предложена авторская интерпретация кейсов в контексте мифологических паттернов, уточнены транслируемые ценности и смыслы и их влияние на восприятие рекламы потребителями. Включение критического анализа в исследовании продемонстрировано посредством как подтверждающих, так

и опровергающих суждений в контексте заявленной проблематики.

3. Фрагментарный семиотический и контент-анализ, включенный в изучение ряда кейсов, в которых целесообразно было определить используемые в рекламе знаки, символы и культурные коды для интерпретации их значений.

Результаты исследования

Надо отметить, что и сама медиасфера сегодня мифологизирована, а современная массовая культура превратилась в сферу производства мифов. Исследования показывают, что в сфере современных медиакоммуникаций с новыми открывшимися возможностями для творчества и самовыражения «средства распространения информации приобретают характер одного из важных факторов, которые формируют модели мира, модели поведения и формирования жизненных ценностей» [Еремеев, 2023, с. 51].

Метаморфозы, значимые для мифа и рекламы, относятся к разным – онтологическому и структурно-семантическому – измерениям дискурсивного пространства. Исследователями показано, что «в отличие от мифологических превращений, подчиненных ряду устойчивых принципов, коннотативное развертывание в рекламе имеет ярко выраженный произвольный характер» [Плахин, 2018, с. 43]. Основное преимущество использования мифов – это их способность вызывать эмоции и создавать эмоциональную связь. Они в большей степени универсальны и хранятся в культурной памяти людей. Мифы помогают создавать более глубокие и многослойные смыслы, не являясь выдумкой, они есть способ понимания и объяснения реальности. Современная массовая культура «становится индустрией по производству мифов, а реклама создает в общественном сознании идеальную мифологическую модель бытия человека» [Лобовикова, 2020, с. 555]. Уточним, что в данном исследовании под мифом мы будем понимать символический нарратив, который предназначен для объяснения реальности, то есть миф и есть самая реальная реальность. Мы разделяем точку зрения А. Ф. Лосева о том, что миф не является предметом чистой мысли, а является самой жизнью, самим бытием человека в реальном мире. «Миф есть наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряженная реальность. Это не выдумка, но – наиболее яркая и самая подлинная действительность» [Лосев, 2001]. Миф мы рассматриваем не

как архаичное явление, но как неотъемлемую часть человеческого бытия и инструмент объяснения реальности. Такая интерпретация мифа наделяет его онтологической значимостью, подчеркивая его важность для понимания человеческого сознания и культуры. Мифологические паттерны в коммуникации обладают рядом значительных преимуществ. Ключевым из которых можно определить способность мифа воздействовать на эмоциональном уровне, минуя рациональные фильтры восприятия. Исследуемый вопрос мифологизации самой рекламы поднимает проблематику важности понимания роли медиа в современном обществе.

Мифы, формирующие контент современной рекламы

Современная реклама активно использует мифологические структуры для создания убедительных и эмоционально значимых сообщений. Эти мифы формируют представления потребителей о мире, ценностях и желаниях и оказывают существенное влияние на потребительское поведение. Анализ этих мифов необходим для понимания механизмов воздействия рекламы на общество и для развития более осознанного и ответственного потребительского поведения.

1. *Миф об индивидуализме и самореализации*, транслирующий необходимость самореализации, раскрытия потенциала и достижения успеха. Реклама предлагает продукты как инструменты для достижения этой цели, выделяя их способность подчеркнуть индивидуальность, выразить свою уникальность и реализовать свои мечты. Например, в рекламе Nike «Just Do It», построенной на идее, что каждый человек может достичь чего угодно, если просто будет действовать, использован мифологический паттерн «героического пути» человека, стремящегося к самосовершенствованию и преодолению препятствий. При этом миф игнорирует социальные и экономические факторы, ограничивающие возможности самореализации для многих людей и создает иллюзию зависимости успеха только от личных усилий.

2. *Миф о счастье через потребление*, с помощью которого создается ассоциация между продуктами и положительными эмоциями, такими как радость, любовь, успех, признание и уверенность в себе. Например, рекламная стратегия компании «Добрый Cola» (ранее Coca-Cola) практически всегда связана с образами счастья, дружбы, веселья и семейного единения. В ней использован мифологический паттерн «потеря-

ного рая» как символа беззаботного детства, счастливых моментов и простых радостей жизни. При этом создается искусственная связь между потреблением и счастьем и транслируется зависимость от материальных благ, приводящая к неудовлетворенности и потребительской гонке.

3. *Миф о технологическом прогрессе как способе решить все проблемы человечества*. Реклама представляет новые технологии как чудодейственные средства, способные улучшить жизнь, облегчить труд и расширить возможности. Например, в рекламе Apple iPhone представлены революционные устройства, способные изменить жизнь пользователя к лучшему. Реклама подчеркивает новые функции и возможности телефона, обещая, что он сделает жизнь более удобной, продуктивной и интересной. Здесь использован мифологический паттерн «магического помощника», способного решить любые проблемы и удовлетворить любые потребности. При этом не учтены потенциальные негативные последствия использования технологий, такие как зависимость, социальная изоляция и проблемы с конфиденциальностью.

4. *Миф об идеальной красоте и молодости* в рекламе косметики, средств для похудения, антивозрастных кремов, пластической хирургии, фитнес-клубов. Реклама использует образы известных актрис и моделей, представляющих собой воплощение красоты и успеха. Мифологический паттерн «идеальный образ» потенциально оказывает давление на женщин, заставляя их чувствовать себя неуверенно и быть недовольными своей внешностью, и продвигает нередко недостижимые стандарты красоты.

5. *Миф о гармоничной природе и экологической ответственности*, продвигающий продукты как «экологически чистые», создавая иллюзию, что потребление этих продуктов помогает сохранить природу. Например, в рекламе органических продуктов питания, электромобилей, экологически чистой бытовой химии, «зеленых» технологий можно усмотреть создание ложного впечатления об экологической безопасности продукта, чтобы привлечь потребителей, заботящихся об окружающей среде. Это вполне может быть расценено как «гринвошинг» (экологическое позиционирование продукта без достаточных для этого оснований), поскольку призывает к ответственному потреблению, но при этом продолжается продажа товаров, производство которых оказывает негативное воздействие на окружающую среду.

6. Миф о глобальной деревне и культурной гомогенизации, через трансляцию которого границы между культурами стираются. В данном случае реклама использует универсальные образы и символы, понятные людям во всем мире, и продвигает идею о том, что все мы – граждане мира. Например, в рекламе McDonald's часто используются универсальные образы и слоганы, понятные людям в разных странах, McDonald's позиционирует себя как место, где люди могут собраться вместе, независимо от их культурных различий. Используемый мифологический паттерн «универсальный язык» способствует культурной гомогенизации и утрате культурной самобытности, навязывая потребителям унифицированный образ жизни и потребительские предпочтения.

Приведенные примеры демонстрируют, как современная реклама активно использует мифологические структуры и коды для создания убедительных и эмоционально значимых сообщений. Эти мифы формируют представления потребителей о мире, ценностях и желаниях и оказывают существенное влияние на потребительское поведение.

Мифы о современной рекламе

Так и о самой рекламе сегодня существуют различные мифы. Разберем несколько мифов о современной рекламе

Миф № 1. «Реклама всегда показывает приукрашенную действительность»

Подтверждающее суждение. Известно, что потребитель всегда с должным вниманием оценивает красоту и эстетичность образа, идеализированную и утрированную версию реальности. Однако практика показывает, что зачастую реальный вид продукта не столь привлекателен, нежели его приукрашенная версия. Часто потребитель сознательно проявляет намерение отстройки от повседневной рутины, ему необходимо вдохновение и реклама ему такую возможность дает. Приукрашенная действительность в рекламе помогает формировать мечты и желания, что может быть более эффективным для стимулирования покупок, чем реалистичный подход.

Кейс 1. Немецкий бренд средств личной гигиены Nivea. В рекламных роликах средства «Nivea Men» придают мужчине «естественную свежесть» и привлекательность. Рекламное позиционирование строится на идее, что каждому мужчине легко оставаться свежим и при этом «сворачивать горы». Очевидно, что для того, чтобы

оставаться свежим, привлекательным и «сворачивать горы» мужчине необходимо реализовать много условий (гигиена, ЗОЖ, достаточный уровень осознанности, образованности и др.). Точно не косметика обеспечит желаемый «успешный успех». Мифологические паттерны об «успешном мужчине», «герое» и «победителе» может интерпретироваться иллюзорным представлением о том, что косметика может сделать мужчину успешным, привлекательным и активным. Возможное разочарование от несоответствия обещаний реальности компенсируется пониманием, что такое приукрашивание вполне может мотивировать человека начать свой путь.

Кейс 2. Автомобильные бренды премиум класса часто идеализируют реальность, транслируя живописные пейзажи, уверенных в себе и счастливых водителей. В их рекламе закодировано ощущение свободы, успеха и желаемого статуса. Такая ассоциация создает у целевой аудитории представление о том, что покупка именно этого автомобиля сделает их жизнь лучше. «Реклама всегда следовала и следует за человеком, вписываясь активно в цивилизационную динамику общества, привнося в его жизнь новые идеи, новые модели потребления и поведения» [Авакян, 2023, с. 204]. Однако осознанный человек точно понимает, что не автомобиль может обеспечить ему желаемый образ жизни, но это понимание не обесценивает рекламное послание, признавая его наличие неким идентификатором успешности. Мифологический паттерн об «успешной жизни», «героическом путешествии» и «символе статуса» через образ автомобиля как символа социального успеха и достижения обращает к стремлению потребителя к роскоши и признанию. Ценовая категория автомобиля подразумевает, что покупатели ищут не просто средство передвижения, а символ своего статуса. Негативный эффект от таких посланий, как скептическое отношение со стороны людей, не входящих в целевую аудиторию, вполне объясним.

Кейс 3. Экосистема МТС позиционирует свою трансформацию и ребрендинг в сфере увеличения уровня лояльности клиентов за счет развития комплексных услуг. Используемый миф о «вселенной услуг и заботливом помощнике» апеллирует к желанию потребителя получить все необходимое в одном месте, упростить свою жизнь, получить поддержку и уверенность полноценном удовлетворении своих потребностей, обращаясь к стремлению потребителя к самосовершенствованию.

