

Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

12+

ISSN 2409-5052 (Print)
ISSN 2619-0044 (Online)



ВЫПУСК № 3 (60), июль - сентябрь 2023



<http://www.iro38.ru>

ЖУРНАЛ «Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

Учредитель и издатель:

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

Главный редактор: И. В. Сосновская, д-р пед. наук, проф. (Иркутск)

Заместители главного редактора: Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),
А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск)

Ответственный секретарь: Е. К. Балкова (Иркутск)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. В. Алексеев, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва),
И. В. Антоненко, д-р психол. наук, доц. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. А. Бабицкая,
канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Т. Ц. Бадужева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ), Т. И. Баklangова, д-р пед. наук,
проф. (Москва), Э. В. Балакирева, д-р пед. наук, доц. (Санкт-Петербург), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц.
(Южно-Сахалинск), Т. Н. Бояк, д-р социол. наук, проф. (Улан-Удэ), Е. И. Бражник, д-р пед. наук, проф. (Санкт-
Петербург), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск), А. Вайль, канд. филол. наук, д-р филос. (Киль, Германия),
Н. М. Валошина, канд. пед. наук (Иркутск), Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Т. Н. Волковская,
д-р психол. наук, проф. (Москва), Е. В. Воробьева, д-р пед. наук, доц. (Иркутск), З. М. Галжимурадова, д-р психол.
наук, проф. (Махачкала), Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Вятка), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук (Иркутск),
Л. А. Головнич, д-р пед. наук, проф. (Москва), И. А. Грешилова, канд. филос. наук, доц. (Чита), А. Д. Дейкина,
д-р пед. наук, проф. (Москва), Ю. В. Еремин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), М. В. Жигорсва, д-р пед.
наук, проф. (Москва), А. И. Загурская, д-р пед. наук, доц. (Томск), А. В. Закрепина, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук,
доц. (Москва), Н. А. Загеева, канд. социол. наук, доц. (Улан-Удэ), В. Ю. Захаров, д-р ист. наук, проф. (Москва),
Р. Ю. Зуяев, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед. наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд.
пед. наук (Иркутск), Л. В. Капилевич, д-р мед. наук, проф. (Томск), А. Д. Карнышев, д-р психол. наук, проф.
(Иркутск), Е. А. Кедрова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Н. В. Клюева, д-р психол. наук, проф. (Ярославль),
А. Ю. Корбут, д-р филол. наук, проф. (Иркутск), А. С. Косонова, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), М. В. Кузнецова,
канд. истор. наук, доц. (Иркутск), О. В. Кучергина, канд. пед. наук (Иркутск), Е. Б. Лактионова, д-р психол. наук,
доц. (Санкт-Петербург), О. А. Лапина, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск,
Республика Беларусь), Т. А. Малыш, канд. пед. наук (Иркутск), Е. А. Медведева, д-р психол. наук, проф. (Москва),
Г. А. Мишина, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц. (Новосибирск), Н. М. Назарова,
д-р пед. наук, проф. (Москва), А. А. Нестерова, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. Е. Павлов, д-р пед. наук, проф.
(Улан-Удэ), С. Б. Пашкин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Л. И. Петрисва, д-р пед. наук, проф. (Ульяновск),
С. М. Петрова, д-р пед. наук, проф. (Якутск), К. Ю. Плотников, канд. пед. наук (Санкт-Петербург), В. Б. Поплавский,
д-р физ.-мат. наук, доц. (Саратов), Ю. А. Разенкова, д-р пед. наук, доц. (Москва), Л. В. Рабиурская, д-р филол. наук,
проф. (Нижегород), А. А. Русаков, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. И. Рюмишина, д-р психол. наук, проф.
(Ростов-на-Дону), Ю. В. Селиванова, д-р социол. наук, проф. (Саратов), Г. А. Стародубова, канд. психол. наук,
доц. (Иркутск), Е. А. Суханова, канд. пед. наук (Томск), Т. С. Табаченко, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск),
Л. В. Тарабакина, д-р психол. наук, проф. (Москва), С. П. Татарова, д-р социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Н. П. Терентьева,
д-р пед. наук, доц. (Челябинск), Т. А. Терехова, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), А. И. Тимошенко, д-р пед. наук,
проф. (Иркутск), С. Ю. Трапицын, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), А. И. Ульязова, д-р пед. наук, доц. (Чита),
Н. М. Федорова, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), С. Н. Феклистова, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика
Беларусь), Г. Н. Фомищак, д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ), Д. Л. Хилханов, д-р социол. наук, доц. (Москва),
Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук, доц. (Иркутск), В. Ф. Чертов, д-р пед. наук, проф. (Москва), Т. А. Шилько, д-р мед.
наук, проф. (Томск), И. М. Яковлева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Адрес учредителя и издателя:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А

Тел.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

Адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А

Тел.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 30.05.2019 г.

Регистрационный номер: ПИ № ФС 77 - 75867

Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени
доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
(педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)

Дата включения издания в Перечень: 01.02.2022.

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

304 **Татарова С. П., Харитоновна С. А., Затева Н. А.**
Технологии и факторы формирования этнокультурной идентичности молодёжи

317 **Глазкова Т. В.**
Особенности отношения к наставнической деятельности субъектов системы дополнительного образования детей

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

330 **Сосновская И. В., Терентьева Н. П.**
Методический инструментарий развития личностной читательской рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5–6-е классы)

348 **Филиппова О. В.**
Педагогико-риторический идеал как предмет изучения на занятиях по риторике с будущими бакалаврами филологии

360 **Пирожникова А. М., Лысикова Т. С.**
Метод проектов как один из инструментов достижения образовательного результата в вузе при подготовке к практико-ориентированному экзамену

372 **Романичева Е. С.**
Библиотечный конкурс «Вдумчивый читатель»: осмысление результатов в русле методического подхода

388 **Жирков Д. Д.**
Аксиологический вектор введения регионального компонента, или К проблеме школьной экранизации

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

399

Бабкин Д. В., Бубнова И. С.

Изучение взаимосвязи личностно-эмоциональных детерминант и профессионального выгорания у адвокатов

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY

304 Tatarova S. P., Kharitonova S. A., Zateeva N. A.
Technologies and Factors of Formation of Ethno-Cultural Identity of Youth

317 Glazkova T. V.
Features of the Attitude to Mentoring Activities of Subjects
in the System of Additional Education for Children

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

330 Sosnovskaya I. V., Terentieva N. P.
Methodological Tools for the Development of Personal Reader's Reflection
in the Process of Analysis and Interpretation of a Literary Work (5th-6th
grades)

348 Filippova O. V.
Pedagogical and Rhetorical Ideal as a Subject of Study in Rhetoric Classes
with Future Bachelors of Philology

360 Pirozhnikova A. M., Lysikova T. S.
The Project Method as One of the Tools for Achieving an Educational
Outcome in Preparation for a Practice-Oriented Exam in a Higher Education
Institution

372 Romanicheva E. S.
Library Contest "Thoughtful Reader": Reflection on the Results in Terms of
the Methodological Approach

388 Zhirkov D. D.
Axiological Vector of the Regional Component, or On School Film Adapta-
tion

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY VOCATIONAL EDUCATION

399 Babkin D. V., Bubnova I. S.
Studying the Relationship between Personal-Emotional Determinants and
Professional Burnout in Lawyers

УДК 376.7

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-304-316

Научная статья

Технологии и факторы формирования этнокультурной идентичности молодёжи

С. П. Татарова¹, С. А. Харитоновна², Н. А. Затева³

^{1,2,3}Восточно-Сибирский государственный институт культуры,
г. Улан-Удэ

¹Svetlana.tatar@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6276-0852>

²z.n.a.-79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9600-5161>

³kharitonova.sa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6144-4922>

Аннотация

Введение. В условиях взаимопроникновения национальных культур, развития и унификации массовой культуры вопросы сохранения уникальности и неповторимости культуры этнических общностей напрямую зависят от их культурной и этнической идентичности. В связи с этим в работе рассматриваются подходы к понятию идентичности, выделяется этнокультурная идентичность, которая в условиях поликультурного региона является одной из значимых в структуре идентичностей личности.

Материалы и методы исследования. Методологической основой исследования является комплекс педагогических, философских, культурологических подходов к пониманию идентичности, факторов и способов формирования этнокультурной идентичности. В качестве эмпирической основы исследования выступают результаты социологического исследования, проведённого авторами среди бурятского населения Республики Бурятия в 2020 г.

Цель исследования: определение факторов формирования этнокультурной идентичности и социально-культурных технологий, применяемых в работе с молодым поколением для содействия данному процессу.

Результаты исследования. На формирование и развитие этнокультурной идентичности влияет сложный комплекс условий и факторов, а также разнообразные социальные институты. Авторы особое внимание уделяют ряду показателей этнокультурной идентичности, которые формируются как следствие традиционного и приемлемого в семье социального опыта, выступающего частью этнокультуры, осуществляющей трансляцию этнических особенностей исподволь, в ходе повседневного общения и взаимодействия членов микросоциума. На основе авторского социологического исследования в работе демонстрируются проявления разнообразных факторов, влияющих на этническую идентичность. Делается акцент на технологиях, реализуемых в образовательных и культурно-досуговых учреждениях, направленных на поддержание культуры и традиций этноса, что, в свою очередь, влияет на этнокультурную идентичность его членов.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность, этнос, идентификация, этнокультура, инкультурация

Для цитирования: Татарова С. П., Харитоновна С. А., Затеева Н. А. Технологии и факторы формирования этнокультурной идентичности молодежи // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 304–316. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-304-316>

Technologies and Factors of Formation of Ethno-Cultural Identity of Youth

Original article

Svetlana P. Tatarova¹, Svetlana A. Kharitonova², Nadezhda A. Zateeva³

^{1,2,3}East-Siberian State Institute of Culture, Ulan-Ude

¹Svetlana.tatar@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6276-0852>

²z.n.a.-79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9600-5161>

³kharitonova.sa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6144-4922>

Abstract

Introduction. In the context of the interpenetration of national cultures, the development and unification of mass culture, the issues of preserving the cultural uniqueness of ethnic communities directly depend on their cultural and ethnic identity. In this regard, the paper considers approaches to the concept of identity, highlights ethno-cultural identity, which, in the context of multicultural region, is one of the most significant in the structure of personal identities.

Materials and research methods. The methodological basis of the study is a complex of pedagogical, philosophical, and cultural approaches to understanding identity, factors and ways of forming ethno-cultural identity. The empirical basis of the study is the findings of a sociological study conducted by the authors among the Buryat population of the Republic of Buryatia in 2020.

The purpose of the study is to determine the factors for the formation of ethno-cultural identity and socio-cultural technologies used in working with the younger generation to facilitate this process.

Results. The formation and development of ethno-cultural identity is influenced by a complex set of conditions and factors, as well as a variety of social institutions. The authors pay special attention to a number of indicators of ethno-cultural identity, which are formed as a consequence of traditional and acceptable social experience in the family, which is an integral part of the ethno-culture, which transmits ethnic characteristics gradually, in the course of everyday communication and interaction of the micro community members. On the basis of the author's sociological research, the work demonstrates manifestations of various factors influencing ethnic identity. Particular attention is paid to technologies implemented in educational, cultural and leisure institutions aimed at maintaining the culture and traditions of the ethnic group, which, in turn, affects the ethno-cultural identity of its members.

Keywords: ethno-cultural identity, ethnos, identification, ethno-culture, inculturation

For citation: Tatarova S.P., Kharitonova S.A., Zateeva N.A. Technologies and Factors of the Formation of Ethno-Cultural Identity in Youth. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (3): 304-316. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-304-316>

Введение

Социокультурная динамика под воздействием глобализации проявляется в ряде противоречивых процессов: с одной стороны, происходят интеграционные процессы, укрепляются взаимосвязи народов, увеличивается полиэтничность стран и регионов; с другой стороны, растёт обособление и локализация этнических сообществ. Мы наблюдаем сближение и взаимопроникновение культур при одновременной обособленности их носителей за счёт стремления этнокультурных сообществ возрождать традиции и поддерживать свою уникальность. Осознавая проблему размывания границ, утраты языка и других элементов культуры своего этноса, эти сообщества стремятся к сохранению своей самобытности, уникальности жизненного уклада, повседневных практик, языка.

Этнокультурная идентичность, выступая значимым компонентом сознания личности, предопределяет желание приобрести знания об особенностях своего этноса, приносит удовлетворённость от принадлежности к этнической группе, что обуславливает потребность поддерживать её культуру, понимать отличия от других этнических сообществ, способствует развитию межэтнического общения и понимания. Реализация потребности в принадлежности группе позволяет человеку обрести комфорт и психологическое благополучие, ощущение себя частью этноса. В соответствии с последним приобретают значение национальные традиции и правила поведения, поддерживающие определённые жизненные ценности. При благополучной этнической социализации личность гордится достижениями своего этноса, осуществляет поддержку и развитие родовой этнической культуры, что способствует развитию этноса в целом.

Для сохранения целостности этносов и формирования этнической самоидентификации личности важно знать и учитывать факторы, воздействующие на данные процессы. Среди многообразия условий, влияющих на формирование этнокультурной идентичности личности, первичную роль играет семья. Какие ценности формируются в данном социальном институте, как осуществляются повседневные ритуалы и действия, насколько члены семьи знают и соблюдают традиции своего народа, на каком языке общаются – всё это сказывается на притягательности образа этноса. Не всегда семья владеет перечисленными элементами культуры, а потому её способность сформировать представления об этносе у подрастающего поколения ограничена. В связи с этим важную роль начинают играть образовательные и воспитательные институты, владеющие технологиями формирования этнического самосознания, передающие культуру и традиции этноса.

Проблема, которой посвящена данная статья, заключается в определении факторов и технологий, обладающих воспитательным и социокультурным потенциалом, но недостаточно используемых в работе с молодым поколением, испытывающим кризис этнокультурной идентичности.

Целью статьи является описание факторов и технологий формирования этнокультурной идентичности молодёжи. **Задачи исследования:** рассмотрение понятий «идентичность» и «этнокультурная идентичность»; определение внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование этнокультурной идентичности; выявление социально-культурных технологий, применяемых в работе с молодым поколением и способствующих формированию этнокультурной идентичности.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что формирование этнокультурной идентичности затруднено в настоящее время в силу объективных социальных процессов: инкультурации, распространения межэтнических браков, миграционных процессов, появления и стремительного распространения одинаковых культурных эталонов. Всё это ведёт к размыванию этнических границ и потере культурной самобытности. В связи с этим особое значение приобретает проблема сохранения собственной этнической и этнокультурной идентичности, ведь каждая личность отождествляет себя с опреде-

лѐнной этнической группой, её культурой, традициями, обычаями и языком. В условиях инкультурации и полиэтничности, нарушения равновесия между традициями и новациями каждый этнос стремится сохранить свою уникальность, язык и культурную самобытность.

Современный человек испытывает кризис идентичности, и это не патология, а естественный процесс развития личности в объективных условиях. Этот кризис может быть временным, а может затянуться на длительный промежуток времени и быть обусловленным, на наш взгляд, не только общей глобализацией практически всех сфер жизнедеятельности, но и осознанием того, что всё человечество живѐт в обществе повышенного риска, наблюдая «...технологические специализации, моральную безответственность, глобальные коммуникации, ядерную угрозу, переоценку роли пола, эксперименты с генными кодами, которые создают условия для паники по поводу идентичности, в которой современный человек может потерять не только свои социальные, но и биологически видовые свойства» [1, с. 7].

Современный этап развития общества многими исследователями (М. В. Заковоротная, А. И. Извеков, Ж.-Ф. Лиотар, Н. А. Прокопишина, Р. Б. Сапожникова и др.) определяется как эпоха постмодернизма, время формирования нового информационного общества с использованием разнообразных электронных информационных технологий, влияющих на формирование специфического мировоззрения общества в целом и личности в частности, которая, в свою очередь, испытывает глубокий духовный и социокультурный кризис, основанный на конформности [1-5]. Современный человек – это человек информационного общества, получающий огромный объѐм информации, которая различными способами трансформирует образ личности, меняя личностный центр. На фоне всевозможного разнообразия поиск личного самовыражения, самоутверждения, жизненного смысла, самореализации является достаточно сложной задачей. Поэтому этнокультурная идентичность выступает своеобразным защитным механизмом личности, так как основывается на устойчивых ценностях конкретной этнической культуры, которая опирается на многовековые традиции, нормы, обычаи.

Проблема этнической и этнокультурной идентичности интересовала учёных разных направлений ещё с 1970-х гг. Этносоциологи и этнографы [6-8], исследуя идентичность, выделили понятие «этническое самосознание», которое определялось как процесс осознания человеком своей принадлежности к определённой этнической группе, включая социально-психологические установки и стереотипы, определённые модели поведения. В 1990-х гг. появляются психологические и этнопсихологические исследования этнической идентичности, описывающие особенности развития данного феномена у различных этнических групп [9; 10]. Этническую идентичность с позиции восприятия носителя другой культуры как определённой ценности, а межкультурный обмен как способ формирования общечеловеческих ценностей рассматривали культурологи [11]. В педагогических исследованиях [12; 13] особое значение придаѐтся этноориентации детей в полиэтнической и поликультурной среде, этнокультурной направленности образования с элементами этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса.

Материалы и методы

Методологической основой исследования является комплекс педагогических, философских, культурологических подходов к пониманию идентичности, факторов и способов её формирования. Эмпирическую базу исследования составили результаты социологического исследования, проведѐнного авторами в районах Республики Бурятия и городах Улан-Удѐ, Гусиноозѐрске. В выборку попали районы с преимущественным представительством бурятского населения. Также учитывался такой признак выборки, как удалѐнность / близость к столице республики. По возрасту выборка стро-

илась пропорционально структуре населения по основным социально-демографическим характеристикам. Всего в опросе приняли участие 209 сельских жителей из 10 районов республики и 277 респондентов, проживающих в городской местности.

Результаты исследования

Идентичность – сложный многоплановый, многомерный и противоречивый процесс становления личности, совмещающий в себе индивидуальное и общественное. Сложность определения понятия «идентичность» в научном дискурсе связана с этимологией самого слова. Первое значение слова identity – схожесть, второе – индивидуальность, самость, личность. Раскрывая смысл понятия, Д. А. Леонтьев и О. О. Савельева отмечают, что «идентичность – это тождественность, одинаковость, совпадение чего-нибудь с чем-нибудь; в социально-гуманитарном знании осознание человеком самого себя через набор устойчивых характеристик, ответ на вопрос: «Кто я?» Она включает в себя переживание человеком своей принадлежности к тем или иным социальным группам, формирующееся в результате идентификации с ними в процессе социализации, а также представления об отличиях от других индивидов и групп, моделях поведения, ценностных ориентирах и т. п. Идентичность является одним из центральных аспектов личностного самоопределения и самосознания человека, помогая ему оставаться самим собой в меняющихся ситуациях и доставляя критерии для оценки окружающего мира и самооценки» [14].

Таким образом, можно утверждать, что идентичность – это определённая устойчивость, способность человека упорядочивать факты, события, поступки, поведение среди современного разнообразия и неопределённости. Наше утверждение подтверждают слова А. Ю. Шеманова: «Идентичность предполагает такое воспроизведение отношений живого со средой обитания, где ему принадлежит инициатива сохранения определённого порядка таких отношений» [15, с. 155]. М. В. Заковоротная также говорит о том, что идентичность из состояний неопределённости и разнообразия формирует упорядоченную и целенаправленную деятельность [1].

Что касается определения этнокультурной идентичности, то в настоящее время среди учёных продолжается полемика по данному вопросу. Так, Н. Р. Красовская понимает её как «осознание своей принадлежности к той или иной этнической общности на основании общей территории проживания, устойчивых особенностей культуры и языка». В качестве критериев она выделяет территориальный, культурный и языковой компоненты [16]. Н. И. Курбанов видит данную идентичность «в качестве социокультурного феномена, соединяющего когнитивные и аффективные представления и переживания человека современной культуры об этнических группах, возникающие в реальных актах взаимодействия со своим и другим этносом» [17]. К основным компонентам этнокультурной идентичности Н. И. Курбанов относит: когнитивный, аффективный, поведенческий, – которые проявляются в построении системы отношений и действий в различных этнокультурных ситуациях [там же]. И. В. Малыгина даёт следующее определение этнокультурной идентичности: «...это сложный социально-психологический феномен, содержание которого составляет как осознание индивидом общности с локальной группой на основе разделяемой культуры, так и осознание группой своего единства на тех же основаниях, психологическое переживание этой общности, а также индивидуальные и коллективные формы её манифестации. Этнокультурная идентификация обусловлена психологической потребностью человека и сообщества в упорядочении представлений о себе и своём месте в картине мира, подсознательным стремлением к преодолению разрыва первоначального синкретизма, к обретению единства с окружающим миром, которое достигается в замещённых формах (языковой, религиозной, политической и др. общности) посредством интеграции в культурно-символическое пространство социума» [18, с. 10]. А. А. Комарова утверждает, что

этнокультурная идентичность – это «отождествление себя с этнической общностью на основе самоопределения личности (при условии признания идентичности этнической группой), включающее в себя принятие ценностей культуры, этноса, понимание, оценивание и переживание своего членства в ней, формирующееся в процессе социализации личности под влиянием основных агентов социализации, а также государственной политики и социальных условий» [19, с. 11].

С нашей точки зрения, этнокультурная идентичность – это понимание и осознание человеком своей принадлежности к конкретной этнической культуре, основанные на знании родного языка, культурных традиций и обычаев, ценностях и смыслах, которые проявляются в его мировоззренческих установках и поведении.

На формирование этнической идентичности влияет множество факторов, всё многообразие которых можно условно разделить на две группы: внешние и внутренние. В качестве внешних факторов выделим условия жизнедеятельности этноса, выражающиеся в совокупности норм поведения, символов, ценностей, проявляющихся в повседневной жизни народа. Внутренние факторы предполагают субъективные принципы этнической идентификации, выражаемые сквозь призму индивидуальности человека и принятия им своей национальной принадлежности. Определяя внешние факторы, в большей степени влияющие на этническую идентичность, выделим этническую социализацию в семье, ближайшем социальном окружении, образовательном учреждении, гомогенность или гетерогенность этноконтактной среды, а также статус этноса в полиэтническом обществе. Кроме того, определяющее значение, на наш взгляд, играют язык, культура и уровень вовлечённости человека в межэтническое взаимодействие.

Поскольку одним из первых факторов социализации личности человека выступает семья, этнические традиции семейного воспитания являются важнейшей средой сохранения культуры этноса. Ценности, верования, познание традиций, обрядов и обычаев народа, азы национального творчества и фольклора складываются в ходе повседневного взаимодействия в семье. Зачастую с самых ранних лет дети познают культуру своего народа посредством знакомства с разнообразными формами фольклора. Результаты нашего исследования показали, что, воспитывая детей, родители в бурятских семьях чаще всего используют пословицы, поговорки (35,4 %) и загадки (33 %). Далее по убывающей располагаются другие формы фольклора: скороговорки (27,8 %); сказания (24,3 %); былины, эпос (22,5 %); импровизированные благопожелания (22,3 %).

История родного края, своего народа, своей семьи – наиболее чтимые компоненты этнической идентичности у большинства народов. Благодаря исторической памяти этноса сохраняется и передаётся информация о ключевых событиях, опыте, образе жизни народа в прошлом. Память включает в себя не только воспоминания этноса о героическом прошлом, о взаимодействии с другими этническими общностями, но и их эмоциональную окраску и оценки. Чтобы не быть «Иваном, не помнящим родства», буряты считали необходимым знать свою родословную до седьмого колена. Несмотря на происходящие в современном обществе изменения, данная семейная традиция продолжает оставаться достаточно популярной. Результаты социологического исследования показывают, что больше половины опрошенного населения (66,15 %) знают генеалогическое древо своей семьи.

Традиционная бытовая культура семьи, нормы и правила поведения в семейном кругу влияют на поведенческие стереотипы ребёнка, а обряды и обычаи, соблюдаемые в семье, оказывают значительное воздействие на физическую и духовную жизнь растущего человека, на формирование личности, осознающей свою национальность. Уважительное отношение к старшим, позитивное взаимодействие с людьми, бережное отношение к природе, рачительное ведение хозяйства, бережливое отношение к вещам – всё это нередко формировалось через систему табуирования. Результаты опроса показали, что лишь незначительная часть населения (12,92 %) сегодня не имеет

представления о табу. Оставшаяся часть опрошенных отметила, что знают о тех или иных ограничениях. Например, табу, связанные с ведением животноводства, соблюдают 3,79 %; связанные с предметами, вещами, – 12,09 %; связанные с бытом, – 14,25 %; в отношениях между людьми – 26,5 %. Практически половина респондентов выбрали ответ: «Знаем ряд ограничений и соблюдаем их» (42,76 %).

Важным институтом сохранения культурной системы этнического сообщества, транслятором культурных традиций, в котором воплощены важнейшие ценностные ориентации и культурные нормы этнической группы, является праздник. Актуализация сохранения культурной идентичности в современном обществе непосредственно связана с процессами возрождения и сохранения национальной праздничной культуры. При этом влияние тенденций модернизации, глобализации общества и современной массовой культуры существенно изменили функциональную и содержательную часть праздников. Нередко праздничную обрядовую культуру с сохранившимися традиционными религиозными представлениями и культовыми практиками можно встретить лишь на селе. Но даже с учётом стилизации в городской местности современная праздничная культура бурят развивается на основе глубинных связей с культурными традициями народа, остаётся ценностью, благодаря которой бурятский народ сохраняет свою оригинальность и самобытность. Традиционные праздники бурят выступают как феномен культуры и обладают полиэтническим характером, отражающим многообразные процессы сохранения этноса, и, даже утратив сакральные смыслы, они позволяют сохранять этническую идентичность народа. Современный традиционный праздник соединяет в себе религиозные и светские начала и становится, кроме всего прочего, одним из факторов укрепления межкультурного взаимодействия, передачи и формирования этических норм, представлений и социальных ценностей. Благодаря праздничной культуре происходит приобщение молодого поколения к национальным традициям и формирование этнокультурной идентичности членов группы. Осознавая значение праздничной культуры для развития и сохранения этноса, большая часть опрошенного населения (86,6 %) ратует за то, чтобы отмечать национальные праздники.

Во время праздника наиболее органично демонстрируются элементы материальной культуры: обрядовые блюда, предметы оформления жилища, костюмы, украшения и т. д. Респонденты отмечают, что надевают национальную одежду во время праздников (33 %) и в дни празднования Сагаалгана (48,6 %). Во время семейных торжеств национальную одежду носят 22,7 % бурят, встречают в ней гостей 38 %, на официальные встречи национальную одежду надевают 7,8 %. К сожалению, ежедневно носит одежду с национальным колоритом лишь малая часть населения – 1,1 %.

Формированию и поддержанию групповой идентичности во многом способствует использование родного языка. Однако влияние процессов глобализации на культурную, экономическую и политическую жизнь общества снижает вероятность употребления национального языка в общении. Несмотря на то что бурятский язык является государственным в Республике Бурятия, число владеющих им невелико, а частота использования языка в обыденной жизни этноса стремительно снижается, особенно в городской местности. Так, в 2014 г. число владеющих бурятским языком составляло 13,7 % населения республики, и, по данным Всероссийской переписи, эта доля снизилась за десятилетие примерно в два раза [20].

Среди многообразных факторов этнокультурной идентичности личности мы рассмотрели те, что в большей степени формируются в семье. На наш взгляд, именно она играет главную роль в формировании ценностей, веры и норм, характерных для национальной культуры. Однако в условиях поликультурного общества, под воздействием процессов урбанизации и глобализации, а также по причине отсутствия этнокультурного образования семья постепенно утрачивает статус источника знаний об этнической культуре, истории и традициях. Поэтому процесс самоопределения

индивида станет более эффективным, если существующая бытовая этнокультура будет поддержана технологиями сохранения и приобщения к культуре этноса в системе образования и культуры.

Социально-культурные технологии, которые можно использовать для приобщения к этнической культуре, основываются на деятельностном подходе. Через активное освоение обрядов, игр, ремёсел, фольклора, бытовой и праздничной культуры происходит закрепление норм и ценностей, определяется этническая самоидентификация. Спектр этнокультурных технологий обширен, что позволяет их применять в различных учреждениях, адаптировать под разную аудиторию. Рассмотрим наиболее гибкие, воспроизводимые и универсальные технологии, функционал которых ориентирован на формирование этнической идентичности.

1. Культуротворческие технологии представляют собой систему, предполагающую творческую, продуктивную деятельность, основанную на духовных и материальных ценностях этнической культуры. Разнообразие форм творческой деятельности позволяет варьировать работу в различных жанрах и направлениях: изобразительное и декоративно-прикладное искусство, вокал и хореография, сочинительство и декламация на родном языке и многое другое. Культуротворческая деятельность может осуществляться в формах, отличающихся по времени, количеству участников, уровню сложности и подготовки. Так, массовыми и сложными в организационном плане формами являются ярмарки, фестивали и конкурсы народного творчества, они предполагают высокий уровень владения техникой исполнительства, мастерства. Клубовая работа, занятия в объединениях художественной самодеятельности выступают как наиболее систематические и базовые формы, позволяющие на протяжении длительного времени узнавать и осваивать определённые компоненты этнической культуры. Самой простой и демократичной является форма мастер-класса, на котором любой желающий может познакомиться с определённым навыком этнического ремесла и овладеть им (войлоковальние, изготовление изделий из кожи, меха, шерсти и др., рукоделие: ткачество, плетение, вышивка и др.).

2. Культуроохранные технологии преследуют цель сохранения культурных ценностей, их передачи следующим поколениям. Учреждения культуры, применяющие в своей практике культуроохранные технологии, занимаются научной и просветительской работой: изучением и сохранением исторического и культурного наследия, возрождением и развитием форм традиционной культуры народов России, организацией исследовательско-проектной деятельности. Результат научной деятельности сотрудников научно-просветительских организаций (историков, этнографов, музееведов и др.) демонстрируется населению в форме выставок, экскурсий, туристских проектов. Но в настоящее время населением востребованы мероприятия, которые предполагают активное участие посетителей в процессе изучения и освоения народной культуры: краеведческие и генеалогические исследования, анимационные программы, исторические реконструкции, квесты, фестивали, литературные и музыкальные вечера и праздники в историко-культурном ландшафте или помещении. Такие средства, как народный костюм, игрушка, блюда национальной кухни, орудия труда, предметы быта, позволяют создать аутентичную атмосферу, почувствовать особенности конкретной исторической эпохи и этнической культуры.

3. Игровые технологии в контексте этнокультурного воспитания ориентированы на проведение программ, включающих в себя элементы народной игровой культуры. Народные игры и забавы могут также выступать компонентами праздника, массового мероприятия. Эффективность применения игровых технологий обусловлена неформальным характером действия, увлечённостью участников, эмоциональным подъёмом, возникающими в процессе игры, создающими благоприятную, дружескую атмосферу.

4. Рекреационно-оздоровительные технологии в процессе этнокультурного воспитания могут опираться на традиции национальных видов спорта и праздников с элементами физических состязаний на ловкость, выносливость, скорость и т. д. Независимо от уровня физической подготовки аудитории в социально-культурные программы могут быть включены соревнования с использованием традиционного спортивного и игрового инвентаря, которые проводятся в соответствии с народным календарём и отражают особенности хозяйствования различных этнических групп.

Описанные выше технологии не исчерпывают весь социально-культурный инструментарий, который может быть использован в процессе этнокультурного воспитания. Формирование этнокультурной идентичности будет успешным при комбинации различных технологий, форм, средств и методов; систематической и непрерывной работе.

Говоря о роли образовательных и воспитательных институтов, мы отмечаем, что составляющими содержания процесса воздействия на объект должны быть знания и возможности их реализации в едином комплексе, включающем в себя обычаи, язык, традиции, фольклор, систему ценностей своего народа, патриотизм по отношению к своей Родине, её истории, культуре, природе, людям. От успешного внедрения образовательных программ, общеобразовательных и факультативных дисциплин, занятий и мероприятий системы дополнительного образования, решающих задачи освоения таких знаний и их практического внедрения, зависят перспективы обеспечения выбора личностью духовных ценностей своего народа и формирования устойчивой, непротиворечивой, позитивной этнокультурной идентичности.

Выводы

Формирование этнокультурной идентичности как осознания принадлежности к конкретной этнической культуре определяется влиянием комплекса взаимосвязанных внутренних и внешних факторов. Социально-культурные технологии, применяемые в семье, институтах образования и учреждениях культуры, обладают значительным педагогическим потенциалом. Спектр социально-культурных технологий, направленных на поддержание культуры и традиций этноса, широк – от культуuroохранных и творческих до рекреационных и игровых, что позволяет включать их в различные социальные практики и повседневную жизнь. Комплексное и систематическое применение социально-культурных технологий будет способствовать не только приобщению к нормам этнической культуры, но и закреплению тех компонентов, которые определяют этнокультурную идентичность.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Заявленный вклад авторов

Татарова С. П.: *определение методологии исследования, разработка инструментария и проведение социологического исследования, анализ результатов исследования.*

Харитоновна С. А.: *историографический обзор научной литературы, описание факторов формирования этнокультурной идентичности молодёжи.*

Затеева Н. А.: *проведение социологического исследования, анализ данных, описание социально-культурных технологий формирования этнокультурной идентичности.*

Список источников

1. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д. : Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. 199 с.
2. Извеков А. И. Трактовка термина «идентичность»: методологические аспекты // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота. 2015. № 3, Ч. 3. С. 64–69.
3. Прокопишина Н. А. Факторы формирования национального менталитета России и США: компаративный анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Новочеркасск, 2002. 28 с.
4. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия идентичность: теоретические и методологические основания [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. Серия: Психология. 2005. Вып. 1 (45). С. 13–17. URL: http://vestnik.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/sapozhnikova_r_b_13_17_1_45_2005.pdf (дата обращения: 01.03.2021).
5. Lyotard J. F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. University of Minnesota Press, Minneapolis. 1984. P. 15.
6. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А. Этносоциология (избранные главы). М. : Аспект-Пресс, 1999. 271 с.
7. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М. : Наука, 1983. 414 с.
8. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история ; 2-е доп. и испр. изд. М. : Наука, 1979. 236 с.
9. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1998. 388 с.
10. Стефаненко Т. Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Трансформация идентификационных структур в современной России : сб. статей. М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. С. 11–30.
11. Репринцев А. В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 26–39.
12. Ибрагимов Л. А., Салаватова А. М. Этнокультурный компонент в деятельности современных школ региона // Вестник Нижневартского государственного университета. 2013. № 4. С. 79–83.
13. Николаева Т. Н. Этнокультурный компонент содержания образования в межкультурном контексте // Этническая культура. 2021. Т. 3, № 3. С. 37–39. DOI: 10.31483/g-99017
14. Леонтьев Д. А., Савельева О. О. Идентичность. [Электронный ресурс] : Большая российская энциклопедия. 2004–2017. URL: <https://bigenc.ru/philosophy/text/2000174> (дата обращения: 25.02.2022).
15. Шеманов А. Ю. Проблема самоидентификации как предмет исследования // Постигание культуры. Ежегодник. М., 1998. Вып. 7. С. 155.
16. Красовская Н. Р. Этнокультурная идентичность // Власть. 2020. Т. 28, № 3. С. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i3.7313>
17. Курбанов Н. И. Этнокультурная идентичность в современной социокультурной ситуации : автореф. дис. ... канд. культурологии : 24.00.01. М., 2012. 23 с.
18. Мальгина И. В. Этнокультурная идентичность: онтология, морфология, динамика : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 24.00.01. М., 2005. 41 с.
19. Комарова А. А. Этнокультурная идентичность русских студентов как объект социальной регуляции [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. М., 2012. 24 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005010275#?page=1> (дата обращения: 10.03.2022).
20. Дырхеева Г. А. Языковые приоритеты Республики Бурятия: система образования //

Языковая политика и языковые конфликты в современном мире : сб. трудов конференции (Москва, 16–19 сентября 2014 г.). М., 2014. С. 101–107.

