



ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
НЕКВАЛИФИЦИРОВАННОЙ
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

ИНФОРМАЦИЯ О СЕРТИФИКАТЕ

301218717DE23F9A9345B58C61B7D429A9
Владелец: Смагина Мария Викторовна
Должность: Ректор
E-mail: smagina.mv@sspi.ru
Организация: ГБОУ ВО СГПИ
Дата подписания: 10.02.2023
Действителен: с 27.09.2022 до 27.09.2025

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края
Ставропольский государственный педагогический институт

Антропологические подходы к реализации стратегий
и технологий современного педагогического образования



№ 17 (1)

ВЕСТНИК СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 17 (1) Выпуск 2020

Редакционная коллегия:

Редько Людмила Леонидовна, д-р пед. наук, проф.,
председатель редакционной коллегии
Бережная Ольга Владимировна, канд. пед. наук, доц.
Бобрышов Сергей Викторович, д-р пед. наук, проф.
Борисова Татьяна Григорьевна, д-р филол. наук, доц.
Борытко Николай Михайлович, д-р пед. наук, проф.
Гончаров Вадим Николаевич, д-р филос. наук, доц.
Гончаров Сергей Александрович, д-р филол. наук, проф.
Григорьев Анатолий Федорович, д-р культурологии, доц.
Грузков Владимир Николаевич, д-р филос. наук, проф.
Дворникова Евгения Игнатьевна, д-р пед. наук, доц.
Джегутанова Наталья Ивановна, канд. пед. наук
Донцов Алексей Викторович, канд. филол. наук, доц.
Корлякова Светлана Георгиевна, д-р психол. наук, доц.
Кулешин Максим Григорьевич, канд. ист. наук, доц.
Леонова Наталья Александровна, канд. ист. наук, доц.
Моргун Ирина Николаевна, канд. пед. наук
Магомедов Руслан Расулович, д-р пед. наук, проф.
Новикова Оксана Николаевна, канд. ист. наук
Погребная Яна Всеволодовна, д-р филол. наук, доц.
Тинькова Елена Львовна, д-р биол. наук, доц.
Тоискин Владимир Сергеевич, канд. техн. наук, проф.
Тренина Лариса Анатольевна, д-р филос. наук, доц.
Смагина Мария Викторовна, канд. социол. наук, доц.
Фокин Александр Алексеевич, д-р филол. наук, доц.
Шумакова Александра Викторовна, д-р пед. наук, доц.
Чотчаева Марина Юрьевна, д-р филол. наук, доц.

Корректор:

Кузнецова Татьяна Борисовна, канд. филол. наук



Вестник Ставропольского
государственного педагогического
института. — Ставрополь: Изд-во СГПИ,
2020. — Вып. 17(1). — 262 с.

Журнал публикует научные статьи российских и зарубежных ученых и практиков, посвященные разработке проблем в сфере современного социо-гуманитарного знания. В фокусе внимания журнала – результаты теоретических и практических исследований по актуальным вопросам педагогической, психологической, исторической, филологической, биологической, экологической, правовой, информационной, художественной, философской и культурной антропологии.

Статьи проходят обязательное рецензирование. Полнотекстовое размещение журнала в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru с целью формирования Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и на официальном сайте Института в сети Интернет (www.sspi.ru) позволяет заявить о научных открытиях, расширить творческие контакты, использовать современный и доступный способ общения с заинтересованными коллегами.

ISSN: 2712-9446

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2020

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION
MINISTRY OF EDUCATION OF THE STAVROPOL TERRITORY

VESTNIK

STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE

PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL

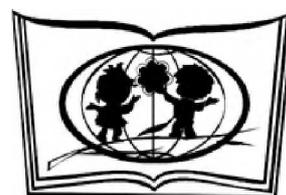
№ 17 (1) Volume 2020

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD:

Redko Lyudmila Leonidovna, Dr. of Science (Pedagogy),
Professor. Chairman of the Scientific Editorial Board
Berezhnaya Olga Vladimirovna, Cand. of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor
Bobryshov Sergey Viktorovich, Dr. of Science (Pedagogy),
Professor
Borisova Tatyana Grigoryevna, Dr. of Science (Philology),
Associate Professor
Borytko Nikolay Mikhailovich, Dr. of Science (Pedagogy),
Professor
Goncharov Vadim Nikolaevich, Dr. of Science (Philosophy),
Associate Professor
Goncharov Sergey Alexandrovich, Dr. of Science (Philosophy),
Professor
Grigoriev Anatoly Fedorovich, Dr of Science (Culturology),
Associate Professor
Gruzkov Vladimir Nikolaevich, Dr. of Science (Philosophy),
Professor
Dvornikova Evgeniya Ignatyevna, Dr. of Science (Pedagogy),
Associate Professor
Dzhegutanova Natalya Ivanovna, Cand. of Science (Pedagogy)
Dontsov Alexey Viktorovich, Cand. of Sciences (Philology),
Associate Professor
Korlyakova Svetlana Georgievna, Dr. of Science (Psychology),
Associate Professor
Kuleshin Maxim Grigoryevich, Cand. of Sciences (History),
Associate Professor
Leonova Natalya Alexandrovna, Cand. of Sciences (History),
Associate Professor
Morgun Irina Nikolaevna, Cand. of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor
Magomedov Ruslan Rasulovich, Dr. of Science (Pedagogy),
Professor
Novikova Oksana Nikolaevna, Cand. of Sciences (History)
Pogrebnaya Yana Vsevolodovna, Dr. of Science (Philology),
Associate Professor
Tinkova Elena Lvovna, Dr. of Science (Biology), Associate
Professor
Toiskin Vladimir Sergeevich, Cand. of Sciences (Technical
Sciences), Professor
Tronina Larisa Anatolyevna, Dr. of Science (Philosophy),
Associate Professor
Smagina Mariya Viktorovna, Cand. of Sciences (Sociology),
Associate Professor
Fokin Alexander Alekseevich, Dr. of Science (Philology),
Associate Professor
Shumakova Alexandra Viktorovna, Dr. of Science (Pedagogy),
Associate Professor
Chotchaeva Marina Yuryevna, Dr. of Science (Philology),
Associate Professor

TECHNICAL EDITOR:

Kuznetsova Tatyana Borisovna, Cand. of Science (Philology)



Bulletin of Stavropol State Pedagogical
Institute. – Stavropol: Publishing house
SGPI, 2020. – Issue 17 (1). - 262 p

The journal publishes articles from
Russian and foreign scientists which are
dedicated to the development of modern
socio-humanitarian problems in different
fields of knowledge.

The journal focuses on the results
of theoretical and practical research on
topical issues in Pedagogics, Psychology,
History, Philology, Biology, Ecology, Law,
Computing, Art, Philosophy and Cultural
Anthropology.

Articles are subject to mandatory review.
Full-text placement of the journal in the
Scientific Electronic Library elibrary.ru in
order to form the Russian Science Citation
Index (RSCI) and on the official website of
the Institute on the Internet (www.sspi.ru)
allows us to declare scientific discoveries,
expand creative contacts, use a modern
and affordable way communicating with
interested colleagues.

ISSN: 2712-9446

© Stavropol State Pedagogical Institute, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРА

А. Ф. Григорьев

КУЛЬТУРА КАК ДУХОВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ОБРАЗОВАНИЯ 8

О. Ю. Колосова, Л. А. Тронина

ФАКТОРЫ, ПРИНЦИПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РЕГИОНАЛЬНОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА КАК ПРОСТРАНСТВА
СО-БЫТИЙНОСТИ КУЛЬТУР 14

Л. Н. Сляднева, А. А. Сляднев

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА 22

О. И. Спербер, Л. А. Калантарян, Ю. М. Целковая

ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 29

Д. Б. Луговой, В. С. Пикалова, Д. В. Пикалов

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭВОЛЮЦИИ ИДЕЙ ТРАНСГУМАНИЗМА.... 36

РАЗДЕЛ II. ФИЛОЛОГИЯ

М. Ю. Чотчаева, И. В. Ключникова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЖЕНСКОГО
НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В УСЛОВИЯХ НЕСВОБОДЫ НА ПРИМЕРЕ
ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРНОГОКАВКАЗА..... 41

Т. Б. Кузнецова, Т. Г. Борисова

РОЛЬ АНТРОПОНИМИКОНА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «ПРИГЛАШЕНИЕ НА КАЗНЬ» КАК
ЭЛЕМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ
ТЕКСТА 47

А. А. Санькова, Н. Н. Рябченко ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ (на примере романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»)	54
А. А. Фокин КНИГА И. БРОДСКОГО «МЕНЬШЕ ЕДИНИЦЫ» КАК «СВОД ЗАКОНОВ» ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ.....	63
Е. А. Луговая, Т. В. Пирожкова МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ КАК ПАМЯТНИКИ ИСТОРИИ И ЯЗЫКА НАРОДА»).....	74
С. П. Черкашина МИФОНИМЫ В ОНОМАСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РАССКАЗОВ Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ.....	80

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

И. А. Ануприенко, Е. Н. Володькова, О. Н. Новикова, Н. А. Леонова ПРАВА РЕБЕНКА КАК СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ.....	89
С. В. Бобрышов, Л. В. Суменко, О. А. Таран ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	96
М. Г. Егорушина ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	104

И. В. Кольцова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОВЫШЕННЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... 109

Е. Ю. Липилина, Л. В. Манжос

ИНТЕГРАТИВНО-РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА 118

О. С. Никабадзе, О. С. Погребная

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 127

О. С. Прилепских, С. Г. Корлякова, И. И. Кобзарева

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА..... 134

Г. В. Строй

ЭТИЧЕСКИЕ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА..... 141

Е. Ф. Торикова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ..... 149

С. А. Тюренкова

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА И ВВЕДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА 157

А. Э. Ширванян, В. В. Долганина, В. А. Яшуткин

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 163

А. В. Морозова, А. В. Шумакова
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА
«ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ ПЕДАГОГА» КАК ФАКТОРА БЕЗОПАСНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....171

Н. Г. Шумская
УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ
ДЕТЕЙ С ОВЗ.....177

Е. Л. Тинькова, Ю. А. Катилевская, К. Г. Бабыкина
ПРЕНАТАЛЬНЫЕ И РАННИЕ ПОСТНАТАЛЬНЫЕ ПАТОЛОГИИ
И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ РОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С СОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....183

Е. С. Слюсарева, А. Ю. Кабушко, Н. Н. Мизина, Е. А. Шеховцова
МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ДЛЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ
И ИХ СЕМЬЯМ.....190

Н. И. Цвирко
ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВУЗА КАК КОМПОНЕНТА БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....197

РАЗДЕЛ IV. МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Д. А. Злобина, Р. Р. Магомедов, В. С. Тоискин
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПОРТИВНОЙ МЕТРОЛОГИИ:
ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК.....207

А. М. Тавадян, Р. Р. Магомедов
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....215

В. С. Тоискин, В. В. Красильников, М. В. Мигачева ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕЛЬ И СТРУКТУРА	222
---	-----

РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ И ПРАВО

К. В. Кудряшов, А. А. Санькова ИСКАЖЕНИЕ ИТОГОВ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙН СТРАНАМИ ЗАПАДА.....	229
---	-----

Т. Ф. Маслова ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ И ПОБЕДЕ КАК ЦЕННОСТНЫЙ АТТРАКТОР (К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ АНАЛИЗА НАРРАТИВА).....	239
---	-----

К. А. Урмаева ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	246
--	-----

А. А. Аникеев СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В 1940–1980-Е ГГ. XX В.....	253
---	-----

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА	260
---	------------

РАЗДЕЛ I. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 378

А. Ф. ГРИГОРЬЕВ

КУЛЬТУРА КАК ДУХОВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

По мысли автора проблемы выхолащивания гуманистических смыслов и ценностей из всех сфер общественной и индивидуальной жизни, утраты традиционных духовно-нравственных ценностей в современном обществе, особенно в условиях многонациональной России, приобретает особую остроту и актуальность. Аргументируется тезис о том, что национальная культура как стержневая основа и социальный код в формировании нравственно-этических, моральных, духовных ценностей в обществе является духовной детерминантой педагогического образования, обеспечивает позитивную динамику социокультурного и социально-экономического развития общества в том числе в условиях смены технологических укладов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

культура; духовная детерминанта педагогического образования; массовая культура; национальная культура; выхолащивание гуманистических смыслов и ценностей; традиционные ценности; кризис ценностных ориентиров; снижение культурного и интеллектуального уровня.

A. F. GRIGORYEV

CULTURE AS A SPIRITUAL DETERMINANT EDUCATION

SUMMARY

According to the author, the problem of emasculating humanistic meanings and values from all spheres of social and individual life, the loss of traditional spiritual and moral values in modern society, especially in multinational Russia, is becoming especially acute and relevant. It is argued that national culture as the basis and social code in the formation of moral, ethical, moral, spiritual values in society is the spiritual determinant of teacher education, provides positive dynamics of socio-cultural and socio-economic development of society, including in a changing technological environment.

KEYWORDS:

culture, spiritual determinant of teacher education; Mass culture; national culture; emasculation of humanistic meanings and values; traditional values; crisis of values; cultural and intellectual decline.

Современный социум, вступивший в XXI век с его многочисленными бедствиями и разрушениями, стал предметом многочисленных споров и дискуссий, которые легли в основу новых междисциплинарных обобщающих подходов к решению проблем, связанных с окружающими личность, природу и общество рисками, угрозами и опасностями.

Современное развитие России ознаменовано ясным пониманием того, что ее будущее и судьбы новых поколений в огромной степени зависят от того, удастся ли нам сохранить и приумножить богатейшее наследие национальной культуры. К сожалению, мы вынуждены констатировать, что сегодняшние негативные тенденции и процессы представляют огромную опасность для единого культурного пространства России, которые характеризуются навязыванием чуждых смыслов и вымышленной историей, разжиганием социальной, расовой, национальной, религиозной ненавистью и враждой; открытой рекламой пороков и вытеснением традиционных форм формирования внутреннего духовного мира, неэффективностью государственной политики в использовании СМИ для сохранения культурно-нравственных ценностей и духовного единства нации и т. д.

Процесс целенаправленного выхолащивания гуманистических смыслов из всех сфер общественной и индивидуальной жизни, утраты традиционных духовно-нравственных ценностей, особенно в условиях многонаци-

ональной России, девальвации веками складывавшихся человеческих добродетелей, что неизбежно приводит к деградации общества в целом. Данная проблема заслуженно вызывает беспокойство в ученом мире и приобретают особую остроту и значимость в практикоприменительном плане.

В данном контексте культура представляется, на наш взгляд, духовной детерминантой образования, поскольку именно в процессе воспитания в образовании осуществляется формирование личностных ценностей человека, о чем в свое время сказал И. А. Ильин: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы, развязывает и поощряет в человеке «волка» [6, 5 т., С. 309]. Очевидно, что именно культура, искусство и литература определяют в итоге стратегию воспитания в образовании.

В ряде публикаций справедливо обращается внимание на роль СМИ, которые в формировании ценностных ориентаций играют не последнюю роль. С негативным влиянием средств массовой информации на умы, вкусы, образ жизни людей, особенно молодежи связывают беспрецедентное снижение культурного и интеллектуального уровня российского общества. По оценке экспертов и ученых СМИ стали действенным фактором социального управления в России и в мире

в целом. Засилье продукции массовой культуры, ориентированной на духовные потребности маргинальных слоев общества, признается главными угрозами национальной безопасности в сфере культуры, о чем высказано с главной трибуны в одном из ежегодных посланий В. В. Путина [8].

Анализируя проблему влияния СМИ на сознание человека, Ф. Р. Евлоева, в частности, подчеркивает, что «небывалая мощь СМИ, связана, главным образом, с тем, что они обслуживают интересы национальных и транснациональных финансово-промышленных корпораций, которые щедро оплачивают их деятельность. В результате СМИ нередко распространяют искаженную и даже откровенно лживую информацию, которая нацелена на формирование человека-потребителя, носителя массовой культуры. Для России с ее славной историей и богатой духовной культурой — это опасное для ее будущего явление» [5, С. 154].

По мысли автора, «массовая культура, которую формирует и контролирует элита, а распространяют в обществе СМИ, превращена ими в механизм формирования новой идентичности глобального потребителя, в которой искусно сочетаются унификация и «изготовленная» мера своеобразия» [5, С. 155]. Далее автор подчеркивает «... господствующая идеология капиталистического мира через СМИ навязывает общественному сознанию гламур как особую форму беспроблемной жизни, полной удовольствий и наслаждений. Важной составляющей философии гламура выступает культ потребления» [5, С. 155].

Противостоять философии гламура может только высокохудожественная культура как

стержень национального культурного фонда, которая может и должна стать духовной детерминантой в воспитании и образовании молодежи через приобщение их к традиционным ценностям.

Национальная культура, будучи генетическим программным социокodem российской цивилизации, определяет, помимо прочего, и функционирование защитной системы государственного организма. По сути, она как раз и обеспечивает гуманитарную составляющую информационной безопасности, поскольку именно традиционная культура и национальные традиции народа неразрывно связаны с интернационализмом, чужды национализму, сепаратизму и космополитизму [3;4].

Познание сущности, роли и значимости культуры как духовной константы эволюции общества прошло длительный путь научного осмысления. Фундаментальная роль культуры в цивилизационном развитии общества проверена временем, поскольку этапы и уровень развития человеческого социума определяются культурным наследием. Тесно взаимодействуя с природой, человек познавал мир, постигал законы функционирования и ее развития. И. Кант, пытаясь постичь сущность культуры, функционирование и законы ее развития, говорил о выходе человека из природы в культуру. Процесс культурной эволюции человека он понимал как развитие объективного духа и его воплощение в материально-практическую деятельность людей [7].

Будучи результатом духовно-материальной деятельности человеческого сообщества культура является средством и способом духовного и материального развития общества.

И в каком направлении осуществлять свое развитие — это, безусловно выбор самого человека, или того или иного сообщества. Культура во все времена являлась тем подвижным механизмом и средством, которые выводят человечество на новый цивилизационный уровень материального и духовного развития.

Особую значимость приобретают идеи евразийцев о роли национальной культуры, которая как продукт коллективного творчества аккумулировала в себе этническую и национальную психологию народа, его обычаи и традиции, духовные потребности и предрасположения, эстетические вкусы и нравственные устремления. Н. С. Трубецкой в связи с этим отмечал: «Всякая культура есть исторически непрерывно меняющийся продукт коллективного творчества прошлых и современных поколений данной социальной среды...» [10, С. 294]. Подчеркивая духовный компонент культуры, русский философ Н. А. Бердяев еще в начале XX века, размышляя о русской духовности, лаконично подметил: «Всякая культура есть культура духа» [2, С. 167]. А. Н. Леонтьев о духовности в культуре метко подметил закономерность, которая выражена тем, что знания человеческие увеличиваются, а культура уменьшается, растёт дефицит духовности; для человека с неразвитым духовным миром информация так и останется информацией, а не средством освоения нового, познания многопланового и многогранного мира.

Подобно генотипу организма, культура есть продукт естественноисторического отбора; это все то, что создано индивидуально-коллективным творчеством людей, их раз-

личными сообществами и национальными институтами в их коммуникативных взаимодействиях. Культура как продукт творчества коммуникативно опосредует практически все взаимодействия в человеческих сообществах. Люди во всех своих действиях так или иначе «погружены» в культуру, сознательно или бессознательно подчинены ее образцам и нормам [4, С. 32–36].

В новых исторических и социально-экономических, политических условиях, когда функционирование гражданского общества в нашей стране становится объективной необходимостью, нравственность и справедливость в обществе становятся насущной необходимостью для поддержания и развития традиционных культурных связей поколений единого государства с учетом многонационального потенциала страны.

Н. В. Бабарыкина, говоря о повышении уровня духовности современного общества, нравственном воспитании студенческой молодёжи, справедливо подчеркивает: «Формирование и развитие этнокультурных ценностей в среде студенческой молодёжи способствует сохранению, распространению и развитию данных ценностей как социального явления, повышению уровня духовности современного общества, нравственному воспитанию студенческой молодёжи, гармоничному развитию личности студента, укреплению духовного единства между различными народами, проживающими на территории Российской Федерации» [1, С. 10].

Обобщая, уместно вспомнить слова А. Н. Леонтьева, который лаконично заметил, что горе нашего образования заключается в том, что в нем наблюдается обнищание

души при обогащении информацией. Именно духовность как нравственный потенциал личности способствует развитию человека и определяет смысловые детерминанты его существования. Наше время уже вполне можно назвать временем больших знаний и малой культурности.

Таким образом, национальная культура как стержневая основа и социальный код в формировании нравственно-этических,

моральных, духовных ценностей в обществе является духовной детерминантой образования, обеспечивает позитивную динамику социокультурного и социально-экономического развития общества, в том числе в условиях смены технологических укладов. Очевидно, что девальвация и утрата традиционных культурных ценностей неизбежно приведет к регрессу общественного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабарыкина, Н. В. Этнокультурные ценности студенческой молодёжи как социальное явление / Н. В. Бабарыкина. // KANT. — 2019. — № 2 (31). — С. 10–13.
2. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе духовности. Избр. труды / Н. А. Бердяев. — М. : Флинта, 1999. — 312 с.
3. Григорьев, А. Ф. Возрождение нравственных ценностей в обществе — основа российской государственности / А. Ф. Григорьев. // KANT. — 2014. — № 3 (12). — С. 114–117.
4. Григорьев, А. Ф. Тенденции и механизмы реализации государственной культурной политики на Ставрополье / А. Ф. Григорьев. // KANT. — 2015. — № 4 (17). — С. 32–36.
5. Евлоева, Ф. Р. Негативные аспекты влияния на человека современных средств массовой информации / Ф. Р. Евлоева. // KANT. — 2019. — № 4 (33). — С. 154.
6. Ильин, И. А. Сочинения: в 10 т. [Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы; худож. Л. Ф. Шканов]. — М. : Русская книга, 1993.
7. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — М., 1987.
8. Путин, В. В. Послания президента России Федеральному Собранию на 2014 год. // МОАУ ГИМНАЗИЯ №2 Г.ТЫНДА URL: http://tyndagimn2.ucoz.ru/publ/vospitatelnaja_rabota/novosti_gimnazii_2/poslanie_prezidenta_rossii_federalnomu_sobraniju_na_2014_god/5-1-0-51 (дата обращения: 20.08.2020).
9. Саклакова, Е. В. Социальный риск и социальная безопасность: атрибуты современного общества риска / Е. В. Саклакова, В. В. Мелешкин // KANT. — 2019. — № 2 (31). — С. 266.
10. Трубецкой, Н. С. История. Культура. Язык / Н. С. Трубецкой. — М., 1995. — 797 с.

REFERENCES

1. Babarykina N. V. Ethnocultural values of students as a social phenomenon // KANT. 2019. No. 2 (31). p. 10–13.

2. Berdyaev N. A. About man, his freedom of spirituality. Fav. works. M.: Flint, 1999. 312 p.
3. Grigoriev A. F. The revival of moral values in society — the basis of Russian statehood // KANT. 2014. N. 3 (12). p. 114–117.
4. Grigoriev A. F. Trends and mechanisms for the implementation of state cultural policy in the Stavropol Territory // KANT. 2015. No. 4 (17). p. 32–36.
5. Evloeva F. R. Negative aspects of the influence of modern media on a person // KANT. 2019. N. 4 (33). p. 154.
6. Ilyin I. A. Compositions: in 10 volumes. [Comp. and comment. Yu. T. Foxes; artist L. F. Shkanov]. M.: Russian book, 1993.
7. Kant I. Criticism of pure reason. M., 1987.
8. Putin V. V. messages of the President of Russia To the Federal Assembly for 2014. // MOAU GYMNASIUM No. 2 in TYNDA URL: http://tyndagimn2.ucoz.ru/publ/vospitatelnaja_rabota/novosti_gimnazii_2/poslanie_prezidenta_rossii_federalnomu_sobraniju_na_2014_god/5-1-0-51 (accessed 20.08.2020).
9. Saklakova E. V., Meleshkin V. V. Social risk and social security: attributes of a modern risk society // KANT. 2019. No. 2 (31). p 266.
10. Trubetskoy N. S. Story. The culture. Tongue. M., 1995.

УДК 316.772

О. Ю. КОЛОСОВА, Л. А. ТРОНИНА

ФАКТОРЫ, ПРИНЦИПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА КАК ПРОСТРАНСТВА СО-БЫТИЙНОСТИ КУЛЬТУР

АННОТАЦИЯ

В статье показана актуальность проблемы роста роли культуры в современных условиях транзитивности идеологии глобализации, особенно в аспекте формирования национального самосознания как фактора национальной безопасности. Проанализировано явление самоидентичности личности как особого морального принципа со-бытийности со своей культурой. Обосновывается тезис о том, что основными объединениями, в которых сегодня реализуется процесс культурной, этнической, религиозной и иной самоидентификации, являются этнокультурные центры. Раскрывается такой принцип деятельности системы этнокультурных организаций, как партнерство, рассматриваемое как со-бытийность социально-культурной жизни. Проанализированы основные направления работы национально-культурных образований, к которым отнесены социально-культурное, исследовательское и фандрайзинговое. Сделан акцент на чувственно-эмоциональный элемент сопереживания и включенности в атмосферу со-бытия культур.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

этнокультурный центр, этнокультурное образование, со-бытийность культур, социальное партнерство, идентичность, фандрайзинг, толерантность.

O. Y. KOLOSOVA, L. A. TRONINA

FACTORS, PRINCIPLES AND DIRECTIONS OF ACTIVITY OF THE REGIONAL ETHNO-CULTURAL CENTER AS A SPACE OF EVENTFUL CULTURES

SUMMARY

The article shows the relevance of the problem of increasing the role of culture in modern conditions of transitivity of the ideology of globalization, especially in the aspect of the formation of national consciousness

as a factor of national security. The author analyzes the phenomenon of self-identity as a special moral principle of co-existence with one's own culture. The thesis is substantiated that the main associations in which the process of cultural, ethnic, religious and other self-identification is being implemented today are ethno-cultural centers. The article reveals such a principle of activity of the system of ethno-cultural organizations as partnership, which is considered as a co-existence of socio-cultural life. The main directions of work of national-cultural entities, which include socio-cultural, research and fundraising, are analyzed. Emphasis is placed on the sensory-emotional element of empathy and inclusion in the atmosphere of co-existence of cultures.

KEYWORDS:

ethnocultural center, ethnocultural education, co-existence of cultures, social partnership, identity, fundraising, tolerance.

В современных условиях возрастает роль этнокультурного образования и воспитания как эффективного способа бережного отношения к культурному и историческому наследию, поддержке и сохранению этнической и национально-культурной самобытности народов России.

Актуальность данной темы заключается в том, что в настоящее время необходим принципиально новый подход к оценке роли и места культуры в жизни государства, общества, личности, к пониманию ее метафизических основ. Не случайно в последнее время резко возрастает интерес к феномену традиционной культуры, что чрезвычайно актуально как в условиях трансформации российского общества, так и в контексте современных процессов транзитивности идеологии глобализации, размывающей национальные культуры и препятствующей обретению целостной идентичности личности, включая этническую, религиозную, социальную и иную самоопределенность.

Региональным аспектам истории и реализации в России культурной политики должно уделяться значительное внимание, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, зна-

ния в данной области социального бытия являются важным средством формирования исторического мышления; они неразрывно связаны с развитием национального самосознания, что выступает одним из фундаментальных факторов национальной безопасности. Во-вторых, материалы местной истории имеют большое значение для более глубокого осмысления общеисторического процесса, дают возможность показать и объяснить участникам этнокультурного просвещения общее и особенное в исторических явлениях. Это особенно важно на современном этапе социально-политических и экономических перемен, когда происходит переписывание истории, и такие вечные ценности, как чувство национального достоинства, уважение к старшим поколениям, дружба между народами, теряют свой первоначальный смысл. В-третьих, одна из важнейших задач современного образовательного процесса — воспитание в человеке чувства патриотизма.

Важную роль в этом играет обращение к аспектам региональной истории. Постигая путь исторического развития своей малой родины, человек становится более сопричастным к культурному пространству,

а, значит, и к жизни родного края, он может считать себя его полноценной частью. В этом случае самоидентификация личности с родной историей, культурой, религией и языком — неотъемлемая часть патриотизма как особого морального принципа со-бытийности со своей Родиной.

Основными объединениями, в которых сегодня реализуется процесс культурной, этнической, религиозной и иной самоидентификации, являются этнокультурные центры. Этнокультурное объединение как центр, союз, землячество, объединение, движение, отряд, ассоциация и т.д. представляет собой добровольное, самоуправляемое объединение граждан как представителей этнической общности, проживающих в иноэтничном окружении. Они реализуют право народа на национально-культурное самоопределение, осуществляют серьезную работу по сохранению национально-культурной идентичности, развитию национального самосознания, языка, образования, сохранению традиционной культуры, обычаев и обрядов, то есть аккумуляции и трансляции своей духовной субстанции.

Деятельность этнокультурных объединений способствует формированию позитивных взаимоуважительных межнациональных отношений во всех направлениях жизни региона, который является единым исторически сложившимся пространством для совместного проживания и развития этносов [4, С. 187–191].

Национально-культурные (этнокультурные) объединения должны стать базисом, способствующим гармонизации межнациональных отношений, центром организации

всех видов и форм работы с этническим населением, формируя высокий уровень культуры межнационального взаимодействия и уважения.

Однако деятельность таких центров этнокультурного просвещения не может носить исключительно автономный характер. Им необходима поддержка со стороны государства. Для формирования культуры и гармонизации межнациональных отношений необходимо организовать постоянную, системную, согласованную работу органов власти и общественных объединений, называемую социальным партнерством. В 1990 году Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) определила термин «partnership», которым обозначена система сотрудничества, основанная на открытых соглашениях между различными институтами, подразумевающими понимание, совместную работу и совместно принятые планы [1, С. 8]. Партнерство как принцип деятельности системы этнокультурных организаций, включающей взаимодействие между этническими группами, этнокультурными объединениями определяется как, во-первых, как партнерство, которое включает руководителей, специалистов и членов этнокультурных центров, в целях формирования внутренних гармоничных отношений, этнокультурной толерантности к поликультурной среде; во-вторых, партнерство, которое инициирует этнокультурный центр как особый социально-культурный институт, как особая сфера со-бытийности социально-культурной жизни этносов, вносящая вклад в становление гражданского общества, интегрируясь с представителями органов государственного управле-

ния, иными этнокультурными организациями, учреждениями культуры и образования и т. д.