ванию и личностному росту. На основе BigData работает рекламная платформа «MTC маркетинг». Рекламные ролики рассказывают о том, как важно не бояться мечтать и верить в лучшее, что можно получать уникальные впечатления от жизни. Эмоциональные ролики MTC помогают исполнить мечту любого с помощью волшебного QR-кода, который реализовывает желания и в реальности тоже. Такое приглашение в комфортный технологичный мир будущего содержит некую степень приукрашивания, однако не декодируется как обман, а вполне соотносится с представлением реальности будущего. Мифологический паттерн о «технологическом прогрессе как пути к мечте», «волшебном мире будущего» создает образ технологичной компании, которая помогает исполнять мечты и дарит уникальный опыт. Реклама апеллирует к позитивным ожиданиям от будущего и возможностям, которые могут дать технологии, и трансформация компании в экосистему является важной составляющей ее стратегии, что для потребителя может декодироваться как инновационность и забота о потребителе.

Опроверяющее суждение. Нельзя утверждать, что ко всем продуктам такой миф о том, что реклама всегда приукрашивает действительность относится в полной мере. Приукрашивание действительности неуместно, например, в социальной рекламе. В ряде кейсов такое приукрашивание не вызывает доверия, а значит, ставит под вопрос достоверность информации. «Для эффективного воздействия на сознание человека реклама учитывает комплекс внешних и внутренних факторов, среди которых особый вес приобретают этнопсихоментальные характеристики потребителя, система его культурных, духовных и образовательных ценностей» [Акименко, 2023, с. 17]. Нередко такие показатели, как честность и прозрачность, являются ключевыми факторами при создании эффективной рекламы. А как известно, честность не всегда привлекательна. Однако важно грамотно балансировать между креативной подачей и реальностью, чтобы не вводить целевую аудиторию в заблуждение. Необходимо учитывать, что через современные средства коммуникации «брендовая мифология транслирует различные ценности новым поколениям потребителей. Она способствует формированию вкусов современного поколения, определяет его новый тип культуры, кругозор, изменяет привычки» [Сарилова, 2020, с. 159].

Кейс 1. Бренд Patagonia известен экологическими инициативами, транслирует ответственность и осознанное отношение к жизни. Рекламные послания бренда открыты и правдивы, в них не наблюдается идеализация образа своих продуктов. А бренды «предлагают определенное прагматическое удобство в ситуации информационной перегрузки» [Тихонова, 2008, с. 49]. Мы видим реальные истории об используемых материалах и вкладе в защиту окружающей среды. Бренд стремится сократить производство новых вещей, призывая людей не покупать больше, чем им нужно. Он выступает против быстро меняющейся моды и создания недолговечных изделий с проектом «Common Threads». Потребители могут отправлять изношенную одежду обратно в магазин «на ремонт». Такая социальная нагрузка без дополнительных коннотаций вызывает уважение и доверие со стороны потребителей без всякого приукрашивания в рекламе. Отметим, что «наполненность социальной рекламы коннотациями порождает у целевой аудитории больше вопросов, чем ответов, мешая рекламе выполнять свою главную задачу – формировать социально желаемые ценности и поведенческие паттерны и порождать заинтересованность в солидарном решении социальных проблем» [Троцук, 2020, с. 139]. Мифологический паттерн о «герое-экологе», «ответственном потребителе» и «долговечности и качестве» вызывает уважение, доверие, чувство причастности к важной социальной миссии. В качестве социальных последствий может способствовать формированию экологического сознания, ответственного потребления и устойчивого развития. Высокая эффективность такой рекламы состоит в привлечении лояльной аудитории, высокой этической ценности.

Кейс 2. Многие косметические бренды приукрашивают реальные качества своего продукта, транслируя волшебное преображение. «Реклама косметики в сюжетной динамике и наглядно-статично апеллирует не только к артдискурсам, но и к ситуациям повседневного общения, в которых девушки и женщины могут раскрыть свои сильные стороны, зарядившись “комфортными” эмоциями и почувствовав уверенность в себе» [Лихач, 2024, с. 149]. Очевидно, что здоровая кожа и привлекательный вид – это результат комплексной работы над собой. Ни один крем не может заменить образ жизни, систему питания и т. д. Так, французская компания по производству парфюмерии и косметики L'Oréal получила замечание от Британского комитета по рекламе

ным стандартам за использование чрезмерно отретушированных фотографий актрисы Джулии Робертс в рекламе крема против морщин [Кузнецова]. Рекламные изображения были слишком отретушированы, а значит, вводили целевую аудиторию в заблуждение. Мифологический паттерн о «вечной молодости», «идеальной красоте» и «магическом решении проблем» вызывает желание соответствовать идеалу, но при этом может породить неуверенность, комплексы и разочарование. В качестве социальных последствий могут укрепляться нереалистичные стандарты красоты, создается негативное отношение к естественному старению. Эффективность такой рекламы спорная из-за негативной реакции аудитории, такое послание имеет низкую этическую ценность, основанную на обмане и манипуляции.

Кейс 3. Миф о том, что реклама всегда приукрашивает действительность, используется концерном косметических средств Unilever, который известен своим брендом Dove, который позиционирует себя как проект свободы красоты от стереотипов. В рамках кампании «Real Beauty» Dove приглашает не профессиональных моделей, а обычных женщин с различными типами телосложения и внешности. Целевая ориентация проекта «#ЗаКрасотуБезФильтров» со слоганом «Развиваем уверенность в себе в эпоху социальных медиа» – помочь молодежи преодолеть беспокойство и навязанные стереотипы относительно внешности.

«#Проект ПокажитеНас» предназначен для создания общедоступной коллекции фотографий с целью освободить женщин по всему миру от стереотипов. Трансляция искренности и доверия в смысловом концепте «особенный и настоящий» о красивой естественной красоте противоречит идее обязательного приукрашивания действительности в рекламе. «Образы прекрасного в СМИ регулярно разрабатывают шаблонную типологическую концепцию красоты. Существует огромный разрыв между женщинами в реальности и репрезентативными женщинами в СМИ» [Ayal, 2023, с. 176]. Следовательно, актуализируется необходимость сбалансированного восприятия воспринимаемых образов, представленных или созданных средствами массовой информации. Мифологический паттерн об «естественной красоте», «аутентичности» и «уникальности каждого человека» вызывает чувство принятия, уверенности и уважения к себе. Как социальное последствие можно предположить, что такие проекты способствуют формированию позитив-

ного отношения к своему телу, борьбе со стереотипами и стандартами красоты.

Миф № 2. «Юмор неэффективен, особенно для премиальных брендов»

Подтверждающее суждение. Юмор служит не только инструментом привлечения внимания, но и средством формирования эмоциональной связи с потребителем, трансляции ценностей бренда и достижения маркетинговых целей. Имидж и репутация является, пожалуй, самым дорогим активом любой компании. По мнению исследователей, «в обществе наблюдается устойчивый запрос на экзистенциально-ответственную рекламу, отказывающуюся от агрессивных манипуляций и способную артикулировать подлинные жизненные смыслы и ценности» [Кунавина, 2024, с. 116]. Использование юмора в рекламных кампаниях имеет условные границы, поскольку их нарушение может свести послание к неуместной клоунаде. А это в свою очередь может снизить уровень лояльности целевых аудиторий. Сочетание «люкса» и юмора в рекламе противоречиво. При этом нужно уточнить, что юмор агрессивный (сарказм, насмешки и др.) и саморазрушительный юмор (унизительные шутки) деструктивны, поскольку связаны с риском потери тонкой эмоциональной связи с премиум сегментом. Реклама может влиять на формирование потребительских ценностей, социальные нормы и культурные тренды, поэтому ее использование должно быть ответственным и осознанным.

Кейс 1. Итальянский модный дом Dolce & Gabbana выпустил рекламный ролик с китайской моделью, которая с большим трудом пытается поглощать палочками традиционную итальянскую пищу. Юмор является средством выражения комического, используемым для создания смеха и других форм комического переживания. Уточним, что в данном случае речь идет о комическом сюжете, который является нарративной структурой с акцентом на создании комического эффекта. Он характеризуется наличием событий, персонажей и ситуаций, вызывающих смех, иронию, сатиру или другие формы комического переживания. Комический сюжет рекламного ролика декодировался как неподобающим образом уничижающий древнюю культуру. По замыслу авторов реклама должна была быть смешной, но смешного тут ничего не было вовсе. Бренд обвинили в издевательствах над китайской культурой и насаждении уничижительных стереотипов. Понятно, что модный дом понес значительный

ущерб не только финансовый, но и репутационный. Мифологический паттерн о «забавных культурных различиях» и «неловких ситуациях» в юмористической подаче воспринимается как неуважительное отношение к китайской культуре и традициям. Такая реклама стереотипизирует китайцев и выставляет их в комичном, унизи- тельном свете, демонстрирует недостаток культурной осведомленности и толерантности. Рекламное послание неэтично и является примером культурной нечувствительности и дискриминации. В современном мире глобализация и мультикультурализм требуют от рекламодателей уважения к различным культурам. При этом использование юмора вполне допустимо в случае, если он не является оскорбительным и не стереотипизирует какую-либо культуру.

Кейс 2. Немецкий бренд BMW выпустил рекламный ролик, в сюжете которого девочка, будучи пассажиром дорогого автомобиля, вытаскила продукт муконазального секрета носовой полости с намерением от него избавиться, вытерев об обивку салона. Роскошь автомобиля BMW не позволила даже маленькой девочке осуществить свое намерение, она принимает решение его съесть. Вероятно, по замыслу компании это была шуточная подача, однако рекламный контент не только не вызывает улыбку, но напротив, вызывает эмоциональное отвращение. Мифологический паттерн о «роскоши», «неприкосновенности» и «абсурде» в юмористической подаче воспринят как отвратительный и неуместный, а не забавный или абсурдный. В рекламе демонстрируется невежество в вопросе элементарной эстетики, она вызывает отвращение. Обычно в рекламе автомобилей премиум-класса наблюдается стремление создать образ роскоши, элегантности и успешности, а юмор должен быть уместным и соответствовать ценностям бренда. Какие же ценности демонстрирует BMW, транслируя неэтичную рекламу, создавая отвратительный образ и игнорируя гигиенические нормы.

Кейс 3. Пивной бренд Heineken опрометчиво использовал юмор в рекламе. Шуточная подача сюжета, в котором бутылка пива скользит вдоль барной стойки мимо чернокожих людей со словами «иногда легче – значит лучше». В рекламе изображен бармен, который швыряет пиво мимо чернокожей женщины, чернокожего мужчины, играющего на гитаре, и проходящей мимо чернокожей женщины. Затем ролик заканчивается подписью перед моделью: «Иногда чем легче, тем лучше». Данная реклама подверглась критике за

расизм, а сам бренд вынужден был удалить ролик из соцсетей, потеряв значительную часть своей аудитории. Мифологический паттерн о «легкости» и «доступности» в юмористическом контексте воспринят как расистский из-за стереотипного изображения чернокожих людей на заднем плане. Такая реклама не учитывает современные социальные нормы и чувствительность к национальным вопросам. Кроме ущерба репутации бренда можно констатировать неэтичность рекламы из-за расистского подтекста и неуважения к определенной группе потребителей.