References

1. Zakovorotnaya M.V. *Identichnost cheloveka. Sotsialno-filosofskie aspekty* [Human Identity. Socio-philosophical Aspects]. Rostov-on-Don, Izd-vo SKNTs VSh, 1999. 199 p.
2. Izvekov A.I. Traktovka termina «identichnost»: metodologicheskie aspekty [Interpretation of the term “identity”: methodological aspects]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kulturologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Issues of theory and practice.]. Tambov, Gramota, 2015, no. 3, v. 3, pp. 64-69. (In Russian).
3. Prokopishina N. A. *Factory formirovaniia natsionalnogo mentaliteta Rossii i SShA: Komparativnyi analiz*. Diss.... dokt. filos. nauk: 09.00.11. [Factors in the Formation of the National Mentality of Russia and the United States: A Comparative Analysis. Doc. Diss.]. Novocherkassk, 2002. 28 p. (In Russian).
4. Sapozhnikova R.B. Analiz poniatiya identichnost: teoreticheskie i metodologicheskie osnovaniya [Analysis of the concept of identity: theoretical and methodological foundations]. *Vestnik TGPU. Seriya: Psikhologiya*. [Tomsk State Pedagogical University Bulletin. Psychology Series]. 2005, V. 1 (45). Available at: http://vestnik.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/sapozhnikova_r_b_13_17_1_45_2005.pdf (Accessed 1 March 2021) (In Russian).
5. Lyotard J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1984. p. 15 (In English).
6. Arutyunyan Yu.V., Drobizheva L.M., Susokolov A.A. *Etnosotsiologiia (izbraniye glavy)* [Ethnosociology (Selected chapters)]. Moscow, Aspekt-Press, 1999. 271 p. (In Russian).
7. Bromley Yu. V. *Ocherki teorii etnosa* [Essays on the theory of ethnos]. Moscow, Nauka, 1983. 414 p. (In Russian).
8. Porshnev B.F. *Sotsialnaya psikhologiya i istoriya; 2e dop. i ispr. izd.* [Social psychology and history; 2nd ed.]. Moscow, Nauka, 1979. 236 p. (In Russian).
9. Soldatova G.U. *Psikhologiya mezhetnicheskoy napriazhennosti* [Inter-ethnic Tension Psychology]. Moscow, Smysl, 1998. 388 p. (In Russian).
10. Stefanenko T.G. Izuchenie identifikatsionnykh protsessov v psikhologii i smezhnykh naukakh [Study of identification processes in psychology and related sciences]. *Transformatsii identifikatsionnykh struktur v sovremennoi Rossii: sbornik statey* [Transformations of identification structures in modern Russia: collection of articles.]. Moscow, Mosk. obshchestv. nauch. fond, 2001, pp. 11-30 (In Russian).
11. Reprintsev A.V. Antropologicheskoe izmerenie sotsialnykh reform: ot krizisa identichnosti - k destruktсии kultury etnosa [Anthropological dimension of social reforms: from the crisis of identity - to the destruction of the culture of the ethnos]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk* [Psychological and pedagogical search]. 2013, no. 1 (25), pp. 26-39. (In Russian).
12. Ibragimova L.A., Salavatova A.M. Etnokulturniy komponent v deyatel'nosti sovremennykh shkol regiona [Ethno-cultural component in the activities of modern schools in the region]. *Vestnik Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhneartovsk State University]. 2013, no. 4, pp. 79-83. (In Russian).
13. Nikolaeva T.N. Etnokulturniy komponent sodержaniia obrazovaniia v mezkhk'urnom kontekste [Ethno-cultural component of the content of education in an intercultural context]. *Etnicheskaiia kultura* [Ethnic culture]. 2021, V. 3, no. 3, pp. 37-39. doi: 10.31483/r-99017 (In Russian).
14. Leontiev D.A., Savelieva O.O. *Identichnost*. [Identity]. Available at: <https://bigenc.ru/philosophy/text/2000174> (Accessed 25 February 2022) (In Russian).
15. Shemanov A. Yu. Problema samoidentifikatsii kak predmet issledovaniia [The problem

- of self-identification as a subject of research]. *Postizhenie kultury* [Comprehension of culture]. Moscow, v. 7, 1998. 155p. (In Russian).
16. Krasovskaya N.R. Etnokulturnaya identichnost [Ethnocultural identity]. *Vlast* [Power]. 2020, V. 28, no. 3, pp. 75-81. DOI: <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i3.7313>. (In Russian).
17. Kurbanov N.I. *Etnokulturnaya identichnost v sovremennoy sotsiokulturnoy situatsii*. Diss. kand. kultur. : 24.00.01 [Ethnocultural Identity in the Modern Sociocultural Situation. Cand.Diss.: 24.00.01]. Moscow, 2021. 23 p. (In Russian).
18. Malygina I.V. *Etnokulturnaya identichnost: ontologiya, morfologiya, dinamika: avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk. : 24.00.01*. [Ethnocultural identity: ontology, morphology, dynamics. Doct. Diss.: 24.00.01]. Moscow, 2005. 41 p. (In Russian).
19. Komarova A.A. *Etnokulturnaya identichnost russkikh studentov kak obiekt sotsialnoy reguliatsii*. Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk.: 22.00.08. [Ethnocultural identity of Russian students as an object of social regulation. Cand. Diss.: 22.00.08]. Moscow, 2012. 41 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005010275#?page=1> (Accessed 10 March 2022). (In Russian).
20. Dyrkheeva G.A. *Iazykovye priorityty Respubliki Buriatii: sistema obrazovaniia* [Language priorities of the Republic of Buryatia: education system]. *Yazykovaya politika i yazykovye konflikty v sovremennom mire: sb. trudov konferentsii* [Language policy and language conflicts in the modern world: proc. of conference]. Moscow, 2014, pp. 101-107. (In Russian).

Светлана Петровна Татарова

*доктор социологических наук, доцент,
профессор кафедры социально-культурной
деятельности*

Author ID: 448887

*Восточно-Сибирский государственный
институт культуры*

*670031, Россия, г. Улан-Удэ,
ул. Терешковой, 1*

тел.: +7 (3012) 233326

Svetlana P. Tatarova

*Doctor of Sciences (Sociology), Associate
Professor, Professor of the Department
of Social and Cultural Activities*

Author ID: 448887

East-Siberian State Institute of Culture

*1 Tereshkova St, Ulan-Ude, Russia,
670031*

Tel: +7 (3012) 233326



Светлана Александровна Харитонова

*кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры социально-
культурной деятельности*

*Восточно-Сибирский
государственный институт
культуры*

*670031, Россия, г. Улан-Удэ,
ул. Терешковой, 1*

тел.: +7 (3012) 233326

Svetlana A. Kharitonova

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Associate
Professor of the
Sociocultural Activity Department*

*East-Siberian State Institute
of Culture*

*1 Tereshkova St, Ulan-Ude, Russia,
670031*

Tel: +7 (3012) 233326

**Надежда Александровна
Затеева**

*кандидат социологических наук, доцент,
доцент кафедры социально-культурной
деятельности*

*Восточно-Сибирский
государственный институт
культуры*

*670031, Россия, г. Улан-Удэ,
ул. Терешковой, 1*

тел.: +7 (3012) 233326

Nadezhda A. Zateeva

*Candidate of Sciences (Sociology),
Associate Professor, Associate
Professor of the Department of Social
and Cultural Activities*

*East-Siberian State Institute
of Culture*

*1 Tereshkova St, Ulan-Ude, Russia,
670031*

Tel: +7 (3012) 233326

**Статья поступила в редакцию 24.01.2023, одобрена после рецензирования
13.08.2023, принята к публикации 20.08.2023.**

УДК 374

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-317-329

Научная статья

Особенности отношения к наставнической деятельности субъектов системы дополнительного образования детей

Т. В. Глазкова*Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск
t.glazkova@iro38.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9718-4544>*

Аннотация

Введение. Возрождение института наставничества включено в федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребёнка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование». Стратегические направления и методология реализации наставничества в образовательных организациях определены нормативной и методической базой на федеральном уровне, однако каждый вид образования (общее, профессиональное, дополнительное) имеет свою специфику, следовательно, и введение института наставничества в системе дополнительного образования детей имеет свои особенности и требует дополнительного рассмотрения. В связи с этим было проведено констатирующее исследование с целью выявления специфики отношения к наставничеству участников образовательного процесса в системе дополнительного образования детей. Данная статья содержит описание проведённого исследования, полученных результатов и рекомендаций для дальнейшей работы, направленной на организацию наставнической деятельности в учреждениях дополнительного образования детей.

Материалы и методы. Объектом проведённого исследования является отношение участников образовательного процесса (педагогических работников системы дополнительного образования детей, обучающихся и их родителей) к наставнической деятельности, осуществляемой в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ. В процессе исследования решались следующие задачи: теоретический анализ научных подходов к наставничеству через призму дополнительного образования детей; разработка анкеты-опросника для участников образовательного процесса в системе дополнительного образования детей, направленного на выявление их отношения к наставнической деятельности; анализ результатов анкетирования и подготовка рекомендаций к последующему внедрению форм наставничества, оптимальных для дополнительного образования детей.

Результаты исследования. В результате опроса было выявлено положительное отношение субъектов образовательного процесса к наставнической деятельности в системе дополнительного образования детей и мотивационная готовность к внедрению наставничества в образовательный процесс; определены требования к личностно-профессиональным характеристикам педагога; сформулированы основные

направления наставнической деятельности, осуществляемой в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования позволили определить способ организации наставничества с привлечением детей и родителей в роли наставников в наставнических парах «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии» как специфику наставнической деятельности в системе дополнительного образования и сформулировать её основные направления при реализации дополнительной общеобразовательной программы: подготовка к конкурсным мероприятиям, событиям и построение межличностных отношений в творческом объединении (при наличии запросов). С учётом полученных результатов, раскрывающих специфику мотивации, содержания и направления наставнической деятельности в системе дополнительного образования детей, а также требований к личностно-профессиональным характеристикам педагога предполагается поэтапное решение задач моделирования и внедрения региональной модели наставничества в систему дополнительного образования детей.

Ключевые слова: наставник, наставничество, наставническая деятельность, наставническая пара, дополнительное образование детей, педагогическая поддержка, тьюторское сопровождение

Для цитирования: Глазкова Т. В. Особенности отношения к наставнической деятельности субъектов системы дополнительного образования детей // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 317–329. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-317-329>

Features of the Attitude to Mentoring Activities of Subjects in the System of Additional Education for Children

Original article

Tatiana V. Glazkova

*Institute for the Development of Education of the Irkutsk region, Irkutsk
t.glazkova@iro38.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9718-4544>*

Abstract

Introduction. The revival of the institute of mentoring is included in the federal projects “Modern School”, “Success of Every Child”, “Teacher of the Future”, “Social Elevators for Everyone”, and “Young Professionals” of the national project “Education”. Strategic directions and methodology for the implementation of mentoring in educational organizations are provided by the regulatory and methodological framework at the federal level; however, each type of education (general, professional, and additional) has its own specifics, thus, the introduction of the institute of mentoring in the system of additional education for children has its own characteristics and requires additional consideration. In this regard, an ascertaining study was conducted in order to identify the specifics of the attitude to mentoring of participants in the educational process in the system of additional education for children. This article describes the conducted research, an analysis of the results obtained and the preparation of recommendations for further work on the organization of mentoring activities in institutions of additional education for children.

Materials and methods. The object of the study is the attitude of participants of the educational process (teaching staff of the system of additional education for children, students and

their parents) to mentoring activities conducted as a part of the implementation of additional general education programs. In the course of the research, the following tasks were solved: theoretical analysis of scientific approaches to mentoring through the prism of additional education for children; development of a questionnaire for participants of the educational process in the system of additional education for children, aimed at identifying their attitude to mentoring; analysis of the results of the questionnaire and preparation of recommendations for the subsequent introduction of mentoring forms optimal for additional education for children.

Results. Survey results: the positive attitude of the subjects of the educational process to mentoring in the system of additional education for children and the motivational readiness to introduce mentoring in the educational process were revealed; the requirements for the personal and professional characteristics of the teacher were determined; the main directions of mentoring activities in the implementation of additional general education programs were formulated.

Discussion and conclusion. The analysis of the research results made it possible to determine the mentoring organization method involving children and parents in the role of mentor in mentoring pairs “student – student”, “student – teacher”, “student – carrier of the profession” as the specifics of mentoring activities in the system of additional education and to formulate their main directions in the implementation of an additional general education program: preparation for competitive events, events and building interpersonal relationships in a creative association (if there are special conditions). Taking into account the results obtained, revealing the specifics of motivation, content and direction of mentoring activities in the system of additional education for children, and the requirements for personal and professional characteristics of the teacher, a phased solution of the tasks of modeling and implementing a regional model of mentoring in the system of additional education for children is offered.

Keywords: mentor, mentoring, mentoring activity, mentoring pair, additional education for children, pedagogical support, tutor support

For citation: Glazkova T.V. Features of the Attitude to Mentoring Activities of Subjects in the System of Additional Education for Children. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (3): 317-329. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-317-329>

Введение

Система дополнительного образования детей в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» обеспечивает «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также организацию их свободного времени» [1]. Современные требования к содержанию и организации образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам предполагают учёт интересов и образовательных потребностей ребёнка, индивидуализацию образовательных маршрутов, проектов [2]. Одним из вариантов организационно-методического обеспечения реализации индивидуальных образовательных маршрутов, проектов обучающихся является наставничество, осуществляемое при освоении дополнительной общеобразовательной программы.

Возрождение института наставничества в качестве одной из приоритетных задач

включено в федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребёнка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование». Достижение целевого ориентира – вовлечения «не менее чем 70 % обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, в различные формы наставничества», – позволит создать условия для формирования активной гражданской позиции у каждого обучающегося, а также достичь целевых установок национального проекта «Образование» в части воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Методической поддержкой реализации наставничества в образовательных организациях является «Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися», утверждённая распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 № Р-145 [3]. Таким образом, стратегические направления и методология реализации наставничества в образовательных организациях определены, однако каждый вид образования (общее, профессиональное, дополнительное) имеет свою специфику, следовательно, и введение института наставничества в системе дополнительного образования детей имеет свои особенности и требует дополнительного рассмотрения.

Актуальность данной проблемы обусловлена недостаточной разработанностью форм наставничества в системе дополнительного образования детей и потребностью вовлечения в различные формы наставничества 70 % обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам. В связи с этим было проведено констатирующее исследование с целью выявления специфики отношения к наставничеству участников образовательного процесса в системе дополнительного образования детей.

В процессе исследования были проведены:

- 1) теоретический анализ научных подходов к наставничеству через призму дополнительного образования детей;
- 2) разработка анкеты-опросника и опрос, направленный на выявление информированности субъектов системы дополнительного образования детей по вопросам введения в образовательный процесс различных форм наставничества и их отношения к наставнической деятельности;
- 3) анализ результатов анкетирования и подготовка рекомендаций к последующему внедрению форм наставничества, оптимальных для дополнительного образования детей.

Обзор литературы

Теоретический анализ показал, что современное содержание понятия наставничества состоит в передаче опыта от педагога-мастера к ребёнку, осваивающему тот или иной вид деятельности. Восполнение образовательного дефицита или помощь в выстраивании межличностных коммуникаций лежит в основе деятельности наставника. Деятельность наставника можно сопоставить с педагогической поддержкой, смысл и назначение которой в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных внешних барьеров, которые самостоятельно он не способен преодолеть. Теоретико-методологические и научно-практические основы педагогической поддержки разработаны и описаны в трудах отечественных авторов 1990–2000-х годов (О. С. Газман [4], С. С. Гиль [5], Н. Б. Крылова [6], Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин [8] и др.).

Теория тьюторского сопровождения Т. М. Ковалева [8] раскрывает индивидуальное наставничество как «персональное сопровождение обучающегося в образовательном пространстве для становления у него устойчивых мотивов обучения, реализации личностных потребностей и интересов, подготовки к творческим и конкурсным мероприятиям, сопровождение его самоопределения, осознанного и ответственного выбора жизненного пути». Тьюторство как педагогическая форма взаимодействия в наставнической паре описана в работах современных авторов (Т. М. Ковалева, Т. А. Климова, Л. И. Лазарева [8], Д. А. Логинов [9]).

Для нашего исследования в качестве принципиально важной в теории тьюторского сопровождения Т. М. Ковалевой определена [8] следующая позиция: «Наставник оказывает педагогическое воздействие на базовые процессы развития не непосредственно, а путём вовлечения сопровождаемого в ту или иную деятельность, с последующей организацией её обсуждения и осмысления полученного опыта». Соответственно, значимыми методами работы наставника являются организация деятельности сопровождаемого и совместное обсуждение. Специфика наставнической деятельности описана в работах педагогов-практиков как преодоление образовательного дефицита, что невозможно в ходе одного или немногих разовых мероприятий. Завершение периода наставничества наступает при преодолении дефицита, показателем чего служит комплекс устойчивых поведенческих изменений (В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев [10]).

Эти теоретические позиции определили ценностно-смысловую основу наставнической деятельности в системе дополнительного образования детей как тьюторское сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся.

Разработка и внедрение наставничества при реализации дополнительных общеобразовательных программ предполагает достижение следующих результатов:

- раскрытие потенциала каждого наставляемого;
- улучшение образовательных результатов обучающегося и повышение мотивации к учёбе, высокий уровень достижений в конкурсных и спортивных мероприятиях (Н. Н. Журавлева [11]);
- «создание условий для осознанного выбора оптимальной образовательной траектории, в том числе для обучающихся с особыми потребностями (дети с ОВЗ, одарённые дети, подростки в трудной жизненной ситуации)» (Н. И. Ермакова [12]);
- «развитие гибких навыков, лидерских качеств, метакомпетенций как основы успешной самостоятельной и ответственной деятельности в современном мире (в том числе готовность учиться в течение всей жизни, адаптироваться к изменениям на рынке труда, менять сферу деятельности и т. д.)» (Н. А. Волкова [13], И. В. Рыжкова [14]).

При этом важным фактором эффективности наставнической деятельности является отношение всех участников этой деятельности к наставничеству. Основу отношения составляет когнитивный компонент – информированность участников наставнической деятельности (В. В. Дехтяренко [15]).

Материалы и методы

С целью изучения уровня информированности руководителей, обучающихся, их родителей и педагогических работников системы дополнительного образования детей о значении и различных формах наставничества была разработана анкета-опросник и проведён социологический опрос-исследование информированности субъектов системы дополнительного образования детей по вопросам введения в образовательный процесс различных форм наставничества «Наставничество. Ожидания и реальность».

Для каждой категории респондентов была разработана своя анкета-опросник. Педагогическим работникам системы дополнительного образования детей предлагалось ответить на 13 вопросов, обучающимся – на 9 и родителям – на 15. Для сопоставления

результатов диагностики некоторые вопросы звучали одинаково во всех опросниках.

Анкета «Наставничество. Ожидания и реальность» (педагогические работники системы дополнительного образования детей) была направлена на установление следующих параметров:

- «мотивационная готовность» (вопросы о готовности и желании педагогических работников к реализации наставнической деятельности);
- «характеристики наставника» (указание на главную, на взгляд респондентов, характеристику эффективного наставника; личностные и профессиональные качества, которыми он должен обладать);
- «оценка эффективности деятельности наставника» (открытые вопросы об оценке наставнической деятельности и характеристике эффективного наставника).

Анкета «Наставничество. Ожидания и реальность» (родители) раскрывала такие параметры, как:

- «удовлетворённость различными показателями дополнительного образования» (вопросы, связанные с ожиданием родителей: «В чём Вы видите смысл дополнительного образования для Вашего ребёнка? Выберите из предложенных вариантов не более трёх, наиболее значимых для Вас (способствует познанию и пониманию окружающей жизни; развивает интересы и способности ребёнка; мотивирует к познанию и творчеству; готовит к получению профессии; обеспечивает самореализацию ребёнка; способствует успешному освоению образовательных программ в школе; готовит к поступлению в учреждения профессионального образования; предоставляет возможность в будущем сделать карьеру в той области, в которой он занимается, и др.)). «От чего в процессе посещения Вашим ребёнком учреждения дополнительного образования Вы получаете наибольшее удовлетворение? Выберите из предложенных вариантов не более четырёх, наиболее значимых для Вас (от его успехов на занятиях дополнительного образования; от его достижений в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, спортивных соревнованиях, конференциях и т. д.; от того, насколько интересно Вашему ребёнку посещать занятия (кружковые, секционные и т. п.); от взаимоотношений с ребятами; от взаимоотношений с педагогами; от воспитательных мероприятий учреждения и учебной группы; от возможности Вашего ребёнка проявить себя, свои способности и умения; от того, как оценивают достижения Вашего ребёнка; от уровня требований со стороны педагогов; от престижа учебного заведения; от собственного вклада в содействие дополнительному образованию Вашего ребёнка (посещение родительских собраний, открытых занятий, участие в массовых мероприятиях));

- «характеристики наставника» (вопросы: «Хотели бы Вы, чтобы у Вашего ребёнка был наставник?»; «Кого бы Вы выбрали в наставники для Вашего ребёнка и какими личностными и профессиональными качествами должен обладать наставник?»);

- «мотивационная готовность родителей быть наставником» (уточняющие вопросы о желании родителей включиться в наставническую деятельность).

Анкета «Наставничество. Ожидания и реальность» (дети) позволила оценить:

- «характеристики наставника» (вопросы, касающиеся востребованности наставничества у обучающихся по дополнительной общеобразовательной программе: «Хотел бы ты, чтобы у тебя был наставник?»; «Кого бы ты выбрал в наставники?»; «В какой помощи наставника ты нуждаешься?»; «Укажи вид взаимодействия с наставником» (наставник должен обладать (не более четырёх вариантов ответов): гибким и критическим мышлением, коммуникативными и организаторскими способностями; быть отзывчивым и сочувствующим человеком; иметь навыки интуиции и самоанализа; быть спокойным и уравновешенным человеком; быть дружелюбным и добрым человеком; хорошо знать свой предмет);

- «удовлетворённость различными показателями дополнительного образования» (позволяет определить степень освоения дополнительных общеобразовательных

программ и выяснить пожелания в части обновления содержания дополнительного образования);

– «мотивационная готовность быть наставником» (вопросы о готовности и возможности быть наставником для детей из своего творческого объединения).

Анкетирование проводилось с использованием платформы для социальных исследований SocView. Информирование респондентов о проведении анкетирования осуществлялось через новостную ленту на сайте организации – инициатора опроса и информационные письма, направленные в учреждения дополнительного образования детей.

Результаты исследования

В опросе приняли участие 219 педагогических работников системы дополнительного образования детей из 54 образовательных организаций дополнительного образования детей.

Значительное большинство педагогов дополнительного образования положительно и с желанием относятся к внедрению наставничества. Готовы стать наставником 82,2 % респондентов: они готовы встречаться с наставляемым несколько раз в неделю – 25 %, один раз в неделю – 28 %, по мере возникновения вопросов – 41 %.

Из 335 обучающихся, принявших участие в опросе, 82 % хотят иметь наставников. В качестве наставника видят своего педагога 64 % детей, старшего товарища в своём творческом объединении – 30 %, выпускника своего творческого объединения – 30 %, другого педагога своей образовательной организации – 21 %. Помощь наставника необходима ребятам для решения следующих проблем: в подготовке к участию в конкурсах – 71 %; в выстраивании отношений с другими ребятами в объединении – 33 %; в адаптации в коллективе – 17 %; выстраивании взаимодействия с родителями – 16 %. Готовы сами стать наставниками, помогать другим ребятам советами в трудной ситуации, знаниями, игрой, подготовкой к участию в конкурсах, в выстраивании отношений с другими ребятами, в адаптации в коллективе, научить тому, что сами умеют, улучшить знания по школьным предметам, научить дружить 62 % респондентов из числа обучающихся.

Родители приняли активное участие в опросе по введению наставничества и шефства в образовательный процесс, из 363 респондентов 93 % хотели бы, чтобы у ребёнка был наставник, и в этом качестве видят педагога своего ребёнка – 93 %, а также выпускника объединения, в котором занимается ребёнок, – 7 %. Отвечая на вопрос: «В какой помощи наставника нуждается Ваш ребёнок?», родители называли следующее: «помощь при подготовке к участию в конкурсах» – 77 %; «помощь в выстраивании отношений с другими ребятами в объединении» – 33 %; «помощь в адаптации в коллективе» – 23 %. Желание стать наставником выразили 26 % респондентов-родителей, никто из опрошенных не отказывался от участия в мероприятиях вместе со своими детьми. Они выразили готовность оказывать моральную, организационную помощь; ходить в походы, участвовать в конкурсах, в подготовке к конкурсам; подсказывать, как контактировать с окружающими; оказывать помощь в выстраивании отношений с другими ребятами и их родителями, в адаптации в коллективе, в выстраивании отношений с другими ребятами и многое другое.

Обсуждение и заключение

Для достижения цели нашего исследования наибольший интерес представляли вопросы, позволяющие оценить параметры «мотивационная готовность» и «характеристики наставника». Эти вопросы были включены во все анкеты для проведения сравнительного анализа ответов, данных представителями различных групп респондентов. Стоит отметить, что в большинстве случаев ответы детей, родителей и педагогов не

противоречат друг другу.

На вопросы, касающиеся мотивационной готовности к наставнической деятельности, все респонденты ответили утвердительно.

Основные направления наставнической деятельности в учреждениях дополнительного образования детей определены ответами на вопрос «В какой помощи наставника нуждаетесь?» и представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Статистика по результатам ответа на общий вопрос социологического опроса: «В какой помощи наставника нуждаетесь?»

Figure 1. Response statistics for the general question of the sociological survey “What kind of help do you need from a mentor?”

Таким образом, можно констатировать, что в системе дополнительного образования детей актуальным направлением наставнической деятельности является программа наставничества по подготовке к участию в конкурсных мероприятиях. Это направление отметили все группы респондентов как приоритетное. Взгляды респондентов на наставническую помощь в вопросах адаптации и выстраивания межличностных отношений в целом совпадают, однако дети считают, что роль наставника в построении межличностных отношений более актуальна, чем в процессе адаптации в коллективе, а педагоги приоритетом наставнической деятельности считают помощь в адаптации ребёнка к новой среде и новому виду деятельности. В силу невысокой доли выбора этих двух направлений по сравнению с направлением «подготовка к конкурсным событиям» можно считать наставничество в выстраивании межличностных отношений и адаптации в коллективе единым направлением. Реализация программы наставничества этого направления будет зависеть от запроса родителя или ребёнка.

Из личностных и профессиональных качеств наставника респонденты всех групп отметили коммуникативные и организаторские способности наставника. Хорошее знание предмета, эмоциональная устойчивость и критичность мышления были указаны педагогами и родителями как приоритетные. Однако в ответах детей на первом месте оказались личностные качества: доброта и дружелюбие – как важные характеристики наставника (рисунки 2 и 3).

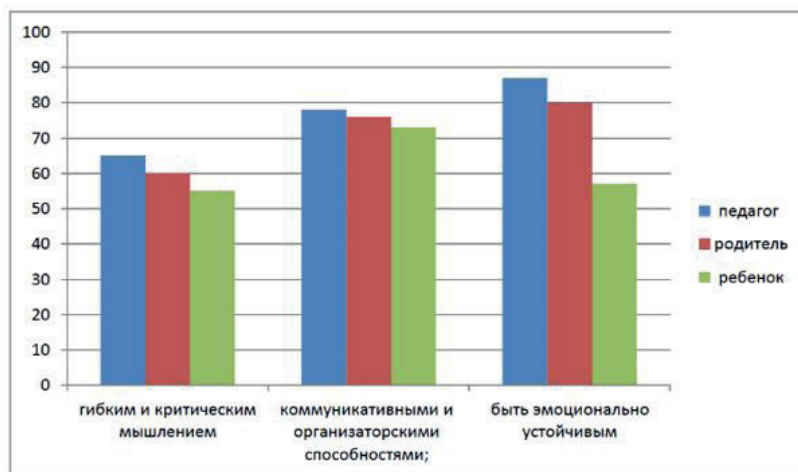


Рисунок 2. Статистика ответа на общий вопрос: «Какими качествами должен обладать наставник?»

Figure 2. Response statistics for the general question “What qualities should a mentor possess?”

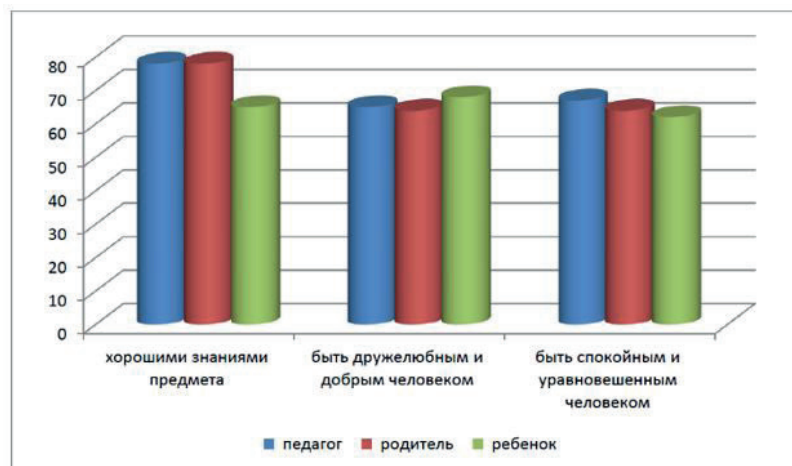


Рисунок 3. Статистика ответа на общий вопрос: «Какими качествами должен обладать наставник?»

Figure 3. Response statistics for the general question “What qualities should a mentor possess?”

Результаты социологического опроса, организованного с целью выявления отношения субъектов образовательного процесса к наставнической деятельности в системе дополнительного образования детей и особенностей наставничества при реализации дополнительных общеобразовательных программ «Наставничество. Ожидания и реальность», показали мотивационную готовность всех участников к внедрению наставничества в образовательный процесс. В образовательных организациях, принявших участие в опросе, имеется значительный потенциал по формированию наставнических пар «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии».

По результатам социологического опроса было выдвинуто предположение о том,

что наставническая деятельность, осуществляемая в рамках реализации дополнительной общеобразовательной программы, может быть организована по таким направлениям, как: подготовка к конкурсным мероприятиям, событиям и построение межличностных отношений в творческом объединении (при наличии запросов). В системе дополнительного образования возможна организация наставнической деятельности с привлечением детей и родителей в роли наставников в наставнических парах «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии».

С учётом полученных результатов, раскрывающих специфику мотивации, содержания и направления наставнической деятельности в системе дополнительного образования детей, а также требований к личностно-профессиональным характеристикам педагога на следующих этапах предполагается решение задач моделирования и внедрения региональной модели наставничества в систему дополнительного образования детей:

– разработка алгоритма наставнической деятельности в наставнических парах «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии» при реализации дополнительной общеобразовательной программы;

– разработка методических рекомендаций по внедрению наставнической деятельности в наставнических парах «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии» при реализации дополнительной общеобразовательной программы;

– пилотное внедрение наставнической деятельности в наставнических парах «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии» при реализации дополнительной общеобразовательной программы в образовательный процесс учреждений дополнительного образования детей;

– оценка эффективности образовательного процесса при реализации программы наставничества в наставнических парах «ученик – ученик», «ученик – педагог», «ученик – носитель профессии» при реализации дополнительной общеобразовательной программы.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 30.12.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022) // КОДЕКСЫ И ЗАКОНЫ : правовая навигационная система. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 23.05.2023).

2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс]: Концепция утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022> (дата обращения: 14.05.2023).

3. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 № 467 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/561232576> (дата обращения: 15.03.2023).

4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. Вып. 3. С. 58–64.

5. Гиль С. С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив: теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург,

2001. 349 с.

6. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // *Классный руководитель*. 2000. № 3. С. 92–103.

7. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина. М. : Academia, 2006. 288 с.

8. Ковалева Т. М., Климова Т. А., Лазарева Л. И., Митрошина Т. М., Тюмина М. В. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только... : коллективная монография / науч. ред. Т. М. Ковалева. М. : МТА, 2018. 100 с.

9. Логинов Д. А. Тьюторское сопровождение образовательного процесса : учебно-методическое пособие. Саратов : СОИРО, 2017. 87 с.

10. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019. № 3. С. 4–18.

11. Журавлева Н. Н., Тальшинская И. А. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования // *Вестник педагогических инноваций*. 2022. № 2 (66). С. 14–22. DOI: 10.15293/1812-9463.2202.02

12. Ермакова Н. И., Хлебалина Т. Н. Практика наставничества в системе работы с детьми группы социального риска в условиях подростковых клубов по месту жительства // *Методист*. 2018. № 2. С. 24–30.

13. Волкова Н. А., Сычева И. В. Наставничество в школе как ресурсная среда для развития компетенций обучающихся [Электронный ресурс] // *Академический вестник. Вестник СПб АППО*. 2022. № 2 (56). С. 18–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=bjiiido&ysclid=lm600yfo4896856705> (дата обращения: 12.05.2023).

14. Рыжкова И. В., Чурсина С. А. Наставничество как пространство развития исследовательских компетенций обучающихся (форма «студент-ученик») [Электронный ресурс] // *Академический вестник. Вестник СПб АППО*. 2022. № 2 (56). С. 7–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49618292&ysclid=lm607axofc645402513> (дата обращения: 23.05.2023).

15. Дехтяренко В. В. Специфика субъектов и объекта наставничества в системе педагогического образования // *Методист*. 2019. № 1. С. 50–52.

16. Качина Т. В. Фестиваль практик наставничества: обмен опытом и идеями, экспертиза содержания, совместное продвижение к пониманию сути понятия и многообразие наставничества // *Методист*. 2022. № 7. С. 2–4.

17. Лубенникова С. А., Кузьмина С. А., Шмакова С. В. Наставнические практики в школьных экологических проектах [Электронный ресурс] // *Академический вестник. Вестник СПб АППО*. 2022. № 2 (56). С. 13–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49618293&ysclid=lm60fvuyqi110573593> (дата обращения: 12.04.2023).

References

1. Ob obrazovanii v Rossiiskoy Federatsii: Federalniy zakon N 273-FZ ot 29.12.2012 (red. ot 30.12.2021) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.03.2022). [On education in the Russian Federation. Federal Law N 273-FZ dated December 29, 2012 (ed. December 30, 2021) (ed. effective from March 1, 2022)]. *KODEKSY i ZAKONY pravovaya navigatsionnaya sistema* [CODES and LAWS: legal navigation system]. Available at: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (Accessed 23 May 2023)

2. Konceptsiya razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detei do 2030 goda: Konceptsiya utv. rasporyazheniem Pravitelstva Rossiiskoy Federatsii ot 31 marta 2022 g. № 678-r [The concept of the development of additional education for children until 2030: Concept approved by Order of the Government of the Russian Federation dated March 31, 2022 No.

678-р]. *Oficialniy internet-portal pravovoy informatsii* [Official internet portal of legal information]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022> (Accessed 14 May 2023)

3. Ob utverzhdenii Tselevoy modeli razvitiya regionalnikh sistem dopolnitelnogo obrazovaniya detey: Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossiiskoy Federatsii ot 03.09.2019 g. №467 [On the approval of the Target model for the development of regional systems of additional education for children: the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 3, 2019 No. 467]. *Elektronniy fond pravovykh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/561232576> (Accessed 15 March 2023)

4. Gazman O. S. Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. *Novie tsennosti obrazovaniya: desyat kontseptsiy i esse*. [New values of education: ten concepts and essays]. Moscow, 1995. Vol. 3, pp. 58–64. (In Russian)

5. Gil S. S. *Munitsipalnaya sistema sotsialno-pedagogicheskoy podderzhki molodezhnykh initsiativ: teoriya i praktika*. Dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. [Municipal system of social and pedagogical support of youth initiatives: theory and practice. Doc. Diss.: 13.00.01.]. Orenburg, 2001. 349 p. (In Russian)

6. Krylova N. B. Pedagogicheskaya, psikhologicheskaya i nravstvennaya podderzhka kak prostranstvo lichnostnykh izmeneniy rebenka i vzroslogo [Pedagogical, psychological and moral support as a space for personal changes of a child and an adult]. *Klassniy rukovoditel* [Class Teacher]. 2000, no. 3, pp. 92–103. (in Russian)

7. Mikhailova N. N., Yusfin S. M., Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii* [Pedagogical support of a child in education]. Moscow, Academia, 2006. 288 p. (In Russian)

8. Kovaleva T.M., Klimova T.A., Lazareva L.I. Mitroshina T.M., Tyumina M.V. *Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty tyutora. I ne tolko....* kollektivnaya monografiya [Personal resource mapping as a means of tutor's work. And not only... collective monograph]. Moscow, MTA, 2018. 100 p. (In Russian)

9. Loginov D.A. *Tyutorskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa: uchebno-metodicheskoe posobie* [Tutor support of the educational process: educational and methodical manual]. Saratov, SOIRO, 2017. 87 p. (In Russian)

10. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. *Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen xoro-sho zatochenniy instrument* [Mentoring in education: a well-honed tool is needed]. *Profes-sionalnoe obrazovanie i rynek truda* [Vocational education and the labor market]. 2019, no. 3, pp. 4–18. (In Russian)

11. Zhuravleva N.N., Talyshinskaya I. A. *Organizatsiya nastavnichestva kak neobkhodimoe uslovie upravleniya kachestvom obrazovaniya* [Organization of mentoring as a necessary condition for quality management of education]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii* [Journal of Pedagogical Innovations]. 2022, no. 2, pp. 14–22. (In Russian)

12. Ermakova N.I., Khlebalina T. N. *Praktika nastavnichestva v sisteme raboty s detmi gruppy sotsial'nogo riska v usloviyakh podrostkovykh klubov po mestu zhitelstva* [The practice of mentoring in the system of working with children of the social risk group in the conditions of teenage clubs at the place of residence]. *Metodist* [Methodist]. 2018, no. 2, pp. 24–30. (In Russian)

13. Volkova N.A., Sycheva I.V. *Nastavnichestvo v shkole kak resursnaya sreda dlya razvitiya kompetentsiy obuchayushhikhsya* [Mentoring at school as a resource environment for the development of students' competencies]. *Akademicheskiiy vestnik. Vestnik SPb APPO* [Academic Bulletin. Bulletin of St. Petersburg APPO]. 2022, no. 2, pp. 18–21. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=bjiido&ysclid=lm600yfo4896856705> (Accessed 12 May 2023).

14. Ryzhkova I.V., Chursina S.A. Nastavnichestvo kak prostranstvo razvitiya issledovatel'skikh kompetentsiy obuchayushchikhsya (forma «student-uchenik») [Mentoring as a space for the development of students' research competencies (student-pupil form)] *Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO* [Academic Bulletin. Bulletin of St. Petersburg APPO]. 2022, no. 2, pp. 7-12. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49618292&ysclid=lm607axofc645402513> (Accessed 23 May 2023).

15. Dekhtyarenko V.V. Spetsifika subiektov i objekta nastavnichestva v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya [The specifics of the subjects and object of mentoring in the system of pedagogical education]. *Metodist* [Methodist]. 2019, no. 1, pp. 50-52. (In Russian)

16. Kachina T.V. Festival praktik nastavnichestva: obmen opytom i ideyami, ekspertiza sodержaniya, sovmestnoe prodvizhenie k ponimaniyu suti ponyatiya i mnogoobraziya nastavnichestva [Mentoring Practices Festival: exchange of experience and ideas, content expertise, joint promotion to understanding the essence of the concept and diversity of mentoring]. *Metodist* [Methodist]. 2022, no. 7, pp. 2-4. (In Russian)

17. Lubennikova S.A., Kuzmina S.A., Shmakova S.V. Nastavnicheskie praktiki v shkolykh ekologicheskikh proektakh [Mentoring practices in school environmental projects]. *Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO* [Academic Bulletin. Bulletin of St. Petersburg APPO]. 2022, no. 2, pp. 13-17. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49618293&ysclid=lm60fvuyqi110573593> (Accessed 12 April 2023).