Именно последнее понимание партнерства как со-бытийности отмечается как наиболее значимое, позволяющее изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые межнациональные отношения [3]. Здесь можно выделить несколько ключевых подходов. Первый подход состоит в созидании социальных отношений основных субъектов партнерства: членов этнокультурных объединений, учреждений культуры и образования, государственных органов, условий, содержания и форм взаимовыгодного взаимодействия и сотрудничества. Второй подход формирует социальное действие, основанное на этике межнациональных отношений, чувстве человеческой солидарности, ответственности за общее дело.

Успех социального партнерства определяется многими условиями. Однако есть условия, без которых оно просто не работает. Важнейшим участником социального партнерства является институт гражданского общества: совокупность добровольных общественных объединений, профессиональных союзов, благотворительных и других организаций. Участие в добровольных объединениях есть не только вопрос частных интересов, желаний и возможности самореализации. Это вопрос отношений личности и государства. Пользуясь свободами и правами, граждане одновременно принимают на себя и ответственность, определенные обязательства по охране своих прав: на сохранение своей родной культуры, уникального психологического склада этноса, его ментальности с одной

стороны, и подготовку высококвалифицированных профессионалов, обеспечивающих процессы удовлетворения этнокультурных потребностей граждан, с другой. Участвуя в социальном партнерстве, граждане принимают ответственность за собственную (как себя так и других) гражданскую позицию, принимают обязательства быть терпимыми по отношению к другим точкам зрения, быть уважительным к культурным особенностям Другого, не чужого, а иного. Это и есть феномен эффективного гражданского поведения — движущая сила социального партнерства.

Партнерство этнокультурных объединений с учреждениями культуры и образования осуществляется с опорой на соответствующее организационное и методическое обеспечение, позволяющее оптимизировать межнациональные отношения. Сюда относится: осуществление систематического мониторинга этнического состава учащихся школ, участников этнокультурного просвещения в соответствующих центрах с целью конкретизации учебно-воспитательной и культурно-просветительской работы в многонациональных объединениях и школах;

1. разработка и составление методических программ и курсов по культуре, традициям, обычаям народов, внедрение новых технологий приобщения подрастающего поколения к собственным национально-культурным традициям, создание атмосферы диалога культур, их со-бытийности, расширения диапазона межнационального и межрегионального сотрудничества, направленных на формирование общероссийской гражданской идентичности;

2. разработка и применение программ повышения квалификации для педагогов, нуждающихся в изучении дисциплин этнопедагогики, народной художественной культуры, этнологии, языков народов, религиоведения и др.;

3. организация конкурсов среди учителей на лучшие образовательные и воспитательные программы по трансляции этнокультурного образования, разработанные с учетом этнокультурной специфики и многонационального состава учащихся;

4. создание циклов передач, научно-познавательных и учебно-просветительских программ по истории, культуре, религии и традициям народов с возможным их тиражированием и воспроизведением в соответствующих учреждениях культуры, этнокультурных центрах и школах в учебно-воспитательных целях;

5. проведение фестивалей, дней интернациональной дружбы, включая встречи с известными людьми, представителями разных национальностей, творческими коллективами.

Формообразующим скрепляющим элементом деятельности этнокультурных центров является общественная инициатива. Практика показывает, что там, где существует активное инициативное начало, там работа по культурному объединению осуществляется систематически и эмоционально. В случае же отсутствия такого инициативного ядра работа нивелируется, несмотря даже на финансовую поддержку, оказываемую административными структурами исторической родины этноса.

Зачастую образование и функционирование этнокультурных центров связано с дея-

тельностью отдельных личностей. Традиционными направлениями работы отдельных национально-культурных образований являются социально-культурное, исследовательское и фандрайзинговое. В каждом отдельном случае в зависимости от мотивов организации эти виды деятельности и становятся ведущими, главными в работе этнокультурного центра.

Среди социально-культурных форм деятельности этнокультурных центров преобладают национальные праздники, а также организация стационарных, постоянно действующих структур на базе этнокультурного центра, в качестве которых выступают музеи, библиотеки, кружки, секции, клубы, любительские объединения, курсы и пр. Научно-исследовательское направление характеризуется организацией таких форм, как научно-практические конференции и форумы, поисково-экспедиционная работа, книгопечатание. Коммерческое/фандрайзинговое направление деятельности этнокультурного центра связано с необходимостью поиска дополнительных финансовых и материальных источников для своего функционирования и развития. Формами организации такого направления деятельности могут стать учреждения общественного питания с национальной кухней, реализация изделий мастерских традиционного промысла, промоутерская деятельность по организации концертов творческих коллективов.

Еще одно социально-культурное направление деятельности НКЦ, стоящее несколько особняком от традиционных видов деятельности, — организация работы собственных СМИ. Это могут быть периодические

издания: газеты и журналы; электронные средства информации — программа или собственный канал на телевидении и радио. Все большую популярность приобретают средства интернета [4, С. 187–191].

Сайты, создаваемые национально-культурными центрами, являются мощным средством популяризации традиционных культурных ценностей среди молодежи как основных потребителей электронных медиа-изданий. Все эти формы организации деятельности своей генеральной целью имеют сохранение, дальнейшее развитие и популяризацию традиционных культурных ценностей — языка, обычаев, праздничной культуры, культурного менталитета [2, С. 3].

В основе национально-культурных различий зачастую лежат религиозные представления этноса, поэтому в зависимости от традиционной конфессиональной принадлежности этноса в регионах формируются собственные конфессиональные учреждения такие, как церкви, костелы, синагоги, дацаны и др., Деятельность этих институтов варьируется вокруг традиционно принятых форм работы с верующими, но в условиях национально-культурной отграниченности они могут стать ведущими институтами социально-культурной работы сопричастности культур, организуя помимо сугубо религиозных и массовые формы деятельности с прихожанами: спортивные соревнования, клубы по интересам, традиционные праздники и другие события.

Как было отмечено, наиболее эмоциональной формой социально-культурной деятельности этнокультурного объединения стано-

вятся традиционные праздники. Национальный праздник — событие неординарное, запоминающееся своей красочностью, самобытностью элементов обрядового действия, массовостью, чувственно-эмоциональными элементами сопереживания и включенности в атмосферу праздничного события и в конечном итоге исторического контента. Важной составляющей праздничного действия становится его традиционность, историческая привязанность. Каждый участник праздника ощущает себя носителем исторически детерминированных культурных ценностей, которые в ходе мероприятия позволяют ему идентифицироваться с другими, посредством чего происходят процессы личностной этнической референтации.

В условиях полиэтничности национальные этнические диаспоры стремятся сформировать собственный этнокультурный ряд маркеров, которые могут послужить средством выделения своей историко-культурной идентичности в ряду многих других, либо в едином культурно-историческом пространстве. Не всегда процессы консолидации этноса в чуждой полиэтнической среде могут проходить бесконфликтно. Немало случаев бытовой неприязни, которая может вылиться в межэтнический конфликт и тем самым привлечь на свою сторону адептов той или иной религиозной или национальной общины.

В данном случае могут выступать важными вопросами для обсуждения такие, как о саморегуляции общественной жизни и возможности/невозможности общества доступными ему инструментами осуществлять регуляцию конфликтов, в т. ч., возникших на этнической почве; о деятельности

общественных этнокультурных объединений и проблеме самоизоляции этноса и межэтнической розни; о роли государства в развитии и поддержании общественных инициатив.

Анализ данных вопросов позволяет сделать некоторые неоднозначные выводы, требующие своего дальнейшего разрешения, о том, что саморегуляция общественной жизни может осуществляться при помощи такого инструмента, как культура и вырабатываемые ею общечеловеческие ценности; общество не в состоянии само регулировать процессы, происходящие в общественной жизни, даже если каждый из представителей социокультурной деятельности профессионально систематически занимается формированием соответствующих ценностей у населения, время от времени межэтнические конфликты приводят к розни и даже войне на этнической почве; в скором времени, в силу глобальных процессов, происходящих

в мире, межнациональных барьеров и межнациональной розни не станет.

Таким образом, современное состояние работы по сохранению и развитию национальной культуры в стране и в регионах находится в более-менее благоприятном положении, в целом испытывает позитивный рост благодаря государственным программам поддержки. Большое значение в этом процессе отводится деятельности этнокультурных центров как объединений со-бытийности культур; а также инициативе представителей отдельных сообществ и диаспор, сосуществующих сегодня в различных регионах, которые заинтересованы в реализации предоставленных возможностей и используют их на благо развития своей культуры, своего этноса в пространстве целостности духовного бытия. Без такой инициативы любые самые перспективные возможности окажутся бесполезны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокова, А. В. Культурные, креативные, творческие индустрии как явление современной культуры: опыт концептуализации: автореферат дис. к. филос. н.: 24.00.01 Теория и история культуры. — Томск, 2016. — 19 с.
2. Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612-1) (ред. от 29.07.2017) // Рос. газ. — 1992. — 17 ноября. — № 248.
3. Об утверждении Методических рекомендаций по проведению независимой оценки качества оказания услуг организациями культуры [Электронный ресурс] : приказ Минкультуры от 07.03.2017 № 261. — URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=216880&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.8362051021078114#0> (дата обращения 06.04.2020).
4. Пронин, А. А. Независимая оценка качества оказания услуг организациями в сфере культуры / А. А. Пронин, Л. Е. Петрова, М. В. Занин, М. Г. Бурлуцкая // *Фундаментальные исследования*. — 2016. — № 1-1. — С. 187-191.

REFERENCES

1. Bokova A. V. Cultural, creative, creative industries as a phenomenon of modern culture: experience of conceptualization: abstract dis. C. Philos. n.: 24.00.01 Theory and history of culture. Tomsk, 2016, 19 p.
2. Fundamentals of the legislation of the Russian Federation on culture (approved by the Supreme court of the Russian Federation 09.10.1992 No. 3612–1) (ed. from 29.07.2017) // ROS. gas. 1992. November 17. № 248.
3. Order of the Ministry of culture of Russia dated 07.03.2017 No. 261 “on approval of Methodological recommendations for conducting an independent assessment of the quality of services rendered by cultural organizations” [Electronic resource]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=216880&fld=134&dst=1000000001.0&rnd=0.8362051021078114#0> (accessed 06.04.2020).
4. Pronin A. A., Petrova, L. E., Zanin, M. V., burlutskaya, M. G. Independent assessment of the quality of services rendered by organizations in the field of culture // Fundamental research. 2016. № 1–1. P. 187–191.

УДК 37.012

Л. Н. СЛЯДНЕВА, А. А. СЛЯДНЕВ

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

АННОТАЦИЯ

Современные тенденции развития общечивилизационной гуманитарной культуры, ведущей из которых является метисация культур, с одной стороны, трансформируют социальные запросы к хореографу нового типа, обладающему этическими и эстетическими качествами, в основе которых лежит понимание сущностных механизмов катарсического влияния созерцательности телесного движения на психику любого человека независимо от его этнической принадлежности. С другой стороны, сценическая стилизация и унификация народно-танцевальных композиций рафинируют в художественно-смысловом отношении народно-танцевальное творчество, существенно сужают пространство профессионально-личностного развития хореографа. Цель исследования — экспликация этнокультурного диалога как основного способа разрешения противоречия между современными трендами массовой культуры и традиционными ценностями, кристаллизованными в народно-танцевальном творчестве. Обосновывается продуктивность обращения к концепции этнокультурного диалогизма в пространстве хореографического образования. Раскрывается суть целостного танцевально-этнографического наблюдения как основного средства профессионально-личностного развития педагога-хореографа. Представлены уровневые методические подступы к организации этнокультурного диалога, телесно-пластической реконструкции традиционного самосознания этноса. Выделен основной сценический критерий успешности реализации этнокультурного диалога педагогом-хореографом, обоснована значимость этнокультурного диалога в его личностно-профессиональном развитии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

этническая культура, этнокультурный диалог, народно-танцевальная культура, народное танцевальное творчество, народный танец.

L. N. SLYADNEVA, A. A. SLYADNEV

ETHNO-CULTURAL DIALOGUE IN THE SPACE OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT TEACHER-CHOREOGRAPHER

SUMMARY

Modern trends in the development of General civilizational humanitarian culture, the leading of which is the metisation of cultures, on the one hand, transform social demands for a new type of choreographer with

ethical and aesthetic qualities, which are based on an understanding of the essential mechanisms of the cathartic influence of the contemplation of bodily movement on the psyche of any person, regardless of his ethnicity. On the other hand, stage stylization and unification of folk dance compositions Refine folk dance creativity in artistic and semantic terms, significantly narrow the space of professional and personal development of the choreographer. The purpose of the research is to explicate the ethno-cultural dialogue as the main way to resolve the contradiction between modern trends in mass culture and traditional values crystallized in folk dance creativity. The article substantiates the productivity of addressing the concept of ethno-cultural dialogism in the space of choreographic education. The author reveals the essence of integral dance-ethnographic observation as the main means of professional and personal development of a teacher-choreographer. The article presents level-level methodological approaches to the organization of ethno-cultural dialogue, body-plastic reconstruction of the traditional self-consciousness of an ethnic group. The main stage criterion of success in the implementation of ethno-cultural dialogue by a teacher-choreographer is highlighted, and the significance of ethno-cultural dialogue in its personal and professional development is substantiated.

KEYWORDS:

ethnic culture, ethno-cultural dialogue, folk dance culture, folk dance creativity, folk dance.

Этническая культура, кристаллизованная в народном танце, впитавшем в себя историко-этнографические пласты одной или нескольких народностей, их общность обыденности, единство способов жизнедеятельности, всегда была и остается естественным субстратом традиционного танцевального искусства, центральным учебным объектом системы хореографического образования. Однако в последние годы под воздействием современных тенденций развития общецивилизационной гуманитарной культуры, ведущей из которых является национальное смешение («метисация культур» [1], «аккультурация» [2]), трансформируются социальные запросы к системе хореографического образования. Новые общественные и экономические отношения, масштабные глобализационные и миграционные явления [3] актуализируют требования к хореографу нового типа, обладающего этическими и эстетическими качествами, в основе которых лежит понимание сущност-

ных механизмов катарсического влияния созерцательности телесного движения на психику любого человека, независимо от его этнической принадлежности.

С одной стороны, современный хореограф должен считаться с естественными общецивилизационными процессами экономического, политического, религиозного сближения и «унификации народов», требующими от него понимания мотивационных закономерностей массовой культуры, в основе которой лежат инфокоммуникационные технологии, мгновенно тиражирующие медиакультурные экспликации. В этом контексте он уже не может ориентироваться лишь на этико-эстетическое самосознание, формируемое культурными потребностями, бытующими на уровне этнических ценностей и артефактов обособленной культуры. С другой стороны, очевидно, что педагогические технологии, ориентированные на оперантное научение элементарным танцевальным композициям, лишь поверхностно отражающим этнопла-

стические изыски, не только стилизуют и рафинируют в художественно-смысловом отношении народно-танцевальное творчество, но и существенно сужают пространство профессионально-личностного развития хореографа.

В основу возможности преодоления выделенного теоретико-практического противоречия, по нашему мнению, должно быть положено не столько пусть даже системно организованное композиционирование достаточно выразительных национально-характерных телесно-пластических фрагментов, сколько взаимодействие смысловых позиций («диалог», по М. М. Бахтину [4]) культур.

Продуктивность обращения к концепции этнокультурного диалогизма подтверждается глубинным осмыслением феномена этноидентичности в широком русле отечественной литературной и философской культурологических традиций [см., например, обзор 5]. В контексте данного исследования важно подчеркнуть мысль В. С. Библера [6] о том, что этнокультура потенциальна (не явна, но готова к проявлению и обнаружению) только на грани соприкосновения с инокультурой, в диалоге с другими предрасположенными к трансценденции культурами. «В «Диалоге культур» речь идет о диалогичности самой истины (...красоты, добра...), о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание «Я – Ты» как онтологически различных личностей, обладающих актуально или потенциально различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра...

Различными и насущными для бытия друг друга. Истина не монологична, не релятивна, она состоит в этой насущности вневходимых бытий, разумов, сознаний» [7, С. 23].

Ценностные ориентиры «Диалога культур» дают возможность в качестве одного из эффективных средств профессионально-личностного развития педагога-хореографа рассматривать целостное танцевально-этнографическое наблюдение. В чем, собственно, заключается наиболее значимый фрагмент такого рода наблюдения как фактической стороны этнокультурного диалога? В том, чтобы выделить и зафиксировать в танцевальной культуре иного народа (этноса) относящиеся к чувству реального бытия элементы двигательной-музыкальной структуры, простейшие ритмические единицы телесной пластики, последовательности необратимых телесных трансформаций, объединённые единым художественным акцентом и имеющие самостоятельное образно-выразительное значение.

Эти неизменные элементы (этно-танцевальные константы) выражают глубинные ценностные основания, проявляются в разнообразных танцевальных формах и спецификациях народно-танцевального творчества. Сложность танцевально-этнологического наблюдения заключается в том, что лежащие на поверхности единичные телесно-пластические акты, веками тонко вплетаемые в конкретную народно-танцевальную культуру, могут быть для самого этноса вовсе несущественными, а то, общее, что удерживает весь каркас данной культуры, то целостное (характерное), что проявлялось в различные

исторические периоды в столь пестрых танцевальных формах, человеку с иным менталитетом очень сложно рассмотреть. Какого-то поддающегося логическому осмыслению универсального алгоритма, позволяющего эксплицировать такого рода системообразующие стержни (этно-танцевальные константы) быть не может, поскольку входы в лабиринты этно-танцевальной культуры у каждого народа обустроены по-разному.

Как же научить будущего хореографа находить подступы к изучению народно-танцевальной культуры какого-либо этноса? Как помочь ему увидеть ту нить, вытянув которую он может вскрыть всю ткань базисных телесно-пластических единиц?

1. В среде народного танца можно только бытовать и переживать ее изнутри, поэтому педагог никогда не должен пытаться просто вооружить будущего хореографа владением отдельными национальными двигательными штампами. Основная задача сводится к тому, чтобы научить его самостоятельного постигать иную этно-танцевальную культуру, входить в развернутый диалог с ней. При этом исходными являются следующие аксиомы. Во-первых, телесно-пластические фрагменты в недрах каждой культуры достаточно стабильны. Во-вторых, эти фрагменты, обнаруживая этнотанцевальное многообразие, в каждой конкретной культуре абсолютно уникальны. В-третьих, ничего не остается иного, кроме того как, полагаясь на понимание истоков родного народного творчества и собственную интуицию, самому начинать искать в иной культуре ту целостность, которая действительно уникальна. И, наконец, постигнутая вдруг неожиданная и парадок-

сальная, неожиданная и парадоксальная, — и есть искомая основа собственного танцевально-художественного творчества.

Парадоксальность системообразующей целостности определяется не тем, что она алогична, но тем, что она — нечто иное, то, — чего нет в родной культуре. Это иное возможно никогда не получится вербально означить, но это иное можно почувствовать интуитивно и передать на языке танца.

Для этнокультурного диалога анализа только фрагментов народно-художественного творчества явно недостаточно. Можно рекомендовать для осмысления самый разнообразный историко-культурологический материал: труды этнографов, заметки путешественников, записки бытоописателей, малые фольклорные формы (небылицы, колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, пословицы и поговорки, заклички, считалки, скороговорки, загадки, пословицы и поговорки и др.), художественные произведения и т.д. Действенно непосредственное общение с носителями изучаемого этноса. Важно понимание особенностей их менталитета (ценностные ориентации, нравственные установки, шутки, реакции на различные обыденные ситуации, оговорки, способы аргументации, архитекtonика семейных отношений и т. п.).

На исходном уровне этнокультурный диалог достаточно хаотичен. Он остается таковым до тех пор, пока хореограф не столкнется с явлениями в культуре этноса, противоречащими его собственной картине мира, с такими проявлениями поведения и реакциями представителей этноса, семантика которых эпатирует. Именно эти

явления, представляющиеся носителем иного этноса чрезвычайными, дают хореографу богатый экспрессивный материал.

Второй уровень этнокультурного диалога — поиск объяснения обнаруженных межэтнических парадоксов. Решение этой задачи лежит в русле изучения быта, традиций, обычаев этноса и особенностей его жизнеустройства. Следует учитывать, что одни и те же ситуации межэтнического взаимодействия разные народы поглощают различным образом. Поэтому особую значимость приобретает анализ процессов межэтнических конфликтов, в ходе которых народ обнажает наиболее яркие этнокультурные особенности. На этом этапе этнокультурного диалога продуктивен метод известный в психологии как «эмпатическое слушание» (понимание человеком эмоционального состояния другого [см. обзор, 8]). В ходе такого рода «слушания» хореограф акцентируется на объективной стороне этнопереживания. При этом владение методом этноэмпатии проявляется в способности хореографа «вжиться» в мысли, чувства, смысло-жизненные ориентиры, отраженные в продуктах танцевального творчества другого народа.

На третьем уровне этнокультурного диалога включенное наблюдение (эмпатическое слушание) должно уступить место наблюдающему репродуцированию, в ходе которого обогащается опыт личной встречи с иной народно-танцевальной культурой. По мере углубления этнокультурного диалога хореограф начинает антиципировать эмоциональный отклик представителей иного этноса на то или иное телесно-пластическое движение, научает сам продуцировать фрагменты на-

родно-танцевальной композиции, дебютирует в видении мира танца их глазами.

На высшем уровне этнокультурного диалога метод «эмпатического слушания» неизменно замещается методом «интерпретативного собеседования», предполагающим обсуждение народного танца как культурного текста, подлежащего осторожному авторскому толкованию, объяснению, раскрытию. Однако, если хореограф слишком активно продвигается в глубину собственных этнокультурных толкований, он рискует выразить пренебрежение потенциальной вовлеченности этноса в свой самобытный генезис.

Критерием успешности этнокультурного диалога является предумышленно продуцируемое хореографом-постановщиком различие в телесно-пластических движениях, которое незаметно для стороннего созерцателя, но очевидно для всех носителей данной народно-танцевальной культуры, даже в том случае, если они не могут объяснить, в чем конкретно заключается это различие. Иными словами в качестве показателя постижения хореографом-постановщиком иной народно-танцевальной культуры следует рассматривать его умение распознавать этнопластику в любых формах ее проявления. Однако следует отметить, что основной продукт этнокультурного диалога — это не опыт, который получает хореограф-постановщик погружением в иную культуру, и даже не те сценические композиции, которые он осуществит на основе включения в эту культуру, а это то катарсическое состояние освобождения, которого достигает зритель, обнаруживая выход собственного сознания в мир иной культуры с целью вос-

хождения к метаэтнической истине и всеобщему смыслу бытия.

Посредством этнокультурного диалога хореограф-постановщик должен не только научиться видеть человеческую телесность, почувствовать ее пластичность как представитель иного этноса, не только понять парадоксальную азбуку телесной пластики иной культуры, но и создать общее с этой культурой пространство телесного движения.

Этнокультурный диалог исключительно важен в плане личностного развития как будущего хореографа, так и созерцателя его народно-сценических постановок. Художественные смысло-чувственные единицы родной культуры отличаются четкостью, определенностью, самоидентичностью, и поэтому прозрачны для понимания, как для первого, так и для второго. Смысловое содержание, отражаемое в танце дискретными телесно-пластическими символами, естественным образом ограничено. В этом случае язык тела монологичен.

Замкнутость человека в рамках родной культуры дискретизирует его образное мышление, ограничивает пространство его бытия. Дискретное мышление не терпит множественности и размытости. Поведение другого, не соответствующее обычаям, крайне раздражает последовательного приверженца национальной самобытности. Обычай, в отличие от традиции, — неосознаваемый образец поведения. По меткому выражению А.С. Пушкина: «Обычай — деспот меж людей» [9].

Формируемое на основе этнокультурного диалога континуальное мышление диалогично. Размытые, нечеткие и неотчетливые абрисы инокультуры своей пестротой и множе-

ственностью потенциализируют возможность нарушения интериоризированных под влиянием родной культуры строгих правил логических переходов от общего к обыденной предметности, расслоения норм построения личных умозаключений исходя из произвольно усвоенных культурологических посылов.

То, что хореограф, обладающий континуальным стилем мышления, представляет зрителю в форме танцевальной композиции, фиксируя итог этнокультурного диалога на сцене, — в конечном счете, результат его целеположенной интроспекции. Реализуя творческий замысел, он как бы наблюдает за своими эстетическими переживаниями, подражая созерцательности человека иного этноса. Цель этнокультурного диалога практически можно считать достигнутой тогда, когда хореограф-постановщик может точно предсказать реакцию зрителя: предопределить эмоциональную реакцию на то или иное телесное движение, которое ему самому еще недавно казалось странным. Однако сам диалог едва ли может быть признан завершенным, в силу неисчерпаемости его предмета.

В заключение отметим, что этнокультурный диалог является действенным средством профессионально-личностного становления педагога-хореографа. Определенный опыт его реализации дает возможность уловить глубинные смыслы танцевального творчества иного этноса, по-новому всмотреться в танцевальное наследие своего народа, расширить основы собственной креативности, дать возможность зрителю пережить катарсическое состояние сопереживания высшей гармонии, порожденное «фестивалем» культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. — СПб : ТОО ТК «Петрополис», 1996. — 415 с.
2. Козьякова, М. И. Традиция синтеза и диалога искусств в XX веке как следствие глобализации / М. И. Козьякова // Ученый совет. — 2018. — № 3. — С. 62–68.
3. Уразметов, Т. З. Культура, история, диалог: соотношение понятий / Т. З. Уразметов // Проблемы теории и истории культуры: исследования и материалы. Оренбург : Издательство ОПТУ, 2005. — С. 56–61.
4. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М. : Советский писатель, 1963. — 363 с.
5. Липич, Т. И. Диалог как форма взаимодействия культур / Т. И. Липич // Научные ведомости. — 2009. — № 10. — С. 50–54.
6. Библер, В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31–42.
7. Библер, В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1990. — 413 с.
8. Аллахвердов, В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В. М. Аллахвердов. — СПб. : ДНК, 2001. — 200 с.
9. Пушкин, А. С. Евгений Онегин: роман в стихах / А. С. Пушкин. — СПб. : Гуманитарное агентство «Академический проект», 1993. — 34 с.

REFERENCES

1. Kagan M. S. Philosophy of culture. Saint Petersburg: too TC “Petropolis”, 1996. 415 p.
2. Kozyakova M. I. the Tradition of synthesis and dialogue of arts in the XX century as a consequence of globalization. Academic Council. 2018. no. 3. P. 62–68.
3. Urazmetov T. Z. Culture, history, dialogue: correlation of concepts // Problems of theory and history of culture: research and materials. Orenburg: OPTU publishing house, 2005. Pp. 56–61.
4. Bakhtin M. M. Problems of Dostoevsky’s poetics. Moscow: Soviet writer, 1963. 363 p.
5. Lipich T. I. Dialog as a form of interaction of cultures // Scientific Vedomosti, 2009, no. 10, Pp. 50–54.
6. Bibler V. S. Culture. Dialogue of cultures. Experience in determining // Question of philosophy. 1989. № 6. P. 31–42.
7. Bibler V. S. From science-to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century, Moscow: Politizdat, 1990, 413 p.
8. Allakhverdov V. M. Psychology of art. Essay on the mystery of the emotional impact of artistic works. St. Petersburg: DNA, 2001. 200 p.
9. Pushkin A. S. Eugene Onegin: a novel in verse. Saint Petersburg: Humanitarian Agency “Academic project”, 1993, 34 p.

УДК 37

О. И. СПЕРБЕР, Л. А. КАЛАНТАРЯН, Ю. М. ЦЕЛКОВАЯ

ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

АННОТАЦИЯ

Формирование нравственных ценностных ориентаций активно происходит в дошкольном детстве, что нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и стало актуальной задачей соответствующей возрастной педагогики. В статье представлена программа экспериментального исследования: описаны педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций, представлена структурно-функциональная модель формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития, включающая авторскую программу интегрированных занятий для детей старшего дошкольного возраста.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

нравственные ценностные ориентации; педагогические условия; педагогическая модель; старший дошкольный возраст; художественно-эстетическое развитие.

O. SPERBER, L. KALATARYAN, Y. CELKOVAYA

PROGRAM OF EXPERIMENTAL RESEARCH OF MORAL VALUE ORIENTATIONS FORMATION OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE CHILDREN IN A PROCESS OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT

SUMMARY

Formation of moral value orientations, that has become a relevant objective of pre-school age pedagogy, occurs mainly in preschool childhood, which is reflected in the Federal State Educational Standards of

preschool education. The article presents the program of experimental research, it describes the pedagogical conditions of moral value orientations formation and presents the structural-functional model of the formation of moral value orientations of senior pre-school age children in a process of artistic and aesthetic development, which includes the author's program of integrated classes for senior pre-school age children.

KEYWORDS:

moral value orientations, pedagogical conditions, pedagogical model, senior pre-school age, artistic and aesthetic development.

Основной целью нормативного документа «Национальная доктрина образования РФ до 2025 года» является воспитание высоко-нравственной личности, обладающей уважением к национальным ценностям, целостным мировоззрением и толерантностью. Это обусловлено тем, что современный период в российской истории и образовании характеризуется сменой нравственных ориентиров, ценностей, обострением противоречий между духовным и материальным, реальными потребностями в высших идеалах и преобладающей тенденцией прагматичного подхода к жизни.

Именно на этапе дошкольного детства усвоение нравственных ценностных ориентаций, основанных на базовых национальных ценностях, приобретает особую актуальность. Под *нравственными ценностными ориентациями* детей старшего дошкольного возраста следует понимать осознанное, константное, позитивное отношение детей к базовым национальным ценностям (патриотизм, природа, семья, труд и творчество, искусство и литература, знание, мир) как основе их деятельности и поведения [3, С. 3].

Согласно п. 4.3 ФГОС ДО, «целевые ориентиры (социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений

ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования) не подлежат непосредственной оценке, в т.ч. в виде педагогической диагностики (мониторинга), а также не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей» [4, С. 4]. Однако в п. 3.2.3. того же документа указано, что при реализации ООП может проводиться оценка индивидуального роста детей в рамках мониторинга. Также проведение мониторинга предусмотрено и авторами примерных программ дошкольного образования (Л. А. Парамоновой, Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой, Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой, Н. М. Крыловой, В. Ю. Белькович, Н. В. Гребенкиной, И. А. Кильдышевой, В. Т. Кудрявцевой, Н. В. Микляевой).