Опровергающее суждение. Известно, что юмор является частью повседневной жизни и особенно в сложные времена его использование спасает человечество, помогая преодолевать сложности этого мира. Данная мотивация вполне оправдана в коммуникационном бизнесе, поскольку юмористические приемы рекламных посланий часто увеличивают эффективность, снимая напряжение в процессе потребления контента. Включение самоиронии (как способа справиться с негативными эмоциями и стрессом) и аффилиативного юмора (как способа создать позитивный настрой) в рекламные послания премиум брендов может быть вполне конструктивно, позволяя бренду гармонично взаимодействовать с целевой аудиторией. Юмористический контент способен значительно повысить уровень запоминаемости рекламы посредством установления позитивной эмоциональной связи.

Кейс 1. Немецкая автомобилестроительная компания Audi известна созданием юмористического контента в своих рекламных кампаниях. Так в 2016 году они выпускают ролик «Дуэль», в динамическом сюжете которого главные герои проходят испытания в борьбе за «прекрасные вещи», предлагая выбирать с умом следующего водителя. Главными героями видео стали мужчина и женщина, которые вступили в схватку за право припарковать у отеля автомобиль Audi RS7 Sportback со слоганом «Прекрасные вещи достойны борьбы. Выбирайте водителя с умом». В 2019 году бренд выпустил рекламный ролик «Рай подождет», в котором главный герой получает от своего дедушки машину мечты. В реальном мире герой давится орехом, оказывается в раю, его спасает коллега в офисе, в котором мужчина и очнулся (конечно, без машины). Юмористический сюжет роликов создает позитивный настрой, при этом имиджевые константы бренда никак не пострадали. Мифологический паттерн о «техническом прогрессе», «мечте»

и «загробной жизни» с юмористическим контрастом, где противопоставляются мечтания и реальность, создает комический эффект, снижая пафос и навязчивость рекламы. Образ автомобиля даже в загробном мире усиливает его потребительскую ценность. А использование образа рая создает метафорическое пространство, в котором желания человека приобретают абсолютный характер. Архетип мудрого старика декодируется значимым наставником, чье наследие имеет большую ценность. Как социальное последствие можно предположить влияние на формирование потребительских ценностей, усиливая желание обладать предметами роскоши. Анализируемые рекламные ролики достаточно эффективны с точки зрения вирусности, запоминаемости и эмоционального вовлечения. Они позиционируют бренд Audi как инновационный и премиальный. При этом с этической точки зрения реклама не содержит дискриминационных или оскорбительных элементов.

Кейс 2. Немецкий бренд Porsche известен своим тонким юмором в рекламных кампаниях. Так в ролике Porsche Service главный герой звонит в колл-центр компании с целью записаться для сервисного обслуживания. Юмористическая подача заключается в желании мужчины починить старую модель трактора, о котором оператор не знает. Однако Porsche с улыбкой легко выходит из ситуации. Мифологический паттерн о «качестве», «надежности» и «экспертном знании» вызывает улыбку, положительные эмоции и доверие к бренду. Реклама формирует чувство уверенности в надежности сервиса Porsche. В качестве социального последствия декодируется идея клиентоориентированного и профессионального бизнеса, подчеркивания социального статуса определенных целевых аудиторий, что усиливает желание потребления предметов роскоши.

Кейс 3. Французский бренд Kenzo в своих рекламных кампаниях часто использует элементы юмора. В рекламном ролике «Kenzo World» главная героиня в шуточной манере транслирует способ избавления от накопившегося раздражения посредством танца в эксцентричном стиле под динамическое музыкальное сопровождение. Ролик стал вирусным, а сам бренд увеличил показатели лояльности и привлек новых потребителей. Мифологический паттерн об «освобождении» и «самовыражении» с помощью архетипа бунтаря через эксцентричный танец транслируется как метафора освобождения от стресса

и социальных ограничений, призыв к самовыражению и творческому поиску. Реклама вызывает чувство восторга, восхищения и свободы. Динамичный танец и музыка создают эффект «эмоционального заражения», вызывает катарсис у зрителя. Социальное последствие может выражаться в идее поощрения самовыражения и отхода от стереотипов, что может способствовать культурным изменениям. При этом вполне допустимо, что такой контент может вызывать отторжение у людей, придерживающихся более консервативных взглядов.

Миф № 3. «Потребители доверяют селебрити».

Подтверждающее суждение. Селебрити или представители публичной профессии, относятся к лидерам общественного мнения. Известные и популярные люди часто позиционируют себя как кумиры, а противоречивый синдром подражания знаменитости носит вирусный характер. Основными факторами доверительного отношения к селебрити можно обозначить экспертность в своей сфере, желание подражать ролевой модели и эмоциональную связь через одобряемое поведение. Селебрити не только создают тренды, но и могут формировать новые потребительские предпочтения. Только в случае, когда привлеченная «звезда» имеет значимые для целевой аудитории имиджевые показатели в соответствии с ее запросами можно утверждать, что уровень доверия в рекламном сообщении будет достаточно высоким. Исследователями отмечается, что «реклама в корне меняет свою направленность, переходя от прямых предложений к скрытому воздействию на психологические структуры сознания и поведения потребителя. В качестве характерных черт современной рекламы образность, стремление к развивающимся сюжетам, активное привлечение медийных лиц и культовых фигур из сферы шоу-бизнеса, науки, политики и др.» [Бешукова, 2019, с. 149].

Кейс 1. Популярный актер и телеведущий Дмитрий Нагиев, являясь кумиром определенной целевой аудитории, регулярно подписывает рекламные контракты. По мнению исследователей, именно достойная репутация и актерский талант являются факторами и качественного рекламного контента и высокого уровня лояльности целевой аудитории, транслирующих доверительное отношение к рекламному предложению. Одним из ярких примеров можно обозначить сотрудничество с МТС. Мифологический паттерн о «своем парне» создает иллюзию доверия и близости

с помощью архетипа трикстера, нарушающего привычный порядок, что делает его образ более запоминающимся. Семиотический код фрагментарно прочитывается в образе Нагиева как символа МТС, кодирует представления о современности, технологичности и доступности. Популярность селебрити и его репутация создают доверие к бренду. Как следствие социального проявления в контексте формирования потребительских предпочтений можно предположить, что такие образы в рекламе влияют на массовую культуру и формируют тренды, а привлечение селебрити может как разрушать, так и укреплять социальные стереотипы. Данная реклама может быть признана эффективной с точки зрения узнаваемости бренда и эмоционального вовлечения аудитории.

Кейс 2. Народный артист России Сергей Гармаш имеет большой кинематографический бэкграунд. Известно, что помимо служения в театре и съемок в фильмах, артист вовлечен в рекламный мир. Его образ в медиа сложился из ролей в кино, социальной позиции в интервью и внешнего вида (брутальной внешности и немного небрежного стиля). Образ актера и то, каким его видят люди, вполне удачно вписывается в рекламный контент Почта банка, официальным лицом которого он стал. Предположительно, глазами людей он представляется как талантливый и многогранный актер, надежный и справедливый «настоящий мужик», простой, открытый и близкий к народу достойный человек с активной гражданской позицией. Почта Банк получил награду Ipsos Bank Ad Awards 2021 за рекламный ролик «Совсем другой банк» с участием Сергея Гармаша. Успех рекламы Почта банка во многом связан с удачным подбором селебрити, который на языке своих поклонников (основная аудитория 55+) смог эффективно донести продуктивные преимущества. Мифологический паттерн о «социальной ответственности» и «надежном партнерстве» через образ народного артиста, чья репутация вызывает доверие у старшего поколения, создает миф о надежном банке и подчеркивает его социальную ответственность. Используя архетип «мудрого наставника», реклама вызывает чувства доверия, спокойствия и уверенности, стремится создать эмоциональную связь, основанную на общих ценностях и убеждениях. В качестве социального последствия можно декодировать повышение интереса к банковским услугам среди старшего поколения и доверия к финансовым институтам в целом. При этом

в случае недобросовестной рекламы нельзя исключать формирование излишней доверчивости к банкам и финансовым институтам, что несет определенную опасность для людей старшего возраста.

Кейс 3. Косметический бренд Oriflame регулярно привлекает селебрити в свои рекламные кампании (певица Ани Лорак, спортсмен Евгений Плющенко и певец Дима Билан и др.) Так, в 2010 году известная супермодель и благотворительный деятель Наталья Водянова преобразилась в диву 40-х годов в клипе, посвященном выходу нового каталога. В светской жизни «звезды» и многочисленных рекламных контрактах есть место ее филантропии и волонтерству. Она имеет достойную репутацию, а появление в рекламных роликах вызывает доверие, как к самому продукту, так и к бренду с которым сотрудничает селебрити. Поскольку потребитель проецирует ключевые репутационные константы Натальи на имидж самого бренда. Мифологический паттерн, транслирующий «успех и «благотворительность» с помощью супермодели, чей образ ассоциируется с красотой, элегантностью и успехом, в рекламе присутствует апелляция к мечте женщин об этом. В рекламе закодирована устойчивая ассоциация между публичным успехом знаменитости и использованием продукции известного бренда. Введенный архетип «богини красоты» использует миф о социальной ответственности и благотворительной деятельности с целью укрепления имиджа бренда. Как социальное последствие можно констатировать формирование в обществе с помощью рекламы стандартов красоты, продвижения определенных идеалов и поддержки благотворительных инициатив.

Опровергающее суждение. Выбор селебрити для рекламной кампании должен основываться на оценке соответствия ее имиджа и ценностей концепции продвигаемого продукта, учитывая репутационные показатели «звезды». Среди ограничивающих факторов привлечения знаменитостей в рекламе можно назвать скептическое отношение к рекомендации, осторожное отношение к предложению, сомнительность в достоверности и недостаточный уровень экспертности. Лицо известного человека должно вызывать доверие потребителя и к бренду и к продукту. Доверие к селебрити может быть подорвано скандалами, неискренностью или отсутствием связи с продуктом. Неудачный выбор селебрити может не только провалить рекламную кампа-

нию, но и существенно испортить имидж и репутационные показатели самого бренда.