Татьяна Владимировна Глазкова

кандидат педагогических наук,
руководитель центра развития
дополнительного образования

AuthorID: 297888

Институт развития образования
Иркутской области

664007, Россия, г. Иркутск,
ул. Красноказачья, 10А

тел.: +7 (3952) 500904

Tatiana V. Glazkova

Candidate of Sciences (Pedagogy), Head of
the Center for the Development of Additional
Education

AuthorID: 297888

Institute for the Development of Education of
the Irkutsk region

10A Krasnokazachya St, Irkutsk, Russia,
664007

Tel: +7 (3952)500904

**Статья поступила в редакцию 21.07.2023, одобрена после рецензирования
24.07.2023, принята к публикации 30.07.2023.**

Методический инструментарий развития личностной читательской рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5–6-е классы)

И. В. Сосновская¹, Н. П. Терентьева²

¹Иркутский государственный университет, г. Иркутск

²Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

¹sosnoirina@Yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0237-0729>

²terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме развития личностной рефлексии читателя-школьника. Основопологающим является методический аспект: представлен инструментарий для анализа и интерпретации литературных произведений, применение которого предполагает обращение к внутренней смысловой сфере читателя, включение его в рефлексивную деятельность, активный диалог с автором произведения, его героями, когда обнаруживаются жизненные, психологические связи читателя и художественной реальности. **Цель статьи** – обосновать целесообразность внедрения в практику обучения литературе методического инструментария, позволяющего активизировать развитие личностной читательской рефлексии младших подростков в процессе анализа и интерпретации ими литературного произведения начиная с 5–6-х классов.

Материалы и методы. Федеральный государственный образовательный стандарт, Федеральная рабочая программа по литературе ориентируют учителя на необходимость формирования личностных результатов обучения, придают воспитательную направленность литературному образованию. Определяют психологические механизмы личностной рефлексии в связи с возрастными особенностями младших подростков; методические условия, а также существующие в методике подходы, используемые в целях активизации личностной рефлексии. Проведённое анкетирование показало, что личностная рефлексия крайне недостаточно проявляется в читательской деятельности подростков, необходим методический инструментарий, способствующий формированию навыка личностной читательской рефлексии.

Результаты. Показаны возможности внедрения разнообразных методических приёмов, герменевтических по своей природе, в практику школьного анализа эпических и лирических произведений («актуализация эмоционального и жизненного опыта», «идентификация», «припоминание», «доставивание», «дописывание», «вживание в представление», «рефлексивный мостик», «наращивание смысла», «ответь за героя», «ответь за автора», «жизненная правда», «вопрос к себе», «выход на оценку», «выход на решение» и др.).

Заключение. Авторы делают вывод о природосообразности процесса развития реф-

лексивного сознания и рефлексивных умений школьников на материале чтения художественных произведений и возможности преодоления культурного разрыва между классическим произведением и современным читателем-подростком при условии системного включения развивающего личностную рефлексию методического инструментария. Это реальный способ обретения личностных результатов при освоении литературы в школе.

Ключевые слова: литературное образование, диалог, личностная рефлексия, личностный смысл, герменевтика, чтение, методический инструментарий, школьный анализ и интерпретация, литература

Для цитирования: Сосновская И. В., Терентьева Н. П. Методический инструментарий развития личностной читательской рефлексии в процессе анализа и интерпретации литературного произведения (5–6-е классы) // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 330–347. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-330-347>

Methodological Tools for the Development of Personal Reader's Reflection in the Process of Analysis and Interpretation of a Literary Work (5th-6th Grades)

Original article

Irina V. Sosnovskaya¹, Nina P. Terentieva²

¹Irkutsk State University, Irkutsk

²South Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk

¹sosnoirina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0237-0729>

²terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of the development of personal reflection by the school student reader. The methodological aspect is fundamental: a toolkit for analyzing and interpreting literary works is presented, the use of which implies addressing the reader's inner semantic sphere, involving them in reflexive activity, active dialogue with the author of the work, its characters, when life and psychological connections between the reader and the artistic reality are revealed. The purpose of the article is to substantiate of the feasibility of introduction into the practice of teaching literature a methodological toolkit that allows activating the development of personal reading reflection of younger adolescents in the process of analyzing and interpreting a literary work starting from 5th-6th grades.

Materials and methods. The Federal State Educational Standard and the Federal Working Program in Literature guide teachers on the need to form individual learning outcomes, and provide an educational focus on literary education. They identify psychological mechanisms of personal reflection in relation to the age-specific traits of younger adolescents; the methodological conditions, and the approaches existing in the methodology to activate personal reflection. The conducted survey showed that personal reflection is extremely insufficiently manifested in the reading activity of adolescents, and methodological toolkit fostering the development of personal reading reflection skills is required.

Results. The possibilities of introducing various methodological techniques, hermeneutical in nature, into the practice of school analysis of epic and lyrical works ("actualization of emotional and life experience", "identification", "recollection", "completion", "finishing", "getting used to representations", "reflective bridge", "building up of meaning", "answer

for the character”, “answer for the author”, “vital truth”, “questioning oneself”, “coming up with the assessment”, “coming up with the solution”, etc.) are described.

Conclusion. The authors conclude that the process of developing reflexive consciousness and reflexive skills of schoolchildren is naturally shaped based on the material of reading works of art and the possibility of overcoming the cultural gap between a classic work and a modern teenage reader provided that methodological tools developing personal reflection are systematically included. This is a practical method for getting personal benefits from literature lessons at school.

Keywords: literary education, dialogue, personal reflection, personal meaning, hermeneutics, reading, methodological tools, school analysis and interpretation, literature

For citation: Sosnovskaya I.V. Terentieva N.P. Methodological Tools for the Development of Personal Reader’s Reflection in the Process of Analysis and Interpretation of a Literary Work (5th-6th grades). Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (3): 330-347. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-330-347>

Введение

В современном федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) [1] цели изучения предмета «Литература» в основной школе связаны с формированием у школьников «потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний; с развитием чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам, аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов, воплощённых в отечественной и зарубежной литературе» [2, с. 5]. Чтение утверждается в качестве кардинального понятия литературного образования и рассматривается как средство самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности. Именно поэтому среди личностных результатов обучения литературе заявлены жизненно важные умения «принимать себя и других», «осознавать эмоциональное состояние себя и других, опираясь на примеры из литературных произведений», а также «сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека с оценкой поступков литературных героев» [там же, с. 19]. Читательские умения и опыт органически коррелируют с природой чтения как диалога, самопознания и сближены с жизненным опытом ребёнка, прогнозом его будущей жизни в обществе. Знаменательно, что в новой Федеральной программе по литературе акцентирована «сформированность навыка рефлексии», которая является важнейшим условием становления смысловой сферы личности. Подчеркнём, что речь идёт о жизненно необходимом *навыке!* Эта проблема заслуживает особого внимания как в сфере литературного образования, так и в социальной сфере.

Материалы и методы

Чтобы получить доказательства актуальности проблемы, мы провели анкетирование. Целью входной диагностики было выявить уровень и качество читательских рефлексивных умений в подростковом возрасте. Для этого школьникам 13–14 лет была предложена анкета. Общее количество опрошенных – 249 учащихся 7–8-х классов школ городов Иркутска и Челябинска. Некоторые вопросы анкеты предполагали развёрнутые ответы – где учащимся необходимо было пояснить свою позицию на конкретных примерах.

Анкета

1. Соотносишь ли ты при чтении свои мысли чувства, настроения с внутренним миром героя?

- часто
- редко
- никогда.

2. Когда ты читаешь произведение, узнаёшь ли ты себя в поступках героев?

- часто
- редко
- никогда.

3. Были ли у тебя случаи, когда прочитанное произведение в чём-то поменяло твои чувства или мысли? Приведи пример.

4. Когда ты читаешь произведение, переносишь ли ты какие-то литературные ситуации на себя?

- часто
- редко
- никогда.

5. Какие книги, прочитанные в классе на уроке литературы, повлияли на твой выбор (твои отношения)?

Результаты анкетирования показали следующее.

1. Только 43 человека из 249 (17 %) обращаются к рефлексии в процессе изучения художественного произведения. Большая часть школьников-подростков редко соотносит свой внутренний мир и свои мысли с мыслями и чувствами героя. Возможно, это связано с чтением ими программных произведений, и в своих ответах они ориентировались именно на программу.

2. Отражение собственного «Я» в поступках персонажей происходит лишь у единиц.

3. Отвечая на третий вопрос, 72 человека (29 %) подтвердили изменение чувств и мыслей в процессе прочтения художественного текста, проиллюстрировав это конкретными примерами.

4. У большинства школьников (почти у 72 % опрошенных) не происходит переноса ситуаций из художественного текста на себя. У 15 опрошенных ответа на этот вопрос вообще не оказалось.

5. На последний вопрос лишь 43 человека ответили развёрнуто. 40 школьников вопрос проигнорировали. Почти 80 % учащихся 7-х, 8-х классов не проявляют эмоционального отклика на классическую литературу, которая изучается на уроках. Вызвавшими отклик произведениями были названы «Конь с розовой гривой» В. Астафьева, «Страх» И. Шмелева, «Гений» Н. Лескова, «Бежин луг» И. Тургенева. Поэтические произведения не были упомянуты совсем.

Таким образом, результаты анкетирования показывают достаточно низкий уровень читательских рефлексивных навыков подростков. Напрашивается вывод, что большинство подростков читают тексты и выполняют аналитические и интерпретационные задания на уроках литературы без интереса, что в конечном счёте влияет на глубину и адекватность понимания ими литературного материала, блокирует диалог с автором, эмоциональную отзывчивость читателя.

Результаты анкетирования ещё раз убеждают в важности разработки и применения рефлексивного инструментария в процессе анализа и интерпретации художественных текстов на уроке. Причём, чем раньше учитель начнёт использовать рефлексивные приёмы работы с текстами на уроках литературы, тем, возможно, эффективнее он будет решать в дальнейшем проблему мотивации к чтению классики в основной школе.

Понятие «рефлексия» многозначно. «Рефлексия – внутренняя психологическая дея-

тельность человека, направленная на осмысление, анализ и оценку своих собственных действий и состояний. Во-первых, рефлексия понимается как объективация в смысле, осознание определённых аспектов внешней ситуации (интеллектуальная рефлексия). Во-вторых, связывается с самосознанием, интроспекцией, самонаблюдением. В-третьих, – с «решением задач на смысл», с осознанием личностной значимости смысла. В-четвёртых, – с ценностно-ориентационной деятельностью, с разрешением внутренних конфликтов в смысловой сфере, критической переоценкой ценностей, решением вопроса о смысле жизни. Это личностная (внутриличностная, индивидуальная рефлексия). Кроме того, выделяется межличностная (интерсубъектная, коммуникативная) рефлексия (А. А. Бодалев, А. В. Петровский): человек определяет представления о ценностях других субъектов, соотнося с ними свои ценности и поступки» [3, с. 51]. Обратим внимание на то, что все названные функции рефлексии проявляются в процессе читательской деятельности.

Приоритет смыслового (осмысленного) чтения, смыслообразования в обучении литературе делает актуальной методическую инструментовку рефлексивной деятельности ученика-читателя, организующую встречу сознаний («я и другой, я и ты»), диалог ученика и писателя, его героев, готовность «отдавать себе отчёт о самом себе» [3–5].

Как правило, понятие «рефлексия» вызывает в сознании учителя прежде всего представление об одном из заключительных этапов урока литературы. Между тем проблема активизации личностной рефлексии читателя-школьника решалась в методике обучения литературе в отдельных аспектах. Так, В. Г. Маранцман обращение к эмоциям читателя, читательскую оценку рассматривал как одну из сфер школьного анализа произведения [6]. Отметим также включение ребёнка в эмпатический диалог, в диалог с собственной личностью при выполнении творческих работ [7; 8]. И. В. Сосновская, адаптируя техники понимания филологической герменевтики применительно к методике, предложила методический инструментарий литературного развития с опорой на рефлексивные практики [5]. Н. П. Терентьева, отгалкиваясь от механизмов смыслопорождения, личностной рефлексии, представила литературное образование как способ ценностного самоопределения старшеклассников [3]. Е. О. Галицких разработала мастерские ценностных ориентаций, включающие в себя комплекс рефлексивных практик [9].

Установки ФГОС, результаты проведённого нами анкетирования подростков-читателей (7-й класс), а также «лакуны» в современной методике убеждают в актуальности внедрения в практику обучения методического инструментария развития личностной читательской рефлексии младших подростков в процессе анализа и интерпретации литературного произведения начиная с 5–6-х классов.

Результаты исследования

Обучение литературе в 5–6-х классах направлено на формирование читательской культуры школьников, которая проявляется в способности реагировать на художественное слово, слышать автора, соотносить его мысли со своими и тем самым учиться понимать себя. Помним, что диалог предполагает преобразование «чужого» в «чужое – своё» [10].

В этом контексте важнейшая задача современного образования – формирование личностных образовательных результатов школьников, – несомненно, связана именно с развитием рефлексивного сознания читателя и его рефлексивных умений [11]. Процесс развития художественной рефлексии и рефлексивных умений детерминирован как возрастными особенностями учащихся данного возрастного периода, так и особенностями развития ребёнка, обусловленными современной цифровой эстетикой.

Очевидно, что учащиеся в возрасте 11–12 лет почти не имеют базы теоретических знаний, эстетического и читательского опыта, поэтому они продолжают воспринимать произведение с позиции «наивного реализма». Грань между реальностью и фантазией

всё ещё очень зыбкая [12]. Однако активность эмоциональной сферы на данном этапе взросления остаётся первостепенной, именно это во многом может являться для учителя-словесника опорой для актуализации читательской рефлексии.

К 13 годам гармония в отношениях с окружающим миром сменяется критическим отношением подростков к нему, к окружающим, к себе. Происходит постепенное формирование собственной личности, своей позиции посредством вынесения первых критических оценок себе и окружающему миру с положительной и негативной стороны [13]. Данный возрастной период у младших подростков характеризуется стремительным развитием личностной рефлексии. Если учащиеся младшего школьного возраста ещё недостаточно осознают собственные мыслительные операции и не могут в полной мере овладеть ими, мало способны к внутреннему наблюдению и самооценке, то у подростков наряду с активным физическим и интеллектуальным развитием наблюдается рост самосознания, развитие мировоззрения и формирование собственного «Я». Специфика развития личностной рефлексии в данный возрастной период не ограничивается внутренними изменениями учащихся, теперь рефлексия направлена на формирование нового уровня отношений к окружающим миром. Развитие личностной рефлексии обусловлено обращением учащихся к своим чувствам, эмоциям и переживаниям, активным поиском средств для реализации потребностей познания самих себя, самоутверждения и самореализации.

К методическим условиям самопознания и ценностного самоопределения учащихся в контексте литературного образования отнесены:

- активизация интеллектуальной и личностной рефлексии при изучении литературы, её оценке;
- включение субъектного опыта читателей-школьников в литературное образование;
- включение учащихся в решение аксиологических ситуаций [3].

Именно поэтому развитие рефлексивного сознания и рефлексивных умений школьников по итогам прочтения художественного произведения является природосообразным. Разумеется, художественная рефлексия учащихся будет носить часто неосознанный, спонтанный характер, но возникать в сознании учащихся достаточно легко и свободно: художественные произведения переживаются, в героях школьники узнают черты своего характера, примеряют их поступки на себя, художественные проблемы нередко связывают со своей реальной жизнью. Задача учителя-словесника – поддержать эти проявления рефлексивного сознания с целью как актуализации интереса к чтению художественных текстов, так и преодоления культурного разрыва между классическим произведением и современным читателем.

Развитие рефлексивного сознания и рефлексивных умений в 5–6-х классах в аспекте формирования личностных результатов обучения целесообразно осуществлять в процессе анализа и интерпретации художественных текстов не только при помощи специфических рефлексивных приёмов, но и посредством применения стратегий смыслового чтения.

В методике нашли своё обоснование следующие **рефлексивные приёмы**: «актуализация эмоционального и жизненного опыта», «идентификация», «припоминание», «дистраивание», «дописывание», «вживание в представления», «рефлексивный мостик», «наращивание смысла», «ответь за героя» «ответь за автора», «жизненная правда», «вопрос к себе», «выход на оценку», «выход на решение» и др. [14; 5]. Н. Н. Сметаникова предложила **рефлексивные стратегии**: «цитаты действующих лиц», «двухчастный дневник», «чтение с пометками», «чтение про себя с вопросами», «мозговой штурм», «линия времени» [15].

Покажем методику рефлексивного чтения и анализа на конкретных примерах. В рассказе **В. П. Астафьева «Васюткино озеро»** природа предстаёт, с одной стороны,

грозной стихией, с другой стороны, является необходимым условием нравственного взросления личности подростка, оказавшегося в экстремальных жизненных обстоятельствах. Образ мальчика-ровесника, который в свои тринадцать лет, преодолев невероятные трудности, выживает в суровой тайге и при этом остаётся сильным духом даже в моменты полного отчаяния, вызывает у читателей неподдельное восхищение и желание быть на него похожими. Чувства и эмоции, переживаемые читателями в процессе анализа и интерпретации художественного текста, являются основой развития рефлексивных умений школьников.

В начале первого урока предлагаем читателям обратить внимание на важную цитату в рассказе: «Васютка ещё не знал, что страшное в жизни начинается очень просто» [16].

Смысл серьёзного предупреждения автора откроется учащимся через **рефлексивный приём «припоминание»**:

– Были ли в вашей жизни ситуации, когда что-то неприятное и неожиданное начиналось для вас с простого и незначительного, а приводило к серьёзным неприятностям?

Обращаем внимание на то, что именно «простая, незначительная» случайность едва не привела к трагедии. Углубляем работу рефлексивного сознания при помощи приёма **«актуализация эмоционального и жизненного опыта»**:

– Знакомо ли вам чувство азарта, когда забываешь обо всех предосторожностях, не обращаешь внимания на риски в слепом желании достигнуть своей цели? А потом оглядываешься и понимаешь, что случилось непоправимое и цель, к которой ты так стремился несмотря ни на что, оказывается такой ничтожной по сравнению с последствиями?

Более глубокому пониманию состояния и чувств героя школьником-читателем способствует **приём идентификации** – примеривания на себя:

– Что бы вы почувствовали, оказавшись на месте Васютки?

Обращаем внимание на поведение маленького героя: в первые минуты осознания своего положения Васютка начинает внимательно оглядывать лес, всматриваться, прислушиваться: «Он посмотрел кругом. Деревья ничем не отличались от тех, на которых были сделаны зарубки. Лес стоял неподвижно, тихий в своей унылой задумчивости, такой же редкий, полуголый, сплошь хвойный. Лишь кое-где виднелись хилые березки с редкими жёлтыми листьями. Да, лес был такой же. И всё же от него веяло чем-то чужим...» Анализируя небольшой отрывок, применим **стратегию INSERT** – **«чтение с пометами»**, которая поможет обратить внимание на средства художественной выразительности и проникнуть в душевное состояние героя. Эпитеты, относящиеся к слову «лес»: неподвижный, тихий, уныло задумчивый, редкий, полуголый, имеющий хилые берёзки и редкие жёлтые листья, – свидетельствуют о сложных эмоциях и чувствах героя, оказавшегося в трудной ситуации. Углубляем понимание внутреннего состояния героя:

– Почему «такой же лес» стал для Васютки «чужим»? Что значит слово «чужой» в этой ситуации?

Учащиеся отмечают, что в начале рассказа герой постоянно стремится в тайгу: ни ворчание матери, ни погода его не останавливают. Он «весело насвистывает», «мягко ступает по мху», «бранится для солидности», «облюбовывает кедр», однако его отношение к тайге кардинально меняется, когда мальчик понимает, что заблудился и ему грозит смертельная опасность. Учащиеся делают предположение о том, что выделенные ими эпитеты указывают на напряжение душевного мира героя, предчувствие беды, узнавание в тайге не только «кормилицы», но и противника, который грозит самой жизни Васютки.

Вместе с учащимися проследим динамику чувств героя, применяя **стратегию «двухчастный дневник»** в рефлексивном ключе. Сначала «сердце у Васютки

сжалось, на лбу выступила испарина»), затем «страх начал давить ещё сильнее», дальше «с замирающим сердцем бежал он к дереву, чтобы пощупать рукой зарубку», потом «напряжённый до предела слух Васютки уловил какой-то странный звук», и последнее – «отчаяние охватило его, и сразу не стало сил». Учащиеся, работая в этой стратегии, записывают своё понимание состояния и чувств героя в таблицу 1.

Таблица 1
Table 1

Чувства Васютки	Моё понимание чувств Васютки
«Сердце у Васютки сжалось, на лбу выступила испарина»	
«Страх начал давить ещё сильнее»	
«...с замирающим сердцем бежал он к дереву, чтобы пощупать рукой зарубку»	
«...напряжённый до предела слух Васютки уловил какой-то странный звук»	
«...отчаяние охватило его, и сразу не стало сил»	

Используем **приёмы прогнозирования**: «Что бы вы предприняли дальше, оказавшись на месте героя?» Приводим учащихся к выводу, что человек, оказавшийся в подобной ситуации, может либо смириться с ней, либо начать искать выход и действовать. Герой Астафьева начинает искать выход, и именно это привлекает современного школьника-читателя. «... “тайга, наша кормилица, хлипких не любит”, – вспомнились Васютке слова отца и бабушки. Он стал припоминать всё, чему его учили, что знал из рассказов рыбаков и охотников. Перво-наперво надо развести огонь».

В ходе беседы, используя **приём «рефлексивный мостик»**, приводим школьников к выводу, что стремление мальчика преодолеть страх, не впасть в отчаяние, а начать применять свои знания и смекалку, чтобы выжить в трудной ситуации, и является залогом его выживания. В качестве домашнего задания рефлексивного характера предлагаем учащимся составить алгоритм действий для себя в случае попадания, подобно Васютке, в сложную ситуацию.

В 6-м классе покажем анализ произведения через рефлексию на примере чтения повести А. Лиханова «Последние холода». В современном мире каждый ребёнок проходит этап в жизни, когда в его сознании сталкиваются идеальный мир и реальный, при этом столкновении зачастую идеальный мир разрушается, ребёнок вынужден решать новые, ранее неизвестные ему проблемы в новых, часто суровых, условиях – так происходит взросление. Для учащихся 6-го класса эмоциональной ситуацией станет взросление героя повести, выражающееся не только в динамике переживаний мальчика, но и в изменении его поступков, отношения к жизни в условиях сурового военного времени.

В начале урока прочитаем эпизод из уже известной шестиклассникам сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц»: «Ничего я тогда не понимал! Надо было судить не по словам, а по делам. Она дарила мне свой аромат, озаряла мою жизнь. Я не должен был бежать. За этими жалкими хитростями и уловками надо было угадать нежность. Цветы так непоследовательны! Но я был слишком молод, я ещё не умел любить» [17].

– О чём жалеет Маленький принц?

– Почему Маленький принц вдруг понял то, чего раньше не понимал?

Учащиеся предполагают, что Маленький принц повзрослел, так как на это указывает последнее предложение фрагмента: «...но я был слишком молод, я ещё не умел любить».

Используем приём «ассоциирование-рефлексия», предлагая учащимся высказаться по поводу того, что лично для них значит понятие «взросление». Шестиклассники предполагают, что процесс взросления связан с ответственностью за свои поступки, с пониманием проблем и нужд других людей, со способностью контролировать свои эмоции и желания.

– Считаете ли вы себя взрослыми людьми? По каким критериям мы можем определить, является ли человек взрослым?

Учащиеся приходят к выводу, что главным критерием определения «взрослости» является наличие «взрослых» поступков. Изменения происходят в душе и сознании ребёнка, но как только они начинают обуславливать его поступки, окружающим становится очевиден процесс взросления.

Обращаемся к повести А. Лиханова «Последние холода», где главный герой Коля, ученик 3-го класса, как и все дети военного времени, переживает период взросления очень рано. Недетские проблемы, которые встают перед героями произведения во время войны, изменяют жизнь мальчика, его самосознание, представление о мире, отношение к людям и поведение.

Чтобы учащиеся 6-го класса имели возможность проследить процесс становления, взросления героя, выражающийся в изменении понимания мира и поведения других людей, используем стратегию «линия времени»:

– На какие этапы мы можем разделить события в повести «Последние холода»?

Учащиеся выделяют три этапа: жизнь Коли до встречи с Вадиком и Марьей, дружба с Вадиком и Марьей, повзрослевший Коля.

– На каком этапе своей жизни находился Коля до встречи с Вадиком и Марьей? (Приём «выстраивание гипотезы».)

После того как учащиеся поделились мнениями, предлагаем им самостоятельно доказать или опровергнуть собственные точки зрения на поведение героя. Для этого разделяем учащихся на пары и даём фрагмент текста, в котором необходимо выделить и обсудить ситуацию, отражающую внутреннее состояние героя и мотивы поведения героя.

«Я сжался, оледенел, поражённый. Меня дома учили всегда всё съесть, мама придумывала мне всякие малокровия, и я старался, как мог, но даже при крепком старании не всё у меня выходило, хотя я и знал, что скоро снова засосёт под ложечкой. И вот мальчишка, увидевший недоеденный противный суп, просит его – просит! Я долго и с натугой выбирал слово, какое должен сказать пацану, и это моё молчание он понял по-своему – понял, наверное, будто мне жалко или я ещё доем эту невкусную похлёбку. Лицо его – на лбу и на щеках – покрылось рваными, будто родимые пятна, красными пятнами. И тогда я понял: ещё мгновение – и я окажусь свиньёй, самой последней свиньёй...» [18].

– Почему главный герой вспоминает о маме? Назовите эмоции и чувства героя в этой ситуации. Что изменилось в сознании героя после встречи с голодным мальчиком?

Применим творческий пересказ от лица героя. Именно через этот приём в рефлексивном ключе учащиеся смогут передать и понять разные чувства героя.

Учащиеся приходят к выводу, что поведение Коли нельзя назвать взрослым, ведь его согласие отдать «шакалу» «противный» суп было обусловлено не желанием помочь попавшему в беду человеку, а некоторой надменностью, внезапностью ситуации, удивлением, непониманием.

Ключевым может стать вопрос: в каких поступках мы видим взросление героя?

Предлагаем учащимся заполнить таблицу 2.

Таблица 2
Table 2

Ситуация	Мысли	Поступок	Моё впечатление
Драка Вадика и «Носа»	«Два непохожих чувства боролись во мне – восхищение и отвращение»	«Я закричал, перебивая шум, обращаясь к единственной, кого знал по имени, обращаясь без веры, что она поможет, очень уж чёрные и злые были у неё глаза, но я всё равно кричал, потому что надо было как-то спасти желтолицего»	Очень сложно кричать в толпе и привлекать к себе внимание. Для Коли, который в начале повести не мог ответить на обидный подзатыльник, это героический поступок
Просьба Вадика о куртке	«Вот ведь как, – оборвал я себя. – На словах сочувствовать, конечно, легко, а как до дела, так сразу всякие объяснения и сложности»	«Я быстро вернулся к шкафу, не боясь, решительно и резко рванул на себя дверцу, она коротко визгнула, будто ахнула от моей такой настойчивости»	Нелегко было Коле, который привык всегда и во всём слушаться бабушку и маму, пойти на такой поступок. Но, вспоминая о том, в каком положении его друзья, он не мог поступить по-другому
Прогул занятий в школе	«Надо же! Думал о нём – он жадный. Думал – негодяй. А он! Благороднейший из благородных!»	«После этих слов решил про себя: в школу сегодня не пойду»	Коля первый раз в жизни решил прогулять занятия в школе, потому что чувствовал, что ему необходимо быть рядом с другом, поддержать его
Посещение тифозной больницы	«У тифозных бараков я опять растерялся. На меня напал страх»	«Я повернулся и уверенным, спокойным шагом двинулся к проходной»	Взрослый человек поступает так, как будет правильно, даже если ему страшно

Работая с таблицей, учащиеся глубже проживут изменения, произошедшие с героем.

Анализ заключительного эпизода «Повзрослевший Коля» поможет им увидеть те изменения, которые произошли с героем под влиянием сильных нравственных потрясений.

«На виске у мальчишки вздрагивала, пульсировала синяя жилка, похожая на гармошку, он смотрел на меня очень внимательно, не отрывая взгляда, и вдруг проговорил:

– Мальчик, если можешь, оставь!

Я опустил ложку...

Я опустил ложку и посмотрел на пацана. «Но ведь война кончилась!» – хотел сказать я. А он глядел на меня голодными глазами. Когда так смотрят, язык не поворачивается. Я промолчал. Я виновато подвинул ему миску, а вилкой проделал границу ровно посередине котлеты» [18, с. 140].

Учащиеся отмечают, что в начале повести Коля отдаёт невкусный суп с презрением и удивлением, в конце рассказа – он делится, потому что понимает чужую беду и искренне сочувствует.

– Смогли ли бы вы, испытывая чувство голода, поделиться едой с тем, кто нуждается

в ней ещё больше?

– Были ли в вашей жизни ситуации, когда вы помогали другим в ущерб себе? (Приём «идентификация».)

– Какого человека можно назвать взрослым? Можете ли вы себя назвать взрослым человеком?

– Какие поступки вы можете совершать, чтобы окружающие люди могли вас назвать «взрослым человеком»? (Приём «выход на оценку».)

В качестве домашнего задания предлагаем учащимся изменить конец повести, дописать его самим, каким бы они хотели его видеть (приём «дописывание»).

Мы убеждены, что применение на уроках литературы в процессе анализа и интерпретации текстов рефлексивных приёмов может способствовать сегодня не только развитию чуткости и отзывчивости учащихся на художественное слово, умения видеть связь между художественной проблемой и собственной жизнью, но и развитию умения осознавать собственную рефлексию путём самоанализа через позицию автора (героя) художественного произведения.

Развивать рефлексивное сознание школьника-читателя и его рефлексивные умения можно и в процессе рефлексивного анализа лирических текстов. Поэзия – это про то, что у нас внутри, в душе. И каким бы сложным с точки зрения поэтики ни был поэтический текст, с учащимися необходимо говорить так, чтобы чувства и мысли автора стали им близки и понятны и читатель смог бы увидеть в этом тексте своё, важное для себя.

Покажем рефлексивный анализ стихотворения И. А. Бунина «Детство».

Чем жарче день, тем сладостней в бору
Дышать сухим смолистым ароматом,
И весело мне было поутру
Бродить по этим солнечным палатам!

Повсюду блеск, повсюду яркий свет,
Песок – как шёлк... Прильну к сосне корявой
И чувствую: мне только десять лет,
А ствол – гигант, тяжёлый, величавый.

Кора груба, морщиниста, красна,
Но так тепла, так солнцем вся прогрета!
И кажется, что пахнет не сосна,
А зной и сухость солнечного света [19].

Будем выстраивать построфный анализ таким образом, чтобы школьники смогли услышать голос лирического героя, почувствовать изменения в его настроении через детали, цвета, запахи, проследить за развитием чувств, ощущений и настроений лирического героя. С этой целью будем создавать эмоциональные, эмпатические и рефлексивные ситуации, выделять «точки фиксации рефлексии», привлекая внимание читателя к наиболее ярким приёмам выразительности в поэтическом тексте, тем самым открывая смысл.

Выделению «точек фиксации рефлексии» поможет приём «дневник действительности»:

– Почему для всех людей так важно вспоминать своё детство? Какие ассоциации у вас возникают с этим словом?

Детство – счастье, беззаботность, радость, лёгкость... Именно в детстве мы чувствуем себя наиболее счастливыми, так и автор, вспомнив детство, вновь испытал эту беззаботность ребёнка и преисполнился ощущением счастья, которое можно пережить

лишь в детстве.

– Бывали ли вы когда-либо в сосновом бору? Вспомните, чем там пахнет, какой воздух в сосновом бору, насколько приятно в летний зной оказаться в сосновом бору? Представьте лучи солнца, пробивающиеся сквозь сплетённые ветки деревьев. Как сияют на солнце частички лесной пыли, поднявшейся в воздух из-за проникновения человека на территорию леса! И как красивы яркие солнечные пятна, падающие на землю словно через окно!

Выделяем знакомые нам детали из текста: жаркий день, бор, смолистый аромат, солнечные палаты, блеск, яркий свет, песок как шёлк, корявая сосна, ствол-гигант, кора дуба, зной и сухость. Это и есть в этом тексте «**точки фиксации рефлексии**» (Г. Богин).

Далее, выстраивая построфный анализ, используем приёмы **актуализации эмоциональной памяти, жизненного опыта, ассоциирования, идентификации:**

– Можно ли сказать, что это стихотворение – воспоминание о детстве? (*Написано оно взрослым человеком в тот момент, когда он оказался в лесу.*) Что чувствует лирический герой стихотворения? (*Радость, теплоту, нежность, счастье.*)

– Чем или как для вас пахнет лес? А для автора стихотворения? (*Смолой.*) Почему поэт вместо слова «запах» употребляет слово «аромат»? (*Аромат – это приятный запах. Слово «аромат» отражает восторженное настроение автора.*)

– Почему поэт выбирает глагол «бродить», а не «ходить»? (*Бродить – это значит идти тихо, медленно, любясь всем, что вокруг.*) А вы любите бродить по лесу? В какое время года? Почему именно бродить, а не ходить? Что это добавляет к вашим чувствам?

– Что вы ощущаете, когда трогаете песок? С чем бы вы его сравнили? «Песок как шёлк...» – так пишет автор стихотворения. Разве можно сравнить песок с тканью? Какое ощущение передаёт нам поэт этим сравнением? (*Песок мягкий, и шёлк мягкий, песок блестит, и шёлк блестит. Песок – как шёлк, струящийся и сияющий. Песок, с которым, как с шёлком, играет солнечный свет.*)

– Вы когда-нибудь обнимали деревья в лесу или хотя бы смотрели на них, понимая, насколько вы крошечные по сравнению с деревом? (*Корявая сосна – старая сосна. Она впитала в себя мудрость прожитых лет. Она стояла здесь сто лет назад, будет стоять ещё сто лет, будет такой же высокой и величественной, а ребёнок, даже вырастая, остаётся маленьким по сравнению с ней.*)

– «Прильну к сосне корявой...» Подберите к слову «прильну» синонимы. В чём разница? Убеждаемся в особой эмоциональности слова: прильнуть – с лаской, нежно прислониться можно к маме.

– Попробуйте раскрасить картинку к стихотворению. Какие краски вам понадобятся? Сопоставьте с цветовыми эпитетами, которые есть в стихотворении? Можно ли в цвете представить блеск?

– Зачем поэт рисует природу в цвете, звуке, запахе? Если бы вы сейчас оказались в месте, связанном с вашим детством, в сосновом бору или в любом другом памятном для вас месте, где есть привычные запахи, картины, предметы, вы бы стали вспоминать прошлое?

– Что описывал или передавал Бунин в своём стихотворении? Можно ли сказать, что это просто пейзаж?

Приходим вместе с учащимися к выводу, что перед нами не просто пейзаж. Это чувства и ощущения, которые поэт испытывал в детстве и передал нам. Это образ детства, соединяющий в себе любование природой и ощущения радости и счастья от этого любования.

Заключительными могут быть рефлексивные вопросы:

– Какое у вас остаётся настроение после прочтения? Как повлияло на вас чтение

стихотворения? Какие мысли и чувства у вас остались после чтения?

В 6-м классе рассмотрим рефлексивный анализ стихотворения И. А. Бунина «Густой зелёный ельник у дороги...».

На развитие художественного сознания учащихся особое влияние оказывает трепетное отношение поэта к природе. Природа и человек в творчестве поэта взаимосвязаны, они проецируют друг на друга настроения, состояния, ощущения. «Хрупкость» этих отношений И. А. Бунин передаёт в своём стихотворении.

При анализе данного поэтического произведения шестиклассники легко представляют себе привычную картину зимнего леса с его глубокими сугробами и хрустальной чистотой. Эти воспоминания активизируют эмоциональный отклик учащихся на художественный текст. Наличие большого количества средств художественной выразительности в стихотворении оживляет гармоничную красоту природы леса, в котором читатель, подобно автору, ощущает себя гостем. «Простота» и «недосказанность» бунинского творения увлекают читателя в художественный мир, создавая возможности для развития художественной рефлексии учащихся.

Начнём анализ стихотворения с выразительного чтения вслух:

Густой зелёный ельник у дороги,
Глубокие пушистые снега.
В них шёл олень, могучий, тонконогий,
К спине откинув тяжкие рога.

Вот след его. Здесь натоптал тропинок,
Здесь ёлку гнул и белым зубом скрёб –
И много хвойных крестиков, остинок
Осыпалось с макушки на сугроб.

Вот снова след, размеренный и редкий,
И вдруг – прыжок! И далеко в лугу
Теряется собачий гон – и ветки,
Обитые рогами на бегу...

О, как легко он уходил долиной!
Как бешено, в избытке свежих сил,
В стремительности радостно-звериной,
Он красоту от смерти уносил! [19]

Выявим **точки непонимания** смысла в процессе первичного восприятия:

– Что в этом стихотворении вызывает у вас недоумение? Выделите слова, строки, фразы, ситуации, которые вам непонятны.

Возможно, учащиеся назовут строку «И вдруг – прыжок!». После этого можно ещё раз прочитать стихотворение и **актуализировать воображение** школьников:

– Какое событие заставило автора написать это стихотворение? Представьте его. Какие чувства вызывает у вас то, о чём рассказывает автор? Назовите эти чувства.

Учащиеся называют разные чувства: радость, тревогу, торжество, испуг, неожиданность, спокойствие, беспокойство и др. Почему это стихотворение вызывает самые разные чувства? Чтобы разобраться в этом, будем выводить школьников в рефлексивные позиции при помощи рефлексивных приёмов.

– Приходилось ли вам видеть изображение оленя? Какими словами вы бы его описали? (**Приём актуализации эмоционального и жизненного опыта.**) Найдите описание оленя в тексте. Совпадает ли оно с вашим? В чём?

– Найдите в тексте слова, детали, при помощи которых автор описывает природу. Какие чувства вызывает у вас это описание? Приходилось ли вам испытывать подобные

чувства от созерцания природы? (**Приём «Припоминание».**) Делаем промежуточный вывод, что при описании оленя и природы автор использует яркие эпитеты (олень «могучий», «тонконогий», с «тяжкими рогами», он идёт по «пушистым снегам» «размеренным и редким» шагом), запоминающиеся детали («натопанные тропинки», «соскрёбанная кора ёлки», множество осыпавшихся «крестиков и остинок»), и это рождает чувство радостного удивления, восхищения, торжества.

– Тогда почему наряду с этими чувствами появляются и другие, противоположные им? Какое событие нарушает красоту, тишину и торжество природы, спокойное движение оленя? Назовите это событие одним словом (погоня, охота, нападение...). Представьте себя автором и попробуйте описать это событие (**приём достраивания, дописывания**). Какие авторские слова, словосочетания вы будете использовать?