Учитывая вышесказанное, мы выделили три уровня сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста: «низкий», «средний», «высокий». При этом действия детей оценивались по шкале от 0 до 10 баллов, это позволило облегчить перерасчет баллов в проценты и определить средний арифметический показатель сформированности нравственных ценностных ориентаций в группах.

Экспериментальная работа по формированию нравственных ценностных ориентаций

у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития проводилась на базе МБДОУ д/с № 17, МБДОУ д/с № 64 г. Ставрополя.

В процессе исследования была выявлена совокупность педагогических условий, обеспечивающих формирование исследуемого феномена, а именно: методологические условия, организационно-педагогические условия, методические условия.

Организационно-педагогические условия предполагали разработку и внедрение модели формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития [1, С. 130].

Содержательно-операциональный блок включает авторскую программу интегрированных занятий «Путешествие в страну искусства».

Особенностью содержания программы является ориентированность на комплексный подход к различным видам искусства, который достигается путем интеграции всех направлений программы.

Интерес к проблеме комплексного использования различных видов искусств продиктован тем, что тенденция к объединениям такого рода заложена в искусстве изначально. Связано это, прежде всего, с родством образно-художественной природы различных видов искусства, которое включает:

- идею, выраженную во взаимодействии когнитивного и эмоционального;
- художественный язык;
- художественный образ;
- постижение мира в его целостности и единстве.

Интеграция различных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Возрастные особенности предполагают построение образовательного процесса таким образом, что один вид деятельности подкрепляется другим видом художественной деятельности, обеспечивая тем самым потребности каждого ребенка в свободном выражении интересов и потребностей, а также придает разнообразие и новизну деятельности.

В дошкольной педагогике под интегрированными занятиями понимаются занятия, интегрирующие содержание нескольких разделов обучения, т.е. в основе лежит объектная и понятийная интеграция. В программе «Путешествие в страну искусства» интеграция рассматривается в процессе взаимодействия разных видов деятельности в рамках одной образовательной области (художественно-эстетической), т.е. в основе лежит уже не объектная, а деятельностная интеграция. Таким образом, благодаря таким занятиям осуществляется переход от дифференцированного образа действительности к синтетическому на основе функционального системного или деятельностного подходов, формирования межпредметных связей, широкого внедрения проблемных и поисковых методов и приемов. Кроме того, интеграция может рассматриваться как система, включающая в себя средства, задачи и содержание художественно-эстетической деятельности [2, С. 440].

Содержание Программы интегрированных занятий строится по темам, каждая из которых направлена на формирование определенной базовой нравственной ценности. Система художественно-эстетических интегриро-

ванных занятий предполагает развитие мыслительных процессов восприятия, воображения, направленных на базовые национальные ценности и нравственные качества ребенка. В содержание занятий включаются произведения детской художественной литературы, игры, упражнения, художественная и музыкальная деятельность, художественное конструирование.

Программа «Путешествие в страну искусства» разработана для детей 5–7 лет (старшая и подготовительная группы), рассчитана на 1 год обучения при 1 занятии в месяц. Следует учесть, что при реализации программы педагог-воспитатель может вносить коррективы, опираясь на свой творческий потенциал, в соответствии с темой и задачами раздела, исходя из индивидуальных особенностей детей.

Программа содержит 7 разделов, в каждом из которых по 5–6 занятий: раздел 1 «Моя Родина — Россия» представлен темами: «Москва златоглавая», «Родные мелодии», «Сказка — сказание народа», «Русский музей», «Театральные странички»; раздел 2 «Природные чудеса»: «В гостях у осени», «Морские образы», «Морозные узоры», «Как красиво в природе весной», «Краски лета»; раздел 3 «Моя семья»: «Женские и мужские образы в искусстве», «Дети — главная ценность семьи», «Семейные традиции и праздники», «Взаимоотношения в семье», «Мой дом, моя семья»; раздел 4 «Волшебный мир искусства»: «Музыкальная гостиная», «Волшебные картины (натюрморт в живописи)», «Путешествие в мир театра», «В гостях у сказки», «Книжные странички»; раздел 5 «Труд и творчество человека»: «Русская народная игрушка», «Я — помощник», «Человек — творец», «Мое лю-

бимое занятие», «Твори добро»; раздел 6 «Знание — главное богатство человека»: «Хочу все знать. Древний мир», «Книга — лучший друг человека», «Мировое наследие. Образ Девы Марии», «Мировое наследие. Детские образы», «Мировое наследие. Пейзаж»; раздел 7 «Мир вокруг меня»: «Мир большой, а я маленький», «Растительный мир», «Мир живой природы», «Тайна третьей планеты», «Мир во всем мире» [3, С. 17].

В процессе реализации программы педагог во всех видах работы с детьми старался акцентировать внимание на положительных качествах (самих детей, литературных героев, мультипликационных персонажей), на позитивных эмоциональных реакциях, на желательном проявлении добрых чувств в определенных игровых моментах. Например, в разделе «Волшебный мир искусства» (тема «В гостях у сказки») во время творческого задания «Нарисуй характер героя» (интеграция музыки и изобразительного искусства) педагог предложил прослушать два музыкальных произведения: «Баба-яга» и «Мама» из цикла «Детский альбом П. И. Чайковского, сказав детям только названия каждого произведения. Затем ребятам было предложено нарисовать два образа, используя материал на выбор. Роза А. изобразила Бабу-Ягу гуашью, а рисуя портрет мамы использовала цветные карандаши. На вопрос «Почему ты выбрала разные материалы?», заданный воспитателем, девочка ответила, что музыка первой пьесы («Баба-Яга») была такой громкой, что она захотела использовать гуашь, так как эти краски более яркие. Для образа мамы она выбрала «прозрачность и нежность» цветных карандашей. Каждый ребенок по завершению работы презентовал

свои картины. Именно во время рассказа детей воспитатель акцентировал внимание на нравственно-ценностном аспекте двух образов. Артем З. очень эмоционально отвечал на вопрос воспитателя «Какими хорошими качествами обладает твоя мама?», а Ксения Л. охарактеризовала Бабу-Ягу вовсе не с отрицательной стороны, а сказала, что она «забавная, но немножко вредная».

Как уже было отмечено, в тематических разделах программы всегда использовалось несколько видов искусства (интеграция искусств), при этом один выступал в качестве ведущего, а другой помогал осмыслить и изобразить художественный образ.

Например, в творческой игре «Музыкальные портреты» (Раздел «Моя семья», тема «Женские и мужские образы в искусстве») живопись являлась ведущим видом искусства, а музыка способствовала обогащению художественного образа, рожденного в сознании ребенка. Педагог предлагала детям отправиться в «Музей изобразительного искусства» (заранее развесив на стенде несколько портретов из коллекции Русского музея (г. Санкт-Петербурга): «Портрет графини О. И. Орловой-Давыдовой с дочерью», «Всадница» К. П. Брюлова, «Портрет графини А. А. Воронцовой в детстве» Д. Г. Левицкого, «Утро» Б. М. Кустодиева. Дети внимательно рассматривали картины, воспитатель провела краткую беседу о портретном жанре, особенностях портретной живописи, акцентировала внимание детей на эмоциональном переживании образов. Во время беседы ребятам было задано несколько вопросов по сюжетному содержанию представленных картин. После этого детям предла-

галось прослушать несколько музыкальных фрагментов (П. И. Чайковский «Мама», «Баба-Яга» из цикла «Детский альбом», С. В. Рахманинов «Богородица»), после звучания первого нужно было выбрать, пояснив средствами музыкальной выразительности, какому портрету музыка ближе по характеру. Такая работа не только способствовала активному восприятию художественной выразительности произведения, развивала эмоционально-эстетические чувства детей, но и формировала у них ценностное отношение к искусству в целом.

Определяя содержание нравственных ценностных ориентаций, мы, в первую очередь, ориентировались на возраст детей старшего дошкольного возраста:

— знания о совокупности базовых нравственных ценностях (патриотизм, природа, семья, труд и творчество, искусство и литература, мир, знание), способность дать характеристику каждой из представленных ценностей; осознание роли нравственных ценностей в жизни человека и общества;

— воздействие на эмоционально-чувственную сферу средствами искусства и художественной литературы (способность выражать чувства и эмоции; уметь сопереживать не только ближним, но и героям из художественных произведений);

— активная художественно-эстетическая деятельность детей старшего дошкольного возраста (все виды художественного творчества, конструирование, музыкальная и театральная деятельность, чтение художественной литературы).

Изучая проблему формирования нравственных ценностных ориентаций у до-

школьников, мы не обнаружили методик диагностики и диагностических заданий, которые могли бы быть использованы для мониторинга сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей, опирающихся на предложенные критерии. При этом стоит заметить, что последнее по отношению к детям старшего дошкольного возраста практически не изучено. Хотя существует ряд диссертационных исследований, но это в основном фундаментальные, а не практико-ориентированные разработки. У детей других возрастных категорий (младший школьный, старший школьный, подростковый) уровень сформированности определяется с помощью различных методов. У детей младшего школьного возраста — с помощью беседы, метода анкетирования, наблюдения в различных видах деятельности, моделирования ситуаций альтернативного выбора; у детей старшего школьного возраста и подростков — с помощью метода контент-анализа, анкетирования, анализа письменных работ, ранжирования и др. Из всех вышеперечисленных методов к детям старшего дошкольного возраста возможно применить лишь несколько, предварительно адаптировав их, переосмыслив содержание и формы проведения. Нам видится, что данная проблема связана с возрастными особенностями детей дошкольного возраста, не разработан и сужен спектр методов, которые актуальны для данной возрастной категории детей [4, С. 22].

На наш взгляд, наиболее эффективными методами и приемами в процессе формирования нравственных ценностных ориентаций являются:

— беседа, рассказ, сравнение, творческие игры, информационное проектирование, игровые проекты, методы культурных практик (наглядно-практические, формирования ассоциаций, метод «аналогий», противоречий). Эта группа методов направлена на решение задачи ознакомления детей старшего дошкольного возраста с нравственными ценностями и их значением в жизни людей и общества;

— демонстрация художественных произведений, прослушивание музыки, творческие и игровые проекты, методы культурных практик (игровые методы, метод «оживления»). Эта группа методов направлена на обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка средствами различных видов искусств, а также их интеграции;

— творческие игры, практико-ориентированные проекты, методы культурных практик (диалог, творческое конструирование, исследовательско-экспериментальные проекты), творческий проект. Эта группа методов направлена на активное включение детей в художественно-эстетическую деятельность.

Для осуществления экспериментального исследования были описаны критерии (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), показатели, подобран комплекс диагностических методик, позволяющих выявить уровни сформированности нравственных ценностных ориентаций в старшем дошкольном возрасте.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности концептуальных положений, а также о позитивных тенденциях в формировании нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников в процессе художественно-эстетического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Спербер, О. И. Духовно-нравственные и аксиологические аспекты художественно-эстетического воспитания дошкольников / О. И. Спербер // KANT. — 2014. — № 4(13). — С. 129–132.
2. Спербер, О. И. Значение искусства в художественно-эстетическом развитии дошкольников / О. И. Спербер // Научный альманах (педагогические науки). — Тамбов : Изд-во ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. — № 10 2(12). — С. 439–444.
3. Спербер, О. И. Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития: автореф. дис. ... канд. ист. наук. / О. И. Спербер. — Майкоп : АГПУ, 2019. — 24 с.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : УЦ Перспектива, 2014. — 32 с.

REFERENCES

1. Sperber O. I. Spiritual and moral and axiological aspects of artistic and aesthetic education of preschool children // KANT. 2014. No. 4(13). Pp. 129–132.
2. Sperber O. I. the Value of art in the artistic and aesthetic development of preschool children // Scientific almanac (pedagogical Sciences). Tambov: Publishing house of ООО “Consulting company Ucom”, 2015. No. 10 2(12). Pp. 439–444.
3. Sperber O. I. Pedagogical conditions for the formation of moral value orientations of children of senior preschool age in the process of artistic and aesthetic development: author’s abstract. kand. ist. Sciences. Maykop: agpu, 2019. 24 p.
4. Federal State educational standard of preschool education. Moscow: UC Perspektiva, 2014. 32 p.

УДК 140.8

Д. Б. ЛУГОВОЙ, В. С. ПИКАЛОВА, Д. В. ПИКАЛОВ

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭВОЛЮЦИИ ИДЕЙ ТРАНСГУМАНИЗМА

АННОТАЦИЯ

Человек в философских и литературных проекциях традиционно рассматривался в различных аспектах единства или противоборства его тела и души, сознания и чувств, рационального и безрассудного и т.д. В разные времена ответы на эти вопросы были различны и каждый раз они зависели от множества факторов и причин, порожденных спецификой и ментальными установками человека своей эпохи. Выход за пределы человеческих возможностей, обретение сверхспособностей и бессмертия волновали человеческий ум еще с глубокой древности. Целью статьи является анализ эволюция идей трансгуманизма с древнейших времен по настоящее время. Русские сказки, шумерская и древнегреческая мифология, искания гуманистов Возрождения и ученых Просвещения, русский космизм и современная научная фантастика ищут ответы на вопрос, где кончается собственно человеческое и начинается нечто большее. И сейчас мы стоим на пороге нового гуманизма цифровой эпохи, в котором сама концепция человека разумного трансформируется до неузнаваемости.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

трансгуманизм, футурология, иммортализм, киборгизация, биотехнологии, биохакинг, четвертая промышленная революция, SENS.

D. B. LUGOVOI, V. S. PIKALOVA, D. V. PIKALOV

ANTHROPOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE EVOLUTION OF TRANSHUMANIST IDEAS

SUMMARY

Person in philosophical and literary projects has traditionally been considered in various aspects of the unity or confrontation of his body and soul, consciousness and feelings, rational and reckless, etc. At different times the answers to these questions were different and each time they depended on a variety of factors and reasons generated by the specifics and mental attitudes of the person of his era. Going beyond the limits of human capabilities, gaining superpowers and immortality have been exciting the human mind since ancient times. The purpose of the article is to analyze the evolution of ideas of transhumanism from ancient times to the present. Russian fairy tales, Sumerian and ancient Greek mythology, the search for Renaissance humanists and Enlightenment scientists, Russian cosmism and modern science fiction are looking for answers to the

question of where the human ends and something more begins. And now we stand on the threshold of a new humanism of the digital age, in which the very concept of a reasonable person is transformed

KEYWORDS:

transhumanism, futurology, immortalism, cyborgization, biotechnologies, biohacking, the fourth industrial revolution, SENS.

Сейчас перед всем человечеством стоит глобальная проблема выбора дальнейшего пути существования. Ускоряющийся научно-технический прогресс убеждает нас, что человек — это одна из ступеней эволюции жизни на планете и от сегодняшнего выбора пути развития человечества будет зависеть наше дальнейшее существование. Что есть человек будущего — сверхчеловек Ницше или фантазии современных писателей-фантастов, в которых он представлен агрессивным киборгом, мечтающий уничтожить человечество, или синтезом машины и человека, превосходящий и то и другое и способным вывести планету из глобальной экологической катастрофы, в которую она погружается человеческой жадностью, беспредельным эгоизмом и беспечностью? Думается, что это невозможно в полной мере понять, пока не разберешься, что есть человек прошлого и человек настоящего.

Человек в философских и литературных проекциях традиционно рассматривался в различных аспектах единства или противоборства (взаимодействия, зависимости, независимости, соподчиненности, борьбы и т. д.) его тела и души, сознания и чувств, рационального и безрассудного, физической ограниченности и безграничных возможностей, достоинства и ничтожности, могущества и незащитности и др. Эти вопросы в ка-

ждую эпоху решались и продолжают решаться по-разному не только из-за всевозможных причин и обстоятельств, а потому, что решаются они именно человеком.

Люди с древнейших времен мечтали расширить границы своего существования, выйти за пределы ограничений, накладываемых на человека физическим телом. Проблема иммортализма волновала людей с момента их появления. Герои сказок ищут «молодильные яблоки», различные волшебные средства продления жизни и обретения бессмертия. В древнем шумерском мифе о Гильгамеше царь отправляется за добычей растения, которое должно было подарить всем людям вечную жизнь. Отсюда появляется мысль, что смерть всего лишь ошибка и недоразумение, и что существуют средства, дарующие вечную жизнь.

Греки по-разному смотрели на выход людей за их природные границы, они были заморожены этой идеей. Это передано в мифе о Прометее, который украл огонь у Зевса и отдал его людям, таким образом, изменив и качественно улучшив положение человека. В мифах хитрый инженер и мастер Дедал не раз успешно бросает вызов богам, пользуясь немагическими средствами для увеличения людского потенциала. С другой стороны, у древних греков было понятие хюбрис (от др.-греч. ὑβρις — «дерзость», «гордыня»),

«высокомерие»): что есть цели запретные и за старанием их достичь обязательно следует отмишение. В конце, смелое выступление Дедала оборачивается трагедией (вызванной совершенно естественными причинами).

В эпоху Средневековья тема выхода за пределы ограничений тела претерпевает существенное изменение. Гностическая идея о теле, как «темнице души», становится частью христианской доктрины. Не расширение возможностей тела становится основной жизненной задачей средневекового человека, а спасение души.

Гуманизм Возрождения пытается соединить античные поиски телесного бессмертия и христианскую концепцию спасения души. Ярким примером гуманизма эпохи Возрождения является трактат Джованни Пико делла Мирандолы «Речь о достоинстве человека», где автор выдвигает идею о том, что человеку не дано совершенной формы и он обязан сам перевоплотить себя в нечто большее [2].

Эпоха Просвещения ознаменовалась выходом в свет книги Френсиса Бекона «Новый Органон» (1620 г.), в которой он предложил новый способ, основанный не на умозрительном рассуждении, а на опытных научных исследованиях. Френсис Бекон распространял идею укрепления влияния людей над природой вплоть до повиновения ему всего сущего для улучшения своего положения.

Традиция эпохи Возрождения, объединенная с влиянием Т. Гоббса, И. Канта, Х. Колумба, Д. Локка, И. Ньютона и остальных мыслителей, основало почву для становления рационального гуманизма — направления, уделяющего особое внимание воспитанию науки и критического мышления,

а не откровениям и религиозным авторитетам, как методам познания судьбы и природы человека. В XVIII и XIX веках заметно формирование идеи, что человек может себя модифицировать при помощи науки. Такие известные личности, как Вольтер и Б. Франклин размышляли об увеличении срока человеческой жизни при помощи медицины [1]. Рациональный гуманизм можно назвать предвестником трансгуманизма.

На формирование идей трансгуманизма серьезное влияние оказало эссе британского биохимика Джона Холдейна «Дедал: наука и будущее», где он рассуждает о том, как повышение качества науки и технологий может повлиять на общество и улучшить положение человека. Дж. Б. С. Холдейн соединил дарвиновскую эволюцию с учением о наследственности, это позволило ему выработать математическую теорию моделирования гена и сцепления потомственных факторов [6]. Эссе Джона Холдейна породило ряд дискуссий о будущем, включая произведение Д. Бернала «Мир, плоть и дьявол», где он рассуждает о бионических имплантатах, колонизации космоса и совершенствовании разума при помощи инновационных социологических и психологических методов [5]. В работах Олафа Степлдона и эссе «Икар: будущее науки» озвучиваются наиболее пессимистические прогнозы и доказываются, что мощь технологий повысит способность людей причинять друг другу вред [7]. Эти идеи, использованные Олдосом Хаксли в своих романах, а затем многими научными фантастами, оказали большое влияние на продвижение идей трансгуманизма и изучение будущего.

Еще одной предшественницей сегодняшнего трансгуманизма можно назвать философию русского космизма, с такими именами как В. И. Вернадский, В. Ф. Купревич, А. П. Сухово-Кобылин, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский и многие другие.

Собственно, весь современный научный иммортализм и космонавтика начались с бесед Н. Ф. Фёдорова с К. Э. Циолковским, где первый рассуждает о необходимости направленной дальнейшей эволюции человека, борьбе со старением и смертью, и воскрешении всех умерших средствами медицины будущего. Н. Ф. Фёдоров предлагал собирать человеческие существа, составляя их из микрочастиц материи. Это некая интерпретация того, что ныне принято называть нанотехнологией (в XIX веке, когда само существование атомов ещё было гипотезой, которую принимали далеко не все учёные) [3]. К. Э. Циолковский в ответ на предложение Н. Ф. Фёдорова воскресить всех умерших, предложил переселять их на другие планеты, обживать новую среду обитания, осваивать космос, рассуждая о проектах планетарных масштабов. Но К. Э. Циолковский, продолжая идеи Н. Ф. Федорова, не только обосновал возможность освоения человеком космоса, но и предложил ряд технических решений, обеспечивших первые шаги в этом направлении — жидкостный реактивный двигатель, многоступенчатые ракеты, обитаемые космические станции, вакуумные скафандры и многое другое [4].

После Второй Мировой войны трансгуманистические идеи обсуждались в основном в научно-фантастических произведениях таких авторов, как Айзек Азимов, Артур

Кларк, Станислав Лем, Роберт Хайнлайн и других. В 70-х и 80-х годах прошлого века появилось огромное количество направлений для развития идей продления жизни, колонизации космоса, крионики, футурологии и др.

Сегодня научные достижения дают шанс людям, нуждающимся в жизненно важных операциях. Киборгизация дарит шанс инвалидам и оставляет надежду на возможность полноценной жизни. Но весь вопрос: остановится ли на этом человечество? Опыт современной науки говорит нам, что люди не знают меры в своих желаниях, и обычное стремление помочь слабому и немощному, легко может переродиться в глобальное технологическое сумасшествие в наших телах.

Трансгуманисты строят утопическую картину мира недалекого будущего. Но в какой-то момент эта картина эта становится вполне правдивой. Ведь мы и есть люди будущего. Если сравнить людей середины XIX века и человека нашего времени, мы увидим, как сильно мы отличаемся. Мы живем дольше большинства людей XIX века. Мы в основной своей массе выше их и физически крепче. С помощью прививок мы не боеем огромным количеством смертельных инфекций, которые убивали людей миллионами совсем в недалеком прошлом. У многих из нас есть рубец от операции по удалению аппендикса, но каких-то 120 лет назад эта операция была ужасной экзотикой, а диагноз аппендицит — смертным приговором. Можно перечислить еще сотни более тонких отличий. Наука уже изменила наше тело и меняет сознание. Уже сейчас с помощью научно-технического прогресса мы вышли на совершенно новый этап в развитии челове-

ства. Медицина, биотехника и нанотехника могут контролировать многие физиологические и биохимические процессы в наших телах, избавить нас от большинства болезней или создать новые неизлечимые, как нынешняя эпидемия коронавируса, кардинально повысить качество и длину нашей жизни или уничтожить все человечество. Развитие

научно-технологического прогресса уже сегодня нельзя реально предугадать, гуманитарное знание осталось далеко позади, со всеми своими выкладками. Мы стоим на пороге нового гуманизма цифровой эпохи, в котором сама концепция человека разумного изменится до неузнаваемости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенджамин Франклин и Россия: к 300-летию со дня рождения // *Философский век* : альманах. — СПб., 2006. — № 32–33.
2. Пико делла Мирандола. Речь о достоинстве человека // *История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли* в 5 т. Т. 1. — М. : Изд. Академии художеств СССР. 1962. — С. 506–514.
3. Фёдоров, Н. Ф. *Философия общего дела* / Н. Ф. Фёдоров. — М., 1998.
4. Циолковский, К. Э. *Животное космоса. Собр. соч.*, т. 4. — М., 1994.
5. Bernal J. D. *The World, the Flesh, and the Devil: An Enquiry into the Future of the Three Enemies of the Rational Soul*, 2nd ed. Bloomington: University of Indiana Press, 1969.
6. Haldane J. B. S. *Daedalus; or, Science and the Future*. [Электронный ресурс] URL: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/daedalus-haldane.pdf> (Дата обращения: 23.03.2020).
7. Russell B. *Icarus, or the Future of Science*. [Электронный ресурс] URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/en/russell2.htm> (Дата обращения: 23.03.2020).

REFERENCES

1. Bendzhamin Franklin i Rossija: k 300-letiju so dnja rozhdenija // *Filosofskij vek, al'manah*. SPb., 2006. № 32–33.
2. Piko della Mirandola. *Rech' o dostoinstve cheloveka* // *Istorija jestetiki. Pamjatniki mirovoj jesteticheskoj mysli*. Vol. 1. M.: Izd. Akademii hudozhestv SSSR. 1962. Pp. 506–514.
3. Fjodorov N. F. *Filosofija obshhego dela*. M., 1998.
4. Ciolkovskij K. Je. *Zhivotnoe kosmosa. Sobr. soch.*, vol. 4. M., 1994.
5. Bernal J. D. *The World, the Flesh, and the Devil: An Enquiry into the Future of the Three Enemies of the Rational Soul*, 2nd ed. Bloomington: University of Indiana Press, 1969.
6. Haldane J. B. S. *Daedalus; or, Science and the Future*. [Электронный ресурс] URL: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/daedalus-haldane.pdf> (Дата обращения: 23.03.2020).
7. Russell B. *Icarus, or the Future of Science*. [Электронный ресурс] URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/en/russell2.htm> (Дата обращения: 23.03.2020).

РАЗДЕЛ II. ФИЛОЛОГИЯ

УДК 821.351.43

М. Ю. ЧОТЧАЕВА, И. В. КЛЮЧНИКОВА

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЖЕНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В УСЛОВИЯХ НЕСВОБОДЫ НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРЫ НАРОДОВ СЕВЕРНОГОКАВКАЗА

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка системного исследования, в котором концепция свободы личности вписана в контекст современного литературного процесса, рассмотрена с учетом национальных, ментальных, гендерных, психологических особенностей. В работе изучаются конкретные формы художественного осмысления проблемы свободы и несвободы человеческой личности, анализируется специфика использования художественных средств для создания женского национального характера в условиях несвободы в произведении Ахмета Бокова. Русскими литературоведами были предприняты попытки рассмотреть особенности художественного изображения личности в лагерной прозе, используя гендерный аспект. Однако нельзя утверждать, что она стала объектом специальных научных исследований, хотя и имеются публикации ученых-литературоведов, в которых затронуты некоторые тенденции развития данного направления. Гендерная интерпретация художественного текста основывается на определенных категориях, среди которых можно выделить гендерные ролевые модели поведения, гендерную идентификацию, определяющую специфику произведения, психологию героев, их характеристики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

национальный характер, женский образ, проблема свободы, ингушская литература.

M. YU. SHOTCHAEVA, I. V. KLYUCHNIKOVA

ARTISTIC FEATURES OF THE WOMEN'S NATIONAL CHARACTER IMAGE IN THE CONDITIONS OF NON-FREEDOM ON THE EXAMPLE OF LITERATURE OF THE NORTH PEOPLES CAUCASUS

SUMMARY

In the article an attempt is made to systematic research, in which the concept of personal freedom is inscribed in the context of the modern literary process, is considered taking into account national, mental, gender, psychological features. The work examines specific forms of artistic understanding of the problem of freedom and lack of freedom of the human person, analyzes the specifics of using artistic means to create a female national character in conditions of lack of freedom in the work of Akhmet Bokov.

KEYWORDS:

national character, female image, the problem of freedom, Ingush literature.

Изучение основных принципов изображения и субъектной организации художественных произведений, анализ социально-философского содержания художественной антропологии национальных писателей в вопросах художественного осмысления темы свободы личности в литературных произведениях о несвободе не утрачивает своей актуальности в современном национальном литературоведении. Объяснить это можно тем, что проблема свободы личности в ее художественном воплощении не получила всестороннего освещения в пределах национального литературоведения.

Художественная реализация проблемы свободы и несвободы человеческой личности характеризуется многообразием изображения, вытекающим из особенностей этниче-

ской истории того или иного народа, его ментальностью, генетической памятью, которая присутствует у человека еще до его рождения в форме воспоминаний о событиях, происходивших с прошлыми поколениями. Решение этой проблемы связано с актуализацией аксиологической составляющей теоретического, фундаментального и прикладного литературоведения как науки, при непременном обращении к традиционным ценностям, закрепленным в генетическом коде каждого народа, который находит отражение в художественно-эстетическом и философском потенциале литературного творчества. Пример этому представлен в романе А. Бокова «Узкие ворота», художественный материал которого дает возможность для проведения интегрированного исследования проблемы свободы личности.

Женщины всегда по-особому живут и существуют в пространстве несвободы, по-своему ощущая и оценивая все происходящее. В связи с этим исследователи замечают, что «мужчины показывают свой и чужой опыт, пространство и время в индивидуалистической, объективной и отстраненной манере, в то время как женщины показывают свой опыт в относительно межличностном, субъективном и внезапном роде» [6].

Говоря о традиционном национальном ингушском обществе, необходимо отметить, что женщина, которая занималась воспитанием детей, всегда выступала транслятором этнокультурных норм, ценностей и традиций своего народа. Именно это было основополагающим аспектом сохранения «межпоколенной этнической связи». Возможно, именно поэтому национальная северокавказская литература в полной мере рассматривает женщину в различных условиях (несвобода, ограничения и т. д.) и многообразных вариациях (мать, сестра, жена), в то время как в мировой литературе роль женщины сильно ограничена.

Обратимся к творчеству известного ингушского писателя Ахмета Бокова, который знаком читателям по романам «Сыновья Беки», «Узкие ворота» и др. «С его именем связан качественно новый этап в развитии национальной художественной мысли. Картины национальной жизни ингушей в судьбоносные для них периоды — революция 1905 года, Первая мировая война, революция 1917 года, коллективизация, Великая Отечественная война, депортация в феврале 1944 года — являются стержневыми в творчестве А. Бокова, характеризующегося идейным и жанровостилевым

многообразием» [5, С. 321]. В своих произведениях автор объективно и ярко описывает историю родной земли, своего народа, многострадального, мужественного и трудолюбивого. В книгах А. Бокова прототипами героинь выступали обычные женщины (а это говорит об особом художественном даре писателя и человеческой тактичности), что способствовало созданию особой художественной формы воплощения темы любви, верности, материнства и др.

Творчество ингушского автора способствует формированию у читателя любви к малой Родине, настоящих патриотических чувств, дружбы как одной из высшей ценности человеческого бытия. Писатель очень сдержан в описании тяжелых и судьбоносных периодов жизни его героев, это связано как с ментальными особенностями горского национального характера, так и политикой замалчивания трагических страниц в жизни народа. Эта сдержанность является одной из характеристик стиля писателя, его своеобразной «визитной карточкой». Особенно трогательными и яркими у А. Бокова получаются образы матери и женщины вообще: «автор внимательно интересуется поступками, делами своих героев, он хочет понять и раскрыть их душевный мир, моральный строй их мыслей и чувств, тайные пружины их действий» [4, С. 3].