Кейс 1. Сбербанк 2021 году привлек тиктокера Даню Милохина в рекламу своих продуктов в клипе «Везде топ». Данный эпатажный персонаж известен тем, что его визитной карточкой является нарушение границ приличия. Очень специфическая целевая аудитория исполнителя (в основном сложные подростки) не соотносится с позиционированием банка на рынке («Если нет вопросов, деньги – это мусор»). Эпатажный рекламный ход банка не только существенно понизил уровень лояльности к нему, но и породил волну обращений от вкладчиков с желанием оперативно закрыть вклады, чтобы «не иметь ничего общего с Милохиным». Информационная повестка того времени включала оценку с негативной коннотацией о решении Сбера сделать Милохина своим лицом, свое мнение высказывали и политические деятели, и представители банковского бизнеса. Эпатажная реклама требует анализа и критического осмысления с учетом ее целей, целевой аудитории и культурного контекста, она есть «не только средство визуализации, но и содержательный элемент сообщения, определяющий его коммуникативную эффективность» [Ноздренко, 2014, с. 162]. «Ненадежный человек» в рекламном послании использует образ эпатажного тиктокера для привлечения молодежи, тем самым разрушает миф о надежности и консерватизме банковской системы. Применение мифологического паттерна «ненадежный человек» в образе Милохина обусловлено его медийным образом с эпатажным поведением, нарушающим общественные нормы и правила, непредсказуемостью и импульсивностью. Между образом селебрити, ассоциирующимся с развлечениями, и серьезностью финансовой организации возникает резкий семиотический диссонанс. Возникает конфликт ценностей банковской системы (надежность, стабильность, безопасность и доверие) с ценностями, ассоциируемыми с тиктокером (эпатаж, бунт, свобода от условностей и непредсказуемость). Реклама вызывает отторжение, дискомфорт и негативные эмоции у большинства клиентов Сбербанка. Как социальное последствие можно предположить, что такой контент способен дистанцировать не только постоянных, но потенциальных клиентов, наблюдается нанесение ущерба репутации бренда. Показатель этичности рекламы под вопросом, поскольку был использован образ, не соответствующий ценностям и имиджу бренда.

Кейс 2. По данным российского новостного интернет-издания Lenta.ru, российский блогер Анастасия Ивлеева призналась в участии в рекламе опасной для здоровья косметики Fem Fatal [Черных, 2022]. В 2020 году случился громкий скандал из-за сыворотки от акне Femme fatale, в которой был обнаружен антибиотик. Результатом разбирательства стали финансовые и имиджевые потери компании, «звезда» подверглась осуждению общественности, однако еще больший репутационный урон она понесла по факту отказа принести извинения аудитории. Мифологический паттерн «успеха» искажается образом селебрити, которая становится символом безответственности, поскольку проигнорирована необходимость проверки качества продукта и обнаружена скрытая информация. Реклама вызвала разочарование, гнев и недоверие к компании и блогеру. Как социальное последствие можно декодировать снижение доверия к рекламе блогеров, поскольку подобная, безответственная и опасная практика, ставит под угрозу здоровье потребителей.

Кейс 3. Музыкальные исполнители Тимати и Григорий Лепс снялись в рекламе колбасы «Доброе дело», в которой «звезды» отказываются ехать в Лондон без колбасы. Конечно, ничто человеческое и селебрити не чуждо, однако много вопросов осталось у экспертного сообщества и потребителей, в том числе фанатов исполнителей. Ролик набрал не только много просмотров, но и большое количество комментариев типа «какой ужас, им, что есть нечего?» поскольку: 1) неожиданный поворот события (знаменитости отказываются лететь в Лондон без колбасы) привлекает внимание зрителей; 2) присутствие звезд в сюжете делает его более запоминающимся, поскольку зрители ассоциируют его с известными личностями; 3) юмористический элемент и вирсность повышает вероятность запоминания сюжета. При этом в качестве факторов, препятствующих запоминанию марки товара можно обозначить: 1) слабую связь между сюжетом и продуктом, реклама не объясняет важность и незаменимость колбасы, ради которой стоит жертвовать поездкой в Лондон; 2) слабый акцент внимания на бренде, поскольку название бренда «Доброе дело» упоминается в рекламе лишь мельком; 3) диссонанс между брендом и знаменитостями отвлекает внимание от бренда, а внимание зрителей сосредоточено на знаменитостях и нелепом сюжете, а не на самом продукте. А это значит, что рекламная задача не выполнена.

Огромный диссонанс вызывает сам продукт (колбаса) и уровень селебрити, которые позиционируют себя как успешные, богатые, масштабные, свободные, независимые и благополучные личности. Мифологический паттерн «успешный богач» искажен явным диссонансом между образом успешного артиста и продуктом (колбасой). Композиция рекламного сообщения основана на неправдоподобном сюжете, который не вызывает доверия у целевой аудитории. Реклама вызывает недоумение, отторжение и разочарование. Как социальное последствие можно прогнозировать снижение авторитета селебрити и доверия к рекламе с их участием.

Заключение

Мифологические паттерны обращаются к подсознанию и культурной памяти, вызывая эмоциональные реакции и ассоциации. Реклама, использующая мифологические паттерны, стремится создать связь между потребителем и продуктом, превращая потребление в часть личной истории, основанной на мифологических мотивах. Исследователями фиксируется, что «некоторые мифы являются частью повседневной реальности, не будучи идентифицированы как мифы, другие же именно так и воспринимаются, хотя в некоторых из них они устроены и не являются вымышленными» [Борисов, 2022, с. 510]. Использование мифологических конструктов как «культурных кодов» позволяет эффективно передавать сообщения, включая механизмы внутренних переживаний.

Таким образом, можно обозначить ряд следующих дискуссионных преимуществ мифологических паттернов о рекламе.

- Возможность унифицированного подхода независимо от культурных различий. Мы выяснили, что некоторые мифологические образы являются универсальными и понятными людям разных культур, что позволяет создавать эффективную рекламу. При этом мы не утверждаем, что эта универсальность абсолютна, всегда существуют культурные нюансы, которые необходимо учитывать.

- Создание эмоциональной связи и избежание рационального сопротивления, поскольку мифологические паттерны апеллируют к бессознательному. Следовательно, минимизируются риски неверного декодирования сообщения в силу интуитивности образов.

- Адаптационная гибкость в условиях быстро меняющегося мира, поскольку мифологические

образы имеют способность адаптироваться к меняющимся контекстам, сохраняя при этом свою эмоциональную силу и узнаваемость.

- Интеграционная способность включения в различные смысловые конструкты, что придает рекламе гибкость и многослойность. Мифы имеют свойства разности интерпретаций, а это позволяет встраивать рекламное сообщение в различные смысловые контексты и связывать его с разными идеями.

- Создание доверительных посланий посредством трансляции ключевых ценностей, поскольку с помощью мифологических паттернов реклама может транслировать свои ценности, создавая ощущение доверия и приобщения к чему-то значимому.

- Интенсификация идентичности через использование мифологем для создания ощущения связи с брендом и его идеями.

- Увеличение уровня лояльности целевых аудиторий через присоединение к культурным ценностям их личных мифов. Выявлена прямая корреляция между тем, что человек декодирует в рекламе отражение его личных ценностей, с увеличением уровня лояльности к бренду.

Необходимо отметить ряд методологических соображений, которые требуют дальнейшего изучения. Значимо более детально изучить границы универсальности мифологических паттернов, а также контекстуальные факторы, влияющие на их интерпретацию. Представляется перспективным исследовать потенциальные негативные последствия использования мифологических паттернов, например, возможность манипулятивного воздействия. Необходимо принимать во внимание динамичность мифов о рекламе, которые меняются с течением времени, и то, как это влияет на эффективность их использования в коммуникации. Исследование может служить основанием для понимания роли мифологических паттернов в коммуникационных процессах. Изучение мифологических паттернов в коммуникации позволяет глубже понять процессы формирования смысла, убеждения и влияния в современном обществе. При строгом научном подходе оно может принести пользу не только академическому сообществу, но и практикам в сфере коммуникаций.

Библиографический список

1. Авакян Л. А. Цивилизационные смыслы рекламы // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 100-1. С. 202–204.

2. Акименко Г. В. К вопросу о влиянии медийной рекламы на молодежь: положительные и отрицательные эффекты / Г. В. Акименко, А. М. Селедцов, Ю. Ю. Кирина // Актуальные вопросы аддиктологии : сб. мат. II Всеросс. межведом. научно-практ. антинаркотического форума. Нижний Новгород : Приволжский исследовательский мед. ун-тет, 2023. С. 199–206.

3. Бешукова Ф. Б. Технологии мифологизации современной рекламы: коммуникативный аспект / Ф. Б. Бешукова, А. А. Хажгериева // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 2: филология и искусствоведение. 2019. № 4 (247). С. 149–153.

4. Борисов С. С. Мифические образы в рекламе: перспектива исследования // Экономические науки. 2022. № 217. С. 510–514.

5. Еремеенко М. С. Мифологизация медиасферы в современном социокультурном пространстве // Вестник московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 1 (111). С. 50–54.

6. Кузнецова Е. Британские регуляторы сочли Джулию Робертс неестественно красивой // Коммерсант. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1686544> (дата обращения: 10.02.2025).

7. Кунавина О. С. Реклама как инструмент конструирования экзистенциальных смыслов // XV Всероссийский форум по связям с общественностью в сфере кино и телевидения «РРКИТ-2023». Искусство медиакommunikаций: объединение прошлого и будущего. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гос. ин-тут кино и телевидения, 2024. С. 116–118.

8. Лихач Т. П. Средства реализации эмотивных смыслов в русско- и англоязычной интернет-рекламе косметики / Т. П. Лихач, К. Р. Ковальчук // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина. 2024. № 2(64). С. 144–150.

9. Лобовикова Е. А. Миф как инструмент рекламы: философский анализ // Научный вестник государственного образовательного учреждения Луганской народной республики «Луганский национальный аграрный университет». 2020. № 8-2 С. 555–560.

10. Лосев А. Ф. Диалектика мифа: дополнение к «Диалектике мифа»: монография. Москва : Мысль, 2001. 559 с.

11. Мамиконян О. Adidas извинился за участие модели Беллы Хадид в рекламе архивной коллекции обуви // FORBES. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/517179-adidas-izvinilsa-za-ucastie-modeli-belly-hadid-v-reklame-arhivnoj-kollekcii-obuvi> (дата обращения: 18.01.2025).

12. Медведева Е. И. Мифодизайн как технология рекламной коммуникации крупнейших мировых IT-компаний // Коммуникативные исследования. 2020. № 1. С. 45–61.

13. Ноздренко Е. А. О коммуникативной эффективности использования эпатажа в политической, социальной и коммерческой рекламе / Е. А. Ноздренко, А. В. Кайсина // Маркетинговые коммуникации. 2014. № 3. С. 162–173.

14. Плахин В. Т. От МЕДА к «PEPSI» (проблема метаморфоз в архаическом мифе и современной рекламе) / В. Т. Плахин, О. Т. Коростелёва // Философия и культура. 2018. № 2. С. 43–55.