– Почему автор не описывает это событие подробно? Что для него было важнее?

Это трудные вопросы, которые предполагают выведение учащихся на смысл. Применим **стратегию «от заглавия»:**

– Первоначально И. А. Бунин назвал стихотворение «Олень», однако позже снял его, оставив текст с названием по первой строчке. Как вы думаете почему?

Помогаем учащимся выйти на мысль, что олень – это только герой художественного произведения, который открывает нам какую-то очень важную мысль. Попробуем её понять. Каким событием автор завершает своё стихотворение? Чудесным спасением прекрасного животного.

Делаем обобщение, что использованные автором яркие приёмы выразительности, такие как «легко и бешено», «в избытке свежих сил», «в радостно-звериной стремительности», не только помогают представить образ прекрасного животного, но и пережить мысль о его непобедимости.

Выводим учащихся в метапредметный контекст при помощи **приёма «рефлексивный мостик»** [14]. Известно, что последняя строка стихотворения является самой сильной в произведении, ведь именно в ней может быть заключена основная мысль, которую автор и хотел до нас донести. Обратим внимание, что в этой последней строке автор рядом ставит два слова, которые в жизни прямо противоположны друг другу: «красота» и «смерть».

– Как вы понимаете фразу «он красоту от смерти уносил»? Что воплощает в данном контексте слово «красота», а что – «смерть»?

Учащиеся приходят к выводу, что «красота» – это совершенство природы, сама её жизнь, воплощённая в образе оленя, «смерть» – это угроза, которую несёт природе человек, хотя он и не упоминается в тексте.

Попросим учащихся прочитать последнюю строчку с такой интонацией, которую выражает автор. Прослушаем несколько примеров чтения, добиваясь нужной интонации. Какой должна быть эта интонация? Делаем окончательный вывод. Природа сильнее человека, и какая бы опасность ей ни грозила, она остаётся непобедимой и прекрасной в своей гармонии.

В заключение используем **приём «рефлексивный экран».** После знакомства с этим стихотворением:

– я подумал...

– я открыл в себе...

– хочу поделиться с другими...

Заключение

Таким образом, в 5-м и 6-м классах способность к эмпатии, сопереживанию, вживанию в эмоциональные ситуации, стремление учащихся к самореализации и самоактуализации в процессе рефлексивной и творческой деятельности являются достаточно сильными, что становится базой для развития таких рефлексивных умений в ходе анализа и интерпретации литературных произведений, как:

– умение эмоционально реагировать на художественный образ, языковые средства и интерпретировать их (приёмы «идентификация», «толкование слова через рефлексивность», «актуализация жизненного и эмоционального опыта», «припоминание», «дописывание» и др.);

– умение перенести рефлексивность с себя на Другого (М. Бахтин) по отношению к героям, автору и с Другого на себя (приёмы «письмо герою», «ответ за героя», «рассказ о герое другими литературными героями» и др.);

– умение подключить собственные знания, жизненный опыт, пережитые эмоции к решению художественной проблемы (приёмы «вопрос к самому себе», «конструирование новых смыслов», «актуализация жизненного и эмоционального опыта», «оживление в представлениях» и др.);

– умение переходить от проблем в художественном произведении на понимание и принятие жизненных ценностных установок (приёмы «выход на решение», «выход на открытость», «рефлексивный мостик», «рефлексивный экран» и др.).

Опыт убеждает, что от работы с рефлексивной сферой сознания школьника-читателя напрямую зависит формирование универсальных читательских действий, жизненно значимых навыков и личностных результатов освоения литературы в школе.

Заявленный вклад авторов

Сосновская И. В.: проведение анкетирования, обработка материалов анкет, обновление и разработка методического инструментария развития личностной рефлексивности школьников-читателей, анализ литературных произведений, заключение к статье.

Терентьева Н. П.: проведение анкетирования, обработка материалов анкет, методологические аспекты проблемы развития личностной рефлексивности, анализ психологических, педагогических, методических источников, обобщение результатов исследования, написание введения, библиографический аппарат исследования.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabd-c94110049a583890956abbfa/> (дата обращения: 08.06.2023).

2. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). М. : Ин-т стратегии развития образования, 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02> (дата обращения: 08.06.2023).

3. Терентьева Н. П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Т. 1. РГПУ им. А. И. Герцена, СПб., 2014. 490 с.

4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : ПСТГУ. 2014. 400 с.

5. Сосновская И. В. Читательская рефлексивность как условие понимания ценностных смыслов в художественном произведении // Литература в школе. 2011. № 5. С. 33–35.

6. Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу : кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. М. : Просвещение, 1986. 124 с.

7. Иншакова О. А. Эмпатический диалог как прием личностной актуализации познавательной самостоятельности учащихся на занятиях по литературе в 5–9 классах // Поэтика художественного текста на уроках литературы : сб. ст. / отв. ред. О. Ю. Богданова. М. : Просвещение, 2019. С. 112–118.

нова. М. : МГПУ, 1997. С. 164–171.

8. Ядровская Е. Р. Творческие работы учащихся 5–7 классов по литературе как диалог с искусством и собственной личностью : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2000. 24 с.

9. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М. : Библиомир, 2016. 271 с.

10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.

11. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2017. 159 с.

12. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М. : Интерпракс, 1995. 288 с.

13. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под. ред. Д. Б. Элькониной / гл. ред. А. В. Запорожец. М. : Педагогика, 1984. 433 с.

14. Богин Г. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] // URL: <https://klex.ru/2s6> (дата обращения: 10.05.2023).

15. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М. : Баласс, 2013. 126 с.

16. Астафьев В. П. Васюткино озеро [Электронный ресурс]. URL: <https://skazki.rus-tih.ru/viktor-astafev-vasyutkino-ozero> (дата обращения: 12.04.2023).

17. Сент-Экзюпери А. Маленький принц. М. : ЭКСМО, 2023. 112 с.

18. Лиханов А. Последние холода. М. : Детство. Отрочество. Юность, 2015. С. 19–20.

19. Бунин И. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 1. М. : Художественная литература, 1987. С. 52.

References

1. *Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart srednego obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of secondary general education]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (Accessed 26 May 2023).

2. *Federalnaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. Literatura (dlya 5–9 klassov obrazovatelnykh organizatsiy)* [Federal Work Program of basic general education. Literature (for grades 5-9 of educational organizations)]. Moscow, In-t strategii razvitiya obrazovaniya publ., 2022. Available at: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02> (Accessed 8 June 2023).

3. Terentieva N.P. *Literaturnoe obrazovanie kak sposob tsennostnogo samoopredeleniya uchashchikhsya*. Dis. ... dokt. ped. nauk [Literary education as a way of students' value self-determination. Doct. Diss.]: 13.00.02, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2014, v. 1. 490 p. (In Russian).

4. Slobodchikov V.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Foundations of psychological anthropology. Psychology of man development: Development of subjective reality ontogenesis: Textbook for higher educational institutions]. Moscow, PSTGU Publ., 2014. 490p. (In Russian).

5. Sosnovskaya I.V. *Chitatelskaya refleksiya kak uslovie ponimaniya tsennostnykh smyslov v khudozhestvennom proizvedenii* [Reader's reflection as a condition for understanding value meanings in a work of fiction]. *Literatura v shkole* [Literature at School]. 2011, no. 5, pp. 33–35. (In Russian).

6. Marantsman V.G. *Trud chitatelya: Ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu: kniga dlya uchashchihsya st. kl. sred. shk.* [The reader's work: From the perception of a literary work to analysis: textbook for students of secondary school]. Moscow, Education

Publ., 1986. 124 p. (In Russian).

7. Inshakova O.A. Empaticheskii dialog kak priem lichnostnoy aktualizatsii poznavatel'noy samostoyatel'nosti uchashchikhsya na zanyatiyakh po literature v 5–9 klassakh. [Empathic dialogue as a method of personal actualization of cognitive independence of students in literature classes in grades 5-9]. *Poetika khudozhestvennogo teksta na urokah literatury* [The poetics of a literary text in literature lessons]. Moscow, MGPU Publ., 1997, pp. 164–171. (In Russian).

8. Yadrovskaya E.R. *Tvorcheskie raboty uchashchikhsya 5–7 klassov po literature kak dialog s iskusstvom i sobstvennoy lichnostiyu*. Dis. ... dokt. ped. nauk. [Creative works of students of grades 5-7 in literature as a dialogue with art and their own personality. Doct. Diss.]: 13.00.02., Saint Petersburg, 2000. 24 p. (In Russian).

9. Galitskikh E.O. *Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with passion: workshops of life creation]. Moscow, Bibliomir Publ., 2016. 271 p. (In Russian).

10. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 424 p. (In Russian).

11. Asmolov A.G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I.A. *Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* [Formation of universal educational actions in middle school: from action to thought. Task system: teacher's handbook]. Moscow: Education Publ., 2011. 160 p. (In Russian).

12. Tsukerman, G.A., Masterov B.M. *Psikhologiya samorazvitiya* [Psychology of self-development]. Moscow: Interpraks Publ., 1995, 288 p. (In Russian).

13. Vygotsky L. S. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya* [Collected works in 6 v, v. 4. Child psychology]. Elkonin D.B. (ed.). Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 433 p. (In Russian).

14. Bogin G. *Obretenie sposobnosti ponimat. Vvedenie v filologicheskuyu germenevtiku* [Gaining the ability to understand. Introduction to Philological Hermeneutics]. Available at: <https://klex.ru/2s6> (Accessed 10 May 2023).

15. Smetannikova N.N. *Obuchenie strategiyam chteniya v 5–9 klassah: kak realizovat FGOS. Posobie dlya uchitelya* [Teaching reading strategies in grades 5-9: how to implement FGOS. Teacher's handbook]. Moscow, Valass Publ., 2011. 128 p. (In Russian).

16. Astafiev V. P. *Vasyutkino ozero* [Vasyutkino Lake]. Available at: <https://skazki.rustih.ru/viktor-astafiev-vasyutkino-ozero> (Accessed 12 April 2023).

17. Saint-Exupery A. *Malenkii prints* [The Little Prince]. Moscow, EKSMO Publ., 2023. 112 p.

18. Likhanov A. *Poslednie kholoda* [The Last Cold Days]. Moscow, Detstvo. Otrochestvo. Yunost, 2015, pp. 19–20.

19. Bunin I. *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 1* [Collected works in 6 v, v. 1]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura, 1987, p. 52.

Ирина Витальевна Сосновская

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры филологии и методики*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664003, Россия, г. Иркутск,
ул. Сухэ-Батора, 9*

тел.: +7 (3952) 240700

Irina V. Sosnovskaya

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Philology and Teaching
Methods Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, Russia, 664011

Tel: +7 (3952) 240700

Нина Павловна Терентьева

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры литературы
и методики обучения литературе*

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет*

*454080, Россия, г. Челябинск,
пр. Ленина, 69*

тел.: +7 (351) 2165601

Nina P. Terentieva

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
of the Literature and Literature Teaching
Methods Department*

*South Ural State Humanitarian Pedagogical
University*

69 Lenin Ave, Chelyabinsk, Russia 454080

Tel: +7 (351) 2165601

***Статья поступила в редакцию 14.07.2023, одобрена после рецензирования
08.08.2023, принята к публикации 10.08.2023.***

УДК 378.1:808.5

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-348-359

Научная статья

Педагогико-риторический идеал как предмет изучения на занятиях по риторике с будущими бакалаврами филологии

О. В. Филиппова

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск
mrsu@mrsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9829-4451>

Аннотация

Введение. Актуальность рассмотрения понятия педагогико-риторического идеала в методическом аспекте обусловлена нарастающей потребностью в качественной риторической подготовке будущих педагогов в процессе обучения в вузе, поиском оптимальных подходов к использованию данного понятия в процессе риторического образования, так как речевое мастерство педагога как предмет изучения в курсе риторики не может быть оторвано от нравственно-личностного начала профессиональной речевой деятельности.

Цель исследования: изучение содержания понятия «педагогико-риторический идеал», определение его места и роли в содержании и структуре профессиональной риторической подготовки студентов-филологов, будущих педагогов.

Методы исследования. В ходе исследования использовались метод теоретического анализа источников, опытно-экспериментальные методы (беседа, риторический анализ) с целью формирования компетенций в вопросах педагогико-риторического идеала на занятиях по риторике со студентами-филологами, а также социолого-педагогические методы (письменный опрос, наблюдение) с целью оценки степени сформированности компетенций.

Результаты исследования: автором проанализированы подходы к описанию педагогико-риторического идеала, сформулировано рабочее определение данного понятия, определено его место в структуре программы курса «Риторика» для студентов-филологов, отобраны методы его изучения, обработаны результаты письменного опроса студентов по итогам изучения понятия «педагогико-риторический идеал» в курсе риторики.

Заключение. Внедрение понятия педагогико-риторического идеала в программу курса риторики для студентов бакалавриата 45.03.01 Филология способствует профессионализации риторической подготовки студентов, воспитанию коммуникативной личности будущего педагога, созданию основы для совершенствования профессиональной риторической культуры, реализации междисциплинарного подхода в подготовке бакалавра филологии.

Ключевые слова: риторика, педагогическая риторика, педагогико-риторический идеал, риторическая подготовка, педагогический дискурс, коммуникативная лич-

ность педагога, письменный опрос

Для цитирования: Филиппова О. В. Педагогико-риторический идеал как предмет изучения на занятиях по риторике с будущими бакалаврами филологии // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 348–359. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-348-359>

Pedagogical and Rhetorical Ideal as a Subject of Study in Rhetoric Classes with Future Bachelors of Philology

Original article

Olga V. Filippova

*National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk
mrsu@mrsu.ru, 0000-0002-9829-4451*

Abstract

Introduction. *The relevance of considering the concept of the pedagogical and rhetorical ideal in the methodological aspect is a result of the growing demand for high-quality rhetorical training of future teachers at the university and the search for effective approaches to using this concept in the process of rhetorical instruction since the teacher's speech ability cannot be divorced from the moral and personal foundation of professional speech activities. The purpose of the study is to examine the content of the concept of "pedagogical and rhetorical ideal" and to determine its place and role in the content and structure of professional rhetorical training of philology students, future teachers.*

Methods. *In order to develop competencies in areas of the pedagogical and rhetorical ideal in rhetoric classes with philology students, the study used the method of theoretical analysis of sources, experimental methods (conversation, rhetorical analysis), as well as sociological and pedagogical methods (written survey, observation) to gauge the level of competency development.*

Research results. *The author analyzes approaches to describing the pedagogical and rhetorical ideal, formulates a working definition and determines its place in the structure of the program of the course "Rhetoric" for students of philology, selects the methods of its study, processes the results of a written survey of students based on the findings of studying the concept of "pedagogical and rhetorical ideal" in the rhetoric course.*

Conclusions. *The introduction of the concept of pedagogical and rhetorical ideal into the program of the rhetoric course for undergraduate students 45.03.01 Philology contributes to the professionalization of student rhetorical instruction, the development of the future teacher's communicative personality, the creation of a basis for improving professional rhetorical culture, the implementation of an interdisciplinary approach in the preparation of a bachelor of philology.*

Keywords: *rhetoric, pedagogical rhetoric, pedagogical and rhetorical ideal, rhetorical instruction, pedagogical discourse, teacher's communicative personality, written survey*

For citation: *Filippova O.V. Pedagogical and Rhetorical Ideal as a Subject of Study in Rhetoric Classes with Future Bachelors of Philology. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (3): 348-359. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-348-359>*

Введение

Риторика входит в число дисциплин гуманитарного цикла вузовских образовательных программ, направленных на решение задач профессионально ориентированной подготовки будущих специалистов, чья деятельность непосредственно связана с коммуникацией, и предполагает владение разнообразными приёмами эффективного речевого взаимодействия и воздействия.

Согласно основной профессиональной образовательной программе по направлению 45.03.01 Филология Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарёва, разработанной в соответствии с ФГОС ВО (Приказ Минобрнауки РФ от 12.08.2020 № 986) [1], будущий бакалавр филологии готовится к научно-исследовательской и педагогической деятельности, что, несомненно, должно учитываться при отборе содержания и методики обучения риторике. Важной задачей риторической подготовки студента-филолога, готового применить полученные знания в школьной практике, нам видится формирование коммуникативной личности (далее – КЛ) будущего учителя-филолога. Последнее рассматриваем в двух значениях: 1) реальная КЛ с типическими и индивидуальными свойствами и 2) эталонная (идеальная), выступающая целью развития в процессе обучения.

Как показывает весь опыт риторического образования, без существования научного понятия, объединяющего личность ратора и его речь, невозможно полноценное становление КЛ будущего специалиста. В полной мере это относится к риторической подготовке будущего педагога, чья коммуникативная деятельность опирается на ряд важных этических и эстетических принципов. Одностороннее внимание к операционному аспекту коммуникативной деятельности – без учёта деонтологического фактора – не может считаться полноценным решением задачи формирования КЛ. Таким синтезирующим и системообразующим для риторического образования, синонимичным понятию идеальной КЛ, выступает понятие риторического идеала, в педагогической риторике оно конкретизируется понятием педагогико-риторического идеала. Несмотря на то что последнее входит в содержание риторической подготовки будущих педагогов, остаются нерешёнными некоторые вопросы. Среди них выделяются: вопрос о конкретном наполнении данного понятия (например, какие черты педагогико-риторического идеала составляют его основу), вопрос о том, как в речи воплощается педагогико-риторический идеал, с помощью каких языковых средств. Немаловажным является вопрос о том, какое место должно занимать данное понятие в процессе преподавания дисциплины, например, следует ли предварять рассмотрением этого понятия изучение вопросов, связанных с техникой речи, культурой речи, риторическим мастерством и т. п., или включить введение его в завершающий модуль, как это наблюдается в ряде программ. Обозначенные вопросы требуют разработки и апробации.

Целью исследования является изучение содержания понятия «педагогико-риторический идеал», определение его места и роли в структуре профессиональной риторической подготовки студентов-филологов, будущих педагогов. Для достижения цели были определены следующие задачи: анализ теоретических источников по вопросам содержания понятия «педагогико-риторический идеал», определение данного понятия с целью раскрытия его важных характеристик в ходе риторической подготовки будущих педагогов, апробация методики изучения данного понятия в курсе «Риторика» для студентов бакалавриата 45.03.01 Филология.

Обзор литературы

Педагогико-риторический идеал как системообразующее понятие педагогической риторики впервые определяется в работе профессора А. К. Михальской [2], при этом учёный рассматривает его как конкретизацию общериторического идеала, который связан с оценкой успешности и эффективности речевого общения. Общери-

торический, или риторический, идеал как «образцовая речь», система наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически и культурно обусловлен, эстетически и этически связан с ценностными установками определённой культуры. Рассматривая историю риторике как смену риторических идеалов, а сами риторические идеалы как различающиеся характерными признаками по таким оппозициям, как агональность – гармонизация, релятивизм – онтологичность (эвристичность), диалог – диалог, А. К. Михальская, М. Р. Львов в своих работах раскрывают особенности риторических идеалов: Платона – Сократа, софистического, древнеримского, эпохи раннего христианства, древнерусского [2; 3]. Исследуя, в частности, истоки русского риторического идеала, А. К. Михальская отмечает, что они восходят к риторическому идеалу Античности (имеется в виду риторический идеал Платона – Сократа. – *Прим. авт.*) и этическим традициям православного христианства [4].

Анализ подходов к выделению категории риторического идеала убеждает в том, что данное понятие нужно рассматривать как «единство коммуникативного и нравственного» [5, с. 31].

Несмотря на тесную связь педагогико-риторического идеала с общериторическими, учёные предупреждают от упрощённого восприятия двух понятий как общего и частного, указывая на обусловленность первого не только спецификой педагогического общения, где главной функцией слова выступает передача знаний и воспитание личности, но и вытекающей из этого особой конфигурацией черт, таких как «гармонизирующий характер общения преподавателя и воспитанников, субъект-субъектная подлинно диалогическая модель общения и познания, истинно эвристический смысловой педагогический диалог» [2, с. 231].

Понятие педагогико-риторического идеала стало в один ряд с понятиями педагогической деонтологии, позволив выделить риторическую составляющую в отдельную отрасль педагогически значимых компетенций. Представление о системе требований к речевому поведению учителя, базирующееся на требованиях к личности учителя, определяет место педагогико-риторического идеала в структуре педагогической риторики как понятия, синтезирующего достижения педагогики, прагмалингвистики, риторики, этики, техники и культуры речи с целью формирования у будущих педагогов как ценностных установок, так и профессионально значимых риторических умений.

Анализ исследований в области педагогической риторики последних десятилетий показывает, что педагогико-риторический идеал выступает как предмет изучения и описания на разных уровнях, среди которых выделим следующие:

- ментальный (теоретический) уровень: выявление конкретных черт личности и речевого поведения учителя, отвечающих представлению об образцовом, идеальном;
- инструментальный уровень: изучение вербальных (словесных), интонационных и невербальных средств воплощения в реальной практике «идеального речевого поведения» педагога;
- методический уровень: поиск подходов, методик, технологий формирования профессионально значимых компетенций, позволяющих реализовать в практической деятельности педагогико-риторический идеал.

Так, И. В. Тимонина, исследуя влияние педагогического и риторического идеалов друг на друга, на примере идеалов, предложенных М. В. Ломоносовым и В. Г. Белинским, заключает, что воспитательный (то есть педагогический. – *Прим. авт.*) и риторический идеал включают в свою структуру эмоционально-ценностный, когнитивный и поведенческий аспекты [6].

П. А. Васюкова и М. В. Диденко приходят к выводу, что к числу особенностей педагогико-риторического идеала относятся «1) высокая степень структурированности речевого высказывания; 2) краткость и смысловая ёмкость; 3) большое количество средств, облегчающих запоминание; 4) эмоциональная сдержанность речи; 5) просто-

та; 6) конкретность и адресность» [7, с. 38–39]. Как видим, названные особенности коррелируют с ведущей коммуникативной стратегией педагогического дискурса – объясняющей, которая «требует от учителя выбора специфических речевых приёмов и средств» [8, с. 123].

Апеллируя к ценностям русского риторического идеала как основе для формирования коммуникативных компетенций учителя, Е. А. Суховой подчёркивает значимость для речи педагога таких черт образцовой речи, как онтологичность, диалогичность по содержанию, означающая, что «между говорящим и адресатом реализуются подлинные субъект-субъектные равноправные отношения» [9, с. 180–188].

Л. Н. Колесникова, исследуя мнения студентов о том, что значит быть образцовым преподавателем, подчёркивает, что риторический идеал современного преподавателя – «это некий образец речевого межкультурного академического общения личности преподавателя, которая призвана обеспечить активное развитие студентов своим Обликом, Словом, Нравом» [10, с. 157].

Несмотря на различные интерпретации профессиональной роли учителя в современных педагогических концепциях («посредник в передаче общечеловеческих ценностей», «помощник», «педагогический терапевт», «носитель определённых профессионально-ролевых функций», «фасилитатор» и др.), требования, предъявляемые к речевому поведению педагога, не имеют значительных расхождений.

Важными чертами личности учителя признаются педагогический такт, настойчивость, находчивость, убеждённость, коммуникабельность, эмоциональность и др. Идеальное речевое поведение учителя характеризуется открытостью, искренностью, доброжелательностью, правильностью, индивидуальным стилем и т. п.

Анализ программ по педагогической риторике показывает, что данное понятие авторы-разработчики в основном предпочитают включать в содержание наряду с такими важными темами, как речевая деятельность педагога, мастерство публичного выступления и т. п. Так, программа по педагогической риторике профессора Н. А. Ипполитовой к числу задач курса относит, кроме овладения риторическими знаниями, умения решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной ситуации общения, а также «познание студентами сути риторического идеала как компонента культуры и педагогического речевого (педагогико-риторического) идеала как образца педагогического общения» [11, с. 327]. Педагогико-риторический идеал составляет отдельный раздел программы и рассматривается после изучения разделов «Риторика как предмет изучения», «Общение», «Речевая деятельность учителя», «Основы мастерства публичного выступления», «Профессионально значимые для учителя речевые жанры». Содержание раздела включает в себя понятия риторического идеала и педагогико-риторического как его конкретизации, которые раскрываются в аспекте культурологической парадигмы, через принципы гармонизирующего педагогического общения, педагогической стратегии как стратегии коммуникативного сотрудничества и тактики как способа реализации стратегии.

А. А. Чепуренко и Л. П. Юздова также считают целесообразным выделить педагогико-риторический идеал в отдельный модуль и рассмотреть его после таких модулей, как «1) теоретические основы педагогической риторики; 2) техника речи педагога; 3) культура речи педагога; 4) культура педагогического общения» [12, с. 143].

Следует подчеркнуть, что вопросы техники и культуры речи педагога в аспекте междисциплинарного подхода – с опорой на понятия «педагогическое общение», «личность учителя» – были рассмотрены ещё в пособии Т. А. Ладыженской «Живое слово», адресованном студентам педагогических институтов. В частности, нормы и правила, относящиеся к категории педагогико-риторического идеала, наблюдаем, например, в главе «Коммуникативная деятельность учителя русского языка»: «Учитель не может позволить себе грубости и бестактности, например, таких замечаний, как «Сиди мол-

ча», «Закройте рты» [13, с. 35]. Или «Стремясь к тому, чтобы речь оптимально способствовала решению образовательно-воспитательных задач, учитель не может позволить себе говорить многословно (учебное время ограничено!) и в то же время скороговоркой» [там же].

М. С. Хлебникова, используя в своём диссертационном исследовании лингвопрагматический и культурологический подходы, определяет понятие риторического идеала как речевой модели поведения, характеризующейся «некими общими для большинства современников признаками и требованиями» [14, с. 41]. Автор предлагает методике совершенствования речевой культуры студентов филологического факультета, будущих педагогов, на основе анализа речевого поведения героев пьес 1980–2000-х гг., в том числе представителей педагогической профессии. При этом в методических целях используются и так называемые отрицательные примеры речевого поведения учителей – героев пьес, исходя из эффективного в методике развития речи принципа «отрицательного образца», так называемого антиидеала. Анализ и интерпретации подвергаются коммуникативные установки, стиль общения, вербальные, невербальные, ритмико-интонационные средства участников общения. Методика совершенствования речевой культуры студентов основывается на комплексе аналитических, аналитико-синтетических и творческих заданий, в числе которых и задание на корректировку драматургического диалога в соответствии с риторическим идеалом.

Таким образом, вопрос педагогико-риторического идеала – это вопрос образца, который всегда имеет важное значение для любого обучения, и вопрос преемственности, который тоже имеет важное значение в любом обучении. На наш взгляд, данное понятие составляет ядро ценностного уровня КЛ педагога, воспитание которой рассматриваем как цель филологического образования по программе бакалавриата, если педагогическая деятельность выделяется как одна из ведущих, к которым готовится выпускник. Педагогико-риторический идеал в терминах современной педагогической лингвистики синонимичен понятию «идеальная КЛ педагога», т. е. личность, воплощающая в своём коммуникативном поведении педагогико-риторический идеал (ценностный уровень), умеющая выбрать адекватную и результативную стратегию (мотивационный уровень), владеющая этическими, коммуникативными и языковыми нормами речевого поведения в педагогической сфере (прагматический уровень).

Методический уровень описания понятия, т. е. поиск подходов, технологий использования его как основы формирования профессионально значимых риторических умений, актуален для современного образования будущих педагогов. На наш взгляд, данное понятие должно быть рассмотрено в курсе риторики или педагогической риторики в самом начале изучения как системообразующее понятие, приоритетное по сравнению с вопросами техники речи, риторического мастерства и т. п., так как оно объясняет эффективность, этичность, целесообразность тех или иных конкретных приёмов и средств в речи педагога.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались метод теоретического анализа источников, опытно-экспериментальные методы (беседа, риторический анализ) с целью формирования компетенций в вопросах педагогико-риторического идеала на занятиях по риторике со студентами-филологами, а также социолого-педагогические методы (письменный опрос, наблюдение) с целью оценки степени сформированности компетенций.

Результаты

С учётом важности понятия педагогико-риторического идеала в курсе риторики для студентов направления 45.03.01 Филология, готовящихся к научно-исследовательской и педагогической деятельности, было сформулировано рабочее определение понятия

«педагогико-риторический идеал», определено его место в структуре программы курса «Риторика», намечено содержание работы с данным понятием на лекционных и практических занятиях. Курс риторики, согласно учебному плану подготовки, рассчитан на 33 часа контактной работы со студентами 4-го курса, из них 11 часов лекционных и 22 часа практических занятий.

Внедрение понятия педагогико-риторического идеала реализует принцип практико-ориентированности и профессионализации риторической подготовки будущих бакалавров филологии.

В качестве рабочего было сформулировано следующее определение: педагогико-риторический идеал – это система требований к личности педагога и его речи, которые предъявляет социум как наиболее эффективные для решения образовательных и воспитательных задач.

Понятие педагогико-риторического идеала рассматривалось сразу после изучения понятия риторического идеала, предусмотренного программой по риторике в модуле «Риторика как теория и практика оптимизации речевой коммуникации». Это дало возможность рассмотреть его как конкретизацию риторического идеала применительно к педагогическому дискурсу, обладающему своим набором ценностей. Такое понятие считаем наиболее оптимальным, логичным, так как оно в таком случае не только объясняет необходимость и эффективность определённого спектра риторических приёмов в конкретных педагогических жанрах речи, но и служит ориентиром для этого выбора. Языковое воплощение педагогико-риторического идеала рассматривалось в рамках уже последующего модуля «Основы профессионального риторического мастерства», в котором изучались ценности и стратегии педагогического дискурса, языковые особенности ведущих жанров педагогической речи, риторическое мастерство педагога. Раскрытие ведущих черт педагогико-риторического идеала осуществлялось методами беседы с опорой на личный опыт обучающихся, риторического анализа речи учителей в разных ситуациях педагогического общения.

В конце курса был проведён опрос, в котором приняли участие 20 студентов выпускного курса филологического факультета. На заключительном занятии по риторике студентам было предложено выполнить задания и ответить на вопросы:

1. Раскройте термин «педагогико-риторический идеал».
2. Опишите современный педагогико-риторический идеал. Какие требования предъявляет современное общество к учителю?
3. Каким способом, с помощью каких методов лучше всего знакомить современных студентов с этим понятием?
4. Какие вы знаете коммуникативные стратегии? Какими стратегиями должен владеть учитель?
5. Как вы понимаете такую черту педагогико-риторического идеала, как «диалогичность»? Как она проявляется в речи учителя?

По результатам опроса 68 % студентов определили педагогико-риторический идеал как частную разновидность риторического идеала в сфере педагогического общения. 20 % опрошенных выбрали ключевым словом для раскрытия понятия прилагательное «образцовый»: «образцовая модель речевого поведения учителя», «образцовая речь учителя». 12 % респондентов раскрыли двойное значение данного термина: это и представление об идеальном учителе, и учитель, обладающий свойствами риторического идеала.

Выполняя второе задание, студенты перечисляли составляющие современного педагогико-риторического идеала, называя те, которые, по их мнению, значимы и востребованы сегодня и, следовательно, будут воплощаться ими в педагогической практике. После ранжирования черт, отмеченных в ответах студентов, от наиболее часто называемых к менее часто, результаты выглядели следующим образом: доброжелательность – 50 %,

тактичность – 40 %, индивидуальный стиль – 35 %, искренность – 30 %, отзывчивость, способность поддержать ученика – 30 %, убеждённость – 30 %, терпеливость – 30 %, доступная речь – 25 %, эмоциональность – 25 %, любовь к детям – 20 %, правильная речь – 20 %, требовательность – 20 %, вежливость – 15 %.

Отвечая на третий вопрос, студенты перечисляли методы, по их мнению, лучше всего способствующие осознанию данного риторического понятия. Ранжирование показало такие результаты: риторический анализ речевого поведения учителя (включая демонстрацию через аудиовизуальные средства) – 65 %, метод наблюдения – 35 %, личный пример преподавателя риторики – 35 %, беседа – 35 %.

Ответы студентов на четвёртый вопрос продемонстрировали степень осознания связи понятия «педагогико-риторический идеал» с набором ведущих коммуникативных стратегий, через реализацию которых он проявляется. Анализ ответов показал, что наиболее популярной и хорошо запомнившейся оказалась классификация профессора В. И. Карасика, согласно которой выделяется в педагогическом дискурсе пять ведущих стратегий: объясняющая, содействующая, оценивающая, организующая, контролирующая [15]. Данные стратегии отметили 65 % опрошенных. В 25 % ответов были перечислены такие стратегии, как стратегия самопрезентации, информационная, стратегия убеждения. 10 % студентов использовали в ответах такие названия, как «регулятивная», «кооперативная», «контактоустанавливающая».

По ответам на пятый вопрос можно судить о том, насколько студенты соотнесли ряд риторических приёмов, делающих речь учителя более эффективной, с такой чертой педагогико-риторического идеала, как диалогичность.

Анализ полученных ответов показывает, что 45 % опрошенных считают диалог ведущим методом обучения, 55 % ответов содержали конкретный перечень риторических приёмов, которые отражают данную черту, среди них такие приёмы диалогизации, как вопросо-ответный ход, создание проблемных ситуаций, обращение, побудительные и вопросительные высказывания, метафоры, сравнения и др.

20 % студентов отметили такие свойства личности учителя, как уважение точки зрения ученика, способность предугадывать вопросы учеников. Приведём фрагменты из письменных ответов студентов на этот вопрос:

«Учитель должен использовать приёмы диалогизации: вопросо-ответный ход речи, обращение с вопросами к ученикам и классу в целом. Например, учитель может задавать наводящие вопросы ученику, чтобы тот, отвечая, не только плавно подошёл к изучаемой теме, но и сам мог понять материал. Кроме того, вопросы и оживлённый диалог учеников и учителя помогают лучше систематизировать и понять материал» (Н. А.).

«Я считаю, что диалогичность обязана быть в речи учителя, так как он должен предугадывать вопросы учеников и готовить на них ответ. А также быть готовым к самым неожиданным вопросам учеников» (В. А.).

«Диалогизация нужна для того, чтобы ученикам было проще усваивать сложный научный теоретический материал, а также для придания речи учителя динамичности» (Д. Е.).

«Диалогичность – это отражение в речи учителя степени взаимодействия с учениками. Это может проявляться следующими способами: обращением, эмоционально-экспрессивной лексикой, риторическими вопросами и т. д.» (Р. Е.).

Заключение

Качество риторической подготовки в вузе определяется несколькими факторами, среди них практико-ориентированный характер подготовки, профессионально ориентированная направленность содержания обучения, учёт интересов и потребностей студенческой аудитории.

Несмотря на наличие достаточного количества разработанных программ по риторике для отдельных направлений, по педагогической риторике в частности, всегда остаётся актуальной проблема отбора риторического содержания, выстраивания логики его подачи, поиска эффективных методик и технологий формирования риторических умений в довольно быстро меняющемся современном открытом образовательном пространстве. Эффективное решение обозначенной проблемы невозможно без учёта требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) того направления, по которому готовится студент, видов практик, отобранных в соответствии с целями образовательной программы, достижений современной риторической науки, которые должны найти отражение в содержании вузовской дисциплины и, наконец, конкретного контингента обучающихся.

Внедрение понятия педагогико-риторического идеала в программу курса риторики для студентов бакалавриата 45.03.01 Филология способствует профессионализации риторической подготовки студентов, воспитанию КЛ будущего педагога, созданию основы для совершенствования риторической культуры, реализации междисциплинарного подхода в подготовке бакалавра филологии.

Включение определения педагогико-риторического идеала в содержание риторической подготовки студентов – будущих педагогов, использование разнообразных методов работы с данным понятием (лекция, беседа, риторический анализ и др.) способствуют формированию риторической культуры студента. Постоянный мониторинг процесса усвоения понятия позволит в перспективе корректировать наполнение понятия в методических целях, отбирать эффективные методы и технологии изучения педагогико-риторического идеала как основы воспитания КЛ будущего педагога, поиска индивидуального стиля профессиональной речевой деятельности.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // сайт : Портал ФГОС ВО. URL <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/95> (дата обращения: 14.02.2023)
2. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория. М. : Академия, 1998. 432 с.
3. Львов М. Р. Риторика. Культура речи ; 2-е изд., испр. М. : Академия, 2004. 272 с.
4. Михальская А. К. Русский Сократ : Лекции по сравнительно-исторической риторике : учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов. М. : Академия, 1996. 190 с.
5. Курцева З. И. Коммуникативно-нравственное развитие учащихся в системе риторического образования : монография. М. : МИОО, 2007. 128 с.
6. Тимонина И. В. К вопросу о корреляции понятий «педагогический идеал» и «риторический идеал»: историко-педагогический аспект // Образование и наука. 2010. № 11 (79). С. 88–97.
7. Васюкова П. А., Диденко В. М. Зарождение и развитие педагогико-риторического идеала // Учитель и время. 2019. № 14. С. 36–43.
8. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. М. : Флинта, Наука, 1998. 310 с.
9. Суховой Е. А. Ценности русского риторического идеала как основа формиро-

вания коммуникативных компетенций учителя // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С 180–188.

10. Колесникова Л. Н. Риторический идеал современного педагога: лингвокультурологический и аксиологический аспекты // Коммуникативные процессы в современном образовании: прошлое, настоящее и будущее риторики и речеведения : материалы науч.-практ. конф. (Москва, 24–25 ноября 2022 г.). М. : Языки Народов Мира, 2022. С. 156–162.

11. Педагогическая риторика / под ред. Н. А. Ипполитовой. М. : МПГУ, 2001. 388 с.

12. Чепуренко А. А., Юздова Л. П. Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов в процессе изучения курса педагогической риторики // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 143–155.

13. Ладъженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». М. : Просвещение, 1986. 127 с.

14. Хлебникова М. С. Риторический идеал как предмет изучения и средство совершенствования общей коммуникативной культуры студентов-филологов в процессе анализа современного драматургического дискурса : дис. ... канд пед. наук : 13.00.02. Новокузнецк, 2009. 227 с.

15 Карасик В. И. Характеристика педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1999. С. 3–18.

References

1. *Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya (uroven bakalavriata)* [Federal state educational standard of higher education in the field of study 45.03.01 Philology (undergraduate level)]. Available at: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/95> (accessed 14.02.2023). (In Russian).