«Узкие ворота» — роман А. Бокова о простых и честных людях, наделенных мужеством и внутренней силой. На примере главного героя Адама Гантемирова, оказавшегося в условиях несвободы, писатель анализирует глубочайшие тайны человеческого сердца, разума, человеческого существования в целом. Самые первые упоминания о жен-

це и мыло. И маленькую алюминиевую кастрюлю с варениками, с теми, что успел сварить, она тоже поставила в сумку» [3, С. 29].

Когда Адама отпустили, чтобы повидаться с женой после тяжелых родов, Айна в очередной раз доказала своему мужу, что не боится ничего и отступить не намерена: « — Сколько ты будешь ждать меня? / — Сколько дадут, столько и буду, — ответила Айна. Голос ее дрогнул, на глазах появились слезы» [3, С. 55]. Даже в такой момент мы видим, что женщина не дает волю эмоциям, она сдерживает свои рыдания в момент, когда прощается с мужем, не зная, как долго продлится их разлука. В конце романа, когда герои воссоединились после долгой разлуки, Айна вела себя иначе, она прошла через «ад на воле», и у нее уже не было сил сдерживать себя: «Они обнялись. Айна не удержалась, чтобы не заплакать, задрожала всем телом, положив голову Адаму на грудь» [3, С. 190].

Героиня приходит во снах Адаму: «Айна стояла у околицы села с ребенком на руках, смотрела вслед уходящему поезду, вытирая рукой слезы» [3, С. 16]. Мы видим здесь особую значимость материнства (позднее мы узнаем, что Тамара, дочь Адама и Айны, умрет), сдержанность, мужественное принятие всех невзгод и проблем.

Для Адама жена является воплощением истинного счастья, он приравнивает ее к высшей человеческой ценности: «свобода и Айна — это и есть счастье» [3, С. 80].

Адам не знает, каким жутчайшим гонениям и унижениям подвергается Айна. Он начинает догадываться об этом, получив письмо: «Она писала, что ее уволили с работы. «Знаю, — писала она, — что со мной так

поступили, потому что я в их глазах — жена преступника» [3, С. 88]. Позднее из письма муж узнает, что она устроилась на новую работу и переехала: «копают траншеи под фундаменты новых домов <...> «Ее работа нелегче моей» <...> Дальше Айна писала, что они живут в палатке. Значит, Адам находится в лучших условиях, чем она» [3, С. 95].

Муж начинает задумываться о нелегкой жизни Айны на «воле»: «Айна, правда, только один раз и пожаловалась Адаму на свою судьбу, свое одиночество. А разве нужны были жалобы, чтобы знать о ее страданиях? На долгих двенадцать лет остаться в одиночестве — разве это не трудная судьба молодой женщины, разве она не обречена на страдания?» [3, С. 105]. Вот так сдержанно и реалистично А. Боков рисует портрет женщины-горянки, чьи выдающиеся моральные качества помогают ей сохранить собственную сущность, стать опорой для мужа в нечеловеческих условиях несвободы.

По мнению М. Р. Бековой «главным достоинством Ахмета Бокова как прозаика является умение создавать запоминающиеся образы, являющиеся типичными представителями родной земли, ингушского народа, своего времени. Особенность заключается именно в самобытности и своеобразии «национального мира», правдиво и объективно отраженного в его романах и повестях» [2, С. 125].

Используя художественные особенности повествования национальной прозы, Ахмет Боков изображает уникальный образ главной героини, позволяя увидеть жизнь в пространстве несвободы на «воле».

ЛИТЕРАТУРА

1. Албогачиева, М. С.-Г. Ингушская женщина в городской и сельской среде / М. С.-Г. Албогачиева // Кавказский город: потенциал этнокультурных связей в урбанистической среде. — 2013. — № 1. — С. 290–331.
2. Бекова, М. Р. Основные мотивы и художественные особенности произведений Ахмеда Бокова / М. Р. Бекова // Научное мнение. — 2015. — № 11–1. — С. 122–125.
3. Боков, А. Узкие ворота / А. Боков. — Назрань : «ИНГУШЕТИЯ», 2003. — 194 с.
4. Виноградов, Б. Две повести Ахмета Бокова / Б. Виноградов // Грозненский рабочий. — 1966. — № 3. — С. 3–9.
5. Мартазанова, Х. М. Основные вехи творчества Ахмеда Бокова / Х. М. Мартазанова // Мир науки, культуры и образования. — 2015. — № 4. — С. 319–321.
6. Rytönen M. Women's Histories: autobiographical texts by contemporary Russian women. URL: http://www.helsinki.fi/aleksanteri/english/publications/contents/ap_1-2001.pdf (дата обращения: 30.03.2020).

REFERENCES

1. Albogachieva M. S.-G. The Ingush woman in the urban and rural environment // Caucasian city: the potential of ethno-cultural ties in the urban environment. 2013. № 1. Pp. 290–331.
2. Bekova M. R. the Main motives and artistic features of the works of Ahmed Bokov // Scientific opinion, 2015, no. 11–1, Pp. 122–125.
3. Bokov A. Narrow gates. Nazran: INGUSHETIA, 2003, 194 p.
4. B. Vinogradov. Two stories by Akhmet Bokov. Grozny worker. 1966. № 3. p. 3–9.
5. Martazanova Kh. M. Main milestones of creativity of Ahmed Bokov // World of science, culture and education. 2015. № 4. p. 319–321.
6. Rytönen M. Women's Histories: autobiographical texts by contemporary Russian women. URL: http://www.helsinki.fi/aleksanteri/english/publications/contents/ap_1-2001.pdf (date accessed: 30.03.2020).

УДК 811.161.1

Т. Б. КУЗНЕЦОВА, Т. Г. БОРИСОВА

РОЛЬ АНТРОПОНИМИКОНА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В. НАБОКОВА «ПРИГЛАШЕНИЕ НА КАЗНЬ» КАК ЭЛЕМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ ТЕКСТА

АННОТАЦИЯ

Текстоцентрический подход в современных лингвистических исследованиях является одним из фундаментальных, т. к. дает возможность через текст формировать речевые и коммуникативные компетенции читателя, а также всесторонне анализировать любое произведение. Целью исследования стало изучение роли антропонимикона в текстологическом анализе художественного текста на примере романа В. Набокова «Приглашение на казнь», что позволило более глубоко определить сущность персонажей через проникновение в семантическое значение онимов, их словообразовательную структуру, фонетический облик; проследить связь с метатекстовыми проявлениями, которые нашли свое отражение в литературных ономах других произведений, с которыми в набоковском тексте проводится параллель; рассмотреть структурное соотношение элементов текста, которые связаны ключевыми словами (онимами); изучить художественные приемы, которые автор репрезентирует через онимическую систему произведения: онимический оксюморон, ирония, языковая игра, аллитерация, ассонанс, аллюзия. Проведенный антропонимический анализ набоковских персонажей позволил выстроить систему персонажей в зависимости от проявления двойничества, что является неотъемлемым элементом произведений В. Набокова, а также гармонично соединить лингвистический и литературоведческий подход в рассмотрении художественного текста, в результате чего произведения русской литературы интерпретируются совершенно в ином ракурсе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропоним, антропонимикон, ономастика, оним, прецедентный текст, текстологический подход.

T. B. KUZNETSOVA, T. G. BORISOVA

THE ROLE OF ANTHROPONYMICON IN V. NABOKOV'S NOVEL "THE INVITATION TO PUNISHMENT" AS AN ELEMENT OF THE TEXTOLOGICAL APPROACH

SUMMARY

The text-centric approach in modern linguistic research is one of the fundamental ones, since it makes it possible to form the reader's speech and communication competence through the text, as well as to

comprehensively analyze any work. The purpose of the study was to study the role of the anthroponymicon in the textual analysis of a literary text on the example of V. Nabokov's novel "Invitation to execution", which allowed us to determine the essence of characters more deeply through penetration into the semantic meaning of onyms, their word-formation structure, phonetic appearance; to trace the connection with metatextual manifestations that are reflected in the literary onomas of other works, with which the Nabokov text draws a parallel; to consider the structural relationship of text elements that are linked by keywords (onyms); to study the artistic techniques that the author represents through the onymic system of the work: onymic oxymoron, irony, language play, alliteration, assonance, allusion. The anthroponymic analysis of Nabokov's characters allowed us to build a system of characters depending on the manifestation of duality, which is an integral element of the works of V. Nabokov, and also to harmoniously combine the linguistic and literary approach in the consideration of the literary text, as a result of which the works of Russian literature are interpreted in a completely different perspective.

KEYWORDS:

anthroponym, anthroponymy, onomastics, onym, case text, textual approach.

В связи с внедрением в филологическое образование новых стандартов современным педагогам тоже приходится перестраиваться и использовать в обучение инновационные методы и технологии. Одним из таких методов является текстологический подход к анализу художественного текста, который предполагает работу как над языком художественного произведения, так и над его литературоведческой составляющей, что реализует межпредметные связи в обучении. Одним из важных элементов текстологического подхода является анализ онимов художественного произведения.

Наша статья посвящена рассмотрению антропонимикона художественного произведения как элемента текстологического подхода к анализу текста, что как нельзя лучше определяет антропологическую составляющую наше исследования, что, несомненно, актуально для современного школьника при подготовке к сдаче как устного экзамена по русскому языку, так и написания сочинения.

Предметом нашего исследования стал антропонимикон романа В. Набокова

«Приглашение на казнь». Данное произведение считается самым иррериальным и в связи с этим разноинтерпретируемым в творчестве Владимира Набокова. Роман репрезентируется как антиутопия в сюрреалистическом ключе.

С целью выявления семантической и функциональной нагрузки антропонимов в романе В. Набокова «Приглашение на казнь» мы обратились к анализу антропонимов главных и второстепенных героев.

Главным персонажем романа является некий *Цинциннат Ц.* Символика имени Цинцинната Ц., видимо, восходит к Титу Ливию, который дал жизнеописание сына прославленного римского трибуна Луция Квинкция Цинцинната — Цезона Квинкция: «Больше других своей знатностью и силой кичился в то время статный юноша Цезон Квинций. К тому, чем наградили его боги, он присовокупил блестящие подвиги на войне и красноречие на форуме, так что никто в Риме не мог считаться ни более храбрым, ни более речистым. Он выступил против трибунов, был предан суду, отпущен на по-

руки, а затем удалился как изгнанник, в Этрурию» [2, С. 289].

В. В. Набоков наделяет своего персонажа противоположными свойствами: Цинциннат Ц. очень слаб физически, у него плохое здоровье, он говорит тихо, почти заикаясь, и «отступничество» его проявляется не в мятеже, а в том, что он, в отличие от других, «неоднозначен». Характеристика главного героя в тексте романа очень скудна: «...был легок как лист. Ветер вальса пушил светлые концы его длинных, но жидких усов, а большие, прозрачные глаза косили, как у всех пугливых танцоров. Да, он был очень мал для взрослого мужчины» [3, С. 5]. В ониме, как и в описании, В. Набоков использует аллитерацию (с-з-ц), которая прочно связывает представление о герое с его именем как чем-то аморфным, неуловимым.

Имя героя — Цинциннат Ц. — очень необычно. Наличие только одной буквы в качестве фамилии, полностью совпадающей с начальной буквой его имени, наводит на мысль о бесконечности существования этого героя — он бессмертен. Имя имеет кольцевую структуру, как с точки зрения фонетики, так и графически. Бытийные отношения, представленные разными вариантами имени Цинцинната, выступают по отношению друг к другу не как дублиеты единственного и эксклюзивного оригинала, а как самостоятельные способы осуществления личности.

На протяжении всего романа настойчиво указывается на раздвоение героя, которое видится как его «неповторимость». Так, за Цинцинната говорит «какой-то добавочный Цинциннат», за ним следует его «призрак», «дру-

гой Цинциннат» истерически топает или плачет, «свернувшись калачиком», «настоящий» Цинциннат пытается сохранить самообладание, тогда как слабый Цинциннат всего боится, в конце романа, во время казни «один Цинциннат» считает, а «другой Цинциннат» идет в ту сторону, где находятся существа, подобные ему [2, С. 301].

Таким образом, мотив избранности героя, его непохожести на других отражается в неповторимом и редком имени Цинциннат. Следовательно, данный антропоним с самого начала романа говорит нам о его избранности.

Главным женским персонажем романа является супруга Цинцинната *Ц. Марфинька*. Она является антиподом главного героя, что в первую очередь подчеркивается именем, которое входит в совершенно другую ономастическую систему, нежели оним Цинциннат. Выбор имени не случаен. Это женское русское личное имя, восходящее к сирийскому — «госпожа, хозяйка». Аналог в европейских языках — Марта (лат. *Martha*). Имя известно из Нового Завета; так звали одну из сестёр праведного Лазаря, в доме которых останавливался Иисус Христос. По Священному Преданию Марфа и её сестра Мария стали одними из жен-мироносиц, пришедших умастить благовониями тело Иисуса Христа во гробе. Из других раннехристианских святых почитались мученица Марфа Персиянка, казнённая вместе с мужем Марином во времена гонений на христиан при императоре Клавдии II (III век), преподобная Марфа Каппадокийская, мать Симона Столпника (VI век) и другие [5].

Использование в имени уменьшительно-ласкательного суффикса говорит о том,

что значение имени «госпожа» становится уменьшенным, сатирическим.

Отношения героя с Марфинькой выглядят такими же абсурдными и неестественными. Цинциннат и Марфинька — это существа из разных вселенных, которые соединились лишь на короткий миг затем, чтобы навсегда разойтись. Мир Цинцинната — это мир фантазии, волшебных образов и чудесных видений, то мир Марфиньки — это быт с его материальными составляющими, который включает духовное познание и возвышение. Мир Марфиньки прост и стандартен. Он как множественное повторение определенного стереотипа, выход за пределы которого не возможен. По всей видимости, замужество Марфиньки — это расчет, а не влюбленность, а женитьба Цинцинната — это стремление обрести счастье даже в ирреальной действительности. Но это желание счастья так же опошляется, как и мечта героя о Тамариных Садах, превратившихся здесь в поиск того, что нельзя найти. Такие качества, присущие Марфе, как: решительность, эмоциональность, обаяние — в романе приобретают вовсе не семейную направленность (измены Цинциннату), поэтому мечта о семейном счастье — это такая же иллюзия, как и освобождение из тюрьмы.

В системе женских образов романа мы встречаем еще один персонаж — маленькую девочку, дочку Родрига Ивановича — *Эмочку*.

Эмма (англ. *Emma*) — женское имя. Изначально это было немецкое имя, означающее «целый» или «всеобщий». По второй версии, имя Эмма образовано от еврейского мужского имени Эммануэль, в переводе означающее

«Бог с нами». Считается, что Эмма — это краткая форма имени Эммануэль. По третьей версии, имя Эмма имеет латинские корни, переводится как «драгоценная», «душевная». Следующей версией является арабское происхождение имени Эмма. В переводе с арабского языка означает «верная», «спокойная», «надежная». Сложность характера Эммы влечет за собой и многие проблемы в жизни. Она не слушает добрых советов, самостоятельна и независима во всем, и выбор ее не всегда удачен [5].

Данная характеристика полностью соответствует дочери хозяина тюрьмы — Эмочке. Уменьшительно-ласкательный суффикс в имени показывает нам отношение автора к ребенку, теплоту и надежду на эту маленькую девочку. Она, как и главный герой, является антиподом Марфиньки. Это проявляется даже в звучании имени. Что естественно для именованного маленького ребенка: уменьшительно-ласкательный суффикс, — то в имени Марфиньки звучит как ирония.

Одним из значимых второстепенных персонажей является тюремщик *Родион*. Он — один из двойников Цинцинната и поэтому постоянно находится с главным героем. В последние дни своей жизни Цинциннат чаще всего встречает именно Родиона.

Мужское имя *Родион* имеет несколько версий происхождения: по одной, оно произошло от греческого имени Иродион, означающего «герой», по второй, оно имеет в корне греческое слово, означающее «роза», а по третьей — так могли называть жителя острова Родос. В европейских странах имя Родион не встречается, но в России оно

закрепилось, перейдя из разряда церковных в разряд мирских [5].

Характер Родиона формирует из него личность обаятельную, весёлую и уверенную в себе. Как правило, обладатель этого имени очень уравновешенный, смелый, решительный, он не боится трудностей, однако довольно тяжело переносит неудачи. Данная характеристика полностью противоположна описанию Цинцината, что также подтверждает идею двойничества. По мнению М. М. Бахтина, тюремщик Родион появился у В. В. Набокова неким прототипом главного героя романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» Родиона Раскольникова. Характеристика данного имени и связь с Раскольниковым полностью соответствует характеру второстепенного героя романа В. Набокова «Приглашение на казнь». Это во многом объясняет поведение Родиона в романе [2, С. 184].

Еще один мужской персонаж романа — директор тюрьмы *Родриг Иванович*. Как только мы видим это сочетание имени и отчества, сразу приходит мысль об абсурдности и некой непостоянности носителя данного имени. Имя Родриг французское, означает «известная власть», потребность доминировать. Всегда и везде. И — вне зависимости от того, насколько оправдано такое стремление в конкретных обстоятельствах. Конфликт с тем, кто заведомо сильнее не пугает, а скорее наоборот раззадоривает [5].

Характеристика имени раскрывает всю сущность Родрига Ивановича. Он — хозяин тюрьмы, он обладает неограниченной властью, известной всем. Уже само имя говорит

о том, что из всех имен, присутствующих в романе В. Набокова «Приглашение на казнь», именно он будет доминировать над всеми.

Значение имени Иван — «будет помилован» [5]. И то, что отчество Родрига именно Иванович, и объясняет причуды властного и сильного хозяина тюрьмы. Он становится добрее, пытается разнообразить жизнь Цинцината, задобрить его, как-то скрасить его последние дни жизни. Имя и отчество героя представляют собой номинативный оксюморон, что отражается и в действиях героя, который впадает то в оду, то в другую крайность.

Еще один второстепенный герой романа — адвокат Цинцината Ц. *Роман Виссарионович*. Имя Роман (от латинского) означает «римлянин», на древнегреческом — «крепкий, сильный». Роман — это спокойный, рассудительный, но при этом непредсказуемый и склонный к авантюрам мужчина. Он уверен в себе и настойчив в достижении поставленных целей [5].

Отчество у защитника Цинцината Виссарионович, а имя Виссарион — это древнегреческое имя, означает: «дающий жизнь некоторым людям» [5]. Не зря человек с таким именем в романе «Приглашение на казнь» является именно адвокатом. Вводя это отчество в роман, В. В. Набоков проводит некую параллель с другим не менее известным носителем этого отчества — Иосифом Виссарионовичем Сталиным. Данное отчество весьма редкое, и поэтому эта связь очевидна.

Все представленные выше персонажи являются двойниками Цинцината, на что указывает анафоричность имен *Родриг* —

Роман — Родион. Как мы видим, фоносемантическая составляющая играет немаловажную роль в раскрытии сущности персонажей.

Обратимся к образу палача Цинцинната — *месье Пьеру*. Обращение «месье» сразу определяет национальную принадлежность данного героя. Имя Пьер — это французская интерпретация русского имени Пётр, означающее «скала, камень». Если рассматривать характеристику имени Пьер, то она полностью совпадает с характеристикой имени Родриг. Месье Пьер имеет не меньшую власть, чем хозяин тюрьмы Родриг Иванович [5]. В номинативной игре онимов второстепенных героев так же, как и в именах главных персонажей, мы наблюдаем мотив двойничества, который является доминирующим в литературоведческом анализе романа.

Месье Пьера мы видим на протяжении всего романа в качестве такого же заключенного, как и Цинциннат. И только лишь в конце романа мы узнаем, что это не заключенный из соседней камеры, а палач Пётр Петрович, он же месье Пьер. Повторяемость имени и отчества связана со сходством жизненного пути отца и сына. Традиция называть сына как отца — отрицательное явление в русском имянаречении, т. к. у кого-то из носителей имени жизнь не сложится — это предсказание гибели героя. Скорее всего, отец Петра Петровича, так же, как и его сын, был палачом.

Помимо личных имен, говорящих самих за себя, в романе В. В. Набокова «Приглашение на казнь» неоднократно встречаются и другие разновидности антропонимов,

которые выполняют определенные функции в тексте романа.

Например, Цинциннат в своем дневнике писал: «...но пишу я темно и вяло, как у Пушкина поэтический дуэлянт...» [3, С. 87]. Здесь используется перефраз на Владимира Ленского из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Это обращение к А. С. Пушкину еще раз доказывает разносторонность романа и то, что каждое собственное имя в романе выбрано не случайно.

В XX главе В. В. Набоков перед казнью Цинцинната как бы случайно вводит маленькое объявление, где упоминается опера-фарс «Сократись, Сократик». Здесь В. В. Набоков хочет сказать о древнегреческом философе Сократе, выпившем сок цикуты, и тем самым, он сам привел в исполнение смертный приговор себе.

Неоднократно в романе встречается антропоним Тамины сады — первоначальное место идиллии и свободы, с ними связаны воспоминания юности героя, это сады-мечты. В. В. Набоков через данное название садов хочет показать пародийное отражение утопических садов. Почему же автор назвал утопические сады именно Тамины? Разобраться в этом нам помогла характеристика имени Тамара. Имя Тамара древнееврейского происхождения, от имени Тamar (финиковая пальма). По другой версии, имя происходит от слова «фамарь», что в переводе с финикийского означает пальма. Того же корня название небольшого южного растения — тамариск. Имя Тамара означает пальма, смоковница, финиковая пальма. Это могучее, большое, хорошее и мужественное имя. Аромат томления и сила внушения идут от ви-

брации этого имени. По своей энергетике оно отличается редкой прямоотой и достаточной твердостью. В то же время в нем заметны чувственность и способность к глубоким переживаниям [5]. Именно такие чувства возникают у Цинцинната при упоминании о Тамариных садах.

Таким образом, проанализировав антропони́мы в романе В. Набокова «Приглашение на казнь», мы видим, что каждое имя несет свой

смысл и реализует свои функции в романе. Онимы подобраны в соответствии с характеристикой главных и второстепенных героев романа, помимо этого все имена прецедентны, что заставляет читателя задумываться о прочитанном и проводить параллели с другими текстами. Зная характеристику и значение имени, мы можем гораздо лучше понять смысл произведения, его роль и значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. — М. : Художественная литература, 1989. — 427 с.
2. Бурцева, Е. Н. Русская литература XX века: Энциклопедическое издание / Е. Н. Бурцева. — М. : Глория, 2013. — 427 с.
3. Набоков, В. В. Лекции по русской литературе / В. В. Набоков. — М., 1996. — 367 с.
4. Набоков, В. В. Приглашение на казнь / В. В. Набоков. — СПб. : Азбука, 2014. — 384 с.
5. Толкование женских и мужских имен. — URL: <http://www.tolkovanie-imen.ru> (дата обращения: 16.04.2020).

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. Literary and critical articles. Moscow: Art. lit., 1989. 427 p.
2. Burtseva E. N. Russian literature of the XX century: Encyclopedic edition. Moscow: Gloria, 2013. 427 p.
3. Nabokov V. In Lectures on Russian literature, Moscow, 1996, 367 p.
4. Nabokov V. V. Invitation to execution. Saint Petersburg: Azbuka, 2014. 384 p.
5. Interpretation of female and male names. URL: <http://www.tolkovanie-imen.ru> (date accessed: 16.04.2020).

УДК 37; 372.882, 372.881.161.1

А. А. САНЬКОВА, Н. Н. РЯБЧЕНКО

ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»)

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается актуальная взаимосвязь лингвокультурологического подхода к изучению художественного текста со школьной практикой преподавания русского языка и литературы. Целью исследования явилась разработка системы обучения лингвокультурологическому анализу художественного текста на школьных уроках словесности. Авторами сформулированы методологические установки реализации лингвокультурологического подхода как средства формирования нравственных качеств обучающихся, обозначены ключевые теоретические предпосылки осуществления данного подхода при раскрытии специфики литературного произведения в ходе его анализа и интерпретации, предложен алгоритм работы школьников с художественным текстом. Представленные положения даны на конкретном материале, в качестве которого выступает ярко отражающий специфику национальной культуры описываемого периода и заключающий в себе большое количество лингвокультурологических единиц роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». В работе проиллюстрированы особенности поэтапного осуществления лингвокультурологического анализа художественного текста на уроках словесности, определены оптимальные методические приемы для успешного включения данного вида работы в реальный образовательный процесс.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

интерпретация художественного текста, лингвокультурология, лингвокультурная специфика художественного текста, лингвокультурологический анализ текста, лингвокультурологический анализ на уроках словесности.

A. A. SANKOVA, N. N. RYABCHENKO

THE STUDY OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL SPECIFICS OF THE ART TEXT AT LESSONS OF LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF LERMONTOV'S NOVEL "HERO OF OUR TIME»)

SUMMARY

The article discusses the current relationship of the linguocultural approach to the study of literary text with the school practice of teaching the Russian language and literature. The aim of the study was to develop

a system of teaching linguistic and cultural analysis of literary text in school literature lessons. The authors formulated methodological guidelines for the implementation of the linguistic-cultural approach as a means of forming the moral qualities of students, identified key theoretical prerequisites for the implementation of this approach when revealing the specifics of a literary work in the course of its analysis and interpretation, and an algorithm for the work of schoolchildren with literary text is proposed. The presented provisions are given on specific material, which is clearly reflecting the specifics of the national culture of the described period and containing a large number of linguocultural units of the novel by M. Yu. Lermontov "Hero of our time." The paper illustrates the features of the phased implementation of the linguoculturological analysis of the literary text at the literature lessons, identifies the best methodological techniques for successfully incorporating this type of work into the real educational process.

KEYWORDS:

interpretation of a literary text, linguistic and cultural studies, linguistic and cultural specifics of an artistic text, linguistic and cultural analysis of the text, linguistic and cultural analysis in literature classes.

Воспринимаемая многими учёными как интердисциплинарная, но будучи, несомненно, самостоятельной наукой лингвокультурология, хотя и объединяет в своём названии две другие отрасли знания, даёт новый ракурс видения и осмысления закрепившихся и отразившихся в языке фактов культуры, которые могут быть осмыслены с двух позиций: более традиционно — как человеческий фактор в языковом пространстве либо в обратном ракурсе — как лингвистический фактор в человеке. Оба этих ракурса исследования могут быть актуализированы в рамках изучения художественного текста с позиций лингвокультурологии.

В настоящее время, несмотря на молодость лингвокультурологической науки, существуют различные её научные школы (Ю. С. Степанова, Н. Д. Арутюновой, В. Н. Телия), а также основанная на трудах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова концептуальная система лингвокультурологии как науки (В. В. Воробьева и др.). Значимость же лингвокультурологического подхода в школьном изучении художественного текста была предопределена зарождением

и бурным развитием во второй половине прошлого века антропоцентрической научной парадигмы, во многом определившей и ракурс современного образовательного процесса. В этой связи необходимо отметить труды таких ученых, как И. Н. Закаровой, О. А. Митрофановой, Н. Б. Крыловой, С. В. Масловской, И. А. Стернина, В. А. Масловой и др.

По мнению авторов статьи, педагогические возможности реализации лингвокультурологического подхода при изучении художественного текста на уроках словесности чрезвычайно велики. В условия интеграции и глобализации общества, с одной стороны, и явной тенденции гуманитаризации и гуманизации образования с другой — развитие языкового и литературного образования не может осуществляться без опоры на культуру. В области теории и методологии школьного обучения дисциплинам филологического профиля данная тенденция проявляется в признании того факта, что изучение художественного текста, его понимание, интерпретация во многом базируется на его социокультурном содержании. Преподавание рус-

ского языка и литературы в школе требует от учителя постоянного поиска, умения анализировать, сопоставлять и находить наиболее эффективные и рациональные пути передачи знаний учащимся, способы формирования осознанных умений и навыков, повышения уровня самостоятельности мышления, познавательной активности.

Особую значимость приобретает использование лингвокультурологического подхода как средства формирования индивидуально-необходимых человеческих качеств, отвечающих требованиям современного поликультурного мира, включение его в школьную практику, моделирование в соответствии с данным подходом образовательного процесса как «активного диалога культур», призванного обеспечить интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей различных этносов, народов, представителей иных культур. Одним из наиболее эффективных путей достижения этого может служить активное использование при изучении художественного текста лингвокультурологического анализа, способствующего формированию у обучающихся целостной картины той или иной социокультурной действительности.

При реализации лингвокультурологической характеристики художественного текста необходимо учитывать такие положения, как процессуальность данного вида анализа как учебной текстовой деятельности обучающихся с входом на творческую работу; ориентация на раскрытие глубинных смыслов произведения через поверхностные; необходимость целостного осмысления текста как единицы языка, речи и культуры; организация работы с произведением, исходя их по-

нимания его как высшей единицы в дидактическом, коммуникативном, культуроведческом и мировоззренческом плане; построение процесса его анализа и интерпретации, отличающихся динамичностью, оценочностью и эмоциональностью [2, С. 166].

Текст романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», выбранный нами в качестве иллюстрации приведенных выше положений, в полной мере предоставляет возможность реализации лингвокультурологического подхода к исследованию художественного произведения в школьном курсе литературы, поскольку является средством отражения национальной культуры народа, национального менталитета определенного периода. Это сложный разносторонний текст, использующий большое количество лингвокультурологических единиц для описания многочисленных фрагментов сюжета.

Лингвокультурологическая характеристика текста позволяет, с одной стороны, работать со смыслами текста, обусловленными и объективной семантикой использованных языковых единиц, и экстралингвистическими факторами, в том числе семиотическими, с другой стороны, давать ему оценку с определенной точки зрения, формируя тем самым систему ценностей обучающихся. Такая работа с романом, являющимся, по мнению многих литературоведов, буквально воплощением русской культуры, позволяет не только осмыслить его языковые и речевые особенности, но и осознать текст как достижение национальной и общечеловеческой культуры.

Отдельные аспекты лингвокультурологического анализа романа могут быть произве-

дены учителем на уроке русского языка после чтения и анализа всего произведения на уроке литературы. Лингвокультурологическая характеристика текста является своего рода действенным средством в подготовке к написанию сочинения по прочитанному тексту.