15. Сарилова О. А. Мифологизация как основа имиджа бренда / О. А. Сарилова, М. Ю. Сарилов // Вестник алтайской академии экономики и права. 2020. № 5-1 С. 159–165.

16. Тихонова С. В. Мифология брендинга в обществе глобального потребления // Власть. 2008. № 9. С. 45–49.

17. Тихонова С. В. Социальная мифология в коммуникационном пространстве современного общества. URL: <https://famous-scientists.ru/dissertation/1325> (дата обращения: 18.01.2025).

18. Троцук И. В. Поиск скрытых смыслов как инструмент оценки эффективности социальной рекламы: апробация методического подхода / И. В. Троцук, В. В. Ильина // Коммуникология. 2020. Т. 8, № 4. С. 133–150.

19. Черных К. Ивлева призналась в участии в рекламе опасной для здоровья косметики // Lenta. Ru. URL: https://lenta.ru/news/2022/12/09/ivleeva_beauty (дата обращения: 18.01.2025).

20. Ayal Sh., Saha R. Decoding the myth of luxury in cosmetics herbal products advertisements // RUDN journal of studies in literature and journalism. 2023. № 1 С. 175-186.

Reference list

1. Avakjan L. A. Civilizacionnye smysly reklamy = Civilizational meanings of advertising // Tendencii razvitiya nauki i obrazovanija. 2023. № 100-1. S. 202–204.

2. Akimenko G. V. K voprosu o vlijanii medijnoj reklamy na molodezh': polozhitel'nye i otricatel'nye jef-fekty = To the question of the impact of display advertising on young people: positive and negative effects / G. V. Akimenko, A. M. Seledcov, Ju. Ju. Kirina // Aktual'nye voprosy addiktologii : sb. mat. II Vseross. mezhd-vedom. nauchno-prakt. antinaroticheskogo foruma. Nizhnij Novgorod : Privolzhskij issledovatel'skij med. un-tet, 2023. S. 199–206.

3. Beshukova F. B. Tehnologii mifologizacii sovremennoj reklamy: kommunikativnyj aspekt = Technologies of mythologization of modern advertising: communicative aspect / F. B. Beshukova, A. A. Hazhgerieva // Vestnik adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: filologija i iskusstvovedenie. 2019. № 4 (247). S. 149–153.

4. Borisov S. S. Mificheskie obrazy v reklame: perspektiva issledovanija = Mythical imagery in advertising: a research perspective // Jekonomicheskie nauki. 2022. № 217. S. 510–514.

5. Eremeenko M. S. Mifologizacija mediasfery v sovremennom sociokul'turnom prostranstve = Mythologization of the media sphere in the modern sociocultural space // Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2023. № 1 (111). S. 50–54.

6. Kuznecova E. Britanskije reguljatory sochli Dzhuliju Roberts neestestvenno krasivoj = British regulators found Julia Roberts unnaturally beautiful // Kommersant. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1686544> (data obrashhenija: 10.02.2025).
7. Kunavina O. S. Reklama kak instrument konstruirovaniya jekzistencial'nyh smyslov = Advertising as a tool for constructing existential meanings // XV Vserossijskij forum po svjazjam s obshhestvennost'ju v sfere kino i televidenija «PRKIT-2023». Iskusstvo mediakommunikacij: objedinenie proshlogo i budushhego. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij gos. in-tut kino i televidenija, 2024. S. 116–118.
8. Lihach T. P. Sredstva realizacii jemotivnyh smyslov v russko- i anglojazyčnoj internet-reklame kosmetiki = Means of implementing emotive meanings in Russian and English-language online advertising of cosmetics / T. P. Lihach, K. R. Koval'chuk // Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. P. Shamjakina. 2024. № 2(64). S. 144–150.
9. Lobovikova E. A. Mif kak instrument reklamy: filosofskij analiz = Myth as an advertising tool: philosophical analysis // Nauchnyj vestnik gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija Luganskoj narodnoj respubliky «Luganskij nacional'nyj agrarnyj universitet». 2020. № 8-2 S. 555–560.
10. Losev A. F. Dialektika mifa: dopolnenie k «Dialektike mifa» = Dialectic of myth: an addition to the «Dialectic of myth»: monografija. Moskva : Mysl', 2001. 559 s.
11. Mamikonjan O. Adidas izvinilsja za ucastie modeli Belly Hadid v reklame arhivnoj kollekcii obuvi = Adidas apologises for model Bella Hadid's involvement in advert for archive shoe collection. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/517179-adidas-izvinilsja-za-ucastie-modeli-belly-hadid-v-reklame-arhivnoj-kollekcii-obuvi> (data obrashhenija: 18.01.2025).
12. Medvedeva E. I. Mifodizajn kak tehnologija reklamnoj kommunikacii krupnejshih mirovyh IT-kompanij = Mythodesign as an advertising communication technology of the world's largest IT companies // Kommunikativnye issledovanija. 2020. № 1. S. 45–61.
13. Nozdrenko E. A. O kommunikativnoj jeffektivnosti ispol'zovanija jepatazha v politicheskoy, social'noj i kommercheskoj reklame = On the communicative effectiveness of the use of shocking in political, social and commercial advertising / E. A. Nozdrenko, A. V. Kajsina // Marketingovyje kommunikacii. 2014. № 3. S. 162–173.
14. Plahin V. T. Ot MEDA k «PEPSI» (problema metamorfoz v arhaicheskom mife i sovremennoj reklame) = From HONEY to «PEPSI» (the problem of metamorphosis in archaic myth and modern advertising) / V. T. Plahin, O. T. Korosteljova // Filosofija i kul'tura. 2018. № 2. S. 43–55.
15. Sarilova O. A. Mifologizacija kak osnova imidzha brenda = Mythologization as the basis of the brand image / O. A. Sarilova, M. Ju. Sarilov // Vestnik altajskoj akademii jekonomiki i prava. 2020. № 5-1 S. 159–165.
16. Tihonova S. V. Mifologija brenda v obshhestve global'nogo potreblenija = Branding mythology in a global consumption society // Vlast'. 2008. № 9. S. 45–49.
17. Tihonova S. V. Social'naja mifologija v kommunikacionnom prostranstve sovremennogo obshhestva = Social mythology in the communication space of modern society. URL: <https://famous-scientists.ru/dissertation/1325> (data obrashhenija: 18.01.2025).
18. Trocuk I. V. Poisk skrytyh smyslov kak instrument ocenki jeffektivnosti social'noj reklamy: aprobacija metodicheskogo podhoda = Search for hidden meanings as a tool for assessing the effectiveness of social advertising: approbation of a methodological approach / I. V. Trocuk, V. V. Il'ina // Kommunikologija. 2020. T. 8, № 4. S. 133–150.
19. Chernyh K. Ivleeva priznalas' v ucastii v reklame opasnoj dlja zdorov'ja kosmetiki = Ivleeva admitted to participating in advertising of cosmetics dangerous to health // Lenta. Ru. URL: https://lenta.ru/news/2022/12/09/ivleeva_beauty (data obrashhenija: 18.01.2025).
20. Ayal Sh., Saha R. Decoding the myth of luxury in cosmetics herbal products advertisements // RUDN journal of studies in literature and journalism. 2023. № 1 S. 175-186.

Статья поступила в редакцию 15.01.2025; одобрена после рецензирования 21.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 15.01.2025; approved after reviewing 21.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-224

EDN: EEFOJF

Современное городское пространство: социокультурный анализ

Оксана Роальдовна Тучина

Доктор психологических наук, профессор кафедры физики, Кубанский государственный технологический университет. 350072, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Московская, 2;

Профессор кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет. 350040, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149

tuchena@yandex.ru, <https://0000-0001-5525-7645>

Аннотация. Психологическое благополучие жителей города во многом определяется особенностями городской среды, в том числе и ее эстетической привлекательностью. Современная городская среда является динамично развивающимся пространством, создающим новые формы городской культуры, к которым относятся муралы – настенные изображения. Цель работы – исследование психосемантической структуры объектов городской культуры (муралов) у жителей Краснодара. Эмпирическая база исследования: 390 респондентов в возрасте от 18 до 38 лет ($M=20,3$, $SD=6,7$), жители Краснодара (211 женщин, 179 мужчин). В ходе проведения исследования был использован авторский опросник, методика свободных описаний Д. А. Леонтьева, методика «Биполярный семантический дифференциал», за основу которой были взяты пары противоположных по смыслу прилагательных, полученных в результате ассоциативного эксперимента. В качестве стимульного материала респондентам были предъявлены фотографии муралов. В результате факторизации суммарных оценок респондентов было получено двухфакторное семантическое пространство, включающее факторы «Привлекательность» и «Сила и активность». Все исследуемые муралы имеют высокую оценку по фактору привлекательности, по фактору силы и активности оценка исследуемых объектов значительно различается. Наиболее популярные объекты стрит-арта Краснодара различаются по основной идее, тематике, стилистике, их объединяющим свойством является оригинальность, а также органичность в городском пространстве, «вписанность» в городскую среду.

Ключевые слова: городская среда; городское культурное пространство; мурал; восприятие объектов городской культуры; методы психосемантики; факторная структура

Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда (проект № НИП-20.1/209 «Интерактивная цифровая среда как инструмент реализации социально-экономического потенциала изобразительного искусства г. Краснодара»).

Для цитирования: Тучина О. Р. Современное городское пространство: социокультурный анализ // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 224–231. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-224>. <https://elibrary.ru/EEFOJF>

Original article

Modern urban space: sociocultural analysis

Oksana Roaldovna Tuchina

Doctor of psychological sciences, professor at department of physics, Kuban state technological university. 350072, Krasnodar, Moskovskaya st., 2;

Professor of the department of personality psychology and general psychology, Kuban state university. 350040, Krasnodar, Stavropolskaya st., 149

Abstract. Psychological well-being of city residents is largely determined by the characteristics of the urban environment, including its aesthetic appeal. The modern urban environment is a dynamically developing space that creates new forms of urban culture, which include murals – wall images. The purpose of the work is to study the psychosemantic structure of urban cultural objects (murals) among residents of Krasnodar. The empirical base of the study is

390 respondents aged 18 to 38 years ($M = 20.3$, $SD = 6.7$), residents of Krasnodar (211 women, 179 men). The author's questionnaire, the free description technique of D. A. Leontiev, the «Bipolar Semantic Differential» technique were used, based on pairs of opposite adjectives obtained as a result of an associative experiment. As a stimulus material, respondents were shown photographs of murals. As a result of factorization of the total assessments of the murals by the respondents, a two-factor semantic space was obtained, including the factors «Attractiveness» and «Strength and activity». All the murals under study have a high assessment for the attractiveness factor, but the assessment of the objects under study varies significantly for the strength and activity factor. The most popular street art objects in Krasnodar vary significantly in their main idea, theme, and style, their unifying feature is originality, as well as organicity in the urban space..