2. Mikhalskaya A.K. *Pedagogicheskaya ritorika: istoriya i teoriya* [Pedagogical rhetoric: history and theory], Moscow, Akademia Publ., 1998. 432 p. (In Russian).

3. Lvov M. R. *Ritorika. Kultura rechi. 2-e izd. ispr.* [Rhetoric. Culture of speech. 2nd ed.]. Moscow, Akademia Publ., 2004. 272 p. (In Russian).

4. Mikhalskaya A.K. *Russkii Sokrat: Leksii po sravnitelno-istoricheskoy ritorike: Uchebnoye posobie dlya studentov gumanitarnykh fakultetov* [Russian Socrates: Lectures on comparative historical rhetoric. Textbook for students of humanities faculties]. Moscow: Akademia Publ., 1996. 190 p. (In Russian).

5. Kurtseva Z.I. *Kommunikativno-nravstvennoe razvitie uchashchikhsya v sisteme ritoricheskogo obrazovaniya: monografiya* [Communicative and moral development of students in the system of rhetorical education: monograph]. Moscow, 2007, 128 p. (In Russian).

6. Timonina I.V. K voprosu o korrelyatsii ponyatii «pedagogicheskii ideal» i « ritoricheskii idea»: istoriko-pedagogicheskii aspekt [On the issue of the correlation between the concepts of “pedagogical ideal” and “rhetorical ideal”: historical and pedagogical aspect]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2010, no. 11 (79), pp. 88–97. (In Russian).

7. Vasyukova P.A., Didenko V.M. Zarozhdenie i razvitie pedagogiko- ritoricheskogo idea-la [The origin and development of the pedagogical-rhetorical ideal]. *Uchitel i vremya* [Teacher and Time]. 2019, no. 14, pp. 36–43.

8. Pedagogicheskoe rechevedenie [Pedagogical speech science]. *Slovar-spravochnik. Izd. 2-3 ispr.* [Reference Dictionary. 2nd ed.]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 1998. 310 p.

9. Sukhovey E.A. Tsennosti russkogo ritoricheskogo ideala kak osnova formirovaniya

kommunikativnykh kompetentsii uchitelya [Values of the Russian rhetorical ideal as a basis for the formation of communicative competences of the teacher]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2010, no. 1, pp. 180–188.

10. Kolesnikova L.N. Ritoricheskii ideal sovremennogo pedagoga: lingvokulturologicheskii i aksiologicheskii aspekty [The rhetorical ideal of a modern teacher: linguoculturological and axiological aspects]. *Kommunikativnye protsessy v sovremennom obrazovanii: proshloe, nastoyashchee i budushchee ritoriki i rechevedeniya. Materialy nauch.-prak. konf.* [Communication processes in modern education: past, present and future of rhetoric and verbal science. Proceedings of scientific and practical conf.]. Moscow, 2022, pp. 156–162. (In Russian).

11. Ippolitova N.A. *Pedagogicheskaya ritorika* [Pedagogical rhetoric]. Moscow, MPGU Publ., 2001. 388 p. (In Russian).

12. Chepurenko A.A., Yuzdova L.P. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii budushchikh pedagogov v protsesse izucheniya kursa pedagogicheskoy ritoriki [Formation of the communicative competence of future teachers in the process of studying the course of pedagogical rhetoric]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin]. 2018, no. 8, pp. 143–155. (In Russian).

13. Ladyzhenskaya T.A. *Zhivoe slovo: Ustnaya rech kak sredstvo i predmet obucheniya: Ucheb. Posobie po spetskursu dlya studentov ped. inst. po spets.* [Living word. Oral speech as a means and subject of learning: Textbook on the special course for students of pedagogical institutes]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 127 p. (In Russian).

14. Khlebnikova M.S. *Ritoricheskii ideal kak predmet izucheniya i sredstvo sovershenstvovaniya obshchey kommunikativnoy kultury studentov-filologov v protsesse analiza sovremennogo dramaturgicheskogo diskursa.* Diss. kand. ped. nauk: 13.00.02. [The rhetorical ideal as a subject of study and a means of improving the general communicative culture of philology students in the process of analyzing modern dramatic discourse. Cand. ped. sci. diss.]. Novokuznetsk, 2009, 227 p. (In Russian).

15. Karasik V. I. *Kharakteristika pedagogicheskogo diskursa* [Characteristics of pedagogical discourse]. *Yazykovaya lichnost: aspekty lingvistiki i lingvodidaktiki: nauch. sb. tr.* [Linguistic personality: aspects of linguistics and linguodidactics. Collection of scientific works.]. Volgograd, 1999, pp. 3–18. (In Russian).

Ольга Викторовна Филиппова

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка как
иностранного*

Author ID в РИНЦ 46943952

*Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва*

*430005, Россия, г. Саранск,
ул. Большевикская, 68/1*

тел.: +7 (8342) 243732

Olga V. Filippova

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate
Professor, Head of the Department
for Russian as a Foreign Language*

Author ID in RSCI 46943952

Ogarev Mordovia State University

*68/1 Bolshevistskaya St, Saransk, Russia,
430005*

Tel: +7 (8342) 243732

*Статья поступила в редакцию 19.05.2023, одобрена после рецензирования
15.09.2023, принята к публикации 15.09.2023.*

УДК 378.147

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-360-371

Научная статья

Метод проектов как один из инструментов достижения образовательного результата в вузе при подготовке к практико-ориентированному экзамену

А. М. Пирожникова¹, Т. С. Лысикова²

^{1,2}Забайкальский государственный университет, г. Чита

¹Nestle5@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>

²sencha_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5849-247X>

Аннотация

Введение. В статье анализируются различные трактовки структуры образовательного результата. С позиций деятельностного и технологического подходов описан опыт применения метода проектов в процессе организации подготовки к практико-ориентированному экзамену студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование».

Материалы и методы. В ходе исследования были реализованы следующие методы: анализ нормативной, научной, психолого-педагогической, методической литературы по вопросам реализации условий проведения практико-ориентированного экзамена; опрос участников экзамена.

Результаты исследования. На основе опыта проведения практико-ориентированного экзамена у студентов бакалавриата выпускных курсов представлен анализ использования метода проектов при подготовке студентов для получения образовательного результата, а также разработка авторского проекта.

Выводы. Авторами выявлена и обоснована необходимость использования метода проектов при подготовке студентов к практико-ориентированному экзамену по модулю, связанному с созданием видеоролика.

Ключевые слова: практико-ориентированный экзамен, метод проектов, образовательный результат

Для цитирования: Пирожникова А. М., Лысикова Т. С. Метод проектов как один из инструментов достижения образовательного результата в вузе при подготовке к практико-ориентированному экзамену // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 360–371. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-360-371>

The Project Method as One of the Tools for Achieving an Educational Outcome in Preparation for a Practice-Oriented Exam in a Higher Education Institution

Original article

Anastasia M. Pirozhnikova¹, Tatiana S. Lysikova²

^{1,2}*Transbaikal State University, Chita*

¹*Nestle5@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>*

²*sencha_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5849-247X>*

Abstract

Introduction. *The article analyzes various interpretations of the structure of the educational outcome. The experience of applying the project method in the process of organizing preparation for the practice-oriented exam of undergraduate students in “Pedagogical Education” is described from the standpoint of active and technological approaches.*

Materials and methods. *In the course of the study, the following methods were used: analysis of normative, scientific, psychological and pedagogical, methodological literature on the implementation of the conditions for conducting a practice-oriented exam; survey of exam participants.*

Results. *Based on the experience of conducting a practice-oriented exam for undergraduate students, an analysis of the use of the project method in preparing students for obtaining an educational outcome and the development of the author’s project are presented.*

Conclusion. *The authors identified and substantiated the need to use the project method in preparing students for a practice-oriented exam in the module associated with the creation of a video.*

Keywords: *practice-oriented exam, project method, educational outcome*

For citation: *Pirozhnikova A.M., Lysikova T.S. The Project Method as One of the Tools for Achieving an Educational Outcome in Preparation for a Practice-Oriented Exam in a Higher Education Institution. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (3): 360-371. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-360-371>*

Введение

Важным результатом модернизации современного высшего педагогического образования является повышение качества подготовки бакалавров к будущей профессиональной деятельности. Независимая экспертная оценка образовательного результата выпускников по направлению подготовки «Педагогическое образование», в том числе в ходе практико-ориентированного (демонстрационного) экзамена, выступает одним из инструментов повышения качества высшего образования [1], для которого характерно привлечение к оцениванию представителей педагогического сообщества, не участвовавших в образовательном процессе. Понимание значимости устранения дефицита профессиональных (педагогических) компетенций, направленность на практико-ориентированное образование обусловили в рамках деятельности инновационной площадки «Модель регионального методического центра Национальной системы квалификаций как фактор развития квалификаций и их уровней для сопряжения сферы труда и профессионального образования в Забайкальском крае» (приказ «Об утвержде-

дении перечня инновационных площадок на 2023 г.» от 11.01.2023 № 29) использованные кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования, кафедрой математики и информатики Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования (ФГБОУ ВО) «Забайкальский государственный университет» элементов практико-ориентированного экзамена в качестве одной из составляющих государственного экзамена по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профилям «Математика и информатика», «Начальное образование».

Для определения цели нашего исследования мы опирались на Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г., к основным принципам которой отнесены принципы открытости и независимости оценки качества подготовки педагогических кадров к будущей профессиональной деятельности. Анализ положений, выделенных в Концепции, опора на нормативно-правовые документы и проводимое нами исследование по организации независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов стали определяющими в постановке цели статьи: выявить эффективные инструменты достижения целостного образовательного результата при подготовке будущих педагогов к практико-ориентированному экзамену. В процессе достижения цели решались следующие задачи: выделить ведущие методологические подходы, связанные с достижением образовательного результата в вузе; рассмотреть с современных позиций понятие «образовательный результат»; раскрыть особенности его построения в процессе подготовки к практико-ориентированному экзамену; описать особенности использования метода проектов в процессе подготовки к выполнению заданий практико-ориентированного экзамена; провести апробацию разработанного инструментария.

Методологические подходы

Методологическую основу нашего исследования составляют деятельностный и технологический подходы к реализации современного высшего педагогического образования. С позиций деятельностного подхода, определяющего активную роль обучающегося, способного организовывать свою учебную, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность и оценивать её результаты, в качестве объекта оценивания на практико-ориентированном экзамене рассматривается образовательный результат.

Термин «образовательный результат» трактуется в психолого-педагогической литературе по-разному: с учётом различных социальных условий, уровня образования, прикладных задач образовательного процесса [2, с. 43]. В сфере высшего педагогического образования данный термин чаще рассматривается как достижение обучающимся результатов, описанных на языке универсальных и общепрофессиональных компетенций в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), профессиональных компетенций, сформулированных образовательной организацией в основной профессиональной образовательной программе, трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте «Педагог». Учёными подчёркивается важность социального опыта в образовательном результате [3–5], наличие опыта творческой деятельности [6, с. 16] как необходимых условий деятельности современного профессионала (в том числе) педагогического образования. Таким образом, структура образовательного результата обучающегося вуза может быть представлена знаниями и способами деятельности (описанными в виде компетенций во ФГОС ВО), опытом профессиональной деятельности, эмоционально-ценностным отношением к будущей профессии, опытом творческой деятельности [6, с. 21].

Понимание того, как достигается нужный образовательный результат при подготовке к практико-ориентированному экзамену, предполагает уточнение методологических подходов к организации образовательного процесса и соотношение между дея-

тельностью участников образовательного процесса и планируемым образовательным результатом. В качестве такого подхода может быть определён технологический подход, характеризующийся применением понятия «педагогическая технология» к образовательной отрасли и педагогическим процессам, предполагающий точное инструментальное управление образовательным процессом и гарантированное достижение его цели и задач [7, с. 279]. В рамках нашего исследования вслед за Б. Т. Лихачевым, С. А. Смирновым, М. Мейером будем рассматривать педагогическую технологию как организационно-методический инструментарий педагогического процесса, специальный набор и сочетание форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение цели [8, с. 34].

Одной из активных педагогических технологий, зарекомендовавших себя в высшем образовании, является технология проектного обучения, в структуре которой ведущим является метод проектов, предполагающий овладение определённой суммой знаний, применение полученных знаний в различных видах деятельности, развитие рефлексивного мышления, творческого потенциала обучающихся [9, с. 101].

Описание результатов исследования

С 2020 г. в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» начат эксперимент по внедрению элементов практико-ориентированного (ранее – демонстрационного) экзамена в государственную итоговую аттестацию будущих педагогов. Традиционно задания, выносимые на практико-ориентированный экзамен, сходны с заданиями вузовского чемпионата по стандартам Агентства развития профессий и навыков (ранее – по стандартам WorldSkills). Задания по компетенциям «преподавание в младших классах» и «преподавание в основной и средней школе» традиционно включают в себя разработку и проведение фрагмента урока и/или внеурочного занятия, дидактических средств обучения; моделирование ситуации взаимодействия с законными представителями обучающихся; создание видеоролика.

После завершения практико-ориентированных экзаменов прошлых лет студенты были опрошены с целью проведения рефлексии удовлетворённости результатами собственной деятельности (рис. 1). Опрос предполагал анализ разных аспектов проведения практико-ориентированного экзамена по компетенциям «преподавание в младших классах» и «преподавание в основной и средней школе». В опросе приняли участие более 50 чел. Студентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся организации, содержания и проведения практико-ориентированного экзамена. Опрос позволил определить пробелы в знаниях обучающихся по педагогике, психологии, информатике, методике обучения и воспитания; выявить уровень психологического комфорта участников экзамена; оценить умение студентов проводить рефлексию собственной деятельности.



Рисунок 1. QR-код для прохождения опроса среди участников практико-ориентированного экзамена

Figure 1. QR code for taking the survey for the participants of the practice-oriented exam

Анализ результатов показал, что более половины участников практико-ориентированного экзамена считают, что из предъявленных заданий наибольшие затруднения возникли при создании видеоролика. Респонденты отмечали сложности, связанные с определением педагогической профессиональной задачи из предложенной педагогической ситуации, с формулированием цели будущего взаимодействия и выбором методов воздействия на аудиторию; недостаточным объёмом знаний в области организации взаимодействия с законными представителями школьников; затруднениями в сценировании и создании видеоролика. Ответы студентов указывают на то, что особые затруднения вызвала техническая часть задания и реализация замысла с помощью современного программного обеспечения. Перечень затруднений (рис. 2) позволяет сделать соответствующие выводы о внесении изменений в работу методистов, содержание учебного материала, организацию дальнейшей работы, направленной на достижение образовательного результата.



Рисунок 2. Затруднения, возникшие у обучающихся в процессе создания видеоролика
Figure 2. Difficulties that students had in the process of creating a video

Результаты опроса свидетельствуют о том, что со сложностями столкнулись обучающиеся в процессе демонстрации всех составляющих образовательного результата: знаний и способов деятельности, опыта профессиональной деятельности, эмоционально-ценностного отношения к будущей профессии, опыта творческой деятельности, однако большие затруднения были связаны именно с составляющей практического опыта. Студенты указывают, что затруднения вызывают как процесс визуализации педагогического решения в форме видеоряда, так и реализация замысла с помощью программного обеспечения. Находясь в некомфортной для себя обстановке практико-ориентированного экзамена, многие обучающиеся не могут сосредоточиться и составить для себя оптимальный алгоритм действий, приводящий к созданию видеопродукта, соответствующего требованиям. То есть, несмотря на теоретическую подготовку участников экзамена, отсутствие опыта выполнения подобных заданий, незнание оптимального порядка действий, отсутствие натренированности приводят к скромным результатам.

В ходе подготовки к практико-ориентированному экзамену, по нашему мнению, наиболее продуктивным является использование в образовательном процессе вуза метода проектов. Приведём описание опыта работы в данном направлении в течение 2022–2023 учебного года.

Задание, связанное с созданием видеоролика для определения уровня овладения компетенцией «преподавание в младших классах», предполагает подготовку видеоролика информационно-просветительского характера для родителей младших школьни-

ков по заданной теме [10]; для определения уровня овладения компетенцией «преподавание в основной и средней школе» – решение профессиональной педагогической задачи [11], которая выделяется из педагогической ситуации (кейса), сформулированной главным и независимыми экспертами. В состав задания, направленного на определение уровня овладения обеими компетенциями, входит анализ педагогической ситуации и решение профессиональной задачи (аналитическая часть) и подготовка видеообращения к родителям – непосредственное создание видеоролика (техническая часть).

В соответствии с различными педагогическими ситуациями студентам предлагалось групповое проектное задание (в зависимости от направления подготовки оно отличается своей спецификой, но по форме и организации процесса имеет много общего) по созданию видеоролика. Выполнение проектного задания осуществляется в микрогруппах по 5 человек. Длительность проекта рассчитана на 2–7 недель.

На первом этапе работы над проектом на практических занятиях и в процессе самостоятельной работы происходит распределение ролей (руководитель проекта, координатор, дизайнер, редактор, консультант и др.), освоение студентами новых знаний и способов деятельности. На втором этапе обучающиеся подбирают необходимый информационный материал и оформляют видеоролик. Третий этап – подготовка и защита проекта в студенческой группе. К защите допускаются проекты, оформленные в соответствии с критериями, представленными преподавателем на первом этапе. В процессе демонстрации видеоролика обучающиеся выступают с обоснованием выбранных подходов и решений, отвечают на вопросы независимых экспертов (преподавателей кафедры, не участвовавших в подготовке студентов, зачастую это работодатели) и сокурсников, выполняют самооценку своей деятельности в коллективном проекте. Независимые эксперты оценивают качество выполнения проекта и его защиты, вклад в работу каждого студента в соответствии с критериями [12, с. 80]. После защиты проектов, когда студенты увидят свои работы «со стороны», реакцию на свою деятельность независимых экспертов и одноклассников, работы своих товарищей, они могут предложить варианты улучшения видеороликов, обсудить критерии оценивания. Работая в группах, обучающиеся определяют, на что необходимо обратить особое внимание как с содержательной, так и с технической точки зрения. В процессе обсуждения необходимо создать обновлённый перечень критериев оценки продукта проекта, с учётом проведённого анализа. На четвёртом этапе происходит апробация полученного продукта на базе средних общеобразовательных школ в рамках прохождения рассредоточенных практик, анализ результатов работы, подведение итогов. Зачастую создание видеоролика входит в вузовское задание для выполнения во время прохождения практики, либо руководители практик от организаций дают индивидуальные задания в рамках подготовки к внеурочной деятельности, планирования воспитательного события. В таком случае все ранее оговорённые навыки должны быть уже сформированы для самостоятельной работы вне вуза, группы, без указаний преподавателей. Этот этап показывает уровень развития студента в этом направлении, результативность проделанной работы в рамках деятельности над проектным заданием. В ходе описанной работы над проектом формируются универсальные, общеобразовательные и профессиональные компетенции, являющиеся частью образовательного результата. Благодаря апробации продуктов проекта в период практики студенты получают возможность приобрести опыт творческой деятельности, происходит становление эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности учителя.

Отобразим связь формируемых компетенций, компонентов образовательного результата и конкретных действий обучающегося в ходе выполнения проектов по созданию тематических видео (рисунок 3).

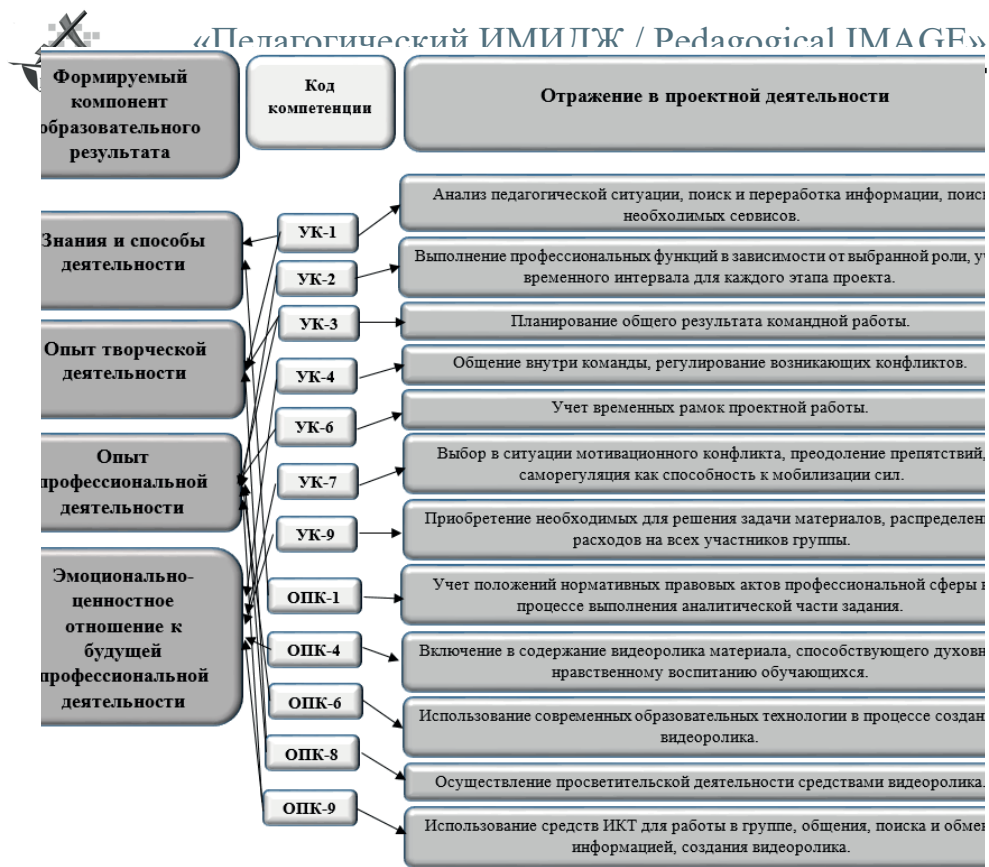


Рисунок 3. Связь элементов исследования

Figure 3. Connection of research elements

Из рисунка видно, что деятельность студентов по работе с проектом в той или иной степени формирует все основные компетенции (УК и ОПК), которые, в свою очередь, формируют все компоненты образовательного результата.

Приведём пример педагогической ситуации (кейса), решение которой лежит в основе проектной деятельности по созданию видеоролика [13–15]. Цель данной деятельности заключается в демонстрации умения анализировать педагогическую ситуацию, выделять в ней педагогические задачи, эффективно взаимодействовать с родителями школьников с помощью современных сетевых коммуникационных технологий. В качестве продукта группового проекта выступает моделирование ситуации взаимодействия с законными представителями обучающихся для решения педагогической проблемы посредством видеообращения.

Создание продукта (видеоролика) включает в себя аналитическую и техническую части. Анализируя предложенную педагогическую ситуацию и конкретные условия взаимодействия участников образовательного процесса, будущие педагоги формулируют педагогическую задачу, выбирают оптимальные варианты решения, оценивают их предполагаемую эффективность, формулируют задачи для взаимодействия с родителями. Видеообращение должно служить средством привлечения внимания законных представителей обучающихся к проблемной ситуации и информирования о возможных способах её решения. Подготовка видеообращения к родителям включает в себя видеозапись устного сообщения, демонстрацию презентаций, диаграмм, графиков видеосюжетов и т. д., сохранение видеообращения в облачной папке, прикрепление ссылки к карточке.

Для выполнения проекта студенческая группа делится на микрогруппы по 2–3 человека (по интересам), сведения о работе микрогруппы размещаются в общей облачной папке (таблица)

Таблица

Сведения о микрогруппе

Table

Information about the microgroup

№ группы	Название группы	Состав группы	Вариант кейса	Ссылка на ИОС и/или QR-код

Примеры педагогических ситуаций (кейсов):

1-й вариант. «Безопасность в сети “Интернет”». Ребёнок, приходя из школы, бесконтрольно сидит в сети «Интернет», стал раздражителен, неадекватно реагирует на замечания. Появились виртуальные друзья, с которыми общается ребёнок. Возраст ребёнка: 8–11 (12–14) лет. Предложите пути решения проблемы.

2-й вариант. «На пути к успеху». Ребёнок обучается в 10-м классе по технологическому профилю (профильные предметы «Математика», «Физика», «Информатика»), увлекается изучением истории, английского и китайского языков, но не может определиться с выбором будущей профессии. Предложите пути решения. Аргументируйте.

3-й вариант. «Все дороги ведут к людям». Родители обучающегося 6-го класса утверждают, что их сын прогуливает уроки у одного и того же учителя. Родители объясняют ситуацию сложными взаимоотношениями учителя и ребёнка. Как разрешить данную ситуацию?

4-й вариант. «Здоровые дети – здоровая нация». Все обучающиеся начальной школы осуществляют приём пищи организованно в столовой, а Василий К. приносит с собой чипсы, сухарики, газированные напитки. Наблюдая это, часть одноклассников отказывается от горячего питания. Предложите решение проблемы.

5-й вариант. «Отцы и дети». В классе обучается девочка из многодетной семьи Н. Мама периодически привлекает старшую дочь к уходу и присмотру за младшими. Это влечёт многочисленные пропуски учебных занятий, отставание в учёбе. Предложите варианты решения проблемы.

Вариативность кейсов обеспечивает возможность с разных сторон взглянуть на реалии школьной жизни, осознать, с какими ситуациями придётся столкнуться в ходе практики и работы в школе, обсудить пути решения проблем, заранее выработать алгоритм решения сходных ситуаций и индивидуальное отношение к возникающим трудностям. У студентов есть возможность научиться без страха входить в ученический коллектив, осознавая ответственность за сказанное и сделанное.

Метод проектов, являясь методом активного обучения, позволяет студентам самостоятельно добывать знания и овладевать новыми способами деятельности, так как в процессе решения кейса и создания видеоролика возникает необходимость обращаться к теоретическому материалу по педагогике и психологии, методике обучения и воспитания, актуализировать и пополнять знания в области информационных технологий. В процессе такой работы не может быть создан одинаковый для всех продукт деятельности, каждая группа обучающихся получает своеобразный творческий результат. Коллективная работа над проектом позволяет рассмотреть решаемую проблему с разных сторон, реализовать потенциал всех участников и расширить сферу их компетенций. Так как проектирование знаний подразумевает творческое сотрудничество преподавателя и студента, использование продукта проектов в профессиональной деятельности

в процессе практик, апробацию продуктов творческого взаимодействия в реальных профессиональных условиях и оценивание учителем сообществом, возникают благоприятные условия для формирования эмоционально-ценностного отношения к профессии учителя.

После использования метода проектов в образовательном процессе было отмечено, что задания, выносимые на практико-ориентированный экзамен, перестали вызывать у студентов затруднения. Алгоритм работы над техническим и содержательным аспектами проектов был подробно описан, апробирован и понят студентами, в чём можно было убедиться при оценивании результатов проектных работ по методикам, сходным с оцениванием работ практико-ориентированного экзамена. Кроме того, отмечены улучшения в развитии социальных навыков и командной работе [15]. Руководители практик от организаций отмечают у студентов-практикантов повышение уровня владения информационными технологиями, уверенность в общении со школьниками и учителями, способность творчески решать нестандартные задачи, возникающие в ходе практики.

Таким образом, по нашему мнению, реализация метода проектов позволяет сформировать все составляющие образовательного результата, тем самым при незначительных временных затратах осуществить качественную подготовку обучающихся к практико-ориентированному экзамену.

Выводы (заключение)

Образовательный результат может быть представлен универсальными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями (знаниями и способами деятельности), эмоционально-ценностным отношением к будущей профессиональной деятельности и умением создавать творческие продукты. На современном этапе оценка образовательного результата в вузе в соответствии с деятельностным подходом предполагает включение практико-ориентированного экзамена, позволяющего оценить все составляющие образовательного результата. Реализация метода проектов дает возможность, по нашему мнению, эффективно осуществлять подготовку студентов бакалавриата направления «педагогическое образование» к практико-ориентированному экзамену по модулю, предполагающему создание видеоролика. Реализуя проекты в процессе взаимодействия с профессиональным сообществом (преподавателями, учителями школ), студенты получают не только знания, но и опыт решения профессиональных задач в условиях, имитирующих реальную профессиональную деятельность, возможность знакомства с различными сторонами будущей профессии.

Заявленный вклад авторов

Пирожникова А. М.: выработка направления коллективной работы, написание фрагментов текста статьи, информационные решения для визуального сопровождения статьи, предоставление актуальных результатов исследования, написание и оформление статьи.

Лыскова Т. С.: систематизация и анализ материалов исследования, написание фрагментов текста статьи, формулирование выводов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Иванченко И. В. Проблема повышения качества образования в вузе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 5.1 (109.1). С. 18–21. URL: <https://moluch.ru/>

archive/109/26315/ (дата обращения: 02.02.2023).

2. Каримова А. Д. Комплексная оценка образовательных результатов студентов магистратуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2013. 266 с.

3. Ковалева Т. Н. Теоретические основы становления инновационной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2000. 277 с.

4. Sofradzija H., Sehic S., Alibegovic A., Bakic S., Camo M. Education as a Process and Result // *International Journal of Contemporary Education*. 2021. Vol. 4, No. 1. Pp. 56–64. URL: https://www.researchgate.net/publication/350093818_Education_as_a_Process_and_Result (дата обращения: 21.03.2022). DOI: <https://doi.org/10.11114/ijce.v4i1.5190>

5. Перевощикова Е. Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения // *Вестник Мининского университета*. 2022. Т. 10, № 1. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3

6. Юдин В. В. Образовательный результат: от компетенций до личности // *Образование и наука*. 2008. № 4 (52). С. 13–23.

7. Харабаджах М. Н. Технологический подход в образовании: сущность и перспективы // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 65-1. С. 279–281.

8. Романова Е. С. К проблеме дефиниции понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в современной педагогической науке // *Психология, социология и педагогика*. 2016. № 5(56). 27–32 с. URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/05/6791> (дата обращения: 12.07.2023).

9. Оганнисян Л. А., Акопян М. А. Использование метода проектов в образовательном процессе [Электронный ресурс] // *Таврический научный обозреватель*. 2015. № 2–1. С. 101–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-obrazovatelnom-protssesse> (дата обращения: 21.06.2023).

10. Оценочные материалы для демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия [Электронный ресурс]. URL: <https://om.firpo.ru/competencies/> (дата обращения: 25.03.2023).

11. Материалы Национального Межвузовского Финала 2021 по компетенции № R19 «Преподавание в основной и средней школе» [Электронный ресурс]. URL: [https://disk.yandex.ru/d/mMShy22txwvE6A/Финал%20Национального%20Межвузовского%20Чемпионата%202021%20\(сентябрь%202022\)/Преподавание%20в%20основной%20и%20средней%20школе](https://disk.yandex.ru/d/mMShy22txwvE6A/Финал%20Национального%20Межвузовского%20Чемпионата%202021%20(сентябрь%202022)/Преподавание%20в%20основной%20и%20средней%20школе) (worldskills.ru) (дата обращения: 28.02.2023).

12. Шихваргер Ю. Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов : монография. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. 141 с.

13. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2003. 194 с.

14. Albanese M. A., Mitchell S. Problem-based Learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues // *Academic Medicine*. 1993. Vol. 68, No. 1 Pp. 52–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/00001888-199301000-00012>

15. Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No 3/4. Pp. 369–398. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653139

References

1. Ivanchenko I.V. *Problema povysheniya kachestva obrazovaniya v vuze* [The problem of improving the quality of education at the university]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], 2016, no. 5.1 (109.1), pp. 18-21. Available at: <https://moluch.ru/archive/109/26315/> (Accessed 2 February 2023). (In Russian).

2. Karimova A.D. *Kompleksnaya otsenka obrazovatelnykh rezultatov studentov magistratury: Diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Comprehensive assessment of the educational

results of master's students: Cand. Diss.]. Omsk, 2013. 266 p. (In Russian).

3. Kovaleva T.N. *Teoreticheskie osnovy stanovleniya innovatsionnoi shkoly: Diss. dokt. ped. nauk* [Theoretical foundations of the formation of an innovative school. Doct. Diss.]. Moscow, 2000. 277 p. (In Russian).

4. Sofradzija H., Sehic S., Alibegovic A., Bakic S., Camo M. *Education as a Process and Result. International Journal of Contemporary Education*. 2021, V. 4, no. 1, pp. 56-64. Available at: https://www.researchgate.net/publication/350093818_Education_as_a_Process_and_Result (Accessed 21 March 2022).

5. Perevoshchikova E.N. *Obrazovatelnye rezultaty v podgotovke budushchego pedagoga i sredstva otsenki ikh dostizheniya* [Educational results in the preparation of the future teacher and means of assessing their achievement]. *Vestnik Mininskogo Universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2022, V. 10, no. 1(38). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3. – EDN EVGVQB. (In Russian).

6. Yudin V.V. *Obrazovatelnyy rezultat: ot kompetentsii do lichnosti* [Educational result: from competencies to personality]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2008, no. 4, pp. 13–23. (In Russian).

7. Kharabadzkhakh M.N. *Tekhnologicheskii podkhod v obrazovanii: sushchnost i perspektivy* [Technological approach in education: essence and prospects]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2019, no. 65-1, pp. 279–281. (In Russian)

8. Romanova E.S. *K probleme definitsii ponyatiy «obrazovatel'naya tekhnologiya», «pedagogicheskaya tekhnologiya», «tekhnologiya obucheniya» v sovremennoy pedagogicheskoy nauke* [On the problem of defining the concepts of “educational technology”, “pedagogical technology”, “teaching technology” in modern pedagogical science]. *Psikhologiya, sociologiya i pedagogika* [Psychology, Sociology and Pedagogy]. 2016, no. 5(56), pp. 27–32. Available at: <https://psychology.snauka.ru/2016/05/6791> (Accessed 12 July 2023). (In Russian).

9. Ogannisyan L.A., Akopyan M.A. *Ispolzovanie metoda proektov v obrazovatelnom protsesse* [The use of the project method in the educational process]. *Tavricheskiy nauchniy obozrevatel* [Tauride Scientific Observer]. 2015, no. 2–1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-obrazovatelnom-protsesse> (Accessed 21 July 2023). (In Russian).

10. *Otsenochnye materialy dlya demonstratsionnogo ehkzamina po standartam Worldskills Rossiya* [Assessment materials for the WorldSkills Russia Standards Demonstration Exam]. Available at: <https://om.firpo.ru/competencies/> (Accessed 25 March 2023). (In Russian).

11. *Materialy Natsionalnogo Mezhvuzovskogo Finala 2021 po kompetentsii No. R19 «Prepodavanie v osnovnoj i srednej shkole»* [Proceedings of the National Interuniversity Final 2021 in competence No. R19 “Teaching in primary and secondary schools”]. Available at: [https://disk.yandex.ru/d/mMShy22xwvE6A/Final%20Nacional'nogo%20Mezhvuzovskogo%20Championata%202021%20\(sentjabr'%202022\)/Prepodavanie%20v%20osnovnoj%20i%20srednej%20shkole](https://disk.yandex.ru/d/mMShy22xwvE6A/Final%20Nacional'nogo%20Mezhvuzovskogo%20Championata%202021%20(sentjabr'%202022)/Prepodavanie%20v%20osnovnoj%20i%20srednej%20shkole) (Accessed 25.03. March 2023). (In Russian).

12. Shikhvarger Yu.G. *Metod proektov v professionalnom obuchenii pedagogov: monografija* [The method of projects in the professional training of teachers: a monograph]. Novosibirsk, Izd. NGPU, 2013. 142 p. (In Russian).

13. Sternberg V.N. *Theory and practice of the «project method» in pedagogy of the XX century: dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.01* [Theory and practice of the “project method” in the pedagogy of the XX century. Cand. Diss.]. Vladimir, 2003. 194 p. (In Russian)

14. Albanese M.A., Mitchell S. *Problem-based Learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues. Academic Medicine*. 1993, V. 68, no. 1, pp. 52-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/00001888-199301000-00012>

15. Blumenfeld P.C., Soloway E., Marx R.W., Krajcik J.S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*. 1991, V. 26, no. 3/4, pp. 369-398. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653139

Анастасия Михайловна Пирожникова

доцент кафедры математики и информатики

Забайкальский государственный университет

*672027, Россия, Забайкальский край, г. Чита,
ул. Бабушкина, 129*

тел.: +7 (3022) 416444

Anastasia M. Pirozhnikova

*Associate Professor of the Department
of Mathematics and Computer Science*

Transbaikal State University

*129 Babushkin St, Chita, Zabaikalsky
Krai, Russia, 672027*

Tel: +7 (3022) 416444

Татьяна Сергеевна Лысикова

*старший преподаватель кафедры теории
и методики дошкольного и начального
образования*

Забайкальский государственный университет

*672027, Россия, Забайкальский край, г. Чита,
ул. Бабушкина, 129*

тел.: +7 (3022) 416444

Tatiana S. Lysikova

*Senior Lecturer of the Department
of Theory and Methodology
of Preschool and Primary Education*

Transbaikal State University

*129 Babushkin St, Chita, Zabaikalsky
Krai, Russia, 672027*

Tel: +7 (3022) 416444

Статья поступила в редакцию 22.07.2023, одобрена после рецензирования 04.09.2023, принята к публикации 06.09.2023.

УДК 37.035.461+372.882

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-372-387

Научная статья

Библиотечный конкурс «Вдумчивый читатель»: осмысление результатов в русле методического подхода

Е. С. Романичева

*Московский городской педагогический университет, г. Москва
RomanichevaES@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2649-3715>*

Аннотация

Во введении автор говорит о специфике школьного предмета «Литература», в котором, как показали дидакты, ведущими являются два компонента: научные знания и способы деятельности. К сказанному предшественниками автор добавляет: специфика предмета состоит и в том, что его результаты носят отсроченный характер. В процессе же получения литературного образования одним из индикаторов их достижения становится круг самостоятельного чтения.

Материалы и методы. *Материалами для доказательства выдвинутого тезиса послужили работы финалистов конкурса «Вдумчивый читатель» (64 работы), который проводит Центральная городская детская библиотека имени А. П. Гайдара (г. Москва). По условиям проходившего в два этапа конкурса отзыв или рецензия на текст (выбор жанра оставался за читателями) должны быть написаны на произведение, выбранное экспертами для каталога «100 лучших книг для детей и подростков» (выпуск 2022 или 2023 г.). Цель выпускаемого каталога – сориентировать читателя в современных детских и подростковых книгах. На решение этой задачи направлен первый тур конкурса.*

В этой части статьи также представлены количественные результаты выбора читателей, распределённые по четырём номинациям. На основе количественных данных автор статьи фиксирует негативную тенденцию: читающие подростки, ученики основной школы, перестают ходить в библиотеку. И выдвигает предположение: это происходит либо потому, что они в массе своей переходят на электронное чтение и, как следствие, ищут другие ресурсы, либо потому, что на самостоятельное чтение из-за перегрузки учебными занятиями у них не остаётся времени.