В основе школьного изучения романа лежит исследование образа главного его героя, воплотившего черты человека конкретной исторической эпохи, — Г. А. Печорина. Его становление как личности происходит в ходе самопознания, обращения к духовному потенциалу не конкретного человека, а всего народа. Национальный менталитет в романе неразрывно связан с национальным характером главного героя, изучение которого и есть ключ к познанию культурных доминант этноса.

По мнению В. А. Масловой, лингвокультурологический анализ художественного текста основывается на исследовании лингвокультурологических единиц, являющихся источниками культурной информации. К их числу относят: мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета [4]. Несомненно, анализ отдельных лингвокультурологических единиц в произведении М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» является неотъемлемым компонентом его прочтения через призму лингвокультурологического подхода.

В качестве опоры для построения лингвокультурологической характеристики художественного текста может выступать представленная в психологической литературе функциональная схема смыслового восприятия текста, согласно которой выстраивается система перцептивных действий: первичный и полный синтез слова, фразовый синтез слов и обобщение, аналитико-синтетическая обработка всего сообщения (вторичная), определение содержания сообщения. В качестве средств рассматриваются языковые значения слов, грамматических конструкций и предложений [1]. В соответствии с данной схемой могут быть определены этапы лингвокультурологической характеристики текста как вида учебной деятельности школьников:

- 1) обсуждение жанра произведения;
- 2) первичное восприятие заголовка;
- 3) чтение художественного текста;
- 4) эмоциональный отклик на текст;
- 5) формулирование поверхностных смыслов текста;
- 6) структурно-содержательный анализ текста;
- 7) речеведческий анализ текста;
- 8) лингвостилистический и содержательный анализ текста;
- 9) элементы культурологического анализа текста;
- 10) итоговое осмысление заголовка [3].

Исходя из жанрово-стилевой и содержательной специфики текста, особенностей планирования системы уроков по изучению художественного произведения, целевых установок и планируемых результатов обучения, схема анализа может модернизировать-

ся, отдельные этапы объединяться или, наоборот, рассматриваться более широко и включать в себя развёрнутые подэтапы.

Рассмотрение лингвокультурологической специфики романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» на основе приведенного выше плана может осуществляться в рамках следующих этапов.

Этап 1. Обсуждение жанра произведения и первичное обращение к его названию.

Обращение к жанровой природе текста должно учитывать литературоведческое положение о том, что жанр существует и раскрывается на стыке содержания и формы, что позволяет обучающимся на данном этапе сделать предположения о содержании текста по его названию, а в ходе непосредственного ознакомления с романом выявить его поверхностные, очевидные смыслы. Сама жанровая природа романа будет предполагать наличие глубинного пласта анализа, что задано уже самим названием «Герой нашего времени», определяющим в качестве предмета авторского внимания не просто цепь событий, происходящих с Печориным, но само «время» (равно — «эпоха»). На обозначенном этапе можно провести пропедевтическую работу по обсуждению специфики организационной структуры романа как «цепи повестей», обратить внимание на то, что это реалистическое повествование с ярко выраженными социально-психологическими и нравственно-философскими доминантами.

Этап 2. Знакомство с текстом и получение эмоционального отклика на него.

В средней школе роман «Герой нашего времени» изучается в 9 классе. На чтение и анализ этого произведения отводится около 5 уроков, учитывая большой объем произведения, поэтому «раскрываться» оно будет на протяжении всего этого периода. При этом можно отслеживать динамику изменения отношения к главному герою, раскрытие его личности в ходе разворачивания повествования путем постановки одних и тех же «стандартных» вопросов, сравнения ответов на них по отношению к предыдущему периоду. Например:

— Какие чувства у вас вызывает прочитанный текст (фрагмент)?

— О чем он заставил задуматься?

— Какое чувство у Вас вызывает главный герой романа Печорин? Почему?

— Изменилось ли ваше отношение к Печорину после прочтения данного фрагмента романа (знакомства со всем текстом в целом)?

Этап 3. Формулирование поверхностных смыслов текста.

Задание основных векторов работы по чтению и анализу произведения, формулирование основных тем и проблем, звучащих в нём, осознание лежащих на поверхности вопросов, поднимаемых Лермонтовым в романе, может быть организовано посредством постановки проблемных вопросов, создания проблемной ситуации. Например:

— В ходе чтения произведения мы увидели, что образ Печорина представлен в двух ипостасях, он характеризуется двойственностью. Как вы это можете объяснить и проиллюстрировать это утверждение? (Суть приведенного заявления в том, что

иногда образ Печорина раскрывается в демоническом свете, что проявляется и в том, как герой сам воспринимает, называет себя; а в ряде случаев образ Печорина ассоциируется с героем, представляющим за всех; приёмы работы — поэтапный проблемный анализ образа героя, выборочное чтение, кластер и т. д.).

— Уникален ли Печорин в своей «безнравственности»? Найдите подтверждение своей мысли в тексте. (Провозглашая универсальность и обобщенность черт своего главного героя, Лермонтов пишет о «горьких лекарствах, едких истинах» и утверждает «правду» образа Печорина: «отчего же этот характер, даже как вымысел, не находит у вас пощады? Уж не оттого ли, что в нем больше правды, нежели бы вы этого желали?»).

— Можем ли мы утверждать, что Кавказ, кавказская природа — один из главных героев романа? Приведите фрагменты текста в подтверждение вашей точки зрения.

Обозначенные комментарии отражают только поверхностное понимание произведения. Более глубокому пониманию его смыслов будет способствовать дальнейший комплексный анализ текста.

Этап 4. Речеведческий анализ текста.

В ходе этого анализа лингвокультурная специфика текста может быть осознана обучающимися на фактическом языковом материале. На данном этапе для анализа целесообразно использовать небольшой отрывок из произведения. Например:

— Обратите внимание на отрывок из повести «Княжна Мери» (начало). Определите его стилевую принадлежность. Какие фигу-

ры речи и тропы использует М. Ю. Лермонтов в описании окрестностей Пятигорска?

— Укажите текстовые функции прилагательных в этом тексте. Как с их помощью раскрывается восприятие Печориным окружающей обстановки? Как вы считаете, подготавливают ли читателя описания Кавказа к дальнейшим событиям, изображенным в повести?

Этап 5. Лингвостилистический и содержательный анализ текста с элементами культурологического анализа.

Этот этап ориентирован на аналитико-синтетическую деятельность с акцентированием внимания обучающихся на культурных концептах, значимых для анализа и интерпретации текста.

Так, например, может быть организована работа с небольшим отрывком из романа, ориентированная на лингвостилистический анализ:

— Давайте попробуем глубже заглянуть в мысли главного героя романа, выявить его истинные и мнимые ценности, обратившись к стилистике текста.

— Прочитаем следующие два предложения: *«А, верно, она существовала, и, верно, было мне назначение высокое, потому что я чувствую в душе моей силы необъятные... Но я не угадал этого назначения, я увлекся приманками страстей пустых и неблагодарных; из горнила их я вышел тверд и холоден как железо, но утратил пыл благородных стремлений — лучший цвет жизни»*. Они начинаются с противительных союзов «а» и «но». Почему? (Амбивалентность главного героя, его двойственность и двойственная

система ценностей, из-за чего, действительно, его жизнь сложилась иначе, чем ему бы хотелось изначально).

В рамках культурологического анализа текста целесообразно организовать работу с фразеологическим фондом языка романа.

— Язык романа служит прекрасным средством отражения культуры русского народа, его характера и менталитета. Это, прежде всего, отображается в многочисленном употреблении фразеологизмов. Каждому герою свойственны определённые особенности речи. Практически в каждом описании, диалоге, монологе романа мы обнаружили фразеологизмы.

— Найдите фразеологизмы в следующих эпизодах:

1. Печорин ознаменовал конец дуэли и смерть Грушницкого.

2. Оставшись без коня в степи, Печорин отчаялся.

3. Подозрения Печорина о скорой смерти Вулича, которые оправдались в будущем.

4. Печорин задумался над вопросом: зачем он жил, для какой цели родился?

Какие культурные ценности, обычаи, традиции они отражают? Какова их роль в раскрытии образов, представленных в романе? В создании атмосферы каждой из частей? В общей стилистике романа?

Большой интерес представляет и обращение к различным мифологемам, имеющимся в тексте, например, к мифологеме горы [5, С. 137]. Необходимо подчеркнуть, что изображение горы в лермонтовских произведениях чаще всего конкретизировано топологически, географически и по своему строению и при этом космологично, образует

некий универсум, включающие в себя источники воды, фауну, звуки природы, а помимо этого и время: от архаики к героической эпохе войны, покорения Кавказа. В этой связи можно дать задание по сопоставлению героев, с которыми можно встретиться в этом универсуме. Например:

Проанализируйте различные типы героев, которых мы встречаем на страницах романа: а) горцы, с которыми сражаются русские; б) горцы, живущие патриархальным строем; в) национальные героини-горцы; г) люди цивилизации; д) монахи горных монастырей.

— Найдите текстовые характеристики этих героев. Какие слова, термины, понятия помогают представить их образ жизни, уклад, ценности. Выпишите их и проведите сопоставительный анализ.

— Подтвердите текстом, что в горном пространстве лирическому герою Лермонтова свойственны мотивы одиночества, чуждости и отринутости от людского мира, и напротив, ощущение внутренней связи с горами, глубокое переживание их древности и первозданной чистоты.

— Найдите в тексте романа метафоры и параллелизмы, в которых горы выступают составной частью. Проанализируйте их роль в тексте при создании автором портретов героев и описании их эмоциональных состояний.

Этап 6. Итоговое осмысление произведения.

Итогом осмысления романа, завершением его анализа может служить возвращение к работе с названием произведения. Например:

— Дайте определение слову «герой», обратившись к словарям. Какими словарями вы воспользовались? Какое из представленных вами определений может быть отнесено к названию романа и, соответственно, к его главному герою — Печорину.

— Согласны ли вы с принятой в литературоведении точкой зрения о том, что смысл названия «Герой нашего времени» заключается в постановке перед читателями вопроса о том, что может мешать умному, талантливому, неординарному человеку воплотить в своей жизни высокий идеал личности, реализовать свои блестящие способности?

— Проанализируйте понятие «денди», обратившись к работе М. Ю. Лотмана «Беседы о русской культуре». Можете ли вы назвать Печорина «денди» в соответствии с его внешним видом, поведением, манерой речи? Подкрепите свой ответ выдержками из романа.

— С какими героями русской литературы вы бы могли сравнить Печорина (Онегин, Чацкий и т. д.)? Какие общие национальные черты и черты представителя своего времени

вам кажутся главными в этих героях. Что их сближает, а что отличает?

Подобный анализ, предпринятый на уроке, позволяет обучающимся осмыслить на заключительном этапе урока глубину и многозначность названия произведения, являющегося ключом к раскрытию его идеи. Итогом изучения произведения может стать сочинение на тему «Печорин — герой или антигерой нашего времени?».

Таким образом, проведенный анализ теоретической и методической литературы по реализации лингвометодического подхода при анализе и интерпретации произведения позволяет утверждать, что лингвокультурологический подход отражает обострение интереса к феномену культуры, взаимодействию и взаимосвязи проблемы «языка и культуры», антропоцентрический подход к исследованию художественного текста. Изучение лингвокультурной специфики художественного текста на школьных уроках словесности способствует актуализации закрепленных в языке культуроспособных реалий, концептов и установок культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. М. : Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 320 с.
2. Левушкина, О. Н. Методика проведения урока лингвокультурологической характеристики текста / О. Н. Левушкина // Преподаватель XXI век. — 2013. — № 2. — Ч. 1. — С. 166–178.
3. Левушкина, О. Н. Методическая интерпретация лингвокультурологических характеристик текста на уроках русского языка: монография / О. Н. Левушкина. — Ульяновск : УлГТУ, 2013. — 316 с.
4. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.

5. Лермонтов, М. Ю. Русская мелодия. Поэзия. Драматургия. Проза: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032900 — русский язык и литература / Сост., вступ. ст., примеч. И. П. Щеблыкина. — М. : Парад, 2007. — 662 с.

REFERENCES

1. Zimnaya I. A. Linguopsychology of speech activity, Moscow, Voronezh: NPO MODEK, 2001, 320 p.

2. Levushkina O. N. Method of conducting the lesson of linguistic and cultural characteristics of the text. Teacher of the XXI century. 2013. no. 2. Part 1. Pp. 166–178.

3. Levushkina O. N. Methodological interpretation of the linguoculturological characteristics of the text in the Russian language lessons: monograph. Ulyanovsk: UISTU, 2013. 316 p.

4. Maslova V. A. Linguoculturology: textbook. student's guide. no. studies'. Moscow: publishing center "Academy", 2001. 208 p.

5. M. Yu Lermontov, the Russian melody. Poetry. Dramaturgy. Prose: textbook for University students studying in the specialty 032900-Russian language and literature / Comp., introductory article, note By I. p. shcheblykina. M.: Parade, 2007, 662 p.

УДК 82:801.6

А. А. ФОКИН

КНИГА И. БРОДСКОГО «МЕНЬШЕ ЕДИНИЦЫ» КАК «СВОД ЗАКОНОВ» ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

АННОТАЦИЯ

На примере эссеистики И. Бродского рассматриваются законы функционирования художественного произведения. Выявляются параметры функционирования литературы в акте рецепции. Рассмотрена роль триады «автор — произведение — читатель» в теоретических исканиях поэта. Определена роль автора: поэт, переводчик, интерпретатор. Интерпретируются факты языкового неповиновения, профессиональной заботы и авторитарности по отношению к языку и читателю.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

функционирование литературы, рецепция, традиция, новация, поэтика.

A. A. FOKIN

I. BRODSKY'S BOOK "LESS THAN ONE" AS A "CODE OF LAWS" OF THE FUNCTIONING OF LITERATURE

SUMMARY

On the example of I. Brodsky's essays, the laws of functioning of a work of art are considered. The parameters of functioning of literature in the act of reception are revealed. The role of the author — work — reader triad in the theoretical search of the poet is considered. The author's role is defined: poet, translator, interpreter. The author interprets the facts of language defiance, professional care and authoritarianism towards the language and the reader.

KEYWORDS:

Brodsky, functioning of literature, reception, tradition, innovation, poetics.

Рассматривая проблему функционирования произведений литературы в большом времени, необходимо учитывать, что приоритет в ее раскрытии принадлежит самим писателям. В этой связи обращение к эссе Иосифа Бродского,

вошедшим в его книгу «Меньше единицы», вполне оправдано. Авторефлексия поэта проясняет многое и в его поэтической эволюции, и в его читательских пристрастиях, и в его теоретико-литературных воззрениях.

Заметим, что Бродский в этом плане не одинок. Достаточно вспомнить теоретические концепции, повлиявшие на последующее развитие поэтической мысли таких художников, как О. Мандельштама, утверждавшего в споре с символистами демиургические функции слова, М. Цветаеву и Б. Пастернака, отдавших власть над художником тексту, В. Хлебникова, «подчинившегося» звуку и слову. Во второй половине XX века литературоведческое и шире — филологическое самосознание воспринимается уже как сложившаяся традиция. Иосиф Бродский в этом смысле оказывается ближе всех к В. Набокову, стержневым элементом эстетики которого, как известно, является язык. В своем отношении к литературе прошлого и настоящего Бродский также отталкивается от языка, который это прошлое и настоящее создает. Так, в «Послесловии к «Котловану» А. Платонова» он «указывает на способности языка, благодаря которым не только художественный мир автора формируется вопреки его собственным усмотрениям, но и ожидается и/или возрождается мир реальный» [1, с. 5–7]. В этом смысле концепция Бродского близка и теоретическим установкам Т. С. Элиота, в основе которой — также подчинение поэта языку: «Сознание поэта — поистине воспринимающее устройство, которое улавливает и хранит бесчисленные переживания, слова, фразы, образы, остающиеся в нем до той поры, пока частности, способ-

ные соединиться, создавая новую целостность, не окажутся совмещенными в нужной последовательности» [3, с. 163].

Другими словами, Бродский концентрирует свое внимание не на личности поэта, а на произведении, но произведении не художника, а языка, то есть существующем само по себе. Задача же каждого нового (современного) поэта в таком случае сводится к тому, чтобы услышав, синтезировать в «мотивированные эмоции» и «внутреннее слово», и «интуитивный язык» (Т. Хьюм), и диктующий язык, существующий в двух формах: в разговорной речи определенной эпохи и в литературной языковой традиции. Каждое подлинное поэтическое творение, следовательно, Бродский рассматривает не как собственность автора или читателя, но как автономное произведение, то есть произведение языка, перестроившего, благодаря поэту, цепь традиции (или свое-языковое-прошлое) в идеальное единовременье.

Итак, ключевой для понимания акта рецепции в эстетической концепции Бродского можно считать антитезу прошлое — настоящее. Остановимся на сущности этого феномена в творческом наследии художника подробнее.

Первый «закон» функционирования произведения, по Бродскому, может быть сформулирован исходя из толкований таких понятий, как «влияние» и «уступка».

Слово «влияние» многозначно, поэтому и толковать его следует настолько широко, насколько это возможно. Здесь и влияние одного поэта на другого, поэтической школы или поэтической эпохи на творчество того или иного поэта, влияние государства,

истории, идеологии, религии, политики и т. д., и т. п., то есть влияние как воздействие, имеющее свои результаты, как причина, провоцирующая необходимое или же непредсказуемое следствие.

Бродский трактует слово «влияние» особо — *влияние* = *вливание* = *слияние*, то есть соединение множества в одном: прошлого в настоящем, государства в человеке, истории в языке и т. д.

Показательным примером такого «влияния» служит прием создания метафоры, который следует процитировать полностью: «Метафора обычно образуется из двух составных частей: из объекта описания («содержания», как называет это А. А. Ричардс) и объекта, к которому первый привязан путем воображения или простой грамматики («носитель»). Связи, которые обычно содержатся во второй части, дают писателю возможность совершенно неограниченного развития. Это и есть механизм стихотворения» [2, с. 44–45].

«Содержанием» метафоры в поэзии, таким образом, становится жизнь, а «носителем» — сам поэт с его индивидуальными представлениями об этой жизни. Возникающая психологическая тавтология разрешается тем, что уже разработанные в литературе темы, образы, ритмы и т. д. с одной стороны раскрепощают воображение поэта новой эпохи или читателя, а с другой ограничивают его уже достигнутым, то есть толкают не на констатацию старого, а на его интерпретацию, на поиск нового, тогда влияние-слияние и происходит, произведение прошлого продолжает жить, изменяя свои смыслы во времени.

Именно на основании этих умозаключений Бродский делает вывод о том, что чело-

век, и тем более поэт, есть продукт не истории и уж тем более не государства и не общества, которое якобы в нем живет, а чтения, литературы, и в конечном итоге — языка.

Значение «уступки» сводится Бродским, как всегда афористично, к двум падежным формам местоимения *что* — именительной и дательной: существенно не *чему*, а *что* поэт (человек) уступает [2, С. 53]. Дательный «*чему?*» непременно порождает момент антагонизма, соревновательности, превосходства одного над другим, подчиненности и выбора, наконец, негативизма, отвержения. Именительный падеж «*что?*» больше склоняет к отдаче, к смирению, к исповеди, к прощению и терпению и, следовательно, к ответственности.

Любая попытка совмещения этих форм приводит к приспособлению, к фальши и лжи. Увидев это, вычленив это, Бродский останавливает свой выбор на «*что?*». Однако отсюда вытекает понимание Бродским функционирования произведения, как «бремени» и «давления»: «Классики, — по словам поэта, — оказывают такое огромное давление, что результатом временами является словесный паралич. И поскольку ум ручки приспособлен к тому, чтобы породить негативный взгляд на будущее, чем управляться с такой перспективой, мы склонны воспринимать ситуацию как финальную» [2, С. 72].

Единственно возможный выход из-под гнета-бремени прошлого — быть его финалом, некой чертой, подводящей итог предшествующему этапу, а, следовательно, отправной точкой для чего-то нового, построенного на этом прошлом.

Тиков второй «закон» Бродского. Примером, иллюстрирующим его, он избирает *аллюзию*, толкуя этот устоявшийся литературоведческий термин и литературный прием, как долг современности перед прошлым, ибо «одна из целей произведения искусства — создать должников; парадокс заключается в том, что чем в большем долгу художник, тем он богаче», а это богатство, в сущности, есть «элемент любой цивилизованной речи» [2, С. 74].

Следующий закон функционирования литературных произведений Бродский формулирует через понимание отношения «преемственность — отторжение», которое позволяет ему сформулировать один из его парадоксальных тезисов: «Смерть как тема всегда порождает автопортрет». Тема смерти возникает как «инерция интимной речи», говорит Бродский, создавая условия для возникновения личной мифологии, которая постепенно приобретает черты мифологии всеобщей, включая всякого рода видения, метаморфозы, диалоги с теньями, теорию анамнеза и т. п. В этой мифологии суть обращения поэта к прошлому, к поэзии ушедших в небытие предшественников, к созданию поэтических памятников в их честь. Тема смерти — своего рода эхо, которое вторит прошлому: «Другими словами, искусство «подражает» скорее смерти, чем жизни; то есть оно *имитирует* ту область, о которой жизнь не имеет никакого представления: сознавая свою бренность, искусство пытается одомашнить самый длительный из существующих вариантов времени» — вечность [2, с. 78].

Поэзию с вечностью роднит уже то, что вечность ею же — поэзией — порождена.

Вот второй тезис, к которому приходит Бродский, анализируя отношение «преемственность — отторжение». Соединив два этих слова в одну формулу, определяющую по Бродскому закон сохранения, мы получим наивысший закон литературной преемственности, то есть функционирования произведений прошлого в творчестве новых поколений художников слова: *поэзия — автопортрет вечности*.

Следующая категория литературоведения, которая часто ассоциируется с функционированием произведения литературы в большом времени — перевод. И здесь, формулируя свой «закон», Бродский вновь прибегает к абсурдного характера формуле: «*поэзия сама по себе — перевод*». Но если раньше он утверждал, что поэзия есть язык вечности, не значит ли это, что поэзия — перевод с языка вечности (т. е. бесконечного времени) на язык настоящего (т. е. сиюминутного момента)? И если да, то перевод чего? Последний вопрос требует не простого, а доказательного ответа. Но прежде, чем его получить, необходимо констатировать следующее: ставя знак равенства между поэзией и переводом, Бродский тем самым наделяет поэта не только творческой, но и переводческой функцией. Следовательно, он — поэт — знает или, по крайней мере, должен знать, чтобы эти функции были выполнимы, как минимум два языка — язык вечности (прошлого, ирреального) и язык настоящего (современности, реального). Важно отметить при этом и то, что необходимость в переводчике возникает, во-первых, в случае необходимости общения на незнакомом языке, во-вторых, — в случае незнания какого-либо языка. Поэт-перевод-

чик, таким образом, — это посредник, устраняющий языковой барьер между реальным и ирреальным временем, между прошлым и настоящим. В этом выводе содержится и ответ на поставленный нами вопрос: поэт является переводчиком времени, т. е. языка одного времени (обычно, современного переводчику, но иногда и просто отличному хронологически от переводимого, как в сторону приближения к настоящему по диахронической оси, так и в сторону все большего удаления в глубь истории) на язык другого, более позднего времени.

Идея поэта-переводчика по-новому позволяет Бродскому взглянуть не только на роль поэзии как языка, но и на роль поэзии как искусства. И здесь он вновь категоричен. Не имеющая ограничений во времени, а, следовательно, и в языках, свободная во всех своих проявлениях, поэзия перестает быть формой искусства, напротив, *«искусство — форма, к которой часто прибегает поэзия»*. Эта формула порождает еще две, как минимум, проблемы. Первая из них возвращает нас к конфликту между поэзией и языком, а вторая вновь сталкивает в бесконечном единоборстве автора и читателя. Первый конфликт разрешается Бродским тем, что поэтический язык, обретая форму искусства, стремится сравняться с разговорным языком, в то время как последний, впитывая поэзию, поднимается до ее уровня. В стремлении разговорного языка стать поэтическим суть разрешения и второго конфликта, но только уже на уровне читатель — поэт.

Стихи, по утверждению Бродского, должны перечитываться многократно, во-первых, для их анализа, «функция

которого состоит в том, чтобы вернуть стихотворение к его стереоскопическим истокам — как оно существовало в сознании поэта»; во-вторых, ради того, чтобы, услышав голос поэта, понять, что «мир кончается не взрывом, не всхлипом, но человеком говорящим, умолкающим и говорящим вновь», то есть, что язык вечен; и, наконец, в-третьих, для того, чтобы родился тот универсальный язык перевода с поэтического языка на разговорный и обратно, как факт взаимообмена и взаимообогащения разных уровней языкового космоса, что и определяет в конечном итоге гармоническую и вневременную устойчивость, если не сказать вечность.

Рассматривает Бродский в своих эссе социальную функцию литературы, а именно ее спасительно-оберегающую от государственного и любого другого внешнего давления роль. Это пятый «закон» Бродского.

Любое государство по своей природе противоречит сущности искусства, заявляет поэт, так как идея всестороннего ограничения никоим образом не сочетается с идеей личной свободы и, особенно, свободы творческой. Но когда речь идет о тоталитарном государстве, эти несовпадения увеличиваются многократно и по своей совокупности превращаются в давление, под прессом которого не всякая индивидуальность может выжить, а тем более творить. Что же может человек противопоставить этому давлению? Ответ на этот вопрос и размышления по этому поводу звучат так: *«Это почти правило, — говорит Бродский, — для того, чтобы выжить под тоталитарным давлением, искусство должно выработать плотность, прямо пропорциональную величине*

этого давления». Плотность эта в восприятии литературы, переосмыслении классики, основанном на национальной и мировой культуре, на литературном аскетизме, сжатости языка, установке на слово и его аллитерационные возможности, на звук, а не на значение. Плотность, другими словами, в умении слышать и слушать прошлое, а не в агитации строить будущее. Поэт может только размышлять о будущем, и то только из соображений чисто *«профессиональной заботы о своей аудитории или из сознания смертности искусства»*. Тоталитарное государство, стирая грани различия между индивидуальностями, выхолащивает содержательный аспект искусства, возводя в ранг человечества себя как форму. Противостоять этому в сила только человек, способный превращать эту пустоту в парадоксальное утверждение жизни ради того, чтобы воскресить слово, как залог отсутствия хронологии в языке [2, С. 76–79].

Следующий «закон» — личностный. Формулируется он исходя из размышлений Бродского, возвращающих к проблеме смерти поэта, к констатации того, что слова «жизнь» и «поэт» звучат обычно и естественно и являются, по его мнению, синонимами, тогда как слово «смерть» является скорее синонимом собственно произведению, и их основной «родственный» признак — последняя строка, последнее слово, точка. «Вне зависимости от смысла, — говорит Бродский, — произведение всегда стремится к концу, который придает ему форму и отрицает воскресение». Чтение стихов поэта, по Бродскому, — соучастие в смерти его стихов и в его смерти, к чему побуждает

читателя одна из основных тем поэзии — тема времени.

Проблема «смерти автора» как одна из главных для понимания проблемы функционирования произведений литературы в большом времени в эпоху постструктурализма и постмодернизма также нашла свое отражение в размышлениях Бродского. На примере Мандельштама Бродский показывает основное отличие простого человека (*Homo sapiens*) от человека-поэта (*Homo scribens*), которое заключено в том, что для настоящего поэта понятие темы либо отсутствует вообще, либо, если имеет место, «представляется результатом взаимодействия методов и приемов», тогда как для обычного человека это результат анализа, разрывания фокуса.

Писание для поэта — не профессиональная необходимость, а *«бытийный процесс»*, сплавляющий и поглощающий темы, идеи и т. д., именуемый вдохновением или Музой, что *«есть на самом деле диктат языка»*. Эти размышления приводят Бродского к мысли о том, что, говоря о творчестве, стоит говорить скорее не о теме времени, а о присутствии самого времени и как реальности, и как темы в произведениях художника. Время стало материалом, которое медленно и тягуче перетекает по стихам поэта как по своим космическим сосудам.

Урок, который усваивает Бродский у Мандельштама, заключается в том, что он не делит время на прошлое, настоящее и будущее, его время просто не знает предела и длится, и длится: *«О прошлом, как личном, так и историческом, заботится в его стихах сама этимология слов, сам язык»*

[2, С. 92–93]. Говоря вообще о Мандельштаме как представителе петербургской поэтической традиции, суть которой выразилась в формуле «идея благородной структуры вне зависимости от содержания» [2, С. 98], Бродский утверждает, что он и не стремился к стилистической и метрической оригинальности. Однако то, что он сделал для русской поэзии, было самобытно и ново. Его творческая лаборатория представляла собой своеобразный громадный купол, свод, обладающий хорошей акустикой, под которым уживались голоса всех предшественников. Поэзия голосов, органная, полифоническая по своему принципу, и сделала традиционную во многом поэзию оригинальной и новационной.

Став куполом и, если угодно, рупором предшествующей поэзии, поэзия Мандельштама вобрала в себя весь лиризм предшествующих эпох, сделав его своеобразной поэтической этикой, вобравшей произведения литераторов-предшественников и позволяющей им уцелеть. Этика лиризма, девиз которой «*песнь есть форма языкового неповиновения*» [2, С. 101], — стала для Бродского главным усвоенным у Мандельштама уроком, дающим пример нравственной чистоты и моральной стойкости, выразившейся более всего в приверженности к так называемым классическим формам без всякого ущерба для содержания.

В некрологе на смерть Надежды Яковлевны Мандельштам, жены и друга «величайшего русского поэта нашего времени Осипа Мандельштама», на протяжении восьми страниц Бродский развивает один единственный тезис, также имеющий самое непосред-

ственное отношение к проблеме функционирования литературы: «*если любовь и можно чем-то заменить, то только памятью*», ибо воспоминание восстанавливает близость [2, С. 107–110].

Этот «закон» оказался для Бродского едва ли не самым значимым.

Достоинство и голосовая мощь поэта всегда должны быть прямо пропорциональны тому, о чем или о ком он пишет, иначе не будет понимания, и мир, который стремится раскрыть поэт, задохнется не развернувшись. Этот тезис получает развитие в эссе «Поэт и проза», где поэзия — вид словесного творчества — обозначена как кристаллообразный синтетический рост мысли, стихотворное произведение — как «форма реорганизации времени», а поэт — как «комбинация инструмента (музыкального — А.Ф.) с человеком в одном лице, с постепенным преобладанием первого над вторым» [2, С. 131–133].