Key words: urban environment; urban cultural space; mural; perception of urban cultural objects; methods of psychosemantics; factor structure

For citation: Tuchina O. R. Modern urban space: sociocultural analysis. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (2): 224-231. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-224>. <https://elibrary.ru/EEFOJF>

Введение

Место проживания человека в современной науке рассматривается не только как физическая константа, но и как пространство формирования ценностно-смысловой сферы личности, ее отношения к себе и окружающим [Озерина, 2020; Тучина, 2023]. На сегодняшний день собран значительный массив данных, свидетельствующих, что физическое и эмоциональное состояние жителей города и в целом их психологическое благополучие во многом определяется особенностями городской среды, в том числе и ее эстетической привлекательностью [David, 1991; Galindo, 2000; 2005; Bornioli, 2018].

Образ города опирается как на личный опыт взаимодействия с окружающей средой города и способности человека выделить из городской среды субъективно значимые элементы, так и на коллективные представления городского сообщества и различных социальных групп горожан [Габидулина, 2012; Хохолова, 2021]. В отечественных исследованиях восприятия городской среды и ее влияния на психологическое состояние жителей рассматривается через исследование образа города в целом [Воробьева, 2012; Шмелина, 2016, Озерина, 2020; Тучина, 2023], и отдельных составляющих городского пространства. Чаще всего объектами исследования становятся архитектурные сооружения, исторические и современные [Артемьева, 1999; Габидулина, 2012; Вырва, 2015; Капцевич, 2020], а также отдельные элементы городской архитектурной среды, такие как храмовый изразец [Галяпина, 2024; Киселева, 2022].

Исследование городской среды в современной науке

Восприятие городских пространств респондентами рассматривается в рамках психологии субъективной семантики, которая исследует «семанти-

ческие коды» объектов городской среды, представляющие собой эмоционально окрашенные реакции человека на воздействие определенного художественного объекта [Артемьева, 1999; Вырва, 2015; Габидулина, 2012; Воробьева, 2012], а также в рамках субъектно-бытийного подхода, рассматривающего место проживания человека как бытийное пространство личности [Тучина, 2023].

Современная городская среда является динамично развивающимся пространством, создающим новые формы городской культуры. Уличное искусство возникло как форма социального протеста и долго оставалось в основном несанкционированным видом городского акционизма, но в новом урбанистическом контексте стрит-арт постепенно превращается в полноценный элемент городской среды [Поносов, 2021]. Реклама, стрит-арт и муралы сегодня выполняют целый ряд функций: сохранение и актуализация исторической памяти и культурного наследия, помощь в улучшении навигации в типовой жилой застройке, индивидуализация конкретного района и города, самоидентификация как отдельных районов, так и города в целом [Маевская, 2021; Mendelson-Shwartz, 2024]. Паблик-арт также может быть значимым фактором социальной интеграции и активизации, облегчая восприятие городского пространства его жителями как своего собственного, закрепленного на их «ментальных картах» [Januchta-Szostak, 2010; Redaelli, 2021].

Мурализм как практика легального оформления городских фасадов является относительно недавним явлением, однако в настоящее время муралы заняли значительное место в городском пространстве мегаполисов по всему миру. Муралы могут изменять визуальную среду как придомовых территорий (роспись подстанций, вспомогательных технических строений дворов и малых общественных пространств), так и высотных жилых или общественных зданий, что выводит эти

художественные объекты в статус градостроительных доминант [Маевская, 2021].

Зарубежные ученые активно исследуют влияние муралов на социальные и физические аспекты городского пространства [Mendelson-Shwartz, 2024; Xu, 2024]. В этих исследованиях муралы рассматриваются с разных позиций: как визуальное воплощение вызовов современности, способ выражения социального протеста и идентичности определенных групп, способ сплочения и самоидентификации городского сообщества [Greaney, 2002; Fuentes 2018; Song, 2024], с точки зрения экономической ценности и туристической привлекательности [Forte, 2019]. Отечественные исследования в данной области пока немногочисленны и касаются в основном изучения возможностей стрит-арта как средства преобразования городской среды, повышения ее эстетической привлекательности [Поносов, 2021; Маевская, 2021; 2023].

Проблема восприятия объектов городского искусства и конкретно муралов городским сообществом и жителями города практически не изучалась. Соответственно, актуальной научной и практической задачей становится психологическое исследование восприятия объектов городской культуры и, в частности, муралов в современной городской среде.

Методология исследования

Теоретической основой исследования является субъектно-бытийный подход, в рамках которого место проживания человека, его жизненное пространство, где происходит формирование личностных смыслов, реализация потребностей, рассматривается как значимое бытийное пространство личности [Рябкина, 2023]. Особенность места проживания как бытийного пространства личности проявляется в эмоциональной связи человека с городом и городским сообществом. Восприятие визуального образа города и его отдельных элементов, созданных архитекторами, скульпторами, художниками, является активным творческим процессом воссоздания жителем города видения их создателями городского пространства [Тучина, 2023].

Восприятие художественных объектов городского пространства, к которым относятся и муралы, как процесс творческого воспроизведения опосредован личностью горожанина, его имплицитной теорией мира, представления о городе и себе как жителе этого города. Соответственно, в качестве теоретических основ исследования

восприятия объектов городского искусства может быть использован психосемантический подход, который реализует парадигму «субъектно-го» подхода к пониманию другого [Осгуд, 1972; Петренко, 2010; Вырва, 2015], и теория субъективной семантики [Артемьева, 1999; Габидулина, 2012]. Реконструкция «субъективного инобытия» [Петренко, 2014] произведения городского искусства возможна путем построения семантических пространств, которые рассматриваются как операциональная модель сознания реципиентов.

Целью работы является исследование психосемантической структуры объектов городской культуры (муралов) у жителей Краснодара.

Выборка. Выборку исследования составили 390 респондентов в возрасте от 16 до 48 лет ($M = 20,3$, $SD = 6,7$); 211 женщин, 179 мужчин.

Используемые методы. Был использован авторский опросник, методика свободных описаний Д. А. Леонтьева, методика «Биполярный семантический дифференциал», за основу которой были взяты пары противоположных по смыслу прилагательных, полученных в результате ассоциативного эксперимента.

Для обработки данных применялся статистический пакет SPSS 23.0. Был использован эксплораторный факторный анализ, анализ согласованности шкал (альфа Кронбаха), метод анализа среднего.

На первом этапе исследования был проведен пилотажный опрос жителей Краснодара (520 человек) при помощи авторской анкеты с целью выявить наиболее значимые для респондентов объекты городской культуры и их ассоциативные характеристики. Было выявлено 5 наиболее значимых с точки зрения респондентов городских муралов, оказывающих наибольшее влияние на визуальный образ города (их отметили более 10 % опрошенных).

На основании анализа результатов ассоциативного эксперимента были составлены шкалы для изучения восприятия городских муралов методом семантического дифференциала (СД). Муралы, выявленные в результате пилотажного исследования, респонденты оценивали по данным шкалам (от 1 до 7 баллов). В качестве стимульного материала респондентам были предъявлены фотографии муралов, опрос проходил на Яндекс-платформе. Для каждого объекта методом анализа среднего были выявлены наиболее значимые, с точки зрения респондентов, характеристики.

Для снижения размерности шкал и структурирования образа, полученного при психосеман-

тической оценке муралов Краснодара, был проведен эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонент с варимакс-вращением с нормализацией Кайзера. Объекты исследования (муралы) были размещены в факторном пространстве полученных семантических факторов.

Результаты исследования

К наиболее значимым краснодарским муралам, с точки зрения жителей города, относятся следующие: «Скрипачка» на здании Муниципального концертного зала, автор Луиджи Мариа Мураторе, известный как «Raptuz» (его отметили 56 % опрошенных); портрет летчицы Евдокии Бершанской, автор Георгий Куринов (39 % респондентов); «Начинаем погружение», автор Георгий Куринов (32 % респондентов); «Краснодар растет», автор Роман Филиппов (22 % респондентов); «Девушка с рыбами и цветком», автор Татьяна Тако (14 % респондентов).

На основании анализа результатов ассоциативного эксперимента были составлены шкалы, включающие 27 пар противоположных по смыслу прилагательных. Для каждого мурала методом анализа среднего были выявлены наиболее значимые, с точки зрения респондентов, характеристики (более 5,5 баллов). Мурал «Скрипачка» респонденты оценили как приятный (6,1±1,4), дружелюбный (6,2±1,2), счастливый (6,0±0,9), торжествующий (6,2±0,8), звонкий (6,4±0,7), органичный в городской среде (6,1±1,1), необычный (6,2±0,9). Портрет летчицы Евдокии Бершанской в оценке горожан характеризуется качествами: необычный (6,3±1,1), торжествующий (6,4±1,2), органичный в городской среде (6,1±1,4), значимый (6,2±1,1), родной (6,3±1,1), энергичный (6,0±1,2), сильный (6,4±0,9), четкий (6,1±1,3). «Начинаем погружение» характеризуется жителями города как приятный (6,1±0,8), расслабляющий (6,2±1,4), спокойный (6,0±0,9), необычный (6,4±1,1), независимый (6,2±1,3), органичный в городской среде (6,4±1,1). Мурал «Краснодар растет» горожане оценивают как органичный в городской среде (6,3±1,3), дружелюбный (6,2±1,4), необычный (6,6±1,5), счастливый (5,9±0,9), звонкий (5,7±1,1), энергичный (6,3±1,1). Мурал «Девушка с рыбами и цветком» жители Краснодара оценивают как приятный (6,1±1,01), органичный в городской среде (6,0±0,8), расслабляющий (6,3±1,4), спокойный (6,3±1,2), необычный (6,4±1,5).

В результате факторизации суммарных оценок объектов городского искусства (муралов) было получено двухфакторное семантическое пространство, объясняющее 76,8 % дисперсии данных (Таблица 1). Показатели пригодности двухфакторной структуры имеют приемлемые значения: КМО 0,963, критерий сферичности Бартлетта 6499,493, $p < 0,000$.

Таблица 1.