Обзор литературы. *Прежде чем познакомить читателя с качественными результатами анализа конкурсных работ, автор с опорой на новейшие современные исследования, одно из которых освещает историю вопроса, уточняет содержательное наполнение термина «самостоятельное чтение».*

Результаты исследования *представлены по номинациям. При этом тексты участников рассматриваются, как в своё время и предлагала М. А. Рыбникова, как важный материал для педагога и анализируются в рамках методического подхода. Участники младшей номинации работают с текстом как читатели – наивные реалисты: они дают прежде всего эмоциональный отклик на книгу, однако многие стремятся*

не только пересказать содержание, но и сказать что-то о художественных достоинствах книги, обратиться не только к словесному, но и визуальному ряду. К сожалению, в работах просматривается влияние «взрослых»: юные читатели начинают говорить, что «эта книга учит», и сбиваются на канцелярит.

Участники старшей номинации в разговоре о книге идут не от её автора, а от себя как читателя: они рассказывают о процессе чтения, о своём понимании/непонимании героев, событий и автора. Большая часть из них преодолела наивный реализм, но в книгах они ищут сначала близкое себе, им в первую очередь интересно читать и говорить о себе самих. В круг чтения читателей этого возраста входит в том числе и графический нарратив, они обращают внимание и на визуальный ряд, который зачастую становится для них точкой входа в книгу; они также реагируют на художественные достоинства произведения, стремятся вписать книгу в ряд произведений того же жанра.

Участники взрослой номинации основное своё внимание обращают на «воспитательный потенциал» книги, её ресурсность (помощь в трудной жизненной ситуации), они пишут в основном отзывы, зачастую оценивают книгу по принципу того, чего «в ней не хватает».

Среди отзывов взрослых участников есть очень интересные работы. Это в первую очередь тексты, «подвигающие» школьников на чтение современного произведения, рассказывающие о том, как можно читать «молчаливую книгу».

Участники семейной номинации (она самая немногочисленная) в первую очередь рассматривают книгу как ресурс для совместного общения читателей разных поколений. **В заключение** на основе проведённого контент-анализа сделан ряд выводов. Первый состоит в том, что о сформированности читательской компетенции свидетельствуют выбор книги для самостоятельного чтения, способность и готовность говорить о ней в рамках развёрнутого высказывания.

Анализ работ выявил и болевые точки: никто из «вдумчивых читателей» не пишет о чтении как удовольствии. По мнению автора статьи, это одно из следствий изучения литературы в школе, где акцент ставится на «воспитательной роли» книги, а не на том, что художественное произведение – это, прежде всего, произведение искусства. Автор также утверждает, что в круг чтения школьников вошла визуальная литература, практики работы с которой нуждаются в осмыслении и описании.

Ключевые слова: конкурс «Вдумчивый читатель», самостоятельное чтение, методический подход к анализу работ, контент-анализ читательских номинаций, расширение круга чтения школьников

Благодарности: Центральной городской детской библиотеке имени А. П. Гайдара и лично Т. Рудишиной и М. Далецкой за приглашение для участия в качестве члена жюри конкурса и разрешение использовать его материалы для контент-анализа.

Для цитирования: Романичева Е. С. Библиотечный конкурс «Вдумчивый читатель»: осмысление результатов в русле методического подхода // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 372–387. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-372-387>

Library Contest “Thoughtful Reader”: Reflection on the Results in Terms of the Methodological Approach

Original article

Elena S. Romanicheva

Moscow City University, Moscow

RomanichevaES@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2649-3715>

Abstract. *In the introduction, the author talks about the specifics of the school subject “literature”, in which, as the didacts showed, there are two leading components, namely scientific knowledge and methods of activity. The author adds to what is said by the predecessors: the specifics of the subject is that its results are of a delayed nature. In the process of mastering literary education, one of the indicators of its achievement is the independent reading circle.*

Materials and methods. *The works of the finalists of the contest “Thoughtful Reader” (64 works), which is held by the Central City Children’s Library named after A. P. Gaidar (Moscow), served as materials to prove this thesis. Under the conditions of the two-stage contest, a review or a critical review of the text (the choice of genre was left to the readers) should be written on the work selected by experts for the catalogue “100 Best Books for Children and Teenagers” (issues of 2022 or 2023). The purpose of the catalogue is to guide the reader in exploration of modern children and adolescent books. The first stage of the contest aims to solve this problem.*

This part of the article also presents quantitative results of readers’ choice, distributed in four categories. Based on quantitative data, the author of the article traces a negative trend that teen readers, middle school students, stop visiting the library, and suggests that either this is caused by the shift toward electronic reading for the most part, which leads to the use of other resources, or by the overload of their academic classes, which leaves no time for independent reading.

Bibliography overview. *Before introducing the reader to the qualitative results of the contest papers analysis, the author, relying on the latest modern research, one of which highlights the history of the issue, clarifies the content of the term “independent reading”.*

Results. *The results of the study are presented by nominations. In addition, the texts of the participants are examined within the context of a methodical approach and are seen as essential teaching resources, as M. A. Rybnikova suggested at the time.*

The participants of the junior nomination work with the text as readers and naive realists: first, they give their emotional response to the book, but many strive not only to retell the content, but also to say something about the artistic merits of the book, to appeal not only to the verbal, but also to the visual imagery. Unfortunately, the influence of “adults” is visible in the works: young readers start saying “this book teaches” and become lost on the stationery. The participants of the senior nomination in the conversation about the book do not come from its author, but from themselves as a reader: they talk about the reading process, about their understanding/misunderstanding of the characters, events and the author. Most of them have overcome naive realism, but in books they are looking primarily for what is close to them, they are mainly interested in reading and talking about themselves. The reading circle of readers of this age includes, among other things, a graphic narrative, they pay attention to the visual imagery, which often becomes an entry point into the book for them; they also focus on the artistic merits of the work, strive to fit the book into a number of works of the same genre.

The participants of the adult nomination concentrate on the “educational potential” of the book, its resourcefulness (help in a difficult life situation); they write mainly reviews, often

evaluate the book on the principle of what “it lacks”.

There are some very interesting works according to the reviews from the adult participants. These are particularly texts that “encourage” schoolchildren to read contemporary literature by explaining how to read a “silent book”

The participants of the family nomination (the fewest) primarily consider the book as a resource for the joint communication of readers of different generations.

In conclusion based on the conducted content analysis, several conclusions are made. The first is that the formation of the reader’s competence is evidenced by the choice of a book for independent reading, the ability and willingness to talk about it within the framework of a detailed statement.

The analysis of the works also revealed problem issues: none of the “thoughtful readers” writes about reading as a pleasure. According to the author of the article, this is one of the consequences of studying literature at school, where the emphasis is placed on the “educational role” of the book, and not on the fact that that a work of art is first and foremost a work of art. The author also claims that visual literature has entered the reading circle of schoolchildren, the practices of working with which require to be comprehended and described

Keywords: *contest “Thoughtful reader”, independent reading, methodical approach to the analysis of works, content analysis of reader nominations, expansion of the reading circle of schoolchildren*

Acknowledgements *to the Central City Children’s Library named after A. P. Gaidar and personally T. Rudishina and M. Daletskaya for the invitation to the jury of the contest and permission to use its materials for content analysis.*

For citation: *Romanicheva E.S. Library Contest “Thoughtful Reader”: Reflection on the Results in Terms of the Methodological Approach. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (3): 372-387 (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-372-387>*

Введение

Периодически в профессиональном сообществе возникает дискуссия о специфике школьного предмета «Литература». На этапе подготовки к переходу на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) отечественные дидакты В. В. Краевский и А. В. Хуторской разделили все школьные предметы на несколько групп, положив в основу классификации ведущие компоненты, которыми, по мнению учёных, могут быть: предметные научные знания, способы деятельности, определённые эмоционально-ценностные отношения. «По некоторым представлениям, – читаем в их учебном пособии «Основы обучения. Дидактика и методика», – есть предметы, в которых ведущими являются одновременно два компонента (математика, литература, родной язык). Однако приоритетным может быть только один компонент» [1, с. 160]. Разработчики всех видов аттестационных испытаний (Всероссийская проверочная работа (ВПР), Единый государственный экзамен (ЕГЭ), Основной государственный экзамен (ОГЭ)), как нам представляется, исходили именно из этого: они вынесли на контроль усвоение научных знаний (знания по истории литературы и теоретико-литературные понятия) и способы деятельности (написание текста на основе прочитанного). Думается, однако, что это сугубо формальный показатель. Результат изучения предмета «Литература» носит отсроченный характер: только включённость в чтение человека после окончания школы, а также репертуар его самостоятельного чтения, вы-

строенный на сформированном эмоционально-ценностном отношении к произведениям художественной литературы, могут свидетельствовать о результативности изучения предмета. Об этом начали говорить наши коллеги-исследователи более 10 лет назад. Так, в материалах Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии при обсуждении проблем детского чтения один из докладчиков констатировал: «Наша школа выпускает учеников без достаточного литературного образования. Недостаток образования обнаруживается в слабой подготовленности к самостоятельному чтению» [2, с. 334]. Попробуем развить выдвинутый тезис и добавить к сказанному, что именно изучение круга самостоятельного чтения – очень важный индикатор, по которому можно судить о результативности школьного образования на разных его этапах. Но для этого, безусловно, нужно преодолеть миф, который очень устойчив как в обыденном, так и в профессиональном сознании. Это миф о том, что «современные дети не читают». Многие для его опровержения сделали сотрудники отдела социологии, психологии детского чтения Российской государственной детской библиотеки (РГДБ). Об этом свидетельствуют их публикации, где приведены качественные и количественные показатели чтения разных возрастных групп детей в динамике (<https://rgdb.ru/professionalam/sentr-sotsiologii-i-psihologii-i-pedagogiki-detskogo-cteniya/publikatsii-sotrudnikov>).

Материалы и методы

Эти предварительные замечания необходимы, чтобы ввести читателя в контекст нашего исследования, которое было осуществлено на материалах финального этапа конкурса «Вдумчивый читатель» (<http://www.gaidarovka.ru/proekty/vdumchiviyj2022>), одного из ежегодных проектов «Гайдаровки» – Центральной городской детской библиотеки имени А. П. Гайдара (ЦГДБ имени А. П. Гайдара), который в 2022 г. проводился в тринадцатый раз. Итоги конкурса были подведены в феврале 2023 г. В этом конкурсе, как гласит Положение (с полным текстом этого документа можно ознакомиться посредством указанной выше ссылки), могут принять участие школьники 4–11-х классов – читатели библиотек (это обязательное условие) и взрослые, которые руководят детским чтением. В конкурсе четыре номинации: «Детская» (младшая – для учеников 4–6-х классов, и старшая – для учеников 7–11-х классов), «Взрослая» (в ней могут принять участие те, кто считается руководителем детского чтения (РДЧ), это, как правило, библиотекари и педагоги), «Семейная», куда представляются работы, созданные совместно старшими и младшими членами семьи. Конкурс проходит в два этапа: первый (отборочный тур) проводят библиотеки, второй (финальный) – «Гайдаровка» как организатор. У конкурса ещё одно, кроме обязательной записи в библиотеку, условие – рецензии или отзывы (каждый участник сам определяет жанр своей работы) должны быть написаны на книги, включённые в два последних выпуска альманаха-каталога «100 лучших новых книг для детей и подростков». Этот каталог ежегодно с 2007 г. составляют ЦГДБ имени А. П. Гайдара совместно с издательской группой «Гранд-Фаир» и издательством «Самокат». Этот проект «Гайдаровки» известен всей России. Все выпуски каталога находятся в открытом доступе (<http://www.gaidarovka.ru/knigi/100-luchshikh-knig/100-luchshikh>).

С историей появления каталога и аналитическим обзором его содержания за 15 лет существования можно ознакомиться, прочитав статью «Каталог “100 лучших новых книг для детей и подростков” 15 выпусков. 2007–2021 год. Субъективные заметки и объективные числа», написанную Т. В. Рудишиной, главным библиотекарем «Гайдаровки», одним из составителей этого периодического издания. [3]. Каталог – это маркированный библиографический список книг от профессиональных экспертов: приведена обложка, назван автор, указаны художник и переводчик книги (если он есть), уточнён возраст читателя-адресата, кратко (словом или словосочетанием) обозначена тематика и проблематика, дана краткая аннотация, если книга стала лауреатом како-

го-то конкурса, то это обязательно отмечено. Можно сказать, что это своеобразный путеводитель по детской/подростковой литературе конкретного года, задача которого не только проинформировать о достойных книжных новинках, но и сориентировать читателя в его выборе.

Однако вернёмся к упомянутой выше статье. Когда она вышла в свет, каталога-2022 ещё не было. Поэтому мы пойдём по алгоритму, предложенному профессиональным экспертом в области детских книг и детского чтения, и приведём «объективные числа» про книги (!) из выпуска 2023 г., представив и подсчёты Т. В. Рудишиной (2021), и собственные в единой таблице 1.

«Объективные числа» каталогов 2021 и 2022 гг.

Таблица 1

“Objective numbers” of the 2021 and 2022 catalogs

Table 1

В каталоге	2021	2022
Количество книг	114	114
Количество представленных издательств	45	45
Для взрослых (РДЧ)	(2) входят в число отечественных изданий	нет
Отечественные издания	67	67
Переводные издания	47	47

Повторим: эта таблица не про чтение, а про книги. Мы привели её, чтобы ещё раз убедить читателя: современная детская и подростковая литература есть (её отсутствие – это ещё один миф, который бытует в сознании многих участников образовательных отношений). Но сегодняшняя социокультурная ситуация такова, что недостаточно выпустить книгу – она должна «найти своего читателя». Задача профессионального сообщества учителей и библиотекарей в «организации» встречи. Мало создать любой библиографический список (а каталог «100 лучших книг...» есть не что иное, как грамотно подготовленный рекомендательный список) и придумать его рубрику и оригинальный формат представления читателю, последнего надо «подключить» к каталогу как ресурсу: «Рекомендация книг должна быть не чем иным, как организованной свободой их выбора», – эта цитата приведена в словарной статье «Руководство чтением» из «Библиотечной энциклопедии» [4, с. 900]. Именно поэтому на первом этапе конкурса библиотеки знакомят пользователей с книгами из каталога, в том числе организуя книжные выставки и проводя обзоры, а также придумывая новые формы работы, связанные с рекомендательной библиографией [см., например: 5]. Но у любых форм «представления каталога» цель одна – познакомить читателей с лучшими детскими и подростковыми книгами, вышедшими в текущем году и отобранными профессионалами-экспертами.

При анализе материалов конкурса (а это уже про чтение!) сначала обратимся к цифрам. Эти «скучные» данные количественного анализа нужны нам, чтобы ответить на вопросы: какие тексты (художественные или нехудожественные) в рамках конкурса выбирают читатели, относящиеся к разным возрастным группам, есть ли в каталогах 2021 и 2022 гг. произведения, которым отданы предпочтения.

Предметом нашего качественного анализа стали тексты участников конкурса (отзывы и рецензии), вышедшие в финал, общим числом 64, которые организаторами были распределены по четырём номинациям: «Младшей детской», «Старшей дет-

ской), «Взрослой (РДЧ)», «Семейной». Представим результаты читательского выбора в таблице 2.

Таблица 2

Читательский выбор из каталогов 2022 и 2023 гг.

Table 2

Reader's Choice from the 2022 and 2023 catalogs

Выбор читателей (по номинациям) из каталогов – 64 работы	Каталог 2021 г. (114 книг)		Каталог 2022 г. (114 книг)	
	Художественная литература	Научно-популярная литература	Художественная литература	Научно-популярная литература
Всего выборов в номинации	12		17	
«Младшая детская» – 29 работ	10	2	15	2
Читательские предпочтения	К. Зиганшин «Маха, или История жизни кунички» – 4 работы		М. Рупасова, С. Дробышевский «Дело о пропавшей учительнице рисования» – 2 работы	
Всего выборов в номинации	7 книг		8 книг	
«Старшая детская» – 15 работ	5	2	7	1
Читательские предпочтения	С. Ремез «Тихие игры» – 2 работы		Л. Волкова «Всем выйти из кадра!» – 2 работы Б. Галлахер «На краю Отонаби» – 2 работы	
Всего выборов в номинации	5		11	
«Взрослая (РДЧ)» – 16 работ	2	3	11	нет
Читательские предпочтения	А. Олейников «Онегин. Графический путеводитель». – 2 работы		нет	
Всего выборов в номинации				
«Семейная» – 4 работа	нет	2	1	1
Читательские предпочтения	нет		нет	
Пересечения читательского выбора по нескольким номинациям	А. Олейников «Онегин. Графический путеводитель»; Е. Двоскина «А Саша выйдет? Советское детство в историях и картинках»		Б. Галлахер «На краю Отонаби»; Н. Шицкая «Собачелла»; М. Рупасова, С. Дробышевский «Дело о пропавшей учительнице рисования»	

Даже беглый взгляд на эти цифры говорит о том, что работ подростков почти в два раза меньше, чем работ младших школьников. Чем это вызвано? В подростковом возрасте перестают посещать библиотеку? Не хотят участвовать в конкурсах? Эти вопросы должны стать предметом изучения профессионального сообщества, в первую очередь библиотечных социологов. Но даже на первый взгляд печальная тенденция очевидна. А если к сказанному добавить, что среди 15 работ только 4 (!) принадлежат перу учеников 9–11-х классов (две – десятиклассникам и по одной – десятикласснице и одиннадцатикласснице), то становится понятно: старшие подростки не ходят в библиотеки. Либо они осваивают другие ресурсы, где можно взять почитать книги (в первую очередь «Литрес», потому что к 9-му классу, как это было показано социологами РГДБ ещё 10 лет назад [6], осуществляется массовый переход на «чтение с экрана»), либо детские библиотеки не могут удовлетворить их потребности в книгах, либо чтение перестаёт занимать существенное место в их досуге, либо у них просто нет времени на свободное чтение. *«Во время учебного года у меня так мало времени читать» (Все цитаты из работ финалистов в тексте статьи взяты в кавычки и выделены курсивом. В дальнейшем в скобках после цитаты, если нет упоминания в приводимом высказывании, указана книга, на которую написан отзыв или рецензия. В разделе «Результаты» после фрагментов конкурсных текстов в скобках указаны автор и произведение, интерпретация которого предложена «вдумчивым читателем».)*, – читаем в работе одной из участниц. Подобные высказывания мы достаточно часто слышим от школьников, «сильных читателей», а это значит, что чтение уходит из их жизни как рекреационная практика, превращаясь в «обслуживающую» активность.

Безусловно, это только предварительные замечания, сделанные на небольшом массиве материала: каждое из выдвинутых предположений, как нам представляется, нуждается в дальнейшей проверке, подтверждении, уточнении или опровержении.

Обзор литературы

Если мы говорим о читательском конкурсе, то ведём речь не об обязательном, программном чтении, а о чтении самостоятельном, точнее – свободном. Поэтому определимся с терминами.

Содержательное наполнение термина «свободное чтение» достаточно подробно освещено в недавно вышедших научно-методических статьях [7; 8], а также энциклопедическом словаре «Чтение» [9, с. 219] Сразу отметим, что в первых двух публикациях речь идёт о свободном чтении детей и подростков, «сопровождающем» изучение литературы в школе. Вслед за исследователями отметим важные признаки этого вида чтения: это чтение по выбору, который совершает читатель самостоятельно, чтение для получения нужной ему информации, но чаще всё-таки – для удовольствия, об итогах этого чтения никто не требует отчёта, и никто не проверяет понимания прочитанного. Предполагается, что книгу для свободного чтения школьник выбирает сам, но при этом он может обратиться к значимому взрослому (родителю, педагогу, библиотекарю) или любому известному ему ресурсу. Безусловно, свобода выбора может быть ограничена невозможностью доступа (нет в личной или публичной библиотеке, нет возможности купить или взять почитать у знакомых), а также незнанием, какой именно ресурс предложит наиболее достойный выбор. Сразу возникает вопрос: а не ограничивает ли чтение «по каталогу» свободу выбора? В качестве ответа на этот вопрос приведём высказывание Н. А. Рубакина из предисловия к указателю И. В. Владиславлева «Что читать?»: «Но почему же сами юные читатели не могут выбирать книги для своего чтения по собственному разумению и хотению, если в их руках будет более или менее обширный список книг? <...> Укажите детям, гг. взрослые, на существование возможно большего числа хороших книг, а воспользоваться вашими указаниями по своему

хотению и выбирать из них по своему же разумению наиболее для них интересное – это сумеет и самый юный читатель. Такая-то постановка дела и есть не что иное, как организация свободного и самостоятельного чтения, а это и есть идеал всякого чтения» [10, с. 6].

При качественном анализе результатов самостоятельного чтения мы будем приводить высказывания авторов-читателей. И при обращении к ним мы пойдём по пути М. А. Рыбниковой, которая говорила, что для правильной «постановки» (этим словом из методического тезауруса 20-х годов она активно пользовалась) литературного образования детские творческие работы важны как материалы для педагога и очень важен методический подход к таким работам [см. подробнее: 11, с. 89].

Результаты

Работы в младшей детской номинации в большинстве своём написаны четвероклассниками, в основном читателями – наивными реалистами. В своих отзывах (по жанру все творческие работы – это отзывы) авторы в основном эмоционально высказывают текст, делая отдельные попытки его проанализировать: *«В этой книге есть разные сюжеты. В ней есть и приключения во времени и в пространстве, детектив, а также интересные исторические сведения по древним эпохам»* (С. Дробышевский, М. Рупасова «Дело о пропавшей учительнице, или Параллельные человечества палеолита»); *«Хочу сказать, что книга не только очень увлекательная и написана с добрым английским юмором, но сюжет захватывает и такие актуальные темы, как переработка мусора и других отходов»* (Э. Юнгман «Франк Н. Штейн и большой мусорный монстр»); *«Мне очень понравилось, как автор описывает тайгу в разные времена года, а также различные природные явления... Писатель как будто рисует картину: кладёт крупные мазки и прорабатывает мелкие детали»* (К. Зиганшин «Маха, или История жизни кунички»).

Однако в ряде работ (их немного, но они есть) живой эмоциональный отклик на текст обрывается или прерывается: автор словно вспоминает, что «книга учит» и ему нужно извлечь какие-то уроки, сказать о книге правильные слова: *«Мне очень нравится такая манера повествования, так я могу почувствовать себя героем истории. <...> Есть в повести и грустные моменты. Истории о тех, кто воевал на войне, о тех, кто не вернулся, и о тех, кто, вернувшись, узнал, что их семьи больше нет. Очень важно помнить о подвиге этих людей. Я рекомендую эту книгу к прочтению школьникам и взрослым»* (Майя Тобоева «Тайна лесной поляны»). Финальное предложение явно «подсказано» взрослым. Результат? Живое слово о книге убивается канцеляристом: *«рекомендую... к прочтению»*.

Нам представляется важным, что маленькие читатели видят в книге не только текст, но и визуальный ряд: *«А вот город, на мой взгляд, является полноправным героем этой книги. Почти на каждой странице читатель находит иллюстрации художников...»* (Анастасия Строкина «Девятая жизнь кота Нельсона»). Более того, одна из читательниц (ученица 5-го класса) выбрала для отзыва книгу китайской художницы Гуоджин «Гроза. История собаки, которая нашла дом», жанр которой можно определить как silent book («молчаливая книга», «книга без слов»), и очень талантливо прочла графическую историю, тем самым опровергнув распространённое «взрослое» мнение, что книжки-картинки только для малышей. Ничего подобного: обращение к silent book в школьном возрасте поддерживает навык медленного чтения, практику которого Н. М. Соколов определил как практику «чтения филологического, но осложнённого эстетической задачей – вызвать у детей соответственные образы или эмоции» [12, с. 70].

Нам кажется важным, что «вдумчивые читатели», говоря о книге, идут не от её автора (ни к одному отзыву нет так называемого «биографического» вступления), а от себя как читателя: *«Прочитав повесть Аси Кравченко «Лучшие лету! Проект № 19», я*

задумалась. *Что несёт в себе каждое её слово? И что эта повесть изменила во мне?»* Они готовы к рефлексии: *«Вот и книга об этом – она про то, что думают взрослые и как они это называют, и про то, что думают про то же дети. Они по-разному видят мир. И взрослые видят детский мир немного с грустью – это потому, что они уже выросли, но хотели бы вернуться в него. А я пока посередине – между совсем детским, когда можно говорить со слонем, и совсем взрослым, когда с ним уже не поговоришь»* (Тамара Михеева «Полюнный слон»). Думается, что это результат школьных уроков литературы: на этапе 4–6-го класса (а в эту номинацию включены работы учеников именно этих классов) совершается переход на следующий уровень читательского развития, и это результат грамотно выстроенного литературного образования.

Особенно явно «читательское Я» проявляется в текстах старшей детской номинации. Школьники-подростки готовы сказать о своём непонимании книги и о том, как это непонимание преодолевалось. *«Если честно, прочитав книгу в первый раз, я не поняла, что хотел донести до читателя автор. Сюжет казался странным. Меня удивила эта книга даже тогда, когда я прочитала её во второй раз. Я вернулась к ней в третий раз, и вот какой сюжет я всё же уловила...»* (Р. Янг «Чашка»). У некоторых уже сформирована привычка к перечитыванию книг. А если они обращаются к текстам, адресованным читателям младшего возраста, то приходят к неожиданным выводам: *«...потом подумала, что по сути всё что угодно может стать достопримечательностью: пуговица, фантик, табуретка...»* Так отозвалась ученица 8-го класса на «Московский алфавит» К. Антоновой и С. Сильванович, представляющий московские достопримечательности по алфавиту и адресованный совсем маленьким читателям («б+») – так промаркирована книга и издателями, и экспертами).

Однако в откликах на книги есть и вполне ожидаемые оценки: *«Круто, когда родители не лезут в личную жизнь, не расспрашивают, как дела в школе, но это происходит потому, что родителям откровенно всё равно, как ты учишься, как себя чувствуешь, что происходит у тебя в жизни. В книге есть слова, затрагивающие эту тему»* (К. Нёстлингер «Ильза Янда, лет – четырнадцать»). И очень важно, что чтение подростковых книг становится для них психологически важным, поддерживающим ресурсом: они ищут в современной литературе прежде всего тексты о самих себе.

Важно, что круг чтения «вдумчивых читателей» старшего подросткового возраста существенно расширен: в него вошли графические истории («Бежать нельзя остаться» А. Олейникова, художники – студенты и выпускники Школы дизайна НИУ ВШЭ) и графические путеводители по классике. Сразу отметим, что книга А. Олейникова «Онегин. Графический путеводитель» привлекла внимание не только читателей-школьников, но и взрослых.

Безусловный результат уроков литературы состоит и в том, что к 8-му классу читатели научены анализировать текст (хотя в старшей номинации есть отзывы, но всё-таки многие работы тяготеют к жанру рецензий), они «видят» книгу в кругу других книг этого жанра (в первую очередь это касается антиутопий).

Нужно отметить одну выдающуюся работу одиннадцатиклассницы, которую жюри единогласно рекомендовало к публикации. Автор начал свой текст с неожиданного вступления, обратив своё внимание на обложку: *«На мой взгляд, единство контрастных цветов и оксюморон тревожно-тоскливого спокойствия на картинке отражают атмосферу конкретно этого произведения и в целом дух скандинавской литературы с характерными для неё меланхолией, реализмом, криминалом и лёгкой путаницей в сюжете»,* – и истолковал её как точку входа в книгу А. Свингена «В прыжке», придуманную художницей В. Поповой.

В целом можно сказать, что «вдумчивые читатели-подростки», как младшие, так и старшие, готовы писать о своём самостоятельном чтении, им важно, чтобы их голос был услышан. И чем старше, тем глубже и серьезнее их разговор о книге.

Несколько иное впечатление от «взрослой» номинации, к которой организаторы отнесли руководителей детского чтения. Большая часть участников – библиотекари, хотя есть учитель, студенты и те, кто не обозначил свою профессию, хотя это и предусматривалось условиями конкурса. Отраднo, что о новых книгах они узнают не из обзоров, которые предлагают специалисты, а читают их сами, и не просто читают, но готовы представить результаты своего чтения на суд профессионального жюри. Интересно, что к числу руководителей детского чтения себя отнесла и мама (её выбор – книга А. Олейникова «Пушкин. Графический путеводитель»), она честно рассказала о своём выборе и своём «прочтении»: *«Начну с того, что, во-первых, я с детьми уже не впервые сталкиваюсь с новой литературной формой – графический роман. Взвесив все плюсы и минусы данной литературной формы, мы сделали вывод, что современная форма подачи материала путём воздействия на зрительные рецепторы имеет право на существование».*

Для нас показался важным тот факт, что читательница, приняв книгу, сосредоточила своё внимание не на том, что в ней есть, а на том, что, по её мнению, должно быть: *«Весьма разумным было разместить в заключительной главе на финальных 4 страницах краткие справки о том, как приняли роман, что повлияло на написание романа, на что повлиял сам роман. <...> Наконец, о том, что в книге показалось лишним. Это – заяц Агапит Косой-Босой. Его роль в этой книге осталась для меня загадкой. Он вводится как рассказчик истории, но по сути является автором лишь немногих незначительных ремарок. Рассказчик в путеводителе – Пушкин, его изображение присутствует на каждой странице, а порой и не в единичном экземпляре».* Позиционируя себя как знатока Пушкина, она не помнит (или не знает) знаменитую историю о зайце, который перебежал поэту дорогу, когда тот собирался уехать из ссылки, но при этом формулирует, какие книги нужны для чтения подросткам: *«Задача для нас, взрослых, родителей и учителей, – найти золотую середину, при которой ребёнок будет и одновременно ориентироваться в современном информационном потоке, но в то же время душа и сердце его будут беспрестанно трудиться!»* Надо сказать, что это «прочтение» – наглядный пример того, что родители готовы и вмешиваются в литературное образование своих детей, искренне считая себя в этом экспертами.

Оценка этой же книги другого взрослого читателя ещё беспощаднее: *«Школьнику будет трудно составить представление о литературных особенностях романа, почти ничего не сказано о сложной, оригинальной форме и структуре, которые превыше сюжета и декораций. Нет и смысловой оценки текста».* И это сказано о графическом путеводителе, который пытается пересказать читательница, не отдавая себе отчёта, что у путеводителя совершенно другая задача: предложить возможный маршрут по роману, ввести в мир текста, а не дать его исчерпывающую интерпретацию, которую должен усвоить читатель.

Интересно, что чем «слабее» текст (кстати, вместо рецензии «вдумчивые читатели-взрослые» пишут, как правило, отзывы), тем высокопарнее он звучит, тем меньше в нём сказано о художественном произведении, тем больше уверенности в прямом, лобовом воспитательном воздействии книги: *«Эта добрая и увлекательная история о законах жизни, о тех маячках, с помощью которых человек может обрести гармонию и счастье, будет полезна не только ребятам, которые будут с интересом читать историю мальчика и рассматривать добрые и необыкновенно трогательные рисунки Бенджи Дэвиса, но и родителям, которые хотят воспитать чутких и стойких людей. Прочитав эту историю, можно стать счастливым человеком, если наконец-то увидать и в своей жизни маячки на островах!»* (М. Морпурго «Хранитель острова Паффин»). Эта уверенность в лобовом воздействии книги приводит к тому, что возникает стремление оградить школьника от тяжёлого чтения: *«Книга могла бы по сюжету быть адресована подросткам чуть младше указанного возраста, но в ней есть сцены*

сексуальных домогательств, множества смертей и средневековых публичных наказаний – это может ранить детскую психику» (Ф. Веско «Мирелла»). Но при этом текст маркирован «16+», эксперты определили её как «сказку для взрослых», однако взрослого читателя это не смущает. К сожалению, некоторые оценки профессиональных читателей свидетельствуют о живучести мифов: *«Именно поэтому детям доступны тайны природы, они понимают язык животных и птиц. В отличие от большинства взрослых, погрязших в материальной обыденности и не помнящих о красоте, которой пронизан этот мир»* (П. МакЛахлан «Пёс поэта»).

Обращаясь к произведению, профессиональные читатели не всегда говорят о его художественных достоинствах: *«Я бы даже это назвала отличным дидактическим пособием по психологии в легко читаемой и воспринимаемой художественной форме»* (Л. Волкова «Всем выйти из кадра!»). Не получается ли при таком подходе к работе с книгой, что последняя воспринимается и преподносится юным читателям как «учебник жизни» и они усваивают такой утилитарный подход.

Возможно, библиотекари вслед за И. И. Тихомировой противопоставляют подход к работе с текстом на школьном уроке и в библиотеке [см. подробнее: 13, с. 61–65]. Для нас важно другое: притом что большинство отзывов отличает глубина (*«...книга Евгении Двоскиной удалась. Как хорошо реализованный замысел, достигающий цели (передающий через детали и личный опыт – общее); как произведение, которым наслаждаешься в эстетическом плане (с литературной и художественной сторон); и, наконец, что наиболее важно, как инструмент, объединяющий семью, помогающий детям и родителям почувствовать себя ближе друг к другу и найти что-то общее»*) (Е. Двоскина «А Саша выйдет? Советское детство в историях и картинках»), единицы предлагают текст-отзыв, задача которого – так рассказать о книге, чтобы у читателя возникло желание её прочитать, стремясь заинтересовать читателя, обозначить героев, но при этом сохранить интригу: *«Вместе с ним автор приглашает нас заглянуть в закулисы филармонии, познакомиться с музыкальными инструментами и, конечно же, «докопаться» до истины.*

Характеры участников оркестра весьма созвучны с тем, как звучат их мелодии: мадам виолончель обладает грудным голосом и весьма властная, а флейта – нежная и пугливая. Помимо основного детективного сюжета в книге много полезных ссылок и сносок: незнакомые слова, такие как «зувертюра», «унисон», «мотив» и другие выделены красным цветом и здесь же, на полях, даётся небольшое определение, что совершенно не отвлекает от повествования» (Е. Русинова «Слава Музыкалкин и пропавший Треугольник»).

Читая отзывы руководителей детским чтением (*«И главное, Марти предстоит всё же сделать самостоятельный собственный выбор, как всегда учил его отец...Герой взрослеет, читатель учится!»*) (Ф. Нейлора «Шайло») или *«...быть может, эта книга поможет нам стать более чуткими, научит не бояться открывать своё сердце и душу переменам»* (Гуоджин «Гроза: история собаки, которая нашла дом»)), понимаешь, откуда в детских работах появляются слова о том, «чему учит эта книга».

Среди работ взрослых читателей, безусловно, нужно отметить одну, она касается чтения «молчаливой книги»: её автор стал финалистом в этой номинации, а его отзыв был опубликован в профессиональном журнале [14]. Появление этого текста, написанного читателем-библиотекарем, – свидетельство того, что визуальное чтение постепенно становится признанной профессиональным сообществом читательской практикой и первой её осваивают библиотекари, которые, в отличие от учителей, чаще обращают внимание на самостоятельное чтение, видят, какие книги постепенно входят в круг детского и подросткового чтения, и заявляют о своей готовности работать с ними. Свидетельство тому (помимо работы финалиста конкурса) – выход в свет книги Е. С. Квашниной «Краткий курс о детской книге, или Зачем нам книга с дыркой» [15], в

которой есть целая глава, посвящённая работе с «молчаливыми книгами». Сразу отметим, что Т. Ю. Дрыжова как издатель и главный редактор журнала понимает, что мало выпустить книгу – надо показать, как с ней можно работать, когда она пополнит фонд библиотеки и/или окажется в круге чтения современного школьника. Именно поэтому выход книги сопровождался своеобразной методической поддержкой: третий номер профессионального журнала «Школьная библиотека: сегодня и завтра» за этот год был посвящён именно silent books и возможным направлениям работы с ними.

В заключение скажем несколько слов о четвёртой – семейной – номинации, которая оказалась самой малочисленной и «условно» семейной, потому что отзывы в основном были написаны взрослыми. Не говоря об их содержании, остановимся на причине выбора книг и отметим «Детство Астрид» К. Бьорк («*Нам очень понравилось вместе с сыном читать книгу «Детство Астрид», обсуждать жизнь детей в шведской деревне 100 лет назад, рассматривать старинные фотографии и строить догадки, в какой книге встречается тот или иной факт из жизни Астрид*») и уже упоминаемую «А Саша выйдет?» Е. Двоскиной («*...мне хотелось найти для дочки что-то, что затронет не только её нежную детскую душу, но и будет интересно ещё и мне*»). Обратим внимание: книги выбраны именно для совместного чтения, для родителей они – ресурс, позволяющий им выстроить интересное общение с детьми, узнать что-то друг о друге.

Последний вопрос, на котором бы хотелось остановиться, это вопрос о том, что же объединяет отзывы и рецензии столь разных читателей. К сожалению, ни в одном из них мы не нашли слов о том, с каким удовольствием была прочитана выбранная книга. Писали об интересном содержании, о героях, конфликте и проблематике, реже – о художественных достоинствах, прямо или косвенно говорили о воспитательном воздействии на читателя, ресурсности текста, пытались вписать в круг других книг, но ни слова об эстетическом удовольствии, которое доставила книга. А ведь литература – это искусство, наслаждаться которым, «тратя» на это самый драгоценный ресурс, который сегодня есть у человека, – время, есть истинное и ни с чем не сопоставимое удовольствие. Об этом не написал никто.

Выводы

Подведём итоги сказанному, не забывая о методическом подходе к обзорному анализу написанных читателями разных возрастов текстов.

Читая работы, мы убедились в правильности выдвинутого предположения: самый точный индикатор результативности литературного образования – самостоятельное чтение школьников, их готовность и способность говорить о прочитанном в формате развёрнутого высказывания. Читательская компетентность по-другому не проверяется.

Практики самостоятельного чтения нуждаются в поддержке: у читателя-школьника должно быть свободное время на чтение (пока же он живёт в условиях перегрузки учебными занятиями, которую создают взрослые), ресурсы, которыми он может воспользоваться, и возможность высказаться о прочитанном.