В эссе «Поклонимся тени» Бродский прибегает к образу тени как синониму функционирования классики в «новом» времени, подводя итог размышлениям о литературно-художественной преемственности, формах взаимодействия поэтов удаленных по времени эпох. Вывод, к которому он приходит также формулируется как «закон». Те, кем «жив» язык, то есть поэты, являются средством существования времени, и суть нового творчества заключается в продолжении начатого некогда предшественниками: «*Неспособные, говоря иначе, вернуть всю сумму того, что было дано, мы стараемся отдать долг, по крайней мере, той же монетой*». И далее он уточняет, что современный поэт, чтобы «отдать долг», вынужден

прибегать к косвенной речи, цитате, перифразу и так далее, «*ибо поэты рассказывают нам всю историю: не только через свой действительный опыт и чувства, но — и это наиболее для нас важно — посредством языка, то есть через слова, которые они в конечном итоге выбирают*» [2, С. 257–273].

В эссе «Путешествие в Стамбул», «самом постмодернистском эссе всех времен», как определил его В. Курицын, проблема функционирования литеартуры предстает как цепь конфликтов — прошлого с настоящим, времени с пространством, личности с государством, линейного мировоззрения с циклическим и кристаллографическим, зрительно-го восприятия со слуховым, демократии с тиранией, политеизма с монотеизмом.

Истоки этих конфликтов — в понимании и значении такой категории, как *время*. Здесь Бродский сталкивает две противоположные точки зрения: замкнутое время — линейное время (или шире: закрытое — открытое время). Такое деление весьма схематично, и мы обращаем на него внимание только с тем, чтобы ярче представить себе процессы, происходящие в моменты столкновения полярных точек. А дело в том, что тесный контакт, порой воинствующий, неких противоположностей рождает нечто третье, новое, которое присваивает себе зачастую имя одной крайности, а свойства другой. Подобные процессы достаточно широко представлены и описаны поэтом на страницах «Путешествия в Стамбул» и «Письма Горацию», где Бродский весьма последовательно развивает уже широко известные и часто применяемые в научных построениях

гуманитарных наук треугольные схемы Гуссерля, Потебни и их последователей, Р. Барта и других представителей структурализма и постструктурализма. Общепризнанной считается и треугольная модель времени, где замкнутое и линейное дают циклическое его понимание. Связь между циклами осуществляется посредством неких канонических вещей, на которых и держится вся цикловая структура. Для Бродского, например, такой вещью стал язык. Он выступает медиатором между циклами разрушения и созидания, стагнации и интерпретации, обеспечивая действенность природных законов, законов морали и религии, этики и эстетики. Вместе с тем он образует основу тех читательских усилий, которые разворачиваются в «ритуале» возвращения литературных произведений прошлого к новой жизни.

Воображение, как одно из сущностных составляющих этого ритуала и как основное условие со-творчества, имеет, по Бродскому, ретроспективную направленность, что само по себе сопоставимо только с циклической природой времени, ибо и то и другое объединяет всякое отсутствие будущего. И тогда грамматическая триада прошлое-настоящее-будущее, искусственная по своей сути, трансформируется им, а точнее заменяется новой триадой — прошлое-традиция-настоящее, которая является одним из основных законов, определяющих взаимообмен реального и ирреального, прошлого и настоящего. Основное следствие этого закона состоит в том, что прошлое, становясь настоящим, сохраняет при этом структуру прошлого. Другими словами, реальность (настоящее) постоянно обесценивается за счет прошлого,

гипертрофируется, оказывается толчком, отправной точкой для начала воспоминания как процесса возрождения прошлого к жизни, которую оно поглощает и захватывает. Так возникает конфликт. Так строится диалектика образа, репродуцируемого через обращение к прошлому. Этот образ конфликтен в театральном, драматургическом значении этого слова, ибо прошлое всегда воюет с настоящим за место в жизни, и антиномичен, так как одно не существует без другого, более того, они сосуществуют друг в друге. Именно в этом смысле интерпретация понимается как текст о тексте, как интертекст и шире — как язык. При этом текст прошлого не тонет в другом тексте и не поглощается им; они как бы объединяются, становясь чем-то более общим и цельным по форме, объемным и глобальным по содержанию.

Прошлое становится опорой распознавания образов, символов, их расшифровки и интерпретации. Это, если угодно, театр, внутри (т. е. в здании) которого происходят события (играется пьеса), оживляющие застывшую мумию внешней формы здания театра изнутри, а этот процесс оживления, в свою очередь, открыт для созерцания, бесконечного числа прочтений и интерпретаций зрителем (или читателем), находящимся внутри этого же здания. Складывается парадоксальная ситуация: зритель (читатель), привлеченный настоящим, то есть современным произведением, входит, благодаря ему, в прошлое, погружается в него, существует в нем, оценивает его посредством того настоящего, через которое он в это прошлое проник, сопоставляет, дешифрует, соединяет и интерпретирует их, что приводит

в конечном итоге к их слиянию, но не хаотическому, как это может показаться на первый взгляд, а к формо-содержание-образующему взаимовыделению всех трех ипостасей функционирования литературы во времени: произведения прошлого, в виде постоянно возрождающихся тем и форм, настоящего, в лице писателя, в творчестве которого они обретают новый смысл и, наконец, читателя, оценивающего этот смысл относительно уже известных.

В самой природе слова, в самой природе речи, языка непременно должно быть нечто, объясняющее это странное умение быть одновременно единым и множественным, цельным и бесконечно раздробленным.

Примираются эти противоположности у Бродского тем, что слово, имя — это не просто произносимый, второпях высказанный звуковой комплекс обыденного языка — нет, это речь, пребывающая до нашего мира и вне его, это речь, творящая и вселенную, и обычный человеческий язык. Процесс чтения ставит слово в центр познания, в основе которого лежит непроявленное, потенциальное слово, как бы семя будущего цветка мысли, вначале бездвижное, устойчивое и цельное в своей замкнутости, затем постепенно прорастающее, идущее на контакт с реальностью и затем виденное и слышимое всеми. Иначе говоря, новый смысл произведений прошлого проявляется сначала в потенциально свернутом состоянии, затем в форме ментального образа предмета и, наконец, в виде звучащего слова, голоса.

Не случайно в качестве образа для понимания функциональной природы литературы

Бродский прибегает к слову «театр». В литературе, как в художественной (прежде всего поэзии), так и в научной и научно-популярной, можно наблюдать определенный момент фетишизации голоса и зрения, т. е. того, без чего драматургия (искусство создания и разрешения конфликтов) практически невозможна. Более того, процесс соединения лирики, эпоса и драмы в некое одно, как формальное, так и содержательное целое, стал одним из основных направлений постижения литературы всех предшествующих эпох.

Такую фетишизацию Бродский объясняет очень просто. Зрение — это прежде всего восприятие света и тени, причем свет ассоциируется им в большинстве случаев с настоящим, современным, а тень — с прошлым (тени прошлого). Чтение в этом случае воспринимается как взаимодействие света и тени, столь естественное для восприятия и оценки, но в то же время весьма и весьма разнообразное. Голос — это прежде всего звук с присущей ему индивидуальной тембровой окраской, который является основой вербального общения. Функционирование произведения во времени, таким образом, это одновременное узнавание голоса и интерпретация того, о чем он повествует.

Процессу восприятия и понимания в зрительном (светотеневом) и слуховом (голосовом) значении придается у Бродского восходящее направление, причем движение означает здесь не столько сублимацию, сколько воспоминание о происхождении воспринимаемого зрением предмета или слухом голоса, а также об информации, которую они несут. Чтение и интерпретация, как акт дви-

жения, предстают моментом этого движения во всей его протяженности, парадоксальным образом показывающим нам крайние точки этого движения в момент конфликта и слияния противоположных сторон в одно целое.

Итак, в эссеистике Бродского теория функционирования литературы — сложная разветвленная система, представить которую даже в трехмерном измерении было бы значительным упрощением. Однако можно установить, что в ее основе деление процессов чтения, восприятия и интерпретации на два больших класса: ориентированные на время и ориентированные на пространство. Эти два класса характеризуются противоположными категориями и понятиями: нелинейное время — линейное время; индивидуум (личность) — общество; демократизм — автократия и тирания; политеизм — монотеизм; православное христианство и буддизм — католицизм и ислам; география и астрономия — история; лермонтовский тип поэта — пушкинско-маяковский тип поэта; элегизм — одизм и дидактика; голос и слух — зрение; динамика — статика и др.

Таким образом, характеризуя процесс функционирования произведений прошлого как полихронический, полисемный, полифонический, антиномический и многоуровневый, можно констатировать, что сам поэт отдает предпочтение интерпретации, в основе которой, согласно его эстетической концепции, лежит время, а также язык как одно из основных доказательств существования человека во времени и времени для человека. Развивая выдвинутый однажды тезис о поэзии как средстве преодоления смерти, Бродский всячески подчеркивает,

что искусство всесильно, что оно способно даровать свободу, потому что не знает преград и общественных устоев. Олицетворяя литературу со временем, он оспаривает сложившееся в литературоведении понимание проблемы функционирования литературы и искусства, выдвигая на передний план их абсолютные, независимые от истории и читателя, в том числе и от страны его проживания достоинства, так как искусство и есть время, а творцы искусства — создатели времени. Искусство, прежде всего литература, призваны восстановить равновесие мира, вычленив из хаоса гармонию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродский, И. А. Набережная неизлечимых. Тринадцать эссе / сост. В. П. Гольшев. — М. : Слово, 1992. — 256 с.
2. Бродский, И. А. Сочинения Иосифа Бродского: в 8 т. / под ред. Я. А. Гордина. — СПб. : Пушкинский фонд, 1999. — Т. V. — 376 с.
3. Элиот, Т. С. Назначение поэзии: Статьи о литературе / Т. С. Элиот. — Киев : AirLand; Москва : ЗАО «Совершенство», 1996. — 352 с.

REFERENCES

1. Brodsky I. A. Embankment of the incurable. Thirteen essays / comp. V. P. Golyshev. Moscow: Slovo, 1992. 256 p.
2. Brodsky, I. A. the works of Joseph Brodsky: in 8 volumes / edited by J. A. Gordin. Saint Petersburg: Pushkin Foundation, 1999. Vol. V.-376 p.
3. Eliot T. S. the Purpose of poetry: Articles about literature. Kiev: AirLand; Moscow: JSC "Perfection", 1996. 352 p.

УДК 801.313

Е. А. ЛУГОВАЯ, Т. В. ПИРОЖКОВА

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «РЕГИОНАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ КАК ПАМЯТНИКИ ИСТОРИИ И ЯЗЫКА НАРОДА»)

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию проекта, направленного на изучение регионального ономастикона, а также рассмотрению методов и приемов работы с ономастическим материалом на уроках русского языка. Показано, что методика использования топонимов в проектной деятельности предполагает ряд этапов: включение детей в поисковую деятельность по выявлению названий местных географических объектов, их систематизацию и классификацию по определенным основаниям; включение топонимов в содержание образования в виде краеведческого материала. Обосновывается, что проводимая в данном ключе работа покажет обучающимся малую родину в контексте национальных и историко-культурных ценностей, что будет способствовать интеграции разноязычного населения, проживающего на территории Ставропольского края, а также препятствовать процессам глобализации, обезличивающей этносы и культуры. Предлагаемый проект в системе профильной подготовки расширяет знания, способствует социализации личности, приобщению к ценностям национальной культуры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

культура, проектная деятельность, региональный топонимикон, теория имени, этнос, язык.

E. A. LUGOVAYA, T. V. PIROZHKOVA

METHODIC ASPECTS OF PROJECT ACTIVITIES IN THE REGIONAL COMPONENT STUDY ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS (BASED ON THE PROJECT “REGIONAL TOPONYMS AS MONUMENTS OF PEOPLE’S HISTORY AND LANGUAGE”)

SUMMARY

The article describes a project aimed at studying the regional onomasticon, as well as the methods and techniques of working with onomastic material in Russian lessons. It is shown that the method of using toponyms in project activities involves a number of stages: the inclusion of children in search activities to

identify the names of local geographical objects, their systematization and classification for certain reasons; inclusion of toponyms in the content of education in the form of local history material. Proves that carried out in this way work will show students small home in the context of national and historical and cultural values that promote the integration of a multilingual population, living on territory of Stavropol territory, and also to hinder the process of globalization, homogenizing ethnic groups and culture. The proposed project in the system of profile training expands knowledge, contributes to the socialization of the individual, familiarization with the values of national culture.

KEYWORDS:

culture, ethnos, language, project activities, the regional toponymical, the theory named.

В конце XX — начале XXI века ономастика получила достаточно широкое распространение, что обусловило появление таких отраслей, как функциональная ономастика (М. А. Захарова, Н. В. Меркулова) и теория ономастической лексикографии (М. В. Горбаневский, В. Б. Епурь, Т. Н. Кондратьева, Е. С. Отин). Ставятся и решаются проблемы ономастического словообразования и морфологии (Д. Н. Бучко, Л. И. Василевская, Н. В. Подольская); активно исследуется искусственная ономастическая номинация как риторическое изобретение (И. В. Крюкова, Н. В. Шимкевич, Р. И. Козлов, А. А. Исакова, Э. А. Китанина). В то же время «традиционным для работ по ономастике стало указание на нерешенность большого числа проблем собственных имен, в том числе осознание значимости географических имен собственных, механизмов их создания» [3, С. 55], что и определяет *актуальность* нашего исследования, направленного на изучение регионального топонимикона в средней школе.

Ономастика является важнейшим средством повышения познавательной активности и самостоятельности обучающихся, что связано с выработкой положительных мотивов учения, которые основываются

на потребностях поиска новых знаний, увлеченности учебно-поисковой деятельностью. Эта деятельность реализуется через исследование топонимического материала малой родины, связанного с природными особенностями (рельефом, почвой, флорой и фауной), историческими событиями, культурной и языковой принадлежностями, возделыванием земель и национальными промыслами.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования одной из значимых компетенций выделяется «проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые учебные предметы» [2, С. 6], что может быть реализовано на основании метода проектов, который успешно решает не только учебные, но и воспитательные задачи. Методика использования топонимов в проектной деятельности предполагает ряд этапов: включение детей в поисковую деятельность по выявлению названий местных географических объектов, их систематизацию и классификацию по определенным основаниям; включение топонимов в содержание образования в виде

краеведческого материала. Эта работа покажет малую родину в контексте национальных и историко-культурных ценностей, что будет способствовать интеграции разноязычного населения, проживающего на территории Ставропольского края, и препятствовать процессам глобализации, обезличивающей этносы и культуры.

Проект «Топонимы Петровского района Ставропольского края как памятники истории и языка народа» отражает переориентацию современной школы на «культуросообразную» систему преподавания и направлен на усиление развивающей и воспитательной функций обучения, на приобщение обучающихся к ценностям национальной и мировой культуры, на усиление регионального аспекта современного образования.

Предлагаемый проект в системе профильной подготовки расширяет знания, способствует социализации личности, приобщению к ценностям национальной культуры, осознанию связи языка с жизнью общества, формированию чувства ответственности за свою фамилию, семейные ценности, понятия об Отечестве как единой для каждого человека Родины — через понятия национальный дух, национальный характер, язык народа, языковая картина мира, ментальность воспитывается национальное самосознание.

Комбинированный (предметно-ориентированный и межпредметный) проект по топонимике имеет целью реализации интереса учеников к предмету, расширение лингвистического кругозора и развитие языкового чутья. В нем выделяются следующие содержательные модули: лингвистический, вклю-

чающий блоки по развитию лингвистической и культуроведческой компетенций, и практический, предполагающий индивидуальную проектно-исследовательскую деятельность обучающихся и работу в группах по сбору, накоплению, систематизации топонимического материала. Оптимальный объем проекта составляет от 4 до 6 часов.

Проект снабжен библиографией современных исследователей в области топонимики.

Тема 1. Введение. Имя собственное в языковой системе. Специфика и функции имени собственного. Соотношение топонимии и внеязыковой действительности. Социолингвистический, лингвокультурологический, этнолингвистический аспекты изучения имени собственного.

Имя нарицательное и имя собственное. Функция называния как основное назначение топонимов. Именованье как процесс исторический, зависящий от ментальности и мировоззрения, а значит, и этнокультурного кода: «Имя — импульс культуры, поскольку оно вводит человека в знаковый космос, но оно же и результат ее, поскольку ее смыслы возрастают в пространстве культуры, ею держатся и ею же контролируются... Имя открыто человеку, который может трактовать его и как предельно обесмысленную «кличку» вещи, но и как высший предел смысла и инструмент смыслостроительства одновременно» [1, С. 147].

Понятийный аппарат: язык, языковая система, культура, этнос, ментальность, языковая картина мира, имя нарицательное, имя собственное (оним), антропоним, топоним,

зооним, онимия, лингвокультурология, социолингвистика, этнолингвистика.

Тема 2. Методы сбора и классификации топонимического материала.

Описательный метод как ведущий метод в топонимике, представленный приемами наблюдения, интерпретации и обобщения; методы исторического и синхронного срезов (рассмотрение эволюции топонимических единиц во времени), статистический (количественный учет топонимических единиц для выявления тенденций в изменении и развитии), стратиграфический (выявление процессов в хронологической последовательности), исследование основ (выявление ономастического ряда на основании идентичности основ в данной группе имен собственных), этимологический, экспериментальный, реализованный приемами опроса информантов и анкетирования, помогающими уточнять мотивированность некоторых топонимов.

Понятийный аппарат: метод исследования, прием исследования, синхрония и диахрония.

Тема 3. Топонимы как памятники истории и языка народа.

Имя собственное как знак и символ культуры; кодирование в топониме информации о духовной культуре народа, формирующей основы общей картины мира; выражение через язык материально-духовной практики человека, его ценностных установок.

Два главных яруса топонимии: макротопонимы (названия крупных природных или созданных человеком объектов и политико-административных объединений) и микротопонимы (индивидуализированные названия

малых географических объектов, особенностей местного ландшафта. Виды топонимов: ойконимы, гидронимы, оронимы, хоронимы, урбанонимы, дромонимы, дримонимы и т. д.

Словообразование как способ оценки внеязыковой действительности. Основные линии и способы наименования в топонимике: группы топонимов, соотнесенные с человеком, качественно-характеризующие средства. Лексико-семантический переход слов в разряд собственных имен и трансонимизация как особенности образования зоонимов.

Понятийный аппарат: языковая картина мира, имена официальные и неофициальные.

Организация проектно-исследовательской деятельности имеет следующую структуру: *мотив, проблема, цель, задачи, методы и способы, план, действия, результаты, рефлексия.*

Так *мотивом* для работы над проектом «Топонимы Петровского района Ставропольского края как памятники истории и языка народа» для школьников МКОУ СОШ № 13 с. Ореховки Петровского района Ставропольского края послужил вопрос на одном из уроков: «Как топоним может отразить историю и культуру народа?» Решено было это выяснить. Сформировались по желанию участников проекта группы, каждая из которых получила задание:

1. Собрать топонимы Петровского района Ставропольского края, определить их структурно-семантические и словообразовательные особенности;

2. Найти легенды о возникновении топообъектов;

3. Проанализировать христианский пласт на карте Ставропольского края;

4. Указать характер переселенцев и условия Кавказских войн в топонимиконе;

5. Отразить растительный и животный мир в названиях топонимов.

Группа, взявшая для изучения *проблему* «Собрать топонимы Петровского района Ставропольского края, определить их структурно-семантические и словообразовательные особенности», поставила для себя *цель*: узнать как можно больше о топонимах Петровского района Ставропольского края и классифицировать их. Выдвинутая *гипотеза* региональные топонимы являются памятниками истории и языка народа, потому что в них отражен менталитет народа, заселявшего территорию Предкавказья после окончания Кавказских войн, способствовала постановке *задачи*: найти на карте топонимы и классифицировать их с точки зрения структуры, семантики и словообразовательного потенциала. Для успешной реализации задачи решено было использовать самые разнообразные *методы*: описание, классификацию и систематизацию. Затем под руководством учителя составлен *план действий*, сводящийся к следующему:

1. Собрать топонимы.

2. Изучить в учебниках, словарях, энциклопедиях, справочниках информацию о топонимах, их классификацию, сделать сообщение.

3. Составить собственную классификацию топонимов Петровского района.

4. Сделать презентацию, отразив в ней результаты исследования.

В подобном ракурсе организовывали свою деятельность и другие группы обучающихся, исследовавшие статус топонимов

в русском языке, методологию, структурно-семантические и функциональные особенности, народную этимологию топонимов. *Результатом (или продуктом)* проектной деятельности явилось следующее: презентация, составление картотеки. *Презентация* была представлена на открытом уроке.

Топонимика дает прекрасный материал для формирования устойчивого интереса к филологии в целом, ассоциативно связывает все предметы гуманитарного цикла, обеспечивая межпредметные связи и региональную составляющую в частности.

Для оптимизации учебного процесса в этом русле нами разработаны и апробированы следующие методические рекомендации: предложена система заданий, сформулированы основания для сбора и классификации регионального топонимикона, а также составлен вопросник с примечаниями для обучающихся.

Проект «Региональные топонимы как памятники истории и языка народа» ориентирован на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, в котором предлагается компетенция «проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемые учебные предметы». Данный проект отражает переориентацию современной школы на «культуросообразную» систему преподавания и направлен на усиление развивающей и воспитательной функций обучения, на приобщение обучающихся к ценностям нацио-

нальной и мировой культуры, на усиление регионального аспекта современного образования.

Предлагаемый проект в системе профильной подготовки расширяет знания, способствует социализации личности, приобретению к ценностям национальной культуры, осознанию связи языка с жизнью обще-

ства, формированию чувства ответственности за свою фамилию, семейные ценности, понятия об Отечестве как единой для каждого человека Родины — через понятия национальный дух, национальный характер, язык народа, языковая картина мира, ментальность воспитывается национальное самосознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Луговой, Д. Б. Репрезентация этнокультурных смыслов в региональном топонимиконе / Д. Б. Луговой // Проблемы региональной ономастики: материалы V Всероссийской научной конференции. — Майкоп, 2006. — С. 146–149.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016. // Сборник законодательства Российской Федерации. — 2016. — № 91. — 17 с.
3. Руденко, Д. И. Собственные имена в контексте современных теорий референции / Д. И. Руденко // Вопросы языкознания. — 1988. — № 3. — С. 55–68.

REFERENCES

1. Lugovoy D. B. Reprezentatsiya etnokulturnykh smyslov v regionalnom onomastikone (Representation of ethnic and cultural meanings in regional toponymical sciences). Problems of regional onomastics: materials of the V all-Russian scientific conference. Maykop, 2006. Pp. 146–149.
2. Prikaz "Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vyshego obrazovaniya (Order "On approval of the Federal state educational standard of higher education") dated 09.02.2016. Collection of legislation of the Russian Federation. 2016. No. 91. 17 p.
3. Rudenko D. I. Sobstvennyey imena v kontexte sovremennykh teoriy referencii (Proper names in the context of modern reference theories). Questions of linguistics. 1988. No. 3. P. 55–68.

УДК 81

С. П. ЧЕРКАШИНА

МИФОНИМЫ В ОНОМАСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РАССКАЗОВ Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ

АННОТАЦИЯ

Освоение номинативного поля античности в современном культурно-историческом контексте дало возможность Л. С. Петрушевской сделать мифологические имена-символы категорией, выступающей не только средством выразительности. Речь идет о семантическом параллелизме, который формирует эстетически нагруженный подтекст, содействующий расширению смыслового локуса имен. Целью исследования стало описание синтеза и взаимодействия лингвистического и экстралингвистического материала в рамках имени-символа, которое аккумулирует ассоциативное поле культурной константы. Обобщен комплекс собственных имен, используемых Л. Петрушевской. Выявлено, что она использует имена, устоявшиеся в современном ономастическом пространстве России, но в писательском языковом сознании получившие новое содержание благодаря расширению смыслового фона. Показано, что проанализированная часть имен относится к античному периоду. Определены мифо-теонимические корни ономастического поля писательницы. В статье обосновывается своеобразие использования Л. Петрушевской мифонимов, которое заключается в том, что она создает семантический сдвиг, результатом которого является эффект эмоционального воздействия. Необычное соединение обуславливается взаимодействием мифонима, аккумулировавшего определенный культурный потенциал, и сложной жизненной ситуации, в которой оказываются героини писательницы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропоним, мифологема, мифологическая номинация, мифоним, теоним.

S. P. CHERKASHINA

MYTHONYMS IN ONOMASTIC SPACE STORY L.S. PETRUSHEVSKAYA

SUMMARY

The development of the nominative field of antiquity in the modern cultural and historical context made it possible for L. S. Petrushevskaya to make mythological symbolic names a category that is not only a means of expression. We are talking about semantic parallelism, which forms an aesthetically loaded subtext, contributing to the expansion of the semantic locus of names. The aim of the study was to describe the synthesis and interaction of linguistic and extralinguistic material in the framework of a symbolic name,

which accumulates the associative field of a cultural constant. The complex of proper names used by L. Petrushevskaya is generalized. It was revealed that she uses names that are well-established in the modern onomastic space of Russia, but which have received new content in the writer's linguistic consciousness due to the expansion of the semantic background. It is shown that the analyzed part of the names refers to the ancient period. The mytho-theonymous roots of the onomastic field of the writer are determined. The article substantiates the originality of the use of L. Petrushevskaya mythonyms, which consists in the fact that it creates a semantic shift, the result of which is the effect of emotional influence. An unusual connection is due to the interaction of the mythonym, which accumulated a certain cultural potential, and the difficult life situation in which the heroines of the writer find themselves.

KEYWORDS:

anthroponym, mythologem, mythological nomination, mythonym, theonym.

Индивидуальность творческой манеры Л. С. Петрушевской достаточно долгое время делала её одной фигурой в литературе, куда она пришла со своей *героиней* и своеобразным пониманием её роли в том мире, к которому принадлежит и сама. «Проза Петрушевской бросалась в глаза с полуслова — интонацией, рисунком, лицами персонажей. Её рассказы и пьесы не забудешь и не считаешь просто так — их или любили, или обходили за версту», — глядя на творчество Л. С. Петрушевской с позиций сегодняшнего дня, резюмирует К. Зурабова [4, С. 86].

Палитра мнений критики о Петрушевской пестрит противоречиями. Журналисты не сошлись в единой оценке и, в свою очередь, также разделились. К первой группе относятся статьи «хулящие», даже обвинительные, ко второй — статьи с глубоким и профессиональным анализом творчества Петрушевской или же эмоционально-хвалебные, возносящие писательницу на первое место современного литературного Олимпа.

Так, Г. Вирен в своей статье «Такая любовь» (1989), как принято, *ругнул*

Петрушевскую за её творческую индивидуальность и тут же, отдавая должное идущей *своим* творческим путём писательнице, отметил, что без Петрушевской был бы «не так зорек и бесстрашен взгляд на мир» [2, С. 205]. Задавая себе вопрос, где, из какой действительности взяты *такие* герои, Вирен сам тут же на него и отвечает: «...Вон там, за окном улицы» [2, С. 203]. Анализируя образы героинь, называет их *волчицами*, и констатирует, что даны они писательницей без прикрас: «Потому и не милы, не обаятельны женщины Петрушевской. Злы, циничны...» [2, С. 203]; говоря о языке писательницы, он отмечает, что «эта проза *кажется* (курсив Г. Вирена. — С. Ч.) магнитофонной записью уличного трёпа» [2, С. 203].

Позже Л. С. Петрушевская писала, что Вирен извинялся перед ней именно за *уличный трёп*, однако ряд исследователей сходится во мнении, что свои незамысловатые сюжеты писательница берет из гуши жизни, поэтому и в речи ее героев немало просторечных выражений. Однако умение поднять бытовую ситуацию на уровень философского обобщения позволило писательнице за-

нять достойное место в российской литературе.

Идиостиль писательницы отразил индивидуально-авторское своеобразие использования имен-символов, поэтому ее творчество — богатейший пласт для изучения потенциальных возможностей мифонимов. В качестве средств первичной номинации мифонимы функционируют в мифологических, религиозных и сказочных текстах, а в качестве средств вторичной номинации — в текстах художественной литературы. В связи с этим возникает необходимость рассматривать мифонимы в рассказах писательницы не только как средства первичной номинации, но и как средства вторичной номинации. Примечательно, что номинативное поле произведений Л. С. Петрушевской до сих пор не являлось предметом научного изучения.

Цель статьи — описать на примере используемых Л. С. Петрушевской мифонимов, как происходит синтез и взаимодействие лингвистического и экстралингвистического материала в рамках имени-символа, которое аккумулирует ассоциативное поле культурной константы.

Рассуждая о природе номинации в литературе, Ю. Н. Тынянов писал: «В художественном произведении нет неговорящих имен. В художественном произведении нет незнакомых имен. Все имена говорят» [16]. По мнению и многих других исследователей [9, 12, 15, 17, 18], имя собственное в литературных произведениях сообщает существенный смысловой контекст художественному образу. Т. Н. Маркова в своей докторской диссертации «Формотворческие

тенденции в прозе конца XX века (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин)», рассматривая функцию имён, отмечает, что в текстах Петрушевской «в имени метонимическим образом выражается авторская модель мира, то есть «частью» раскрывается «целое»» [6, С. 164].

Развивая эту мысль, можно добавить, что имя собственное является «частью» большого «целого» мира, моделируемого Л. Петрушевской. Формируя ономастический корпус своих произведений, писательница, стремясь к обобщению, имеет склонность оставлять своих героев без имени. Отсутствие номинации, как и её наличие, — важный принцип поэтики Л. Петрушевской, которая очень старательно подходит к выбору антропонимов для своих героев.

Воссоздавая современную действительность, писательница использует имена, устоявшиеся в ономастическом пространстве России: Анна, Нина, Лена, Марина, Таня, Галя, Лида, Ира.