Результаты эксплораторного факторного анализа суммарных оценок респондентов муралов г. Краснодара

шкалы		фактор	
		1	2
неприятный	приятный	0,845	
неорганичный в городской среде	органичный в городской среде	0,840	
враждебный	дружелюбный	0,804	
напрягающий	расслабляющий	0,773	
злой	добрый	0,724	
замкнутый	открытый	0,722	
суетливый	спокойный	0,696	
утомительный	неутомительный	0,662	
горестный	счастливый	0,652	
черствый	отзывчивый	0,627	
унылый	торжествующий	0,616	
глухой	звонкий		0,811
неизвестный	известный		0,764
незначимый	значимый		0,737
чужой	родной		0,713
зависимый	независимый		0,688
незаметный	заметный		0,636
вялый	энергичный		0,620
слабый	сильный		0,618
размытый	четкий		0,602
упрямый	уступчивый		-0,602
обычный	необычный		0,560
% объясняемой дисперсии		62,2	14,6

Таким образом, в результате факторного анализа были выявлены два фактора оценки муралов, объединившие 22 пары прилагательных. Они были обозначены нами в соответствии с традиционными семантическими критериями, выделенными Ч. Осгудом [Осгуд, 1972]: как «Привлекательность» (α Кронбаха 0,79) и «Сила и активность» (α Кронбаха 0,87).

Затем исследуемые объекты (муралы) были размещены в факторном пространстве полученных семантических факторов «Привлекательность» и «Сила и активность» (рис. 1).

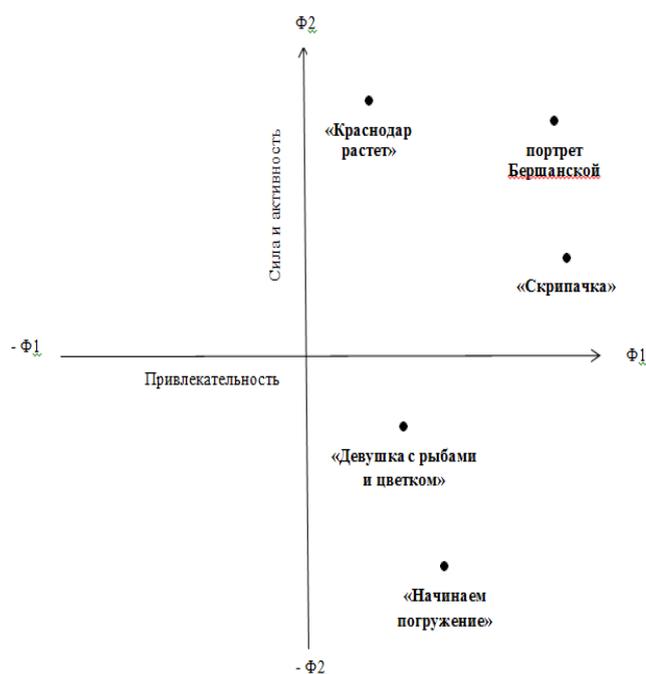


Рисунок 1. Факторное пространство семантических факторов «Привлекательность» и «Сила и активность»

Обсуждение результатов

Результаты пилотажного опроса респондентов Краснодара при помощи авторской анкеты позволили выявить наиболее значимые, с точки зрения горожан, объекты городской культуры. Среди наиболее значимых для краснодарцев городских муралов – три женских образа: портрет командира легендарных «ночных ведьм» летчицы Евдокии Бершанской; юная девушка со скрипкой, воплощающая идею искусства, творчества; девушка с рыбами и цветком, чей образ, по мнению автора, говорит о важности умения расслабляться и доверять жизни [Юга.ру]. Мурал «Краснодар растет», созданный как арт-объект, посвященный Дню города Краснодара, изображает в рамках одного пространства на фасаде дома два поколения строителей – юных краснодарцев, играющих в кубики, и взрослых специалистов, реализующих масштабные проекты [Деловая газета. Юг]. Мурал «Начинаем погружение» изображает фантастический подводный мир, созданный воображением героя произведения, читающего книгу [Юга.ру]. Таким образом, наиболее популярные объекты стрит-арта Краснодара значительно различаются по основной идее, тематике, стилистике. Объединяющим свойством данных объектов является выявленная при помощи метода СД их оригинальность, а также их органичность в городском простран-

стве, «вписанность» в городскую среду.

Все исследуемые муралы имеют высокую оценку по фактору привлекательности, поскольку были выделены респондентами как наиболее заметные в городской среде. Оценка по фактору силы и активности исследуемых объектов значительно различается. Наиболее высокие оценки получили муралы «Краснодар растет» и портрет Бершанской, характеризуемые респондентами как «энергичные, сильные, звонкие». Муралы «Девушка с рыбами и цветком» и «Начинаем погружение», расположенные на противоположном полюсе фактора, оцениваются как расслабляющие и спокойные. Таким образом, горожанам хочется видеть в городской среде настенные изображения разных типов и стилей, как активизирующие, так и расслабляющие, они должны, прежде всего, гармонизировать с другими объектами городского культурного пространства.

Активное освоение человеком городского пространства способствует укреплению его эмоциональных и смысловых связей с городом, повышению субъектности личности в городской среде [Тучина, 2024]. Муралы в современном мире стали важной частью городской культуры и визуального образа города. Соответственно, самые значимые из них должны быть включены в путеводители, городские экскурсии и стать частью интерактивной карты культурного пространства города, разрабатываемой авторами в рамках проекта «Интерактивная цифровая среда как инструмент реализации социально-экономического потенциала изобразительного искусства г. Краснодара».

Заключение

Муралы являются важной частью городской культуры и визуального образа Краснодара. Наиболее популярные среди жителей Краснодара городские муралы оцениваются респондентами как оригинальные и органичные в городском пространстве. Образ городских муралов имеет двухфакторную психосемантическую структуру, включая факторы «Привлекательность» и «Сила и активность».

Методы психосемантики могут быть использованы для исследования восприятия объектов городской культуры, для изучения особенностей как индивидуального сознания, так и восприятия разных групп респондентов (возрастных, гендерных, профессиональных, коренных жителей и приезжих и т. д.).

Ограничения исследования связаны, прежде всего, со способом предъявления стимульного материала, поскольку воздействие на реципиента изображения мурала, по-видимому, отличается от воздействия объекта в городской среде, что должно стать предметом отдельного исследования.

Библиографический список

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва : Смысл, 1999. 350 с.
2. Во всю стену. Он-лайн тур по самым большим граффити Краснодара // Юга.ру. 13.02.2022. URL: <https://www.yuga.ru/articles/culture/9596.html?ysclid=m59zzg179t619601933> (дата обращения: 12.02.2025).
3. Воробьева И. В. Психология городской среды. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 244 с.
4. Вырва А. Ю. Субъективная семантика архитектурных образов. Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры / А. Ю. Вырва, Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 4. С. 96–111.
5. Габидулина С. Э. Психология городской среды. Москва : Смысл, 2012. 152 с.
6. Галяпина В. Н. Роль культурной идентичности в восприятии элементов храмовой архитектуры / В. Н. Галяпина, Н. А. Киселева, И. А. Аполлонов // Человек. 2024. Т. 35, № 5. С. 145–163.
7. Искусство вне музея: как развивается культура граффити и муралов на Кубани // Деловая газета. Юг. 25.09.2023. URL: <https://www.dg-yug.ru/article/132032.html?ysclid=m5a0aepk0203535196> (дата обращения: 12.02.2025).
8. Капцевич О. А. Смысловые аспекты восприятия различных типов жилых зданий по результатам ассоциативного эксперимента // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 103–121.
9. Киселева Н. А. Взаимосвязь индивидуальных ценностей и психосемантической оценки архитектурных храмовых изразцов / Н. А. Киселева, В. Н. Галяпина // Психология. Журнал ВШЭ. 2022. Т. 19, № 4. С. 784–804.
10. Маевская М. Е. Новые способы формирования образа города в цифровую эпоху // Современная архитектура мира. 2021. Вып. 17, № 2. С. 199–221.
11. Маевская М. Е. Стратегии легализации уличного искусства в пространстве российских городов в контексте международного опыта. Позитивные и негативные практики // Современная архитектура мира. 2023. Вып. 21, № 2. С. 111–132.
12. Озерина А. А. Визуальный образ города в представлении студентов (на примере города Волгограда) / А. А. Озерина, Н. Е. Тимофеев // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Вып. 3. С. 516–521.
13. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия / ред. Ю. М. Лотман, В. М. Петров. Москва : Мир, 1972. С. 278–297.
14. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. Москва : Изд-во Московского ун-та. 2010. 482 с.
15. Петренко В. Ф. Психосемантика искусства. Москва : МАКС Пресс, 2014. 320 с.
16. Поносов И. Г. Искусство и город. Граффити, уличное искусство, активизм. Москва : Юпитер-Импэкс, 2021. 288 с.
17. Рябикина З. И. Психология личности: субъектно-бытийный подход: монография / под ред. З. И. Рябикиной, Л. Н. Ожиговой, А. Ш. Гусейнова. Краснодар : Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2023. 249 с.
18. Тучина О. Р. Визуальный образ города в представлениях горожан (на материале исследования жителей Краснодара) / О. Р. Тучина, И. А. Аполлонов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 4. С. 896–913.
19. Тучина О. Р. Исследование ценностных оснований идентичности с местом проживания: субъектный подход / О. Р. Тучина, И. А. Аполлонов // Российский психологический журнал. 2024. Т. 21, № 3. С. 92–111.
20. Хохолова И. С. Ментальные карты северных городов Якутии (Верхоянск и Среднеколымск): социоконгнитивный подход / И. С. Хохолова, В. В. Филиппова // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 3 (83). С. 40–47.
21. Шмелина О. С. Образы «города-мечты» и реального города в представлении жителей крупного и малого городов / О. С. Шмелина, О. Е. Цыганкова // Социально-психологические исследования города / под общ. ред. Т. В. Дробышевой, А. Л. Журавлева. Москва: Институт психологии, Российская академия наук, 2016. С. 27–49.
22. Bornioli A. The psychological wellbeing benefits of place engagement during walking in urban environments: A qualitative photo-elicitation study / A. Bornioli, G. Parkhurst, P. L. Morgan // Health & Place, Volume 53, 2018. P. 228–236.
23. David L. Environmental psychological perspectives on landscape / L. David, B. A. Uzzell // Landscape Research. 1991. № 16(1). P. 3–10.
24. Forte F. How can street art have economic value? / F. Forte, P. De Paola // Sustainability. 2019. Т. 11, № 3. P. 580.
25. Fuentes E. The abstraction of content and intent between murals and street art // Visual Inquiry: Learning & Teaching Art. 2018. Т. 7, № 1. P. 9–17.
26. Galindo M. P. Environmental aesthetics and psychological wellbeing: Relationships between preference judgements for urban landscapes and other relevant affective responses/ M. P. Galindo, J. A. C. Rodriguez // Psychology in Spain. 2000 Vol. 4, № 1 P. 13–27.
27. Galindo M. P. Aesthetic preferences and the attribution of meaning: Environmental categorization pro-

cesses in the evaluation of urban scenes / M. P. Galindo, M. C. Hidalgo // *International Journal of Psychology*. 2005. № 40(1). P. 19–27.