Школьной методике нужно последовательно избавляться от лобового «воспитательного» подхода при изучении художественной литературы. Если этого не произойдёт, утилитарный характер чтения станет преобладающим. И в школе, и в библиотеке надо чаще ставить акценты на гедонистический аспект чтения как культурной (в том числе и досуговой) практики.

Меняется круг чтения современного школьника, в него входят тексты нового формата. Это отнюдь не значит, что они должны быть немедленно включены в программу, хотя графическими путеводителями как текстами, сопровождающими чтение классики, учитель, безусловно, может воспользоваться. Это значит, что если у школьников есть потребность читать графические нарративы, «молчаливые книги» в любом воз-

расте, то он должен знать о тех ресурсах (в первую очередь библиотеках), где он может её удовлетворить. И здесь несомненна роль школьного библиотекаря, одной из функций которого может и должна стать связь с культурными учреждениями вне школы.

Школа и библиотека призваны создать единое читательское пространство и насытить его событиями, которые поддерживают чтение как практику и «сильных» читателей. Именно поэтому аналитическое изучение библиотечных технологий, определение их эффективности, внедрение в практику должно быть в поле зрения современной методики обучения литературе.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2007. 352 с.
2. Душечкин Я. И. Чтение в соотношении с психическим развитием учащихся. Тезисы // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня) : Отчет, составленный секретарем Съезда М. И. Коноровым, при содействии секретарей Съезда А. И. Неклюдовой и Н. Е. Румянцева. СПб., 1910. С. 334–335.
3. Рудишина Т. В. Каталог «100 лучших новых книг для детей и подростков» 15 выпусков. 2007–2021 год. Субъективные заметки и объективные числа // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2021. № 12. С. 4–20.
4. Библиотечная энциклопедия / гл. ред. Ю. А. Гриханов. М. : Пашков дом, 2007. 1299 с.
5. Дейнеко И. В. Ежегодный иллюстрированный каталог «100 новых книг для детей и подростков», как он работает в библиотеке // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2020. № 5. С. 54–61.
6. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / сост. В. П. Чудинова. М. : МЦБС, 2012. 144 с.
7. Калинина Э. С. «Свободное чтение»: содержание понятия и его толкование в научной литературе // Наука и Школа. 2020. № 4. С. 109–116. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-4-109-116
8. Антипова А. М., Калинина Э. С. Свободное чтение школьника как социопедагогический феномен // Литература в школе. 2021. № 2. С. 66–77. DOI 10.31862/0130-3414-2021-2-66-77
9. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. М. : Наука, 2021. 438 с.
10. Владиславлев И. В. Что читать? : указатель систематического домашнего чтения для учащихся. Вып. 1. Изд. 3-е, доп. М. : Наука, 1917. 167 с.
11. Рыбникова М. А. От маленького писателя – к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.
12. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе. М.–Л. : Гос. изд-во, 1928. 160 с.
13. Тихомирова И. И. Педагогическая деятельность школьного библиотекаря : учебное пособие для школьных библиотекарей как педагогов. М. : РШБА, 2015. 463 с.
14. Григонис М. В. Отзыв на книгу Гуоджин «Гроза: История собаки, которая нашла

дом» // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2023. № 3. С. 53–56.

15. Квашнина Е. С. Краткий курс о детской книге, или Зачем нам книга с дыркой. М. : Библиомир, 2022. 208 с.

References

1. Kraevskiy V.V., Khutorskoy A.V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [The basics of instruction. Didactics and methodology: a textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 352 p. (In Russian).

2. Dushechkin Ya.I. Reading in relation to the mental development of students. Theses. *Trudy Vtorogo Vserossiiskogo siezda po pedagogicheskoy psikhologii v S.-Peterburge v 1909 g. (1-5 iyunya): Otchet sostavlenniy sekretarem Siezda M. I. Konorovym, pri sodeystvii sekretarey Siezda A. I. Neklyudovoy i N. E. Rumyantseva* [Proceedings of the Second All-Russian Congress on Pedagogical Psychology in St. Petersburg in 1909 (June 1-5): Report compiled by M. I. Konorov, Secretary of the Congress, with the assistance of A.I. Neklyudova and N.E. Rumyantsev, Secretaries of the Congress]. Saint Petersburg, 1910, pp. 334–335. (In Russian).

3. Rudishina T.V. Katalog “100 luchshikh novykh knig dlya detey i podrostkov” 15 vypuskov. 2007–2021 god. Subiektivnye zametki i obiektivnye chisla [Catalog “100 best new books for children and teenagers” 15 issues. 2007-2021. Subjective notes and objective numbers]. *Shkolnaya biblioteka: segodnya i zavtra* [School Library: Today and Tomorrow]. 2021, no. 12, pp. 4–20. (In Russian).

4. Grikanov Yu.A., editor in chief. *Bibliotchnaya entsiklopediya* [Library Encyclopedia]. Moscow, Pashkov Dom Publ., 2007. 1299 p. (In Russian).

5. Deyneko I.V. Ezhegodniy illyustrirovanniy katalog «100 novykh knig dlya detey i podrostkov», kak on rabotaet v biblioteke [The annual illustrated catalog “100 new books for children and teenagers”, how it works in the library]. *Shkolnaya biblioteka: segodnya i zavtra* [School Library: Today and Tomorrow]. 2020, no. 5, pp.54–61. (In Russian).

6. Chudinova V.P. *Chtenie moskovskikh podrostkov v realnoy i elektronnny srede. Materialy sociologicheskogo issledovaniya* [Reading of Moscow teenagers in real and electronic environment. Materials of sociological research]. Moscow, MTsBS Publ., 2012. 144 p. (In Russian).

7. Kalinina E.S. «Svobodnoe chtenie»: sodержanie ponyatiya i ego tolkovanie v nauchnoy literature [“Free reading”: the content of the concept and its interpretation in the scientific literature]. *Nauka i Shkola* [Science and School]. 2020, no.4, pp. 109–116. DOI: 10.31862/1819-463X-2020-4-109-116 (In Russian).

8. Antipova A.M., Kalinina E.S. Svobodnoe chtenie shkolnika kak sociopedagogicheskiy fenomen [Free reading of a school student as a socio-pedagogical phenomenon]. *Literatura v shkole. [Literature at School]*. 2021, no. 2, pp. 66–77. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-2-66-77. (In Russian).

9. Melentieva Yu.P. *Chtenie. Entsiklopedichesky slovar* [Reading. Encyclopedic Dictionary] Moscow, Nauka Publ., 2021. 438 p.

10. Vladislavlev I. V. *Chto chitat?: ukazatel sistematicheskago domashnyago chteniya dlya uchashchikhsya. Vyp.1. Izd. 3, dop.* [What to read?: index of systematic home reading for students. I. 1, Ed. 3 suppl.]. Moscow, Nauka Publ., 1917. 167 p. (In Russian).

11. Rybnikova M.A. Ot malenkogo pisatelya k bolshomu chitatelyu [From a small writer to a large reader]. *Russkiy yazyk v sovetskoj shkole* [Russian language in the Soviet school]. 1929, no. 2, pp. 81–89. (In Russian).

12. Sokolov N.M. *Izuchenie literaturnykh proizvedenii v shkole* [Study of literary works at school]. Moscow, L: Gos. Izd-vo Publ., 1928. 160 p. (In Russian).

13. Tikhomirova I.I. *Pedagogicheskaya deyatelnost shkolnogo bibliotekarya. Uchebnoe posobie dlya shkolnykh bibliotekarey kak pedagogov* [Pedagogical activity of the school librarian. Textbook for school librarians as educators]. Moscow, RShBA Publ., 2015. 463 p. (In Russian).

14. Grigonis M.V. Otzyv na knigu Guodzhin «Groza: istoriya sobaki, kotoraya nashla dom» [Review of Guojin's book "Thunderstorm: The Story of a Dog who found a home"]. *Shkolnaya biblioteka: segodnya i zavtra* [School Library: Today and Tomorrow]. 2023, no. 3, pp. 53–56. (In Russian).

15. Kvashnina E.S. *Kratkiy kurs o detskoj knige, ili Zachem nam kniga s dyrkoy* [A short course about a children's book, or Why do we need a book with a hole]. Moscow, Bibliomir publ., 2022. 208 p. (In Russian).

Романичева Елена Станиславовна

*кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории
социокультурных образовательных практик*

*Научно-исследовательский институт
урбанистики и глобального образования,
Московский городской педагогический
университет*

*129226, Россия, г. Москва,
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4*

тел.: +7 (499) 1812462

Elena S. Romanicheva

*Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate
Professor, Leading Researcher
of the Laboratory of Socio-Cultural
Educational Practices*

*Research Institute of Urban Studies and Global
Education,
Moscow City University*

*4 Vtoroy Selskokhozyaistvennyy Proezd,
Moscow, Russia, 129226*

Tel: +7 (499) 1812462

***Статья поступила в редакцию 28.06.2023, одобрена после рецензирования
23.07.2023, принята к публикации 24.07.2023.***

УДК 372.882

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-388-398

Научная статья

Аксиологический вектор введения регионального компонента, или К проблеме школьной экранизации

Д. Д. Жирков

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск
sparks220@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-9940-8386>

Аннотация

Во введении автор обозначает проблему организации внеклассной деятельности учащихся как технологии общения с киноискусством. Цель статьи – показать школьную экранизацию литературного произведения как одну из форм обновления материалов национально-регионального компонента федерального государственного образовательного стандарта, введение которого приобретает аксиологическую направленность.

Материалы и методы. Проведённое исследование основывается на аксиологическом подходе, создающем в границах творческого процесса необходимые условия для ценностного самоопределения личности. Кроме прочего, привлечение произведений на региональную якутскую тематику, по мнению автора статьи, призвано, с одной стороны, способствовать погружению учащихся в историю малой родины, с другой – сохранению единого культурного поля России. В качестве экранизируемых объектов в контексте феномена артизации выбраны баллада «Саатырь» А. А. Бестужева-Марлинского, рассказ «Сон Макара» В. Г. Короленко, стихотворение «Стук» И. А. Бродского, стихотворение «Алмазы и слёзы» Е. А. Евтушенко.

Обзор литературы. Автор с опорой на исследования в области методики преподавания литературы, кинопедагогики и литературоведения освещает обозначенный вопрос, уточняет актуальные тенденции организации внеклассной деятельности учащихся в аспекте феномена артизации.

Результаты. Обоснованы жанровое определение созданного видеоцикла «Русские писатели в Якутии» и причины обращения к избранному литературному материалу, в том числе в ситуации отсутствия в кинопрактике опыта его интерпретации. Представлен алгоритм работы над школьной экранизацией, где освещены отдельные, наиболее важные, этапы. Показано, что возникновение вопросов, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы учащихся, конструирование аксиологических ситуаций и подспудный анализ текста являются важными этапами работы над созданием киноверсии литературного произведения. Кроме этого, автор останавливается на монтаже как способе развития у учащихся особого вида познавательной деятельности.

Заключение. Опыт создания видеоцикла, который был размещён на хостинге YouTube, приводит к выводу о необходимости организации текстопорождающей деятельности школьников с целью формирования их субъектной позиции, поиска и обретения

© Д. Д. Жирков, 2023

ими личностных смыслов в искусстве.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностное самоопределение, артизация, экранизация, видеоцикл, русские писатели в Якутии, Бестужев-Марлинский, Короленко, Бродский, Евтушенко

Благодарности. Автор благодарит своего научного руководителя – профессора Миру Яковлевну Мишлимович за бесценные уроки и методические заветы, получившие отражение в статье, а также выражает признательность всем своим ученикам и отдельно воспитаннику Илье Алексееву, благодаря которым весной 2023 г. состоялась съёмки видеоцикла «Русские писатели в Якутии».

Для цитирования: Жирков Д. Д. Аксиологический вектор введения регионального компонента, или К проблеме школьной экранизации // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 388–398. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-388-398>

Axiological Vector of the Regional Component, or On School Film Adaptation

Original article

Dmitry D. Zhirkov

Higher Education M. K. Ammosov North-Eastern Federal University,
Yakutsk
sparks220@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-9940-8386>

Abstract

In the introduction, the author outlines the problem of organizing extracurricular activities of students as a technology of communication with film art. The purpose of the article is to show school film adaptation of a literary work as one of the forms of updating materials of the national-regional component of Federal State Educational Standard, the introduction of which acquires axiological orientation.

Materials and methods. The study is based on an axiological approach that creates the necessary conditions for the value self-determination of the individual within the creative process. Among other things, the involvement of works on regional Yakut themes, according to the author of the article, is designed, on the one hand, to facilitate the immersion of students in the history of the Little Motherland, on the other hand, to preserve the unified cultural field of Russia. The ballad “Saatyr” by A. Bestuzhev-Marlinsky, the story “Makar’s Dream” by V. Korolenko, the poem “Knock” by I. Brodsky, the poem “Diamonds and Tears” by E. Evtushenko were chosen as objects for adaptation in the context of the phenomenon of artification.

Bibliography overview. Based on research in the field of methods of teaching literature, film pedagogy and literary criticism, the author highlights the issue, specifies current trends in the organization of extracurricular activities of students in the aspect of the phenomenon of artification.

Results. The author substantiates genre definition of the video series “Russian Writers in Yakutia” and the reasons for referring to the chosen literary material, including the lack of experience in film practice of its interpretation. An algorithm of work on a school film adaptation is presented where the most important stages are highlighted. It is shown that arising questions aimed at the development of the students’ value-semantic sphere, designing of axiological situations, and implicit text analysis are essential stages of the work on a film version

of a literary work. Besides, the author focuses on video editing as a technique to cultivate a specific kind of cognitive activity in students.

Conclusion. The experience of creating a video series that was uploaded to YouTube leads to the conclusion that it is necessary to organize the text-generating activities of schoolchildren in order to form their subjective position and to find personal meanings in art.

Keywords: axiological approach, value self-determination, artification, film adaptation, video series, Russian writers in Yakutia, Bestuzhev-Marlinsky, Korolenko, Brodsky, Yevtushenko

Acknowledgements. The author thanks his supervisor, Professor Mira Yakovlevna Mishlimovich, for the invaluable lessons and methodological precepts reflected in the article and expresses his gratitude to all his students and particularly to the pupil Ilya Alekseev, thanks to whom the shooting of the video cycle "Russian Writers in Yakutia" took place in the spring of 2023.

For citation: Zhirkov D.D. Axiological Vector of the Regional Component, or On School Film Adaptation. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2023; 17 (3): 388-398. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-388-398>

Введение

Школьные кинофильмы, созданные усилиями отдельных педагогов-энтузиастов при отсутствии методической традиции, представляют необычайно высокий исследовательский интерес, поскольку в силу ускоренного развития цифровых технологий и расширения зоны влияния медиаобразования могут оформляться как вполне определённое, самостоятельное направление. Опыт рассмотрения с другого ракурса вопроса организации внеклассной деятельности как технологии общения с искусством (по В. Г. Маранцману [1]) восходит к феномену *артизации* [2], обнаруживающему устойчивую связь с системой координат современной образовательной среды: *диджитализация – визуализация – игрофикация – интерактивность*. В качестве ключевой составляющей явления артизации следует признать исключительную зрелищность творческого продукта как «культурного фона», процесса и результата интерпретационной деятельности учащихся. Появление эстетики и художественной практики такого рода показательно по отношению именно к молодёжи и последним поколениям в целом, для которых свойствен интерес к различным видам искусства.

В качестве наиболее значимого обучающего и воспитывающего потенциала школьной экранизации литературного произведения в контексте артизации следует считать рождение у личности *многогранного взгляда «изнутри» искусства*, что оказывается недостижимым для других форм организации диалога литературы и кинематографа в школе. Речь о существовании в настоящее время достаточных оснований, в том числе технологического характера, для актуализации принципиально новой точки зрения на предшествующую традицию обучения анализу и интерпретации кинопроизведений. Одной из эффективных форм диалога искусств являются съёмки собственного фильма, понятные по своей сути (ибо не нова сама идея, появившаяся у педагогов ещё на заре зарождения кино) и одновременно вновь актуализированные в наступившую цифровую эпоху. При этом опыт рефлексии по поводу творческих работ обучающихся, выходящих за пределы ученического уровня и за границы любительской категории, характеризует начало становления определённого креативного направления в образовании.

Внеклассная деятельность по экранизации находит выражение в двух тенденциях: во-первых, в том, что в процессе, по сути говоря, углублённого изучения литературы у читателей совершенствуются навыки анализа литературного произведения, в том чис-

ле представления о понятиях из области теории литературы (художественный образ, тема, идея, фабула, сюжет, композиция, авторская позиция и т. д.); во-вторых, благодаря оцифровке историко-культурного фонда, определённому вкладу в обогащение отечественного контента для видеохостингов, в целом происходит последовательное пополнение кинофонда, который составляют рекомендуемые для просмотра в школе фильмы.

Особую ценность в этой связи обретает практика создания материалов национально-регионального компонента, в обновлении которых ощущается острая необходимость, в том числе в условиях отсутствия кино- и театральных постановок по ключевым художественным произведениям. В качестве специального объекта исследования в статье рассматривается творчество русских писателей на региональную якутскую тематику.

Материалы и методы

Методика активно развивает инструментарий в сфере диалога искусств, прежде всего в аспекте сопоставления литературного источника и его трактовки в рамках других видов искусства. Однако при всём богатстве представленных форм деятельности школьник нередко остаётся в позиции воспринимающего; исключения составляют ещё не получившие широкого распространения примеры, когда он переходит в позицию автора, создавая интерактивный плакат, сочиняя лонгрид, разрабатывая сценарий, монтируя буктрейлер и др. В съёмках фильма значимый интерес вызывает синкретическое начало кинопроизводства, когда члены команды могут пробовать себя в роли режиссёра, сценариста, актёра, композитора, художника-иллюстратора, хореографа-постановщика, декоратора, гримёра-визажиста и др., т. е. применять в работе *с кинохолстом всю палитру внутренних креативных ресурсов*. Стоит подчеркнуть: в контексте артизации имеет место не только разностороннее развитие литературно-творческих и читательских умений учащихся, но и несколько иное «проживание» ими задания, открывающего возможности для поиска личностных и художественных смыслов в искусстве, духовно-нравственного развития, ценностного самоопределения. Всё это создаёт основу для реализации аксиологического подхода. Мы уверены, что «аксиологический поворот в методике обучения литературе поможет преодолеть «отчуждение» классики от ученика» [3, с. 146].

Появление такого понимания диалога литературы и кино является следствием нового взгляда на проблему чтения и литературного образования в цифровую эпоху, что, во-первых, означает их сближение, появление более тесных контактов между литературой и диджитальными технологиями; во-вторых, свидетельствует о вступлении образования на территорию медиапространства. По мысли В. Ф. Чертова, ситуация позволяет внедрять в образовательный процесс «современные форматы получения, обработки и интерпретации информации, в том числе художественной, а также эффективные, понятные и доступные нынешним школьникам формы коммуникации» [4, с. 11].

Экранизация литературы в школе не исчерпывается расширением форм для актуализации компетентностного подхода и системным пересмотром проектной деятельности. Интерпретацию текстов на региональную тематику характеризует ещё одна особенность, стратегически важная для геополитической обстановки. Речь идёт о патриотической направленности такой деятельности. С одной стороны, обращение к корпусу произведений, в которых получает отражение воздействие местной действительности на автора, прямо способствует погружению в историю и культуру малой родины. С другой стороны, кинематографическая репрезентация регионального «топоса» русской литературы призвана вносить вклад в опыт создания и сохранения единого культурного поля России. В качестве существенного признака творческого начала следует назвать рождённое самой учебной ситуацией желание школьников узнать больше об экранизируемом материале, что в конечном счёте позволит представить публике

результат не только креативной, но и исследовательской инициативы патриотической направленности.

В этом плане показательны примеры инационального обращения русских писателей XIX и XX вв. к якутской теме: К. Ф. Рылеева, А. А. Бестужева-Марлинского, А. И. Гончарова, Н. Г. Чернышевского, В. Г. Короленко, И. А. Бродского, А. А. Вознесенского, Е. А. Евтушенко и др. Здесь можно выделить два основных этапа эволюции темы: типологизирующий подход к рассмотрению образа Якутии как сурового края и места ссылки в XIX в. и, наоборот, индивидуалистический подход к постижению региона и концептуальному объединению его с общей Родиной в XX в. В основу нашей экранизации легли тексты представителей обеих эпох: баллада «Саатырь» А. А. Бестужева-Марлинского, рассказ «Сон Макара» В. Г. Короленко, стихотворение «Стук» И. А. Бродского, стихотворение «Алмазы и слёзы» Е. А. Евтушенко.

Обзор литературы

Для методики преподавания литературы идеи содружества искусств, установления межпредметных связей, реализации принципа наглядности – исконные, вызванные самой природой искусства слова, диалогическим характером школьного предмета. В этом направлении известны разработки В. И. Водовозова, В. В. Голубкова, Н. М. Соколова, М. А. Рыбниковой; труды Т. Г. Браже, Г. Н. Ионина, М. Г. Качурина, Е. Н. Колокольцева, Л. В. Шамрей; искания современных учёных. Мы говорим о киноинтерпретации как о «реальности, вечно живущей и развивающейся в руках автора, в руках читателей, слушателей, зрителей, в руках аналитиков и интерпретаторов реальности, обладающей неисчерпаемым смысловым потенциалом не только в силу самой своей природы, но и в силу способности порождать варианты и осуществляться в своих вариантах» [5]. Многообразие этих возможностей, как обозначает ведущий представитель отечественной кинопедагогике Ю. Н. Усов, «кроется в ассоциативных, полифонических связях, ощущение и восприятие которых является результатом специального аудиовизуального развития» [6, с. 49].

Впервые вопрос взаимодействия литературы и кинематографа был рассмотрен поэтами А. А. Блоком, А. Белым, М. А. Волошиным, писателями Л. Н. Андреевым, К. И. Чуковским, хотя в своём большинстве это были критические отзывы, содержащие прочтение нового массового развлечения в духе импрессионизма. Исключением являлся разве что Чуковский, который рассматривал кино как практику именно культурную. В создании полноценной кинотеории преуспели литературоведы – представители Общества изучения поэтического языка (ОПОЯЗ), так называемой формальной школы: Ю. Н. Тынянов, В. Б. Шкловский, Б. М. Эйхенбаум, Р. О. Якобсон. Однако будет упущением не указать на вклад М. М. Бахтина с его теорией диалога культур, анализом визуального аспекта словесного образа и Ю. М. Лотмана, проводившего разыскания в области семиотики киноязыка. Последний был убеждён, что «сила кино – в разнообразии построенной, сложно организованной и предельно сконцентрированной информации, понимаемой в широком, винеровском, смысле как совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, передаваемых зрителю и оказывающих на него сложное воздействие – от заполнения ячеек его памяти до перестройки структуры его личности» [7, с. 24].

В создании видеочикла как конкретного примера явления артизации отмечается тяготение к театрализации, карнавализации (по М. М. Бахтину), где учащиеся строили бы «по ту сторону всего официального *второй мир* и *вторую жизнь*, <...> в которых они в определённые сроки жили» [8, с. 24], т. е. созданию эстетического подобия реальности. Вместе с тем это не просто подражание действительности или своеобразная «моделирующая активность» (по Ю. М. Лотману [7]), а реальный пример генерирования в стенах школы атмосферы «тотального искусства», стирания границ между

жизнью и искусством, между художником и потребителем искусства. Эта тенденция находит выражение в двух аспектах: а) это возведение фигуры писателя в культ как феномена литературного процесса; б) эстетизация образовательного продукта, что в наиболее масштабном виде возможно в традиции именно кинопроизводства. Хотя понимание школьной экранизации как внеклассной деятельности сводится к представлениям о несколько самостоятельном, любительском характере работы, личный опыт автора статьи показывает, что в организации подобных проектов указанная тенденция может приводить к весьма любопытным результатам.

Результаты

В 2023 г. нами был снят, представлен и размещён в сети Интернет видеочикл «Русские писатели в Якутии» [9], освещающий якутскую тему в русской литературе. Жанровое определение картины как «видеочикла», состоящего из четырёх частей, представляется синкретичным, в достаточной мере обособленным от строгих киноведческих терминологий и в то же время позволяющим передать разнообразие породившего его историко-литературного контекста. Эта модель допускает сочетание вариаций эпического рода (баллада «Саагырь» 1828 г., рассказ «Сон Макара» 1885 г.), занимающих ввиду своего высокого повествовательного начала ведущее место на экране, и лирического (стихотворения «Стук» 1861 г., «Алмазы и слёзы» 1887 г.), воплощение которого окаймляется превалирующим жизнеописательным фоном. В каждой из частей нами сознательно намечена дифференциация биографического и литературного материалов, а события из жизни авторов поданы в творческой переработке, в том числе с элементами оговариваемого художественного вымысла. Такая спецификация позволяет закрепить за циклом историко-литературный признак. В числе прочего допущенная вольность даёт возможность вводить в речь писателей чужую речь как уместный «литературный конвой» (по Д. С. Лихачеву [10]) в виде включения изречений других писателей, цитат из произведений, собственного текста, обыгрывания и варьирования метафорического и прямого значений слов с целью расширения последующей зрительской интерпретации.

Определяющим фактором при выборе произведений, кроме прочего, стало отсутствие в мировой кинопрактике опыта их экранизаций. В целом отмечается несколько несправедливое отношение режиссёров к писателям. Так, по творчеству Бестужева-Марлинского, чья слава в один момент затмила гений живого Пушкина, имеются только два фильма: «Князь Серебряный и пленница Варвара» А. Алексеева (1911 г.) и «Рыцарский замок» С. Тарасова (1990 г.). Посвящённые наследию писателя-юбиляра 2023 г. Короленко сняты четыре: «Долгий путь» Л. Гайдая и В. Невзорова (1956 г.), «Полесская легенда» П. Василевского и Н. Фигуровского (1957 г.), «Слепой музыкант» Т. Лукашевич (1960 г.), «Среди серых камней» К. Муратовой (1983 г.). Лауреату Нобелевской премии по литературе Бродскому посвящено около 35 документальных лент, но нет художественных. Наконец, о Евтушенко, который также знаменит как актер, режиссёр, сценарист, принявший участие в съёмках шести кинокартин, не было снято ни одной (за исключением документальных, а также небольших эпизодических воплощений в сериалах и фильмах). Якутский период в судьбе русских писателей, который трудно переоценить, остаётся в киноискусстве неосвещённым. В образовательном пространстве Якутии это обстоятельство определённым образом ограничивает декларируемое федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) введение национально-регионального компонента в курс литературы.

Производство школьного фильма организуется в свете следующей логики: 1) оформление главной идеи и концепции; 2) формирование съёмочной команды; 3) разработка литературного сценария; 4) проведение конкурса-кастинга; 5) выбор локаций, декораций, костюмов и реквизита; 6) разработка режиссёрского сценария; 7)

знакомство творческой команды с окончательным вариантом сценария и условиями съёмок; 8) репетиции; 9) киносъёмки; 10) монтаж и озвучка; 11) премьерный показ; 12) публикация на видеохостинге. В нашем случае весь процесс занял две учебные четверти. Состав съёмочной команды, куда входят режиссёр, сценаристы, гаферы (светооператоры), звукооператоры, собирается учителем предварительно из числа обучающихся с учётом уровня их литературного развития и других необходимых креативных навыков. Кастинг проводится для формирования каста – состава исполнителей главных и второстепенных ролей, а также отбора художников-иллюстраторов, композитора. В зависимости от выбранной позиции кандидаты снимают ролики с художественным чтением фрагмента литературного текста на видеокамеру, записывают кавер-версии известных композиций или авторские музыкальные сочинения, готовят референсы (черновые рисунки, прототипы) на заданную тему. Среди претендентов на актёрские роли при необходимости могут проводиться дополнительные кинопробы. Волонтерский корпус и состав исполнителей эпизодических ролей организуется в рабочем порядке.

Во время съёмок внимание членов творческой команды постепенно перестраивается на систему ценностей писателя, на *«философию поступка»* (по М. М. Бахтину [11]) литературного героя: школьники желают узнать мотивы поведения персонажей (если не максималистски для поиска ответов на глубинные личностные вопросы, то прагматически – для лучшего воплощения в кадре). Мы уверены: только через постижение личностью чужой точки зрения может меняться исходная, «объективная». Фокусируем взгляд учащихся на авторской позиции и способах её выражения; в первую очередь это касается передачи средствами кино портретных, интерьерных, пейзажных деталей, композиционных особенностей. По сути, происходит *подспудный, «скрытый» анализ произведения*, проводятся текстуальные наблюдения. Руководствуемся принципами избирательности анализа: снимаем крупные и общие планы (панорамы), сосредоточиваясь на особо важных смысловых моментах. Если просторный снежный пейзаж призван подчеркнуть чувство одиночества Бестужева, то надежду на воссоединение с родными передаст образ письма, адресованного маме. Если выбираем в качестве главного аспекта общечеловеческие идеи Дома, семьи, любви, милосердия, то мрачные мысли Короленко о собственном пути писателя сменяются погружением в мысли о тяготах измученного якута, который вопреки суровым условиям Севера находит место кроткому жизнелюбию.

В центре третьей части – меланхолия, экзистенциальная тоска Иосифа Бродского. Выясняем причины душевного состояния юного геолога: учитель рассказывает о том, как за два года до события здесь утонул 18-летний коллектор Федя Добровольский и что Бродский, который посвятит ему два стихотворения, чрезвычайно глубоко переживал смерть знакомого. Оригинальный сплав в локальном пространстве плотной дымки и телефонного разговора с таинственным собеседником (очевидно, понимаемым как Бог), где цитируется ещё не написанное стихотворение «Не выходи из комнаты» (1970 г.), мистифицирует экранизируемое. Чёрно-белая цветосимволика, тягучее повествование и длинные кадры воплощают, по задумке сценариста, стиливые черты автобиографической кинодрамы «Зеркало» А. А. Тарковского, которые определённо выделяют эту часть из общего ряда. *Какие чувства испытывает Бродский? Почему слова Мальчика о казаках-разбойниках приводят его в ступор? Каким образом сборник Баратынского «спасает» Бродского?* Аксиологические ситуации возникают постоянно: режиссеру, сценаристам и актёрам необходимо каждый раз самостоятельно принимать решения о наиболее правдоподобной передаче в кадре философских исканий героя, всей партитуры его чувств. Важно, чтобы смысл не диктовался кем-либо, а был обретен через личный опыт. Так, И. В. Сосновская указывает, что «самое главное, чтобы художественный мир произведения в сознании юного читателя строился не только

и не столько как мир знаемый, а *мир, значимый для него самого*» [12, с. 46].

Разноплановость частей определяет подбор стилеобразующих приёмов, а концептуальная идея, заключённая в формулировке «от мифа – к реальности», структурирует весь цикл. Так, сюжетная линия ролика «Саатырь» опирается на якутскую сказочно-фольклорную основу, «Сон Макара» раскрывается в мифопоэтическом аспекте через онейрологический мотив «сон – смерть», история об осознании Бродским собственного поэтического призвания преподносится в мистическом ключе, а миниатюру о посещении Якутии Евгением Евтушенко отличает объективированный, рационалистический взгляд без визионерских намёков. Опосредованное проявление ведущего патриотического пафоса на протяжении всего видеоцикла сменяется открытым призывом финального аккорда: «Если бы мне лично предложили жить в Америке или в Якутской области, – поверите ли Вы, что я бы, вероятнее всего, выбрал последнее». *Что сподвигло Евтушенко перенять позицию предшественника Короленко? Можно ли говорить, что Якутия получает у русских писателей исключительно положительную оценку? Почему они посвятили ей свои произведения?* Работа по поиску соответствующей информации показывает, что писатели, впервые оказавшиеся в жестоких якутских условиях, отзывались о них нелестно. Но впоследствии Бестужев ностальгировал о якутской ссылке, не раз выражая желание вернуться обратно, а Бродский признавался в интервью Евгению Рейну, что среди деревянных домов Якутска он родился как поэт и обрёл смысл всей своей жизни. Любить вопреки, а не за что-то – эта философская мысль проходит через всю картину.

Учитывая принцип «нельзя объять необъятное», мы исключили из сферы анализа многие моменты, но выскажемся о монтаже как наиболее примечательном элементе создания предмета киноискусства. Известно, что гармоничная композиция кадра достигается благодаря умелому расположению объектов в пределах экранного пространства. Следуя этим законам экранного мышления, съёмочная команда сначала разбивала снимаемое явление на фрагменты, а при монтаже вновь собирала воедино, словно мозаику. Только тогда перед школьниками открывался *особый вид познавательной деятельности*, «основанной на динамике эмоционально-смысловых соотношений и образных обобщениях перцептивных единиц – кадров, его составных частей, сцен, эпизодов, событий, развёрнутых в особой пространственно-временной реальности» [6, с. 49]. Считаем, что современная методика может уделить изучению этого творческого феномена больше внимания. Делясь учительской болью о том, что «зрительные образы, к сожалению, современным учащимся намного ближе, чем словесные» [13, с. 16], мы соглашаемся с М. Я. Мишлимович, что видеоформат углубляет представления учащихся о произведении и что поливариантные интерпретации художественного текста сегодня приобретают вполне предвиденные перспективы.

Обсуждение и заключение

Разнообразие жанров корпуса избранных произведений, сочетание в границах одного видеоцикла разных стилевых кинонаправлений, включённость документальной основы и художественного вымысла не ведёт к нарушению целостности восприятия картины. Результатом такого рода синтетизма становится то, что на уровне формирования зон ответственности у учеников появляется возможность выбора не только наиболее близкой сферы, но и, напротив, не освоенной прежде, позволяющей интерпретировать произведение с позиции, ранее недоступной, и об осознании личностью значимости учебной деятельности как текстопорождающей. Таким образом, на уровне организации отдельных проектов проявляется креативное направление, ведущий вектор которого приобретает аксиологическую направленность.

Итак, результатами школьной экранизации литературного произведения в контексте артизации становятся:

– субъектный принцип художественной коммуникации школьника-читателя, его переход с позиции зрителя в позицию автора, появление внутренней точки в претворении произведения в другом виде искусства и выстраиваемое в связи с этим новое понимание сотворчества, что приводит к отступлению от первоисточника, связанному с необходимостью воплощения сюжетно-образного ряда литературного текста средствами кинематографа;

– «альтипланация», естественное выравнивание в образовательном пространстве статусов литературы и кинематографа, вступающих в равноправный, равноценный диалог;

– включение в поле зрения учащихся не только практического результата в виде фильма, но и самого процесса его создания, когда «вторая реальность» становится культурным фоном жизни, моментом «жизнетворчества» (по Е. О. Галицких [14]);

– экспериментально создаваемые формы, приводящие к обогащению терминосистемы современной методической науки.

Новые возможности реинтерпретации художественных произведений связаны с формированием нового типа авторства, когда творческая адаптация на разных этапах кинопроизводства, включая планирование, написание сценария, съёмки, монтаж, подбор визуальных и звуковых эффектов, распространяется на все формально-содержательные аспекты создаваемого продукта. Переосмысление словесных образов и нахождение визуальных средств воплощения художественного замысла происходит на основе не только постижения творческой манеры писателя, но и с учётом его мировоззренческих взглядов, мотивов поступков литературных героев, личностных ценностных установок школьника-интерпретатора – всё это перспективное поле для реализации аксиологического подхода. Участие в подобном проекте позволяет учащимся «актуализировать личный жизненный опыт, соотносить общенациональные и региональные явления культуры, расширять знания о малой родине, а также повышать у них интерес к литературе как школьному предмету и искусству слова» [15, с. 94].

Исследование в этой связи вопроса школьных экранизаций литературных произведений представляется актуальным в русле новых путей решения проблемы чтения и литературного образования в цифровую эпоху.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. 1998. № 8. С. 91–98.

2. Костерина А. Б. Артизация как феномен культуры: истоки и современность // Арт-дизайн: структура, содержание и перспективы развития специализации : сб. науч. трудов. Екатеринбург : РГППУ, 2009. С. 8–12.

3. Терентьева Н. П. Воспитание в системе литературного образования: аксиологический поворот [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2(55). С. 142–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-sisteme-literaturnogo-obrazovaniya-aksiologicheskij-povorot> (дата обращения: 24.05.2023). DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-142-154

4. Чертов В. Ф. Чтение и литературное образование в цифровую эпоху: приглашение к дискуссии и поиску // Литература в школе. 2021. № 1. С. 9–21. DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21

5. Доманский Ю. В. Вариативность и интерпретация текста : парадигма неклассической художественности : дис. д-ра филол. наук: 10.01.08. М., 2006. 494 с.

6. Усов Ю. Н. Экранные искусства – новый вид мышления [Электронный ре-

- курс] // Искусство и образования. 2000. № 3. С. 48–69. URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fmediaeducation.ucoz.ru%2F_id%2F3%2F372_-_____.doc&wdOrigin=BROWSELINK
7. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин : Ээсти Раамат, 1973. С. 56.
8. Бахтин М. М. Творчество Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М. : Эксмо, 2015. 638 с.
9. Русские писатели в Якутии [Электронный ресурс] : видеосериал. Взгляд в книгу : Первый литературный блог Якутии. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WtSDavwnclU> (дата обращения: 06.06.2023).
10. Лихачев Д. С. Текстология: краткий очерк. М. ; Л. : Наука, 1964. 102 с.
11. Бахтин М. М. К философии поступка / Собрание сочинений в 7 т. Т. 1. М. : Русские словари, 2003. С. 7–68.
12. Сосновская И. В. Методика обучения литературе: от теории – к мастерству: лекции, задания, интернет-навигация : учебное пособие. Иркутск : Оттиск, 2021. 154 с.
13. Мишлимович М. Я. Анализ и интерпретация эпических произведений в школе: монография. Якутск : Изд-во ЯГУ, 2002. 115 с.
14. Галицких Е. О. Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2016. № 1(30). С. 49–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/masterskie-zhiznetvorchestva-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-sobytiynogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.05.2023).
15. Жирков Д. Д. А.П. Чехов в школе: региональный компонент (на примере Республики Саха (Якутия)) [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69(4). С. 91–94. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?ysclid=llxg8fef7s108460629&id=44715840> (дата обращения: 01.05.2023).