Детально изучив историю происхождения имени *Нина*, А. В. Суперанская в разных своих монографиях пишет о нём следующее: в XIX веке номинатив Нина считался поэтизмом, каковым его можно встретить в поэзии А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова. Своим присутствием в святцах оним обязан памяти грузинской просветительницы равноапостольной Нины [14, С. 53], и, хотя «традиционно имя считается грузинским, ... в грузинском языке никак не этимологизируется» [13, С. 89]. Зато оно было «распространено на Западе как уменьшительное от Джованинна, Аннина...» [13, С. 89], что этимологически увязывается с именем

Великой Богини. В процессе дивергенции оним Джованинна разделился на два имени: Джованинна → Аннина → Нина. Ф. Тороп в «Популярной энциклопедии русских православных имён» предлагает считать имя Нина произошедшим от имени царя Ниноса (Нина), основателя Ассирии, мужа Семирамиды [15, С. 125]. В шумерской же мифологии Инанна-Иннин-Нинанна — «владычица небес», богиня плодородия (ср. Нин — бог плодородия), почитавшаяся как астральное божество Венера [7, С. 510], Нинмах — «госпожа величайшее божество», Нинхурсаг — «мать всех богов», Нисаба — «богиня урожая», чьё имя, обозначаемое клинописным знаком, включает знак колоса с зёрнами [8, С. 220–224]. «Имя Он-ниона, принадлежавшее богине, которой поклонялись галлы в ясеневых рощах, составлено из двух слов Opp и Nion, определяющих день ее праздника — весеннее равноденствие в конце месяца ясеня» [3, С. 216]. Появившись на Руси в связи с христианизацией имени Анна и Нина этимологически родственны, хотя на современном этапе это давнее родство уже не ощущается.

Имеет мифологические корни, причём как в древнегреческом, так и в латинском языках, и часто употребляемое Л. Петрушевской имя *Татьяна*. В древнегреческом языке Татиана (Татто) — устроительница, в латинском оно этимологически восходит к мифическому сабинскому царю по имени Татиус Татий (или Тит Таций), современнику и вначале врагу, а затем союзнику и соправителю основателя Рима Ромулу [12, С. 164].

Как известно, древнейшие фамилии Рима, а позднее — Италии, возводили свои

родословные к древнегреческому герою Энею или к другим мифическим фигурантам. Наличие двух производных имён, мужского и женского вариантов (устар. жен. вар. — Татиана, муж. вар. — Татиан), заставляет предположить первоначальное существование в глубокой архаике двух божеств. Женское божество — возможно, существовавшая эллинская богиня Татто — относилось или к низшей мифологической ступени, или было божеством небольшого по численности племени, чей культ влился в культ возвысившейся богини олимпийского пантеона, формирование которого ознаменовало появление такой новой формы социальных отношений как патриархат. С утверждением патриархата имя Татто утратило теонимическую семантику и перешло в подсистему антропонимов, либо через культурные связи между такими близкими средиземноморскими цивилизациями, как Эллада и Рим, попало к италикам, латинизировалось и стало осмысляться как имя мужского божества, которое и получил Татий.

Следующее по количеству употреблений в текстах Л. Петрушевской имя — *Елена* — называет самых известных его носительниц в русском фольклоре и мировой истории: Елена Троянская и Елена Прекрасная. В сказке «Новые приключения Елены Прекрасной» Л. Петрушевская обобщает в образе главной героини Елены Прекрасной черты мифологической Елены Троянской, с появлением которой «каждый раз начинались долгие и жестокие войны» [11, С. 11], сказочной Елены Прекрасной с её «чудовищной красотой» [11, С. 11] и Афродиты Анадиомены, которая «вышла из морской пены в чём мать

родила» [11, С. 11]. В «Илиаде» Гомера Елена — дочь Зевса, красивейшая из женщин, из-за которой Парис и Агамемнон с Менелаем, а следовательно, троянцы и ахейцы ведут многолетнюю войну. «Однако Елена — не смертная женщина, она — Гелла или Персефона, богиня смерти и воскрешения» [4, С. 292]. Персонификация Елены как Персефоны указывает на одну из сущностей древней Богини матриархата, которую Р. Грейвс называет «тройственной» — она Богиня любви, войны и ячменя. В. Н. Ярхо также указывает на Елену как на растительное божество [7, С. 432]. Таким образом, Елена — это божественное имя, теоним, перешедший в разряд антропонимов.

Хельга (от др.-исл. *Hel* — Хель, «святая») — в скандинавской мифологии владычица царства мёртвых Нифльхель (Хель). Появившееся на русской почве, возможно, во времена норманнского влияния, имя закрепилось и вошло в святцы. Одной из самых знаменитых женщин в русской истории является, безусловно, княгиня *Ольга*, получившая при крещении в Константинополе греческое имя Елена. В старых святцах 24 июля обозначен как двойной праздник, — в память и Елены и Ольги [18, С. 37].

В русский именованное греческое имя *Ирина* (в англ. — Айрин, Ирэн, нем. — Ирене, фр. — Ирэн) пришло из греческого языка, где слово *eirēnē* переводится как *мир*, значение, еще древними греками вложенное в имя богини мира и мирной жизни [10, С. 33]. Ирина — ещё один теоним.

Имя *Галина* (греч. *galēnē*), переводимое как «штиль, тишина, безветрие», пришло из

греческой мифологии, где Галина (или Галатея) — одна из пятидесяти nereид, дочерей Нерея и океаниды Дориды [8, С. 212], с которой связана трагическая история любви. Влюбленная в сына бога Пана Акида-Ациса, Галина-Галатея превратит своего возлюбленного в прозрачную речку, после того как ревнивый соперник Акида-Ациса в любви циклоп Полифем раздавит его скалой.

Лидия — оним топонимического происхождения, входящий в семёрку самых употребляемых женских имён у Петрушевской, был включен «архиепископом Сергием в основной список рекомендуемых имён» только с 1901 года (Сергий, архиепископ. Полный месяцеслов Востока. Т. 1. Восточная агиология. Т. II. Святой Восток. Владимир, 1901) [14, С. 87]. Имя пришло из греческой мифологии: Лидия — область в Малой Азии, связанная с культом Зевса, поэтому один из эпитетов Зевса — Лидийский.

Следующая пара женских теонимов также перешла в разряд антропонимов. Великая богиня любви Афродита, она же древняя Богиня-мать, родилась из морской пены, поэтому ей как покровительнице моряки приносили в дар перламутровые раковины и жемчуг. Богиня имела соответствующие эпитеты: жемчужная (по-греч. *margaritos*) и морская (по-греч. *pelagios*). Так появилось и стало одним из самых распространённых женское имя Маргарита (Маргарита Наваррская в романе А. Дюма «Королева Марго», Маргарита де Ла Моль в «Красном и чёрном» Стендаля, Маргарита в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», в «Фаусте» И. В. Гёте, где героини с этим именем представлены как абсолют женской привлекательности), а эпитет

«морская» породил сразу два имени *Пелагея* (в греч.) и *Марина* (в лат.) [10, С. 18]. Как рождённая из морской пены Афродита имела эпитет Анадиомена — «появившаяся на поверхности моря» [7, С. 132]. Следовательно, морская вода есть та стихия, которая может быть источником жизни, что, в общем, и подтверждается многочисленными культами Афродиты-Марины в странах Средиземноморья. Общее корневое ядро теонима Марина и имени Мария говорит не только о единстве места происхождения, но и о его древности: одушевление морской стихии и её персонализация является одной из характеристик именно мифа. В христианстве соотнесение Девы Марии с древней Богиней-матерью воспринимается как ересь, однако этимологическая связь имён очевидна. Так или иначе, Мария является ипостасью матриархальной Богини, и со временем теоним Мария перейдёт в разряд антропонимов. Следовательно, христианское имя Богородицы Марии, созвучное Марине, также одно из имён Богини-матери. Из воды появился индийский Нараяна, финский Вяйнамейнен и семитский Иисус, рождённый морским божеством Мария. К. Г. Юнг утверждал, что божественные дети связаны «тесными узами родства с первичной стихией» и что вода — «лоно богоявления» [5, С. 47]. В текстах Л. Петрушевской Маргарита и Марина, имена архаической Богини-матери, — одни их самых употребляемых.

Имя *Таусия* (егип. — Исет, греч. — Та Исиос), также употребляемое Петрушевской, происходит от имени древнеегипетской Великой Богини-матери Исиды (см. у А. Ефремова «Таис Афинская»), почитавшейся

в Древнем Египте как богиня плодородия и материнства, воды (мореплавания) и ветра, символ супружеской верности, защитница умерших на Загробном суде, а также Великая богиня магии, чар и колдовства. С египетского языка Исет переводится как «место», «трон», что и передаёт иероглиф-детерминатив, обозначающий имя богини. «По-видимому, первоначально считалась богиней неба и его олицетворением, на что указывает существовавшая на протяжении всей истории Древнего Египта традиция изображать Исиду в головном уборе из рогов (Небесной) коровы и солнечного диска <...>. Культ Исиды широко распространился в античном мире. <...> Культ Исиды повлиял на христианскую догматику: образ Богоматери с Младенцем на руках восходит к образу Исиды с младенцем Хором». Как видно из представленных особенностей культа Исет, он перекликается с культом вышеописанной Богини Анны, небесной Богини-матери Земли, доказательством архаичности которой служит «глухое воспоминание об Исиде, выступающей на стороне Сета, злейшего врага её мужа и сына» [7, С. 568–570]. Здесь Исиды персонифицируется как жестокая и злая Богиня, для которой брат Сет дороже, чем муж и сын Гор, которая позднее будет бороться за свою власть с Ра, то есть она поступает в «соответствии с нормами материнского права» времён матриархата. Именно такой она описана у Апулея в «Метаморфозах»: «Как, древняя мать природы! Как, родоначальница стихий! Как, всего мира родительница Венера, я терплю такое обращение, что смертная дева делит со мной царские почести <...?>» [1, С. 101]. Ставшую со времен до-

бродетельной богиней, Исет назовут «та, у которой тысяча имён»: она отождествлялась с Деметрой, Афродитой-Мариной, христианской Марией.

В данной статье была проанализирована часть корпуса античных мифологических имен, использующихся Л. С. Петрушевской. Освоение номинативного поля древности в современном культурно-историческом контексте дало возможность писательнице сделать мифологические имена-символы категорией, выступающей не только средством выразительности. Приведенные имена по причине частого использования несколько «поистерлись», превратившись с течением времени в малосодержательные знаки. В языковом сознании Петрушевской мифонимы обрели новое содержание благодаря расширению смыслового поля мифологического имени.

Речь идет о семантическом параллелизме, который формирует эстетически нагруженный подтекст, содействующий расширению смыслового локуса имен. Это существенная черта идиостиля писательницы. Своеобразие использования мифонимов заключается в том, что Л. Петрушевская использует семантический сдвиг, результатом которого является эффект эмоционального воздействия. Необычное соединение в данном случае определяется синтезом культурного потенциала, аккумулированным в мифониме, и жизненной ситуации, в которой оказываются героини писательницей. Являясь носительницами божественных имен, они сами богинями не являются: многим жизнь не дает шанса занять в ней достойное место: муж-неудачник, зачастую больной ребенок, тоскливое настоящее и безрадостное будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апулей. Золотой осёл. — М. : Машиностроение, Совместное предприятие «АСПЕКТ», 1990. — 320 с.
2. Вирен, Г. Такая любовь / Г. Вирен // Октябрь. — М., 1989. — № 3. — С. 203–204.
3. Грейвс, Р. Белая богиня. Историческая грамматика поэтической мифологии / Р. Грейвс. — М. : Прогресс-Традиция, 1999. — 590 с.
4. Зурабова, К. Реальный портрет к сказочной действительности / К. Зурабова // Дошкольное воспитание. — М., 2006. — № 3. — С. 86–95.
5. Юнг, К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг // Пер. с англ. — К. : Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.
6. Маркова, Т. Н. Формотворческие тенденции в прозе конца XX века (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин): дис. ... д-ра филол. наук. — Челябинск, 2003. — С. 164–174.
7. Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х т. — М. : Российская энциклопедия, 1994. Т. 1. — 720 с.
8. Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х т. — М. : Российская энциклопедия, 1994. Т. 2. — 671 с.

9. Парфёнова, Н. М. Нелюбка, Власова дочь / Н. М. Парфёнова // Русская речь. 1993. — № 3. — С. 80–86.
10. Пасхалов, А. П. Удивительная этимология / А. П. Пасхалов. — М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2007. — 172 с.
11. Петрушевская, Л. С. Настоящие сказки / Л. С. Петрушевская. — М. : Вагриус, 1997. — 398 с.
12. Суперанская, А. В. Имя — через века и страны / А. В. Суперанская. — М. : Изд-во ЛКИ, 2007. — 188 с.
13. Суперанская, А. В. Как вас зовут? Где вы живёте? / А. В. Суперанская. — М., 1964. — 95 с.
14. Суперанская, А. В. Словарь русских личных имён / А. В. Суперанская. — М. : АСТ, 1998. — 521 с.
15. Тороп, Ф. Популярная энциклопедия русских православных имён / Ф. Тороп. — М. : Белый волк : Крафт, 1999. — 297 с.
16. Тынянов, Ю. Н. Литературный факт / Ю. Н. Тынянов // Поэтика. История литературы. Кино. — М., 1977. — С. 255–269.
17. Успенский, Л. В. Ты и твоё имя / Л. В. Успенский. — Волгоград : Ниж.-Волж. кн. изд-во, 1994. — 284 с.
18. Фрейденберг, О. М. Система литературного сюжета / О. М. Фрейденберг // Монтаж. Литература. Искусство. Театр. Кино. — М., 1988. — С. 216–236.

REFERENCES

1. Apulia. Golden donkey. M.: Mechanical Engineering, ASPECT Joint Venture, 1990. P. 101.
2. Viren G. Such love. October. M., 1989. No. 3. P. 203–204.
3. Graves R. White Goddess. The historical grammar of poetic mythology. M.: Progress-Tradition, 1999.
4. Zurabova K. Real portrait for fairy tale reality. Preschool education. M., 2006. No. 3. P. 86–95.
5. Kerényi K., Jung K. G. Introduction to the essence of mythology. Soul and myth. Six archetypes. M.: AST, Mn.: Harvest, 2005.
6. Markova T. N. Formative tendencies in prose at the end of the twentieth century (V. Makanin, L. Petrushevskaya, V. Pelevin: dis. ... Dr. phil. Sciences. Chelyabinsk, 2003. P. 164–174.
7. Myths of the peoples of the world. Encyclopedia in 2 vols. M.: Ros. Encyclopedia, 1994. V.1.
8. Myths of the peoples of the world. Encyclopedia in 2 vols. M.: Ros. Encyclopedia, 1994. V.2.
9. Parfyonova N. M. Dislike, Vlasova's daughter. Russian Speech. 1993. No. 3. P. 80–86.
10. Pashkhalov A. P. Amazing etymology. M.: Publishing House NTs ENAS. 2007.
11. Petrushevskaya L. S. True tales. M., 1999.
12. Superanskaya A. V. Name — through centuries and countries. M.: Science. 1991.
13. Superanskaya A. V. What is your name? Where do you live? M., 1964.

14. Superanskaya A. V. Dictionary of Russian personal names. M.: AKE, 1998.
15. Torop F. The popular encyclopedia of Russian Orthodox names. M.: White Wolf, CRAFT, OBLISDAT, 1999.
16. Tynyanov Yu. N. Literary fact. Poetics. History of literature. Movie. M., 1977. Pp. 255–269 // <http://philologos.narod.ru>
17. Uspenskiy L. V. You and your name. Volgograd, Lower Volzh. Prince Publishing House, 1994.
18. Freidenberg O. M. The system of literary plot. Installation. Literature. Art. Theater. Movie. M., 1988. P. 216–236 // http://ecdejavu.ru/p/Plot_Freidenberg.html

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

И. А. АНУПРИЕНКО, Е. Н. ВОЛОДЬКОВА, О. Н. НОВИКОВА,
Н. А. ЛЕОНОВА

ПРАВА РЕБЕНКА КАК СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

АННОТАЦИЯ

В статье представлен взгляд на современные процессы в сфере модернизации отечественного образования и на проблему прав ребенка. Показаны некоторые противоречия в реализации государственной политики в сфере образования. Раскрыта роль педагога как ключевой фигуры реформирования образования. Промонстрировано, что одним из основных направлений деятельности образовательного учреждения в современных условиях становится работа по реализации личных прав ребенка. В современной системе образования на школу как образовательную организацию, и учителей как ее главных агентов, возлагается большая часть ответственности за реализацию прав ребенка, а также гражданско-правовое воспитание молодого поколения, информирование его в отношении собственных прав. В итоге можно констатировать следующий факт: реализация прав детей — это сложная интегрированная задача, в решении которой должно быть задействованы не только педагоги и обучающиеся, но и родительская общественность и все общество в целом.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

детство, школа, образование, семья, гражданско-правовое воспитание, Конвенция о правах ребенка.

I. A. ANUPRIENKO, E. N. VOLODKOVA, O. N. NOVIKOV,
N. A. LEONOVA

RIGHTS OF THE CHILD AS SOCIAL REALITY AND PEDAGOGICAL VALUE

SUMMARY

The article presents a look at modern processes in the sphere of modernization of domestic education and the problem of children's rights. Some contradictions in the implementation of state policy in the field of education are shown. The role of the teacher as a key figure of education reform is revealed. It is demonstrated

that one of the main activities of an educational institution in modern conditions is the work on the implementation of personal rights of the child. In the modern system of education in the school as a learning organization, and teachers as the primary agents, rests much of the responsibility for the implementation of children's rights and civil education of the younger generation, informing its own right. As a result, we can state the following fact: the implementation of children's rights is a complex integrated task, which should involve not only teachers and students, but also the parent community and society as a whole.

KEYWORDS:

childhood, school, education, family, civil law education, Convention on the rights of the child.

Истокom многого в человеке и обществе является детство. В современной социальной системе значительная часть детства и отрочества у подавляющего большинства граждан проходит в стенах школы. Именно здесь обретается первый опыт социального взаимодействия, тут же поднимается в полный рост проблема прав ребенка. Сама школа как институт — это средство реализации одного из важнейших прав ребенка — право на образование. Образование — одно из ключевых прав ребенка, в получении которого, согласно Конвенции о правах ребенка и Конституции РФ, не должно быть никакой дискриминации. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится вопрос инклюзивного образования, в реализации которого сейчас прикладываются огромные усилия, как властью, так и педагогическим сообществом [2].

Еще одна проблема — доступность и бесплатность образования. Далеко не всегда государство может обеспечить учебный процесс в строгом соответствии с собственными требованиями (в плане обеспечения безопасности, наличия необходимых учебных пособий, санитарного и технического состояния школьных зданий и т. д.), и в этом случае привлекаются родительские ресурсы, которые подчас

становятся достаточно ощутимы для семейного бюджета. Особенно, если сюда еще добавляются расходы на школьную и спортивную форму, дополнительные услуги репетиторов при подготовке к ЕГЭ, школьное питание, к составу и организации которого возникает все больше вопросов и т. д. Таким образом, социальная реальность оказывается значительно сложнее задекларированных норм.

Именно в школе должны реализовываться и многие другие права детей, гарантированные им международными документами и государством: на культурное развитие и досуг, на медицинское обслуживание и здоровье, на безопасность, неприкосновенность, уважение личности, отсутствие физического и психологического насилия. Можно смело утверждать, что одним из основных направлений деятельности образовательного учреждения в современных условиях становится работа по реализации личных прав ребенка.

При этом школа сталкивается с целым комплексом проблем как внутреннего, так и внешнего свойства. Важно отметить, что многие из них успешно решаются, особенно там, где есть консолидированная поддержка различных уровней власти и родительской

общественности. В этой связи в качестве позитивного примера может служить Всероссийский проект «Культурный норматив школьника» [6, С. 30].

Он служит реализации прав ребенка на культурное развитие и консолидирует работу школ и учреждений культуры. Согласно этому проекту, ребята должны посетить несколько учреждений культуры за год, участвовать в «культурных марафонах», в работе различных клубов, шире использовать возможности интернет-пространства и в рамках системно-деятельностного подхода расширить свои представления о таких направлениях искусства, как кинематограф и живопись, музыка, архитектура, литература и театр. При этом основная идея проекта заключается в том, чтобы участники восприняли искусство не как мертвую, застывшую массу памятников, а как живую, активно функционирующую и очень модную систему.

Именно в этом заключается инновационность подхода. При этом в каждом направлении и регионе предусматривается свой куратор, который и помогает школьным учителям, работникам министерств реализовывать эту непростую задачу. Контроль освоения программы норматива проходит за счет ведения специально разработанных дневников, а также итогового тестирования. Важно подчеркнуть, что Ставропольский край вошел в число пилотных регионов, где данный проект реализуется, а это позволит ребятам из отдаленных районов посетить краевую столицу и приобщиться к культурным ценностям, реализовав свое право [4, С. 25].

Еще одно право, реализация которого также в значительной степени ложится на

школу, — право на здоровье. Отдельные исследования в данной области позволяют называть современные школы «фабриками хронических заболеваний». Эти утверждения подтверждаются фактами: к концу обучения сохраняют здоровья лишь 10% обучающихся. Заболевания опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и пищеварительной системы, нервные и т. д. — становятся обязательными спутниками выпускников российской школы [3].

Однако нужно понимать, что данную ответственность школа должна разделить с семьей и обществом в целом. Важны усилия Министерства просвещения, направленные на баланс физических и умственных нагрузок учеников, в частности, вводятся дополнительные уроки физической культуры. Важно подчеркнуть, что данная мера часто не встречает ни поддержки, ни понимания как со стороны учеников, так и со стороны родителей, которые продолжают воспринимать данный предмет как помеху в обучении. Нормами СанПиНа вводятся обязательные требования к уроку, у использования мультимедийного демонстрационного оборудования в ходе занятий, обязательные физкультминутки и т. д. [10, ст. 4312]. Администрацией школы проводится работа по оптимизации расписания, пропаганде здорового образа жизни, организации «Дней здоровья», работе спортивных секций и т. д. Но чем старше становятся школьники, тем труднее данную работу реализовывать, в том числе в силу правого нигилизма, низкого уровня физической культуры, понимания основ здорового образа жизни, а подчас и сниженного авторитета школы и педагогов.

Особняком стоит проблема постоянного присутствия сотовых телефонов у учеников на уроках [5]. Она как дилемму включает в себя множество различных вопросов, в том числе неприкосновенности собственности, свободы доступа к информации, уровня знаний и возможности их проверки и т. д. Различные регионы и школы имеют в этом отношении различный опыт ее решения. В Ставропольском крае региональное Министерство в новом учебном году рекомендовало ученикам не использовать телефоны в ходе учебного процесса [7, С. 50]. Однако ясно, что никакие директивные и методические письма не смогут решить данной проблемы, пока между школой, родителями и их детьми не будет достигнут консенсус в понимании сути проблемы и методов ее решения.

Таким образом, совершенно очевидно, что на школу как образовательную организацию, и учителей как ее главных агентов, возлагается большая часть ответственности за реализацию прав ребенка, а также гражданско-правовое воспитание молодого поколения, информирование его в отношении собственных прав. В этой связи необходимо отметить, что согласно данным исследований, значительная часть учителей, вряд ли, может успешно справиться с этой сложной задачей [9, С. 16], так как 80% учителей не знакомы с Конвенцией о правах ребенка. Между тем, это документ огромного педагогического значения, который предлагает совершенно новые основания для построения отношений «взрослый-ребенок». Не авторитарные, опирающиеся на власть, а на партнерские, строящиеся на основе взаимного уважения.

Справедливости ради надо сказать, что для многих выдающихся педагогов прошлого (Л. Н. Толстого, П. Ф. Лестгафа, П. П. Болонского, К. Н. Вентцеля, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского и др.) демократизм, истинный гуманизм и подлинное уважение личности ребенка в его настоящем, а не будущем, были априорными условиями их работы, взаимодействия с детьми [8, С. 155]. Согласно положениям Конвенции, теперь вся работа с детьми должна строиться именно на этих основаниях, не совместимых с авторитарным стилем. Отношения, выстроенные на таких принципах, безусловно, требуют взаимности, осознанного понимания законов, прав других людей.

Данная позиция особенно востребована в современных условиях, когда роль педагога радикально изменилась. Из единственного, или по крайней мере, главного источника знаний, он превратился в условиях избытка информации в модератора, который приводит учеников к открытиям, используя активные и интерактивные методы и технологии. Данный подход тяжело дается педагогам, чье формирование проходило в иной правовой реальности. Исследователи (З. К. Шнекендорф и др.) отмечают, что среди опрошенных учителей страны 46% не скрывают того, что они используют авторитарные методы в процессе своей профессиональной деятельности [11]. Однако не всегда и молодые педагоги являются носителями нового демократического мировоззрения и гуманистических норм. Не все из них знакомы с фактической составляющей прав детей. Именно поэтому в новом образовательном стандарте высшего

образования по педагогическим специальностям добавлено обязательное требование — знание Конвенции [1, С. 128].

В итоге можно констатировать следующий факт: реализация прав детей — это сложная интегрированная задача, в решении которой должно быть задействованы не только педагоги и обучающиеся, но и родительская общественность, то есть все общество в целом.

Международный опыт показывает, что вопросы изучения прав человека и прав ребенка многие годы находятся в центре внимания многих стран мира. Накопленный опыт по их преподаванию отражен в рекомендациях ЮНЕСКО и Совета Европы. Имеющие способы правового воспитания сводятся к двум моделям изучения прав человека, прав ребенка: как самостоятельный предмет и как их ограниченная интеграция в изучаемые учебные предметы. Зарубежные педагоги используют обе модели. Изучение прав человека и прав ребенка в российской школе уже имеет определенную историю и прошла путь от внедрения отдельного предмета («Граждановедение») до внедрения отдельных тем в курс «Обществознания».

Теоретические исследования и практический опыт, накопленный в разных регионах Российской Федерации в настоящее время, позволяют выявить нерешенные проблемы создания педагогических условий для реализации прав детей в образовательных учреждениях. Педагогическая теория и практика условно выделяет три подхода к правовому образованию: предметный, интегрированный, институциональный,

которые показывают, что его неизменными компонентами, выступающими в единстве и взаимосвязи, являются правовой уклад школы, правовые курсы (автономные и интегрированные в обществознание), внеклассная и внеурочная деятельность, правовое просвещение родителей [8, С. 156].

Правовое образование рассматривается в этом случае, как социализация ребенка в ходе учебно-воспитательного процесса, освоение современной системы социальных ценностей, развитие качеств и навыков, позволяющих личности эти ценности реализовать, отстаивать и защищать. Подчеркивается, что социализация должна реализовываться в самой правовой атмосфере школьной жизни, а модель правового образования должна представлять как собственно правовое образование школьников, так правовое пространство школы, под которым понимается освоение современной системы социальных ценностей самими педагогами, учащимися и родителями, т. е. всеми участниками образовательного процесса.

Нельзя оставлять без внимания правовое просвещение родителей, поскольку отношение к праву в семье, правовая грамотность родителей помогает ребёнку осознать важность права в его жизни, воспитывает законопослушание, и наоборот, «правовой беспредел» в семье, правовой нигилизм родителей отрицательно влияет на осознание важности права в жизни ребёнка. Видя пример жизни в обход закона или в ситуации его нарушения, ребёнок не воспринимает право как ценность общества, как его основу, сам может своими делами и поступками тоже нарушать закон. В подобной ситуации

правовая оценка деятельности ребёнка варьируется в зависимости от традиций семейного воспитания. Именно это обстоятельство определило важность правового просвещения родителей.

Таким образом, можно утверждать, что выстроенная подобным образом система позволяет эффективно реализовывать приоритетную цель правового образования уча-

щихся школы — формирование правового сознания обучающихся, под которой понимается отношение людей к праву, осознание ими ценностей прав ребенка, правовым ценностям и идеалам. Только усилиями всего общества в целом удастся добиться их реализации в правовой действительность каждой учебной организации и всей страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов, Ю. Ф. Семейные права ребенка и их защита / Ю. Ф. Беспалов. — Владимир : Владим. гос. пед. ун-т, 2001. — 209 с.
2. Выдержки из законодательного акта Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 271 ФЗ «Об образовании» [Электронный ресурс]. — URL : http://leda29.ru/activities/commission/commission_regulatory/fz/fz273 (Дата обращения: 05.02.2020).
3. Культурный норматив набирает обороты // Ставропольская правда. — 10 сентября, 2019 [Электронный ресурс]. — URL : https://stpravda.ru/20190910/kulturnyy_normativ_nabiraet_oboroty_138572.html (Дата обращения: 05.02.2020).
4. Лебедев, О. Е. О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации: Доклад. / О. Е. Лебедев, Е. Е. Чепурных, А. Н. Майоров, В. И. Золотухина. — СПб., 2001. — 28 с.
5. Методические рекомендации по реализации Всероссийского культурно-образовательного проекта «Культурный норматив школьника» [Электронный ресурс]. — URL : <http://www.mincult.saratov.gov.ru/upload/files/files/28445094.pdf> (Дата обращения: 09.01.2020).
6. Морозова, Р. В. Правовые и организационные основы защиты прав несовершеннолетних в деятельности милиции общественной безопасности: Дис. канд. юрид. наук / Р. В. Морозова. — М., 2001. — 193 с.
7. Самарина, С. М. Обеспечение личных прав ребенка — одно из основных направлений деятельности общеобразовательного учреждения / С. М. Самарина // Среднерусский вестник общественных наук. — 2010. — № 1. — С. 50–59.
8. Селиверстова, Л. О реализации прав ребенка в школе / Л. Селиверстова // Высшее образование в России. — 2008. — № 1. — С. 155–157.
9. Сергеев, С. Г. «Уполномоченные» и «спецпредставители»: расширение и углубление внеконституционности в системе государственного управления современной России // Конституционное и муниципальное право. — 2012. — № 10. — С. 16–22.

9. Об уполномоченном при президенте Российской Федерации по правам ребенка : указ Президента РФ от 01.09.2009 № 986 // Собрание законодательства РФ. — 2009. — № 36. — Ст. 4312.

10. Ювенальная юстиция в России: мифы и реальность. [Электронный ресурс]. — URL : <https://lawbook.online/pravo-rossii-yuvenalnoe/yuvenalnaya-yustitsiya-rossii-mifyi68107.html> (Дата обращения: 07.03.2020).

REFERENCES

1. Bepalov Yu. F. family rights of the child and their protection. M-vo education Grew. Confederations. Vladimir: Vladimir state pedagogical University, 2001, 209 p.

2. Excerpts from the legislative act Federal law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 271 FZ “on education” [Electronic resource] http://leda29.ru/activities/commission/commission_regulatory/fz/fz273 (accessed: 05.02.2020).

3. The cultural norm is gaining momentum. Stavropol truth. — September 10, 2019 [Electronic resource] https://stpravda.ru/20190910/kulturnyy_normativ_nabiraet_oboroty_138572.html (Accessed: 05.02.2020).