28. Greaney M. E. The power of the urban canvas: Paint, politics, and mural art policy // *New England Journal of Public Policy*. 2002. T. 18, № 1. P. 6.

29. Januchta-Szostak A. The Role of Public Visual Art in Urban Space Recognition // *Cognitive Maps*. 2010. URL: <http://dx.doi.org/10.5772/7120>.

30. Mendelson-Shwartz, E. Murals and the City: A Comparative Perspective on Practices, Policies, and Regulations / E. Mendelson-Shwartz, N. Mualam. Routledge. 2024. 382 p.

31. Redaelli E. Arts in the city: Debates in the Journal of Urban Affairs / E. Redaelli, D. Stevenson // *Journal of Urban Affairs*. 2021. № 44(4–5). P. 456–470.

32. Song H. Value-Creation and Challenges of Public Art Practice in Rural Areas: A Systematic Review / H. Song, M. Mustafa, S. Chen // *The Journal of Arts Management, Law, and Society*. 2024. P. 1-18.

33. Xu J. Endowed with positive values and fatal weaknesses: Public art practices in post-industrial landscape. A systematic review / J. Xu, M. Ker, M. Mustafa // *Environment and Social Psychology*. 2024. T. 9, № 10. P. 1-20.

Reference list

1. Artem'eva E. Ju. Osnovy psihologii subjektivnoj semantiki = Basic psychology of subjective semantics. Moskva : Smysl, 1999. 350 s.

2. Vo vsju stenu. On-lajn tur po samym bol'shim graffiti Krasnodara = All over the wall. Online tour of the largest graffiti in Krasnodar // *Juga.ru*. 13.02.2022. URL: <https://www.yuga.ru/articles/culture/9596.html?ysclid=m59zzgl79t619601933> (data obrashhenija: 12.02.2025).

3. Vorob'eva I. V. Psihologija gorodskoj sredy = Psychology of the urban environment. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2012. 244 s.

4. Vyrva A. Ju. Subjektivnaja semantika arhitekturnyh obrazov. Vozmozhnosti subjektivno-semanticheskikh metodov v issledovanii vosprijatija arhitektury = Subjective semantics of architectural imagery. Possibilities of subjective-semantic methods in the study of architecture perception / A. Ju. Vyrva, D. A. Leont'ev // *Kul'turno-istoricheskaja psihologija*. 2015. T. 11, № 4. S. 96–111.

5. Gabidulina S. Je. Psihologija gorodskoj sredy = Psychology of the urban environment. Moskva : Smysl, 2012. 152 s.

6. Galjapina V. N. Rol' kul'turnoj identichnosti v vospriyatii jelementov hramovoj arhitektury = The role of cultural identity in the perception of elements of temple architecture / V. N. Galjapina, N. A. Kiseleva, I. A. Apollonov // *Chelovek*. 2024. T. 35, № 5. S. 145–163.

7. Iskusstvo vne muzeja: kak razvivaetsja kul'tura graffiti i muralov na Kubani = Art outside the museum: how the culture of graffiti and murals is developing in the Kuban // *Delovaja gazeta*. Jug. 25.09.2023. URL: [https://www.dg-](https://www.dg-yug.ru/article/132032.html?ysclid=m5a0aepk0203535196)

[yug.ru/article/132032.html?ysclid=m5a0aepk0203535196](https://www.dg-yug.ru/article/132032.html?ysclid=m5a0aepk0203535196) (data obrashhenija: 12.02.2025).

8. Kapcevich O. A. Smyslovye aspekty vosprijatija razlichnyh tipov zhilyh zdaniy po rezul'tatam associativnogo jeksperimenta = Semantic aspects of perception of various types of residential buildings based on the results of an association experiment // *Jeksperimental'naja psihologija*. 2022. T. 15, № 1. C. 103–121.

9. Kiseleva N. A. Vzaimosvjaz' individual'nyh cennošej i psihosemanticheskoi ocenki arhitekturnyh hramovyh izrazcov = The relationship of individual values and psychosemantic assessment of architectural temple tiles / N. A. Kiseleva, V. N. Galjapina // *Psihologija. Zhurnal VShJe*. 2022. T. 19, № 4. S. 784–804.

10. Maevskaja M. E. Novye sposoby formirovanija obraza goroda v cifrovuju jepohu = New ways to shape the image of the city in the digital age // *Sovremennaja arhitektura mira*. 2021. Vyp. 17, № 2. S. 199–221.

11. Maevskaja M. E. Strategii legalizacii ulichnogo iskusstva v prostranstve rossijskih gorodov v kontekste mezhdunarodnogo opyta. Pozitivnye i negativnye praktiki = Strategies for legalizing street art in the space of Russian cities in the context of international experience. Positive and negative practices // *Sovremennaja arhitektura mira*. 2023. Vyp. 21, № 2. S. 111–132.

12. Ozerina A. A. Vizual'nyj obraz goroda v predstavlenii studentov (na primere goroda Volgograda) = Visual image of the city in students' ideas (on the example of the city of Volgograd) / A. A. Ozerina, N. E. Timofeev // *Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii*. 2020. Vyp. 3. S. 516–521.

13. Osgud Ch. Prilozhenie metodiki semanticheskogo differenciala k issledovanijam po jestetike i smezhnym problemam = Application of the semantic differential technique to studies on aesthetics and related problems / Ch. Osgud, Dzh. Susi, P. Tannenbaum // *Semiotika i iskusstvometrija* / red. Ju. M. Lotman, V. M. Petrov. Moskva : Mir, 1972. S. 278–297.

14. Petrenko V. F. Osnovy psihosemantiki = The basics of psychosemantics. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-teta. 2010. 482 s.

15. Petrenko V. F. Psihosemantika iskusstva = Psychosemantics of art. Moskva : MAKS Press, 2014. 320 s.

16. Ponosov I. G. Iskusstvo i gorod. Graffiti, ulichnoe iskusstvo, aktivizm = Art and city. Graffiti, street art, activism. Moskva : Jupiter-Impjeks, 2021. 288 s.

17. Rjabikina Z. I. Psihologija lichnosti: subjektivno-bytijnij podhod = Personality psychology: subjective-everyday approach : monografija / pod red. Z. I. Rjabikinoj, L. N. Ozhigovoj, A. Sh. Gusejnova. Krasnodar : Izd-vo Kubanskogo gos. un-ta, 2023. 249 s.

18. Tuchina O. R. Vizual'nyj obraz goroda v predstavlenijah gorozhan (na materiale issledovanija zhitelej Krasnodara) = The visual image of the city in the views of citizens (based on the research of Krasnodar residents) / O. R. Tuchina, I. A. Apollonov // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika*. 2023. T. 20, № 4. S. 896–913.

19. Tuchina O. R. Issledovanie cennostnyh osnovanij identichnosti s mestom prozhivaniya: subjektnyj podhod = Studying the value bases of identity with place of residence: a subject approach / O. R. Tuchina, I. A. Apollonov // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2024. T. 21, № 3. S. 92–111.
20. Hoholova I. S. Mental'nye karty severnyh gorodov Jakutii (Verhojansk i Srednekolymsk): sociokognitivnyj podhod = Mental maps of the northern cities in Yakutia (Verkhoyansk and Srednekolymsk): sociocognitive approach / I. S. Hoholova, V. V. Filippova // Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2021. № 3 (83). S. 40–47.
21. Shmelina O. S. Obrazy «goroda-mechty» i real'nogo goroda v predstavlenii zhitelej krupnogo i malogo gorodov = Images of the «dream city» and the real city in the representation of residents in large and small cities / O. S. Shmelina, O. E. Cygankova // Social'no-psihologicheskie issledovanija goroda / pod obshh. red. T. V. Drobyshevoj, A. L. Zhuravleva. Moskva: Institut psihologii, Rossijskaja akademija nauk, 2016. S. 27–49.
22. Bornioli A. The psychological wellbeing benefits of place engagement during walking in urban environments: A qualitative photo-elicitation study / A. Bornioli, G. Parkhurst, P. L. Morgan // Health & Place, Volume 53, 2018. P. 228–236.
23. David L. Environmental psychological perspectives on landscape / L. David, B. A. Uzzell // Landscape Research. 1991. № 16(1). R. 3–10.
24. Forte F. How can street art have economic value? / F. Forte, P. De Paola // Sustainability. 2019. T. 11, № 3. P. 580.
25. Fuentes E. The abstraction of content and intent between murals and street art // Visual Inquiry: Learning & Teaching Art. 2018. T. 7, № 1. P. 9–17.
26. Galindo M. P. Environmental aesthetics and psychological wellbeing: Relationships between preference judgements for urban landscapes and other relevant affective responses/ M. P. Galindo, J. A. C. Rodriguez // Psychology in Spain. 2000 Vol. 4, № 1 P. 13–27.
27. Galindo M. P. Aesthetic preferences and the attribution of meaning: Environmental categorization processes in the evaluation of urban scenes / M. P. Galindo, M. C. Hidalgo // International Journal of Psychology. 2005. № 40(1). R. 19–27.
28. Greaney M. E. The power of the urban canvas: Paint, politics, and mural art policy // New England Journal of Public Policy. 2002. T. 18, № 1. P. 6.
29. Januchta-Szostak A. The Role of Public Visual Art in Urban Space Recognition // Cognitive Maps. 2010. URL: <http://dx.doi.org/10.5772/7120>.
30. Mendelson-Shwartz, E. Murals and the City: A Comparative Perspective on Practices, Policies, and Regulations / E. Mendelson-Shwartz, N. Mualam. Routledge. 2024. 382 r.
31. Redaelli E. Arts in the city: Debates in the Journal of Urban Affairs / E. Redaelli, D. Stevenson // Journal of Urban Affairs. 2021. № 44(4–5). P. 456–470.
32. Song H. Value-Creation and Challenges of Public Art Practice in Rural Areas: A Systematic Review / H. Song, M. Mustafa, S. Chen // The Journal of Arts Management, Law, and Society. 2024. P. 1-18.
33. Xu J. Endowed with positive values and fatal weaknesses: Public art practices in post-industrial landscape. A systematic review / J. Xu, M. Ker, M. Mustafa // Environment and Social Psychology. 2024. T. 9, № 10. R. 1-20.

Статья поступила в редакцию 13.01.2025; одобрена после рецензирования 17.02.2025; принята к публикации 27.03.2025.

The article was submitted 13.01.2025; approved after reviewing 17.02.2025; accepted for publication 27.03.2025.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2025 – № 2 (143)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 29 п. л., 24,13 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 42. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 06.05.2025

Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44