References

1. Marantsman V.G. Interpretatsiya khudozhestvennogo proizvedeniya kak tekhnologiya obshcheniya s iskusstvom [Interpretation of artwork as a technology of communication with art]. *Literatura v shkole* [Literature at school]. 1998, no. 8, pp. 91–98. (In Russian).
2. Kosterina A.B. Artizatsiya kak fenomen kultury: istoki i sovremennost [Artisation as a cultural phenomenon: origins and modernity]. *Art-dizain: struktura, sodержanie i perspektivy razvitiya spetsializatsii: sbornik nauchnykh trudov* [Art-design: structure, content and prospects of specialisation development: collection of scientific papers]. Ekaterinburg, RGPPU Publ., 2009, pp. 8–12. (In Russian).
3. Terentjeva N.P. Vospitanie v sisteme literaturnogo obrazovaniya: aksiologicheskii povorot [Education in the system of literary education: axiological turn]. *Pedagogicheskii imidzh* [Pedagogical image]. 2022, V. 16, no. 2(55), pp. 142–154. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-v-sisteme-literaturnogo-obrazovaniya-aksiologicheskii-povorot/> (Accessed 24 May 2023). (In Russian).
4. Chertov V.F. Chtenie i literaturnoe obrazovanie v tsifrovuyu ehpokhu: priglasenie k diskussii i poisku [Reading and Literature Education in the Digital Age: An Invitation to Discussion and Inquiry]. *Literatura v shkole* [Literature at School]. 2021, no. 1, pp. 9–21. (In Russian). DOI: 10.31862/0130-3414-2021-1-9-21
5. Domanskii Yu.V. *Variativnost i interpretatsiya teksta (paradigma neklassicheskoi khudozhestvennosti)*. Diss.... dokt. filol. nauk [Variation and interpretation of the text (paradigm of non-classical artistry): Doct. Diss.]: 10.01.08. Moscow, 2014. 494 p. (In Russian).
6. Usov Yu.N. Ehkrannye iskusstva – novyi vid myshleniya [Screen arts – a new kind of thinking]. *Iskusstvo i obrazovaniya* [Art and Education]. 2000, no. 3, pp. 48–69. Available at: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fmediaeducation>.

ucoz.ru%2F_id%2F3%2F372_...-...-.doc&wdOrigin=BROWSELINK

7. Lotman Yu. M. *Semiotika kino i problemy kinoestetiki* [Semiotics of cinema and problems of film aesthetics]. Tallin, Eesti Raamat Publ., 1973. 56 p. (In Russian).

8. Bakhtin M.M. *Tvorchestvo Rable i narodnaya kultura srednevekoviya i Rennessansa* [Rabelais' work and popular culture of the Middle Ages and Renaissance]. Moscow, Eksmo Publ., 2015. 638 p. (In Russian).

9. Russkie pisateli v Yakutii. [Russian writers in Yakutia]. *Pervyi literaturnyi blog Yakutii «Vzglyad v knigu»* [Yakutia's first literary blog "A Look into the Book"]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=WtSDavwncIU/> (Accessed 6 June 2023).

10. Likhachev D.S. *Tekstologiya: kratkii ocherk* [Textology. A Brief Essay]. Moscow–Leningrad, Nauka Publ., 1964. 103 p. (In Russian).

11. Bakhtin M.M. *K filosofii postupka. Sobr. soch. v 7 t.* [To the philosophy of the act. Collected works in 7 Vol.]. Moscow, Russkie slovari Publ., 2003, V. 1, pp. 7–68. (In Russian).

12. Sosnovskaya I.V. *Metodika obucheniya literature: ot teorii – k masterstvu: leksii, zadaniya, internet-navigatsiya. Uchebnoe posobie* [Methods of teaching literature: from theory to mastery: lectures, assignments, internet navigation. Textbook]. Irkutsk, Ottisk Publ., 2021, 154 p. (In Russian).

13. Mishlimovich M.Ya. *Analiz i interpretatsiya epicheskikh proizvedenii v shkole: monografiya* [Analysis and Interpretation of Epic Works at School: A Monograph]. Yakutsk, Izdatelstvo YaGU, 2002, 115 p. (In Russian).

14. Galitskikh E.O. *Masterskie zhiznetvorchestva kak innovatsionnaya tekhnologiya sobytiinogo obrazovaniya* [Life Creation Workshops as an innovative technology of event education]. *Pedagogicheskii imidzh* [Pedagogical Image]. 2016, no. 1(30), pp. 49–55. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/masterskie-zhiznetvorchestva-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-sobytiinogo-obrazovaniya/> (Accessed 9 May 2023). (In Russian).

15. Zhirkov D.D. A.P. Chekhov v shkole: regionalnyi komponent (na primere Respubliki Sakha (Yakutiya)) [A.P. Chekhov in school: regional component (on the example of the Republic of Sakha (Yakutia))]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education]. 2020, no. 69(4), pp. 91–94. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-p-chehov-v-shkole-regionalnyy-komponent-na-primere-respubliki-saha-yakutiya/> (Accessed 1 May 2023). (In Russian).

Дмитрий Дмитриевич Жирков

Dmitry D. Zhirkov

старший преподаватель кафедры русской литературы XX века и теории литературы, учитель литературы

Senior Lecturer at the Department of Russian Literature of the 20th Century and Literary Theory, Literature Teacher

филологический факультет, Специализированный учебно-научный центр – Университетский лицей, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова

Faculty of Philology, Specialized Educational and Scientific Center, University Lyceum M. K. Ammosov North-Eastern Federal University

677000, Россия, г. Якутск, ул. Белинского, 58

58 Belinsky St, Yakutsk, Russia, 677000

тел.: +7 (4112) 496853

Tel: +7 (4112) 496853

Статья поступила в редакцию 08.07.2023, одобрена после рецензирования 21.07.2023, принята к публикации 23.07.2023.

УДК 159.907

DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-3-399-409

Научная статья

Изучение взаимосвязи личностно-эмоциональных детерминант и профессионального выгорания у адвокатов

Д. В. Бабкин¹, И. С. Бубнова²

^{1,2}Кубанский государственный университет, г. Краснодар

¹ nevinoven23@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-1431-2415>

² irinaz-bubnova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9549-7248>

Аннотация

Введение. Эффективность профессиональной карьеры адвокатов детерминирована их эмоционально-личностными характеристиками. Негативные эффекты профессионального выгорания адвокатов препятствуют квалифицированному и продуктивному выполнению ими профессиональной деятельности, что проявляется в снижении качества защит доверителей. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния эмоциональных и личностных детерминант на формирование синдрома профессионального выгорания у адвокатов. Целью статьи явилось изучение взаимосвязи между возрастом, полом, стажем профессиональной деятельности защитников, их эмоционально-личностными детерминантами и компонентами выгорания.

Материалы и методы: методика диагностики эмоционального выгорания К. Маслач, С. Джексона (в адаптации Н. Е. Водопьяновой), многофакторный личностный опросник I6PF Р. Кеттелла.

Результаты исследования. Исследование показало, что выгоранию защитников способствуют их эмоционально-личностные характеристики. Так, защитники обладают сниженным уровнем общего оптимизма, низким уровнем профессиональной и личной самооценки, не верят в свои силы, недооценивают профессиональные достижения.

Заключение. Эмпирическое исследование показало, что женщины в адвокатуре, а также специалисты среднего возраста подвержены повышенному риску выгорания, поскольку для них характерна высокая эмоциональная чувствительность и тревожность. Также было выявлено, что защитникам свойственны пронизательность, эрудиция, сосредоточенность, развитое абстрактное мышление и высокая языковая культура. Анализ результатов исследования убедительно свидетельствует об актуальности проблемы.

Ключевые слова: выгорание, профессиональное выгорание, детерминация, профессиональная деятельность, личностные детерминанты, эмоциональные детерминанты

Для цитирования: Бабкин Д. В., Бубнова И. С. Изучение взаимосвязи личностно-эмоциональных детерминант и профессионального выгорания у адвокатов // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 399–409. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-399-409>

Studying the Relationship between Personal-Emotional Determinants and Professional Burnout in Lawyers

Original article

Daniil V. Babkin¹, Irina S. Bubnova²

^{1,2}Kuban State University, Krasnodar

¹ nevinoven23@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-1431-2415>

² irinaz-bubnova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9549-7248>

Abstract

Introduction. The emotional and personal traits of lawyers determine the effectiveness of their professional careers. The negative effects of lawyer burnout impede the qualified and productive performance of their professional activities, which manifests in a decrease in the quality of protection provided to principals. The article presents empirical findings on the influence of emotional and personal determinants on the formation of professional burnout syndrome among lawyers. The purpose of the article is to study the relationship between age, gender, professional experience, emotional and personal determinants, and components of burnout in the legal profession.

Materials and methods: a method for diagnosing emotional burnout by C. Maslach, S. Jackson (adapted by N.E. Vodopyanova), a multi-factor personality questionnaire 16PF by R. Cattell.

Results. Empirical research has shown that lawyers' emotional and personal traits contribute to their professional burnout. Thus, lawyers have a reduced level of general optimism, a low level of professional and personal self-esteem; they do not believe in themselves, and underestimate professional achievements.

Conclusion. Empirical research has revealed that women in the legal profession, as well as middle-aged professionals, are at increased risk of burnout as they are characterized by high emotional sensitivity and anxiety. The empirical findings indicate that lawyers possess insight, erudition, concentration, developed abstract thinking and have a high linguistic culture. The analysis of the findings clearly demonstrates the relevance of the problem.

Keywords: burnout, professional burnout, determination, professional activity, personal determinants, emotional determinants

For citation: Babkin D.V., Bubnova I.S. Studying the Relationship between Personal-Emotional Determinants and Professional Burnout in Lawyers. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2023; 17 (3): 399-409. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2023-17-3-399-409>

Введение

Профессия адвоката довольно сложна. Чтобы преуспеть и выстроить профессиональную карьеру, адвокату необходимо знать нормативно-правовую базу и опираться

на неё в своей деятельности, понимать этические и правовые аспекты регулирования широкого круга правоотношений, проявлять терпимость и стрессоустойчивость. Компетентная работа защитника связана с увеличением эмоциональной нагрузки в ситуации взаимодействия с психологически сложным контингентом, что обуславливает повышенный риск появления профессионального выгорания [1]. Между тем эффективность работы адвокатов зависит не только от умения применять знания законодательной базы на практике, но и от их индивидуальных характеристик. Выгоревший защитник демонстрирует невысокое качество представительства в суде и защиты, что способно отрицательно сказаться и на организации, и на доверителях, и на самих адвокатах.

Задачам изучения и профилактики выгорания посвящены труды К. Маслач, С. Джексона [2] и др. Вопросами появления выгорания занимались В. В. Бойко [3], В. Е. Орел [4] и др. Как показал анализ литературы, термин «профессиональное выгорание» применяется для описания психического состояния здоровых людей, находящихся в напряжённо-эмоциональном общении с доверителями при оказании им профессиональной помощи [5].

Опираясь на положения теории К. Маслач, подчеркнём, что данный синдром связан с развитием не только негативного отношения к профессиональной деятельности, но и с утратой эмпатии к доверителям. Взгляды К. Маслач на проблему выгорания как на результат профессиональных проблем близки авторам и разделяемы ими. Вместе с тем считаем целесообразным проанализировать исследования явления выгорания Д. Грина, А.-М. Гардена. В частности, в исследовании А.-М. Гардена подчёркивается объединение эмоционального истощения и деперсонализации в один базовый фактор, который, наряду с редукцией профессиональных достижений, обуславливает структуру выгорания [6].

В трудах А.-М. Гардена в качестве основной составляющей выгорания описывается эмоциональное истощение. Деперсонализация, по мнению автора, свойственна только представителям сферы социального обслуживания [7].

Большой теоретической значимостью для нашего исследования обладают работы Д. С. Минина [8]. Так, автор констатирует отсутствие в эмпирических исследованиях, направленных на диагностику детерминант профессионального выгорания представителей социомических профессий, важных для общества, в том числе и адвоката. В то время как выгорание адвокатов приводит к снижению эффективности их профессиональной деятельности и росту профессиональных деструкций [9]. Вопрос диагностики и профилактики профессионального выгорания юристов в целом и адвокатов в частности недостаточно разработан в научной литературе, что и определило актуальность данного исследования.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проводилось на базе Адвокатской палаты Краснодарского края. Исследованием было охвачено 74 действующих адвоката: 50 женщин, 24 мужчины; возраст испытуемых – 22–60 лет. Правозащитники, принявшие участие в исследовании, были разделены по возрасту, полу и стажу: 50 % выборки было представлено защитниками в возрасте от 33 до 45 лет, 33 % – в возрасте 46–60 лет, 12 % – молодыми адвокатами (22–32 года). Подавляющее большинство охваченных исследованием адвокатов имеет стаж профессиональной деятельности свыше 10 лет.

Изучение детерминант профессионального выгорания адвокатов проводилось при помощи методики диагностики эмоционального выгорания К. Маслач, С. Джексона (в адаптации Н. Е. Водопьяновой), многофакторного личностного опросника 16PF Р. Кеттелла.

Результаты исследования

Применение методики диагностики выгорания позволило выявить, что 27 % респондентов испытывают психоэмоциональное истощение, находятся в состоянии хронического эмоционального и физического утомления. Ещё у 50 % опрошенных отмечался медианный уровень эмоционального истощения.

У 78 % опрошенных респондентов были выявлены высокие значения деперсонализации, у других 22 % – средние значения по данной шкале. Адвокаты сокращают количество контактов с окружающими, проявляют раздражительность и отсутствие толерантности.

Анализ выраженности шкалы «Редукция личных достижений» показал, что подавляющее большинство респондентов воспринимают себя как некомпетентных работников, они недовольны собой, им свойственны снижение профессиональной и личной самооценки, проявление безразличия к работе (рисунок 1).

Методика также позволяет определить интегрированный показатель выгорания. Так, у 57 % опрошенных адвокатов установлен высокий уровень психического выгорания, у 41 % – средний.

С учётом неоднородности выборки по показателям «пол», «возраст» и «стаж профессиональной деятельности» нами были проанализированы особенности психического выгорания адвокатов в соответствии с данными категориями.

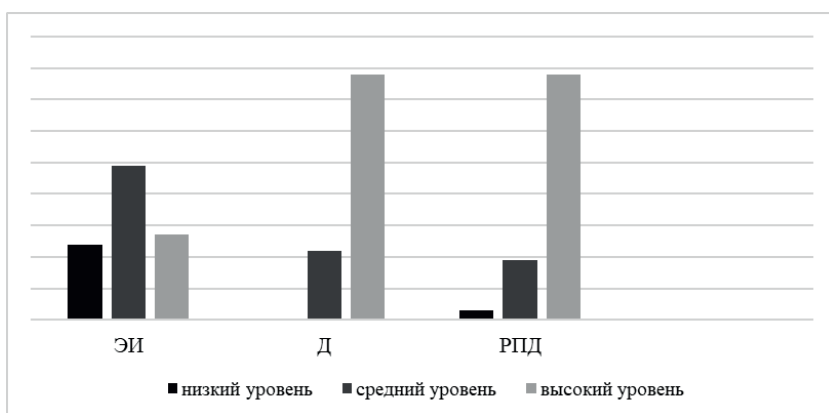


Рисунок 1. Результаты, полученные в ходе проведения методики диагностики выгорания

Figure 1. Results obtained in the course of conducting the burnout diagnostic

Примечание: ЭИ – эмоциональное истощение, Д – деперсонализация, РЛД – редукция личных достижений.

Как следует из анализа данных, молодые адвокаты (до 32 лет) не подвержены выгоранию. 35 % опрошенных адвокатов в возрасте от 46 до 60 лет, а также почти 20 % в возрасте от 33 до 45 лет отличаются средним уровнем выгорания (рисунок 2).

Таким образом, адвокаты в возрасте от 33 лет и до 60 лет в связи с особенностями их профессиональной деятельности подвержены выгоранию: у 87 % представителей этой группы фиксируется средний и высокий уровень выгорания.

Похожие результаты были получены и по показателю «стаж профессиональной деятельности». Наиболее подвержены синдрому выгорания адвокаты, имеющие большой стаж профессиональной деятельности (от 10 лет и более). Молодые специалисты, которые только пришли в адвокатуру и проработали не более 3 лет, невосприимчивы к

синдрому эмоционального выгорания.

Диагностика выгорания у адвокатов в зависимости от пола показала, что адвокаты-мужчины меньше подвержены психическому выгоранию: среди них было выявлено только 8 % с высоким уровнем психического выгорания и 50 % – со средним.

В то время как женщины-адвокаты более подвержены профессиональному выгоранию

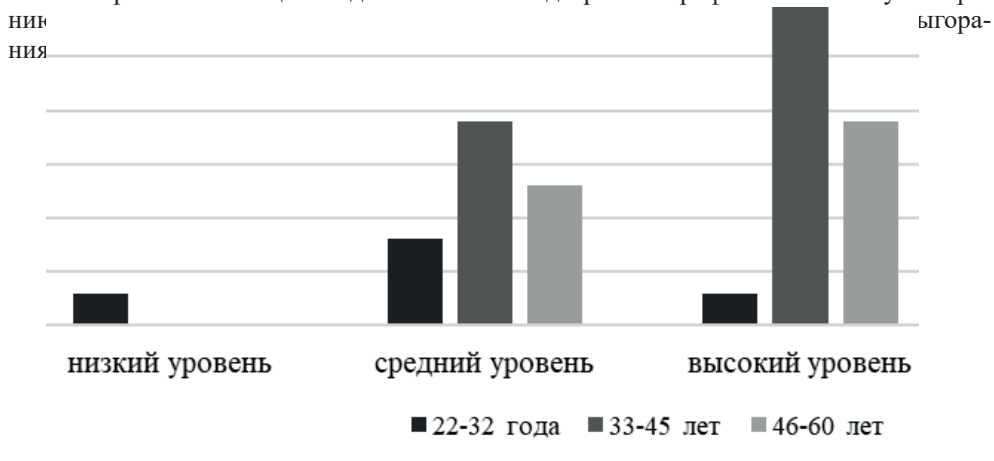


Рисунок 2. Профессиональное выгорание адвокатов разных возрастных групп
Figure 2. Professional burnout in lawyers of different age groups

Таким образом, женщины-адвокаты демонстрируют высокий и средний уровень профессионального выгорания.

Подсчёт среднего значения и стандартного отклонения по показателю «пол» позволил выявить отличия результатов эмоционального истощения и психического выгорания по методике К. Маслач. Превышение среднего значения у женщин говорит о том, что они характеризуются более высоким эмоциональным фоном и психическим выгоранием.

Применение опросника Р. Кеттелла показало медианные значения у респондентов почти по всем его факторам, что свидетельствует о балансе между двумя противоположными характеристиками. Так, полученные результаты говорят о среднем уровне общительности и открытости адвокатов, им свойственны естественность, готовность к сотрудничеству, внимательность к людям, адаптивность.

Респонденты эмоционально стабильны, спокойны, выдержанны, отличаются личностной зрелостью, устойчивостью интересов и трезвым, рациональным, объективным взглядом на вещи. Адвокаты обладают такими качествами, как обязательность, ответственность, дисциплинированность. Они добросовестны, целеустремлённы, имеют высокий уровень нормативности поведения.

Опрошенным свойствен средний уровень впечатлительности, артистичности, эмоциональности, развития воображения. Сопереживают и сочувствуют в меру, склонны проявлять настойчивость. Адвокаты в основном рациональны, ориентированы на конкретику, реальные задачи, на практику, а также на общепринятые устои и мораль, дипломатичны.

Адвокаты имеют выраженную склонность к мнительности, обладают пониженной самооценкой, пессимистичны. Однако отличаются аналитическим мышлением, достаточно консервативны. Респонденты наделены развитой волей, высоким уровнем контроля и самоконтроля, целеустремлённостью, завершают начатые дела. Проявляют самостоятельность, независимость, имеют свою точку зрения на различные вопросы,

активны и мотивированны. Однако в некоторых ситуациях способны проявить раздражительность, агрессию и излишнюю нервозность. Адвокаты склонны проявлять активность в достижении целей, но отличаются средним уровнем рискованного поведения, что распространяется в том числе и на социальные контакты.

Обращают на себя внимание высокие значения показателя «низкий интеллект – высокий интеллект», что позволяет сформулировать вывод о высоком уровне развития абстрактных умений и способностей, развития общих умственных способностей опрошенных. Адвокаты демонстрируют высокий уровень вербальной культуры и грамотности, что свидетельствует об их высокой квалификации.

Результаты расчёта среднего значения и стандартного отклонения по показателям «пол», «возраст», «стаж» по шкалам применённых соответствующих методик позволили сделать следующие выводы.

Женщины-адвокаты имеют более высокий средний показатель, что позволяет нам учитывать гендерные различия в эмоциональном контексте профессионального выгорания.

Выраженность эмоционального истощения существенно зависит от возраста защитников: пик показателя приходится на средний возраст, когда адвокаты активно работают, и достигает меньших значений в начале и конце карьеры. Результаты показали, что у защитников более высокая степень эмоционального истощения, а также эмоциональной и физической усталости в среднем возрасте и более низкие показатели потребления ресурсов в начале и конце карьеры.

По всем шкалам опросника профессионального выгорания К. Маслач имеются различия в зависимости от стажа работы. Высокие значения в выборке демонстрируют адвокаты со средним стажем профессиональной деятельности (4–10 лет).

О выраженности у защитников мужского пола доминирования, власти, неуступчивости, самоуверенности, напористости и агрессивности свидетельствуют выявленные различия в стандартном отклонении по фактору «подчиняемость – доминантность».

Из анализа средних значений и стандартных отклонений по возрасту защитников и результатов, полученных с помощью опросника Р. Кеттела, можно сделать следующие выводы. Выраженность таких факторов, как социальные навыки, дипломатические навыки и навыки самодисциплины, зависит от возраста респондентов и стабилизируется с ним. Эти значения были сходны по выраженности в молодом и пожилом возрасте, достигая наибольших значений в среднем возрасте.

Показатели интеллектуальности, смелости, доминантности, чувствительности и моральной нормативности увеличиваются с возрастом и со стажем работы. То есть с возрастом у человека ещё более развивается абстрактное мышление, снижается его зависимость от других людей, а взгляд на мир становится более независимым.

Применение опросника Р. Кеттела позволило проанализировать и некоторые вторичные факторы. По всей выборке были получены следующие значения: F1 – 6,4, F2 – 5,7, F3 – 4,5, F4 – 7,6.

Выраженность критерия F4 свидетельствует о том, что адвокатам свойственно проявлять значительную инициативу, смелость, хваткость, сообразительность, быстроту, они независимы, а иногда могут быть агрессивны при ведении дел или в бытовой сфере.

Анализируя общий балл по вторичным факторам в зависимости от пола, отметим, что для адвокатов-мужчин характерны следующие значения: F1 – 6,3, F2 – 5,3, F3 – 5,7, F4 – 7,8. Для женщин-адвокатов: F1 – 6,5, F2 – 5,8, F3 – 3,9, F4 – 7,4.

Низкая чувствительность (F3) у женщин-адвокатов может проявляться в слабой симпатии и антипатии, малой заинтересованности в эмоциях других. Но в то же время для них характерны особая чувствительность к ситуациям своей жизни, зациклен-

ность, заострённость на них. Выраженность критерия F4 свидетельствует о том, что адвокатам обоёго пола свойственны инициативность и смелость.

Критерий F4 проявляется в любой вариации разграничения респондентов. Особенно он отличает адвокатов с большим стажем, что может свидетельствовать о том, что инициатива, смелость, хваткость, сообразительность и независимость выступают профессионально значимыми качествами, которые формируются в процессе данной профессиональной деятельности. Со временем адвокат становится мало увлечённым эмоциональными переживаниями в процессе трудовых будней, он «черствеет», что свойственно профессиям типа «человек – человек».

Корреляционный анализ, проведённый с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r -Пирсона), позволяет сделать следующие выводы. Между интеллектуальностью и деперсонализацией наблюдалась достоверная корреляция (-0,333), следовательно: чем больше защитник стремится к работе в команде, тем менее он спокоен и проницателен. В команде представитель теряет концентрацию, может совершать больше ошибок и принимать неверные решения.

Корреляция между «смелостью» и «эмоциональным истощением», «обезличиванием» и «психическим выгоранием» (-0,301; -0,319; -0,323 соответственно) свидетельствуют о том, что нерешительность и самоконтроль препятствуют выгоранию защитников. Иначе: смелость, импульсивность, авантюризм способствуют раннему профессиональному выгоранию. Это связано с тем, что профессионал, обладающий такими личностными характеристиками и работающий в правозащитной сфере, находится в состоянии постоянного стресса из-за рискованного поведения и ощущения приближающейся неудачи.

По показателю «пол» корреляция была обнаружена только для женщин. Корреляция между общительностью и снижением личных достижений (0,434) указывает на то, что чем более общительны и готовы к сотрудничеству женщины-адвокаты, тем более уверенно они себя чувствуют, ценят свою работу и время, потраченное на неё.

Корреляция между «напряжённостью», «обезличиванием» и «психическим выгоранием» (0,389; 0,382; 0,406) говорят о генерализации общей раздражительности личности.

Заключение

Обобщая полученные результаты, подчеркнём, что эмоционально-личностные детерминанты являются факторами формирования выгорания правозащитников. Исследование показывает, что индекс выгорания в данной выборке находится на медианном уровне. Между тем авторами было выявлено снижение и недооценка карьерных достижений, неверие в собственные силы, занижение профессиональной и личной самооценки. Женщины-адвокаты, а также защитники среднего возраста более подвержены риску выгорания, поскольку они, как правило, более чувствительны и тревожны.

Результаты показывают, что защитникам свойственны эрудиция, хладнокровие, развитое абстрактное мышление и высокий уровень языковой культуры. Однако выраженность этих качеств снижается в команде, где защитники теряют концентрацию, способны совершать больше ошибок и принимать неверные решения.

На основе результатов, полученных в процессе исследования, мы разработали адресные рекомендации, направленные на предотвращение выгорания юристов. Профилактические меры должны способствовать снижению рабочего стресса, повышению карьерной мотивации [10] и балансу усилий и вознаграждения [11]. При появлении и развитии у защитников признаков выгорания необходимо применять меры по улучшению условий труда, коррекции психологического климата и взаимоотношений внутри коллектива.

С целью предотвращения профессионального выгорания рекомендуется:

- ставить краткосрочные и долгосрочные цели;
- использовать паузы, необходимые для обеспечения физического и психологического здоровья [12];
- формировать навыки саморегуляции [13];
- формировать положительный профессиональный настрой [14];
- планировать профессиональное развитие и самосовершенствование [15];
- избегать ненужной конкуренции [16];
- анализировать свои чувства, обучаться, быть открытым новому опыту [17].

Анализ полученных данных убедительно демонстрирует актуальность проблемы и необходимость разработки и реализации практических рекомендаций, направленных на предупреждение и коррекцию выгорания защитников для её решения.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Светова Л. Н. Психологические особенности профессионального выгорания адвокатов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 4 (83). С. 376–382. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-14002
2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. СПб. : Питер, 2011. 528 с.
3. Бойко В. В. Синдром «Эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Сударыня, 2000. 32 с.
4. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М. : Институт психологии РАН, 2015. 350 с.
5. Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. Волгоград : Учитель, 2017. 122 с.
6. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности : Учебное пособие. Барнаул. : Изд-во АлтГУ, 2005. 132 с.
7. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2017. С. 143–156.
8. Минин Д. С. Гендерные особенности психического выгорания адвокатов: личностные предпосылки // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 10-2. С. 120–123.
9. Минин Д. С. Дифференциально-психологическое исследование особенностей выгорания у адвокатов в различных видах судопроизводства: личностный аспект // Теория и практика общественного развития. 2015. № 15. С. 164–168.
10. Морозов А. В., Жданов С. П., Красавчикова Л. И., Бианкина А. О., Калиновская В. С. Психология профессиональной деятельности адвоката // Психология и право. 2019. Т. 9. № 2. С. 84–94
11. Бабкин Д. В., Бубнова И. С. Изучение психического выгорания и его детерминант у адвокатов // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 241–248 DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.034
12. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика ; 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2023. 299 с.
13. Гунзунова Б. А. Концептуальная модель системы саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4(35). С. 150–155.

14. Пухарева Т. С., Шерстюк Т. С. Социально-психологические установки адвокатов, сменивших профессию следователя // Психология и право. 2022. Т. 12. № 1. С. 67–76. DOI:10.17759/psylaw.2022120106
15. Селиванова Е. И. Профессиональное выгорание адвокатов в различных видах судопроизводства // Материалы Научной сессии : сб. трудов конференции. В 2 т. Т. 2. (Волгоград, 19–23 апреля, 2021 г.). Волгоград : Изд-во ВГУ. С. 259–262.
16. Бабкин Д. В., Бубнова И. С., Миронова С. Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 201–206
17. Скабелина Л. А. Возможности дистанционных курсов для профессионального и личностного роста адвокатов // Становление личности в современном обществе. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Томск, 20–22 сентября, 2018 г.). Томск : Изд-во НИИ ТПУ. С. 305–308.

References

1. Svetova L.N. Psikhologicheskiye osobennosti professionalnogo vygoraniya advokатов [Psychological features of professional burnout in lawyers]. *Psikhopedagogika v razlichnykh organakh* [Psychopedagogy in Law Enforcement]. 2020, V. 25, no. 4 (83), pp. 376-382. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-14002 (in Russian)
2. Maslach C. *Professionalnoe vygoranie: kak lyudi spravlyayutsya. Praktikum po socialnoy psikhologii*. [Professional burnout: how people cope. Social psychology manual]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2011. 528 p.
3. Boyko V. V. *Sindrom «Emotsionalno vygoraniya» v professionalnom obshhenii* [Syndrome of “Emotional burnout” in professional communication]. Saint Petersburg, Sudarynya Publ., 2000. 32 p.
4. Orel V.E. *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti* [Syndrome of mental burnout of personality]. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2015. 350 p.
5. Babich O. I. *Profilaktika sindroma professionalnogo vygoraniya pedagogov: diagnostika, treningi, uprazhneniya* [Prevention of professional burnout syndrome for teachers: diagnostics, trainings, exercises]. Volgograd, Uchitel, 2017. 122 p.
6. Demina L. D. *Psikhicheskoe zdorovie i zashchitnye mexanizmy lichnosti: Uchebnoe posobie* [Mental health and protective mechanisms of personality: Textbook]. Barnaul, Izd-vo AltGU, 2005. 132 p.
7. Grishina N.V. *Pomogayushhie otnosheniya: professionalnye i ekzistentsionalnye problemy* [Helping relationships: professional and existential problems]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of personal self-actualization]. Saint Petersburg, Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2017, pp. 143–156. (in Russian)
8. Minin D.S. *Gendernyye osobennosti psikhicheskogo vygoraniya advokатов: lichnostnyye predposylki* [Gender features of mental burnout of lawyers: personal prerequisites]. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki* [Humanities, socio-economic and social sciences]. 2015, no. 10-2, pp. 120-123 (in Russian)
9. Minin D.S. *Differentsialno-psikhologicheskoye issledovanie osobennostey vygoraniya u advokатов v razlichnykh vidakh sudoproizvodstva: lichnostniy aspekt* [Differential-psychological study of the features of burnout among lawyers in various types of legal proceedings: personal aspect]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development]. 2015, no. 15, pp. 164-168. (in Russian)
10. Morozov A.V., Zhdanov S.P., Krasavchikova L.I., Biankina A.O., Kalinovskaya V.S. *Psikhologiya professionalnoy deyatel'nosti advokata* [Psychology of professional activity of a lawyer]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law]. 2019, V. 9, no. 2, pp. 84-94 (in Russian)

11. Babkin D.V., Bubnova I.S. Izuchenie psikhicheskogo vygoraniya i ego determinant u advokatov [The study of mental burnout and its determinants in lawyers]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2022, n.2 (151), pp. 241-248. DOI: 10.51379/KPJ.2022.152.2.034 (in Russian)
12. Vodopyanova N. E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. 3-e izd* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention. 3rd ed.]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 299 p.
13. Gunzunova B. A. Konceptualnaya model sistemy samoregulyatsii emotsionalnykh sostoyaniy v professionalnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti [Conceptual model of the system of self-regulation of emotional states in professional pedagogical activity]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The World of Science, Culture and Education]. 2012, no. 4(35), pp.150–155. (in Russian)
14. Pukhareva T.S., Sherstyuk T.S. Socialno-psikhologicheskie ustanovki advokatov, smenivshikh professiyu sledovatelya [Socio-psychological attitudes of lawyers who changed their profession as an investigator]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law]. 2022, V.12, no. 1, pp. 67–76. DOI:10.17759/psylaw.2022120106 (in Russian)
15. Selivanova E.I. Professionalnoye vygoraniye advokatov v razlichnykh vidakh sudoproizvodstva [Professional burnout of lawyers in various types of legal proceedings]. *Materialy Nauchnoy sessii: sb. trudov konferentsii v 2 t.* [Proceedings of scientific session: conference works collection in 2 Vol.]. Volgograd, 2021, V.2, pp. 259-262 (in Russian)
16. Babkin D.V., Bubnova I.S., Mironova S.R. Stressoustoychivost i koping povedenie vypusknikov vuza kak faktor ikh trudoustroystva [Stress resistance and coping behavior of university graduates as a factor of their employment]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2021, no.6 (149), pp. 201-207 (in Russian)
17. Skabelina L.A. Vozmozhnosti distantsionnykh kursov dlya professionalnogo i lichnostnogo rosta advokatov [Possibilities of distance courses for professional and personal growth of lawyers]. *Stanovleniye lichnosti v sovremennom obshchestve. Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Personality formation in modern society. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Tomsk, Izd-vo NII TPU, 2018, pp. 305-308 (in Russian)

Бабкин Даниил Валерьевич

Daniil V. Babkin

аспирант

Postgraduate

Кубанский государственный университет

Kuban State University

350058, Россия, г. Краснодар,
ул. Ставропольская, 149

149 Stavropolskaya St, Krasnodar, Russia,
350058

тел.: +7 (861) 2199502

Tel: +7 (861) 2199502

Ирина Сергеевна Бубнова

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры социальной психологии
и социологии управления*

Кубанский государственный университет

*350058, Россия, г. Краснодар,
ул. Ставропольская, 149*

тел.: +7 (861) 2199502

Irina S. Bubnova

*Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor of the Department of Social
Psychology and Sociology of Management*

Kuban State University

*149 Stavropolskaya St, Krasnodar, Russia,
350058*

Tel: +7 (861) 2199502

***Статья поступила в редакцию 27.08.2023, одобрена после рецензирования
05.09.2023, принята к публикации 10.09.2023.***

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал

«Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

Выпускающий редактор: Ж. Г. Кустова

Редакторская группа: И. В. Улискина, В. В. Попова

Технический редактор: В. В. Воробьёв

Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

Дата выхода в свет: 30.09.2023

Отпечатано: Типография Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

Адрес типографии: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10«а»

Тел.: +7(3952)500904

E-mail: info@iro38.ru

Свободная цена.



Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л. 9,76 (110 с.)

Тираж 500 экз. Заказ № 23-269.

THE JOURNAL "Pedagogicheskiy IMIDZH / Pedagogical IMAGE"

Founder and Publisher:

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region
"The Institute of Education Development of Irkutsk Region"

Editor-in-Chief: I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk)

Deputy Editors-in-Chief: N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),
A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk)

Assistant Editor: E. K. Balkova (Irkutsk)

EDITORIAL BOARD

S. A. Alekseev, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. A. Antonenko, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. R. (Moscow), A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. A. Babitskaya, Cand. Sci. (Pedagog.) Assoc. Prof. (Irkutsk), G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), T. I. Baklanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), E. V. Balakireva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (St. Petersburg), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), E. I. Brazhnik, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. G. Bulgakova, Cand. Sci. (Hist.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), T. N. Volkovskaya, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), Z. M. Gadzhimuradova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Makhachkala), E. O. Galitskikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. A. Golowchits Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Deikina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), Yu. V. Eremin, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. V. Zhigoreva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), A. I. Zagrevskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), A. V. Zakrepina, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), N. A. Zateeva, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), V. Yu. Zakharov, Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Moscow), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. V. Kapilevich, E. A., Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), A. Yu. Korbut, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Irkutsk), A. S. Kosogova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Irkutsk), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. B. Laktionova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (St. Petersburg), O. A. Lapina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Medvedeva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), G. A. Mishina Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), A. V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), N. M. Nazarova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. A. Nesterova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), A. E. Pavlov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulan-Ude), S. B. Pashkin, Dr. Sci. (Pedagog.) Prof. (St. Petersburg), L. I. Petrieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yakutsk), K. Yu. Plotnikov, Cand. Sci. (Pedagog.) (St. Petersburg), V. B. Poplavskiy, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof. (Saratov), Yu. A. Razenkova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), L. V. Ratsiburskaya, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Nizhny Novgorod), A. A. Rusakov, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. I. Ryumshina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Rostov-on-Don), Yu. V. Selivanova, Dr. Sci. (Sociol.), Prof. (Saratov), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), L. V. Tarabakina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terenteva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), S. Yu. Trapitsyn, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), A. I. Ulztyueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), N. M. Fedorova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), S. N. Feklistova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), G. Y. Fomitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkhanov, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Moscow), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), V. F. Chertov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), T. A. Shilko, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), I. M. Yakovleva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow)

Address of the Founder and Publisher:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia
Tel.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

Address of the Editorial Office:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia
Tel.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

The journal registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR),
PI № FS 77 - 75867 from May 30, 2019

Subscription Index – 43153

in the United Catalogue «Pressa Rossii» («Press of Russia»)

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (01.02.2022), the journal «Pedagogicheskiy IMIDZH» is included in the List of Russian peer-reviewed journals where major research results of dissertations for the degrees of doctor and candidate of sciences should be published. Specialties:

- 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences)
- 5.8.2. Theory and Methodology of Teaching and Upbringing
(according to educational areas and levels of education) (Pedagogical Sciences)
- 5.8.3. Correctional Pedagogy (Surpedagogy and Methods of teaching the blind, Oligophrenopedagogics, and Logopedia) (Pedagogical Sciences)
- 5.8.7. Methodology and Techniques of Professional Education (Pedagogical Sciences)
- 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychological assessment of Digital Educational Environment
(Psychological Sciences)
- 5.3.8. Correctional Psychology and Defectology (Psychological Sciences)

Published since December 2008