4. Lebedev O. E., Chepurnykh E. E., Mayorov A. N., Zolotukhina V. I. on the observance of children’s rights in educational institutions of the Russian Federation: Report. Saint Petersburg, 2001, 28 p.

5. Methodological recommendations for the implementation of the all-Russian cultural and educational project “Cultural standard of a schoolboy” [Electronic resource] <http://www.mincult.saratov.gov.ru/upload/files/files/28445094.pdf> (accessed: 09.01.2020).

6. Morozova R. V. Legal and organizational bases of protection of the rights of minors in the activities of the public security police: Dis.. Cand. the faculty of law. Sciences / R. V. Morozova. M., 2001. 193 p.

7. Samarina S. M. Ensuring the personal rights of the child is one of the main activities of a General education institution. Central Russian Bulletin of social Sciences. 2010. no. 1. p. 50–59.

8. Seliverstova L. on the implementation of children’s rights in school. Higher education in Russia, 2008, no. 1, Pp. 155–157.

9. Sergeyev S. G. “Commissioners” and “special representatives”: extension and deepening of extra-constitutionality in the system of state administration of modern Russia // Constitutional and municipal law. 2012. no. 10. Pp. 16–22.

10. Decree of the President of the Russian Federation No. 986 of 01.09.2009 // Collection of legislation of the Russian Federation. 2009. no. 36. St. 4312.

11. juvenile justice in Russia: myths and reality. [Electronic resource] <https://lawbook.online/pravo-rossii-yuvenalnoe/yuvenalnaya-yustitsiya-rossii-mifyi68107.html> (accessed: 07.03.2020).

УДК 378

С. В. БОБРЫШОВ, Л. В. СУМЕНКО, О. А. ТАРАН

ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

АННОТАЦИЯ

В современных условиях многие параметры социализации детей нуждаются в профессиональном педагогическом сопровождении, так как специалисты всё чаще отмечают низкую педагогическую компетентность родителей. Также и образовательные организации не в полной мере готовы обеспечить безопасную социализацию детей в рамках образовательного процесса. Целью исследования стал анализ факторов достижения безопасной социализации детей в семье и школе, рассмотрение этого направления педагогической работы в качестве одного из ключевых в деятельности педагога. Показано, что не только начинающие, но и опытные педагоги не в полной мере к этому готовы. Раскрыт ряд недостатков семейной и школьной социализации и причины, их вызывающие. Сделан вывод о необходимости специальной подготовки педагогов к созданию благоприятных условий развития детей, исключению факторов социального, педагогического травмирования и деформации личности. Предлагается подход к соответствующей корректировке целеполагания процесса подготовки, отбору учебного содержания и разработке специальных компетенций.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

безопасная социализация детей, педагог, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, семья, семейная социализация, школьная социализация.

S. V. BOBRYSHOV, L. V. SUMENKO, O. A. TARAN

ENSURING SAFE SOCIALIZATION OF CHILDREN AS A STRATEGIC DIRECTION OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER

SUMMARY

In modern conditions, many parameters of socialization of children need professional pedagogical support, as experts increasingly note the low pedagogical competence of parents. Also, educational organizations are not fully prepared to ensure the safe socialization of children in the educational process. The purpose of the study was to analyze the factors of achieving safe socialization of children in the family and school, to consider this area of pedagogical work as one of the key activities of the teacher. It is shown that not only

beginners, but also experienced teachers are not fully prepared for this. A number of disadvantages of family and school socialization and their causes are revealed. The conclusion is made about the need for special training of teachers to create favorable conditions for the development of children, to exclude factors of social, pedagogical trauma and personality deformation. An approach to the appropriate adjustment of the goal setting of the training process, the selection of educational content and the development of special competencies is proposed.

KEYWORDS:

safe socialization of children, teacher, pedagogical activity, professional training, family, family socialization, school socialization.

Трансформация институтов социализации, изменение форм воспитания детей и расширение спектра агентов социализации заставляют педагогическое сообщество по-новому взглянуть не только на процесс социализации в структуре его сути, содержания и форм реализации, но и на условия, обеспечивающие его безопасность, на свою роль и функции в этом процессе.

Известно, что в процессе социализации огромную роль играет семья, именно здесь происходит базовая закладка фундамента качеств личности ребенка. Родители являются первыми и постоянными наставниками своих детей. От их поведения в обществе, в отношениях между собой и с детьми зависит во многом формирование личности. Вместе с тем не все родители являются профессиональными педагогами или психологами, следовательно, ориентироваться в задачах и средствах социального воспитания они могут только на основе своего личного опыта и интуиции.

Таким образом, параметры семейной социализации для обеспечения её безопасности нуждаются в профессиональном педагогическом сопровождении и поддержке. В рамках данной статьи под безопасной социализацией вслед за В. Г. Мараловым

и Н. В. Гольцовой мы понимаем процесс благоприятного вхождения человека в социальную общность, не сопровождающийся событиями травматического характера, непреодолимыми барьерами и деформациями личности [1]. Безопасная социализация достижима, как показывает практика, в случае применения комплекса мер, сочетания множества объективных и субъективных факторов, включения каждого субъекта в разнородные благоприятные социальные связи и динамичные позитивные социальные отношения, направленные на развитие и самореализацию данного субъекта. Вопрос о готовности родителей обеспечить условия такой социализации, по сути дела, это вопрос о наличии у них комплекса педагогических и психологических знаний, умений проектировать и прогнозировать социально-воспитательную среду. Проведенные нами опросы социальных педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных школах (всего 112 человек, представляющих различные районы Ставропольского края), показали, что специалисты оценивают педагогическую компетентность родителей преимущественно как низкую. В качестве компетентных и высококомпетентных родителей, с точки зрения исполне-

ния воспитательных и развивающих функций, социальные педагоги назвали менее 40% родителей воспитанников детских садов и учащихся школ.

Если учитывать, что факторы безопасной социализации определяются устойчивостью социальных структур, процессов, отношений и взаимодействий, в которые включён субъект на макро- и микроуровнях, то семья и образовательная организация призваны акцентированно создавать условия благоприятной интеграции ребёнка в социум [2]. С этих позиций суть безопасной социализации представляет собой формирование устойчивой жизнеспособности личности, создание условий обеспечения физического и психического здоровья, формирование устойчивых социально значимых качеств личности ребёнка, освоение им социально одобряемых способов поведения, интериоризацию общечеловеческих ценностей, становление индивидуальности и т. д. [5].

Кризисные процессы, протекающие в современных семьях, не способствуют созданию условий для безопасной социализации. Так, с ситуацией домашнего насилия сталкивается значительное число семей (по официальным данным в 2019 году преступлений против женщин и детей внутри семьи в нашей стране зафиксировано около 30 тыс.) [11]. Все эти ситуации создают опасную среду социализации как в отношении рисков для физического здоровья, так и социально-психологического благополучия ребёнка. Если учитывать, что не все случаи домашнего физического насилия, а тем более случаи психологического насилия становятся частью статистических данных, то логично

предположить, что риски семейной социализации детей велики.

Нарушение структуры семьи, негативное восприятие родителями своих родительских функций и обязанностей, рост числа разводов и, как следствие, увеличение количества неполных семей, падение жизненного уровня семей и соответствующее ухудшение условий содержания и воспитания детей ведет к резкому изменению ценностных ориентаций. Во многих семьях детско-родительские отношения нередко сопровождаются игнорированием даже базовых потребностей ребенка. [10]. Несмотря на многообразие существующих в педагогической науке и практике подходов к пониманию сущности неблагополучной семьи, исследователи едины в постановке в центр интерпретаций таких семей следующего педагогического критерия: нарушение воспитательной функции, функции первичной социализации ребенка, функции обеспечения психологического комфорта и эмоционального благополучия личности [4]. Согласно Т. В. Першиной и А. В. Шишовой, неблагополучная семья неспособна справляться ни с одной из возложенных на нее функций [6].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о необходимости специальной работы педагога с семьями по обеспечению безопасной социализации ребёнка, и особое внимание должно быть уделено неблагополучным семьям.

Возрастающую роль в социализации детей играют и образовательные институты. Значимость школьной социализации обусловлена, в первую очередь, обязательностью и длительностью пребывания ребенка в учебном за-

ведении. Для ребенка школа является едва ли не основной моделью социального мира, поскольку именно в школьные годы осваиваются те законы, по которым живут взрослые, а также способы существования в рамках этих законов (межличностные отношения, социальные роли и т. д.). При этом отметим, что школьная социализация ребенка осуществляется не столько за счет бесед с учителями, уроков, общения со сверстниками или публичных выступлений, сколько благодаря особой атмосфере школьной жизни.

Школа как социально-психологическая группа, будучи социальным пространством контактов школьников, создает возможности для реализации ими активности в сферах общения и игры, частично — в других сферах жизнедеятельности. Мера реализации этих возможностей связана с тем, сколь интенсивно и с кем взаимодействует школьник. Направленность реализации активности в школе как большой группе, определяясь нормами и ценностями, принятыми в ней, может быть как социально ценной, так и асоциальной, что определяет влияние этого вида взаимодействия на социализацию. Исследования показывают, что определенная часть учащихся вовсе не стремится к взаимодействию в школе как в группе, а другая, не находя в нем удовлетворения по разным причинам, сводит его к минимуму. При этом с возрастом число школьников, реализующих агрессивное поведение по отношению к школе как группе, возрастает. И наибольшие трудности здесь традиционно связаны с подростковым возрастом.

Как заметил А. В. Петровский, в подростковом возрасте каждый стремится к проявлению

своей индивидуальности, и в силу этого подросток не только применяет уже усвоенные на предыдущих возрастных этапах своей социализации модели поведения, но и постоянно экспериментирует, задавая всё новые и новые форматы своего самовыражения в расширяющейся социальной среде [7]. В стремлении быть отмеченным и достичь общественного признания подросток старается подражать взрослым, нестандартным сверстникам, образцам успешных и просто «ярких» людей, демонстрируемым средствами массовой информации, а также тем, кто себя выдает за таковых. Потребность во внешнем признании и популярности порой подталкивает к асоциальным формам и приемам поведения: подростки начинают употреблять спиртные напитки, увлекаются курением, чтобы в глазах друзей выглядеть «круче», эпатажируют и бравируют. Еще одна известная сложность подросткового возраста связана с нестабильностью психики в этот период. Подростку очень легко можно навязать ложные нормы и ценности, которые будут восприняты им как «вполне допустимые» или единственно верные. К тому же подростки часто меняют свое окружение, что во многом связано с чередой посещаемых кружков и секций, поиском по-настоящему интересного дела.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что образовательные организации также, как и многие семьи, не в полной мере готовы обеспечить безопасную социализацию детей в рамках образовательного процесса. Так, в публикациях нередко отмечаются ситуации некорректного поведения педагогов, неумения создать благоприятный пси-

психологический климат в детском сообществе, допущения фактов буллинга со стороны детей и, к сожалению, провокаций (осознанных и неосознанных) детского сообщества к буллингу со стороны самих педагогов [3; 8; 9].

Специалисты констатируют тот факт, что школьная социализация сегодня имеет явные недостатки. В частности, в школах:

- не всегда присутствуют в нужном качестве или же не создаются многообразные социальные связи, вступая в которые ребёнок был бы успешен;

- не везде работают детские общественные объединения, а если они есть, дети не всегда включаются в них; деятельность этих объединений порой носит формальный характер либо же у неё недостаточно выражена социально-положительная направленность;

- недооценивается степень влияния на подростка агрессивной внешней среды.

То есть современная проблема безопасной социализации детей имеет, по сути, два основания, центрированные на личности педагога: с одной стороны, педагог призван создавать соответствующие условия непосредственно на своём рабочем месте, с другой — учить родителей создавать такие условия в семейной среде. Но приходится констатировать, что не только педагоги, приходящие в школу или детский сад сразу после вуза, но и проработавшие там по нескольку лет, как правило, не в полной мере к этому готовы.

Отметим еще один актуальный параметр нашей современной жизни, определяющий опасность/безопасность социализации. Исследования показывают, что подростки XXI века половину своего свободного време-

ни проводят в интернете. Переживая кризис идентичности, они нуждаются в эмоциональной близости, которая обеспечивает им удовлетворение потребности в защите и поддержке. Соответственно погружение в различные социальные сети, общение в интернете расцениваются подростками как значимое явление, способное воздействовать на них побуждающим или сдерживающим образом, изменяя их поведение, жизненные мотивы, интересы и ценности.

Используя интернет для получения полезной информации, подростки, естественно, не защищены и от негативной стороны. Многие Интернет-ресурсы содержат социально-опасную информацию (скрытая и явная пропаганда насилия, оправдание девиантного поведения, призывы к включению в асоциальные сообщества, такие уже известные, как АУЕ, «синий кит», «розовый пони», а также в их осовремененные версии и др.); контент ряда сайтов не отвечает возрасту ребёнка, и т. д. Отсюда совершенно понятно, что Интернет — это не только образовательный ресурс, направленный на позитивное личностное развитие, но и возможный источник личностных деформаций, коррозии социальных ценностей и духовных потребностей. По этой причине педагогический контроль за активностью ребёнка в Интернете является объективной необходимостью. Это уже общепризнано. Но вот способы такого контроля вызывают всё большее количество вопросов.

На сегодняшний день готовность будущих педагогов к обеспечению организации безопасной социализации должна стать стратегическим направлением в подготовке

педагогических кадров. В этой связи возникает необходимость осуществлять такую профессиональную подготовку педагогов, которая бы могла обеспечить конструктивное взаимодействие педагогов и с детьми в образовательной организации, и с семьей, направляя её на постоянное развитие её функциональной эффективности. В рамках предложения о выделении особого направления в подготовке будущих педагогов нами предлагается внести корректировки в целеполагание, отбор учебного содержания, разработку специальных компетенций и их развёртывание в учебном процессе. В области целеполагания необходимо внести принятие ценности педагогической деятельности и формирование установок на обеспечение безопасной социализации детей во всех сферах взаимодействия с обучаемыми и их родителями.

В области учебного содержания необходимо включить специальные сведения о компонентах и условиях безопасной социализации, о педагогических средствах их обеспечения. Специальные компетенции должны описывать: способность будущего педагога (независимо от профиля его подготовки) многофакторно диагностировать условия социализации детей в семье и образовательной организации, социальном окружении; способность к саморефлексии своей профессиональной деятельности с точки зрения обеспечения безопасной социализации, соблюдения мер защиты детства, создания благоприятных (нетравматичных) условий обучения и воспитания; способность к принятию и осознанию безальтернативности норм ненасильственного и неманипулятивного воз-

действия на личности обучающегося; способность к реализации приёмов и методов работы, направленных на всемерное обеспечение безопасной социализации.

В образовательном процессе формирование компетенций предполагает включение в дисциплины психолого-педагогического и социально-педагогического циклов сведений о безопасной социально-педагогической, образовательной, культурно-досуговой среде, условиях социализации ребенка в семенном воспитании, способах коррекции деструктивных явлений в педагогических и социальных воздействиях на личность ребёнка.

Для реализации поставленных задач целесообразно использовать комплекс спецкурсов, спецпрактикумов и мастер-классов. При этом комплекс этих мер может быть реализован как в рамках профессиональной подготовки, так и переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Спецкурс должен обогатить знания о сущности безопасной социализации. Задача спецпрактикума — обеспечить формирование и развитие умений анализа ситуации социализации ребенка, проектирования социально-педагогических программ коррекции и реабилитации. Здесь целесообразно использовать практикумы по анализу конкретных ситуаций, мозговые штурмы и педагогические консилиумы, имитационные игры, разработку и защиту социально-педагогических программ и проектов (фрагментов программ и проектов). Мастер-классы могут представлять собой кратковременные виды и формы работы, направленные на освоение нового опыта профессиональной деятельности, знакомство с авторскими ин-

терпретациями решения профессиональных задач, формирования собственного стиля работы.

Таким образом, совершенно очевидна необходимость поиска новых, адекватных со-

временным условиям путей обеспечения безопасной социализации детей и молодежи, что должно целенаправленно решаться, в том числе, в рамках разработки программ подготовки будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безопасность развития личности в процессе социализации: Словарь-справочник / под ред. В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. — Череповец : Череповецкий гос. ун-т, 2010. — 184 с.

2. Драгунова, Т. В. Работа с кризисными семьями Т. В. Драгунова, В. Б. Тарабаева, Д. В. Ярцев // Социальная педагогика. — 2006. — № 1. — С. 56–62.

3. Кон, И. Что такое буллинг и как с ним бороться / И. Кон // Семья и школа. — 2006. — № 11. — С. 15–18.

4. Мацковский, М. С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики / М. С. Мацковский. — М. : Наука, 1989. — 112 с.

5. Першина, Т. В. Формирование социальной компетентности детей и учащейся молодежи как фактор безопасной социализации / Т. В. Першина // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2010. — № 2. — С. 21–24. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-detey-i-uchascheysya-molodez...> (Дата обращения: 26.03.2020).

6. Першина, Т. В. Обеспечение безопасной социализации детей из неблагополучных семей / Т. В. Першина, А. В. Шишова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 13. — С. 321–325. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/85065.htm>. (Дата обращения: 20.03.2020).

7. Петровский, А. В. Развитие личности в системе межличностных отношений / А. В. Петровский // Социальная психология. — М., 1987. — С. 84.

8. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография / О. А. Селиванова, Т. С. Шевцова, Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. — 232 с.

9. Соловьев, Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста / Д. Н. Соловьев // Интернет-журнал Науковедение. — 2014. — № 3 (22). — С. 155.

10. Суменко, Л. В. Социально-педагогические последствия пережитых приёмным ребенком насилия и жестокости в кровно-родственной семье / Л. В. Суменко, Г. Н. Соломатина // Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников. — Ставрополь : Изд-во Северо-Кавказского социального института, 2017. — С. 312–317.

11. Электронный ресурс. — URL : <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/news/247337-domestic-violence-problem>

REFERENCES

1. Security of personal development in the process of socialization: Dictionary-reference / Cherepovets: Cherepovets state University. UN-t, 2010. 184 p.
2. Dragunova T. V., Tarabayeva V. B., Yartsev D. V. Work with crisis families. Social pedagogy. 2006. no. 1. Pp. 56–62.
3. Con And. What is bullying and how to fight it. Family and school. 2006. № 11. P. 15–18.
4. Matskovsky M. S. Sociology of the family: Problems of theory, methodology and methodology. Moscow: Nauka, 1989. 112 p.
5. Pershina T. V. Formation of social competence of children and students as a factor of safe socialization. Bulletin of Cherepovets state University. 2010. no. 2, P. 21–24. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsialnoy-kompetentnosti-detey-i-uchascheysya-molodez...> (Accessed: 26.03.2020).
6. Pershina T. V., Shishova A. V. Ensuring safe socialization of children from dysfunctional families // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. 2015. Vol. 13. P. 321–325. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85065.htm> (accessed: 20.03.2020).
7. Petrovsky A. V. Development of personality in the system of interpersonal relations. Social psychology. M., 1987. P. 84.
8. Prevention of aggression and cruelty in an educational institution: monograph / Selivanova O. A., Shevtsova T. S., Tyumen: Tyumen state University Press, 2011. 232 p.
9. Solovyov D. N. Model of bullying prevention among adolescent school children. The online journal of the sociology of Science. 2014. № 3 (22). P. 155.
10. Sumenko L. V., Solomatina G. N. Socio-pedagogical consequences of violence and cruelty experienced by a foster child in a blood-related family. Society and personality: humanistic trends in the development of modern society. Collection of scientific articles of teachers, students of higher education institutions, scientific and practical workers. Stavropol: publishing house of the North Caucasus social Institute, 2017. P. 312–317.
11. <https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/news/247337-domestic-violence-problem>

УДК 37.048: 37.018.262

М. Г. ЕГОРУШИНА

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

АННОТАЦИЯ

В мире наблюдается ежегодный рост числа семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития. Такие семьи остро нуждаются в получении специальной поддержки и сопровождении, получении педагогической помощи на ранних стадиях развития детей. Целью исследования стало рассмотрение основных направлений оказания педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития. Обобщены результаты исследований российских педагогов, специалистов-практиков, работающих с данной категорией детей. Выявлены основные психолого-педагогические направления работы по оказанию педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития (информирование родителей, пропаганда системы обучения и воспитания детей с ЗПР, сотрудничество ДООУ и родителей, психолого-педагогическое просвещение родителей и членов их семей). Показано, что многие родители не признают нарушение у своего ребенка, в результате чего комплексная помощь детям с задержкой психического развития оказывается специалистами несвоевременно. Обосновывается, что педагогическая помощь родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития, должна осуществляться родителями совместно со специалистами, которые профессионально подготовлены и ориентированы на работу с семьями, воспитывающими детей с задержкой психического развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

задержка психического развития, педагогическая помощь семьям, совместная деятельность дошкольного образовательного учреждения и родителей.

M. G. EGORUSHINA

THE MAIN DIRECTIONS OF PROVIDING PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO PARENTS RAISING CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

SUMMARY

The world has seen an annual increase in the number of families raising children with mental retardation. Such families are in urgent need of special support and support, as well as pedagogical assistance at the early

stages of children's development. The purpose of the study was to consider the main directions of providing pedagogical assistance to parents raising children with mental retardation. The results of research by Russian teachers and practitioners working with this category of children are summarized. The main psychological and pedagogical directions of work on providing pedagogical assistance to parents raising children with mental retardation (informing parents, promoting the system of education and upbringing of children with a PO, cooperation between the pre-school AND parents, psychological and pedagogical education of parents and their families) are identified. It is shown that many parents do not recognize the violation in their child, as a result of which comprehensive assistance to children with mental retardation is provided by specialists untimely. It is proved that pedagogical assistance to parents raising children with mental retardation should be provided by parents together with a number of specialists who are professionally trained and focused on working with families raising children with mental retardation.

KEYWORDS:

mental retardation, pedagogical assistance to families, joint activity of preschool educational institutions and parents

В мире наблюдается ежегодный рост числа семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития. Такие семьи остро нуждаются в получении специальной поддержки и сопровождении, получении педагогической помощи на ранних стадиях развития детей. Вопросы содержания и специфики оказания педагогической помощи таким родителям приобретают такую актуальность в современном обществе, стремящемся интегрировать детей с особенностями развития в процессе социализации.

Рассмотрение вопроса конкретной педагогической помощи, требует уточнения определения понятия «задержанное развитие». Задержка психического развития (ЗПР) — это замедление темпа развития психики, которое чаще всего обнаруживается при поступлении в школу и выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности вести интеллектуальную деятельность.

Ряд исследователей, в числе которых российские педагоги С. Г. Шевченко, Е. Р. Смир-

нова и др. свои работы посвятили рассмотрению проблем семей, воспитывающих ребенка с ЗПР. Они указывали на необходимость создания специальных мер по оказанию помощи родителям. Исследования последних лет (Н. Н. Малофеев, Р. Д. Триггер, А. О. Дробинская, З. В. Поливара и др.) отражают диагностику и коррекцию детей с ЗПР, а также психолого-педагогическую помощь педагогам, сопровождающим таких детей.

Специалисты, работающие с данной категорией детей, отмечают, что многие родители не признают данное нарушение у своего ребенка, в результате чего комплексная помощь таким детям оказывается специалистами несвоевременно. Поэтому особое внимание должно быть уделено, в первую очередь информированности родителей, о пропаганде системы обучения и воспитания детей с ЗПР.

Под оказанием педагогической помощи семьям, воспитывающим ребёнка с задержкой психического развития, следует понимать совместную работу специалистов, деятельность которых направлена на своевременное оказа-

ние помощи родителям в разрешении проблем, связанных с проблемами развития и воспитания данной категории детей: воспитателей дошкольных образовательных учреждений, педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, социальных работников, врачей [6, С. 24].

Вследствие совместных усилий специалистов и семьи возможен более благоприятный прогноз воспитания и обучения данной категории детей. Однако, не все родители готовы признать имеющуюся проблему, принять данность об особом развитии своего ребенка. Результатом этого, как правило, становится усугубление проблемы и невозможность справиться в более короткие сроки с отставанием в психическом развитии.

Поддержка семей, воспитывающих детей с ЗПР со стороны специалистов, предполагает реализацию нескольких психолого-педагогических направлений, которые основаны на индивидуальном подходе к таким семьям. Первое направление оказания педагогической поддержки, осуществляется через повышение профессионального уровня сотрудников специального (коррекционного) дошкольного образовательного учреждения [5, С. 41].

Авторы В. О. Скворцова, В. А. Сластенин, А. В. Мудрик, Л. И. Акатов отмечают, что в структуре личности сотрудника дошкольного учреждения главная роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем основанием, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога [6, С. 37].

Вторым психолого-педагогическим направлением является тесное сотрудничество

ДООУ и родителей. Взаимопомощь и взаимопонимание родителей и специалистов друг к другу, предопределяет положительные результаты в развитии ребенка с ЗПР. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, направленные на преодоление дефекта у ребёнка, но и взаимопонимание в процессе работы, взаимопознание, взаимовлияние действующих сторон. Именно на таких доверительных отношениях основана эффективная работа по сокращению отставания детей с ЗПР. Согласно определению Л. В. Ковинько, Л. Г. Петряевской, М. И. Рожкова, под совместной деятельностью ДООУ и родителей понимается их непосредственное участие в планировании и организации образовательного процесса; организация открытых занятий, творческой направленности в рамках которой возможен активный обмен опытом; организация современной социально-развивающей среды в группах; разработка планирования самостоятельной и совместной деятельности детей; разработка планов кружковой деятельности и направлений развития, собственных кружковой деятельности и направлений развития программ и планов для работы с родителями; привлечение родителей к оценке и контролю над деятельностью ДООУ посредством анкетирования, посещения открытых занятий или семинарских заседаний [1, С. 39].

Третье направление оказания поддержки семьям — это психолого-педагогическое просвещение родителей и членов их семей. Оно связано с необходимостью повышения педагогической культуры внутри семьи. Наиболее значимые направления деятельности по повышению педагогической культуры семьи, воспитыва-

вающей ребёнка с задержкой психического развития являются: дифференцированный подход изучения личности ребенка, особенностей межличностных отношений в той или иной семье, ознакомление с уровнем педагогической культуры родителей; индивидуализация, направленная на реализацию адресного воздействия на конкретного ребенка, исходя из особенностей его личности, условий воспитания вне образовательного учреждения, перспективных планов семьи и самого ребенка [2, С. 9].

Т. Н. Волковская в своих работах определяет круг возможных способов организации и содержания работы с родителями. По мнению исследователя, наиболее продуктивными формами работы с семьями являются индивидуальные формы воздействия, в частности индивидуальное консультирование.

Среди форм индивидуального воздействия наиболее эффективными могут быть:

— совместное обсуждение с родителями отдельных этапов и мероприятий коррекционной работы детей;

— анализ возможного незначительного продвижения в развитии отдельных сторон психической деятельности и совместная разработка рекомендаций по преодолению негативных тенденций в развитии ребенка;

— индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящие коррекционную направленность.

Таким образом, педагогическая помощь родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития, должна осуществляться родителями совместно с рядом специалистов, которые профессионально подготовлены и ориентированы на работу с семьями, воспитывающих детей с задержкой психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, А. И. Семья — какая она и куда движется / А. И. Антонов // Семья в России. — 2015. — № 1–2. — С. 30–53.
2. Коломинский, Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — СПб. : Питер, 2014. — 480 с.
3. Кожанова, Т. М. Роль семьи в социализации детей с граничными возможностями здоровья. — [Электронный ресурс] / Т. М. Кожанова // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — URL: www.science-education.ru/110-9741 (Дата обращения: 6.11.2016).
4. Маллер, А. Р. Помощь детям с недостатками развития / А. Р. Маллер. — М. : 2016. — 72 с.: (Коррекционная педагогика).
5. Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXXIX студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. — М. : «МЦНО». — 2016 — № 10(38) [Электронный ресурс]. — URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/10\(38\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/10(38).pdf)

6. Роль семьи в коррекционно-образовательном процессе: методическое пособие / сост. А. А. Коваленко: б. и., 2012. — 40 с.

REFERENCES

1. Antonov A. I. Family-what it is and where it moves. *Family in Russia*. 2015. No. 1–2. Pp. 30–53.
2. Kolominsky Ya. P., Panko E. A., Igumnov S. A. *Mental development of children in norm and pathology: psychological diagnostics, prevention and correction*. Saint Petersburg: Piter, 2014. 480 p.
3. Kozhanova T. M. the Role of the family in the socialization of children with disabilities. — [Electronic resource] / *Modern problems of science and education*. 2013. # 4; URL: www.science-education.ru/110-9741(date of request: 6.11.2016).
4. Maller A. R. *Assistance to children with developmental disabilities*. Moscow: 2016. 72s.: (Correctional pedagogy).
5. Psychological and pedagogical support for families raising children with mental retardation. Youth scientific forum: Humanities: elec. sat. St. based on materials XXXIX stud. mezhdunar. correspondence scientific-practical Conf. M.: “MCNO”. 2016. № 10(38) / [Electronic resource] — access Mode. URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/10\(38\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/10(38).pdf)
6. the Role of the family in the correctional and educational process: a methodological guide / comp. A. A. Kovalenko: b. I., 2012. 40 p.

УДК 159.928.23

И. В. КОЛЬЦОВА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОВЫШЕННЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

АННОТАЦИЯ

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе — это система деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития, воспитания, социализации и адаптации ребенка. Целью исследования стало изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения младших школьников с повышенным уровнем интеллектуального развития. Представлены этапы работы с данной категорией детей: аналитический (раскрытие личности), диагностический (развитие личности), этап формирования, углубления и развития способностей учащихся (формирования личности). Определены условия и выделены направления психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов с повышенным уровнем интеллектуального развития: диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическое просвещение и образование. Обосновывается необходимость создания системы альтернативных образовательных маршрутов для нуждающихся в этом одаренных детей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

одаренные дети, повышенный уровень интеллектуального развития, психолого-педагогическое сопровождение, младшие школьники.

I. V. KOLTSOVA

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER STUDENTS WITH AN INCREASED LEVEL OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

SUMMARY

Psychological and pedagogical support of gifted children in the educational process is a system of activities aimed at creating socio-psychological conditions for successful learning, development, upbringing, socialization and adaptation of a child. The aim of the study was to study the characteristics of psychological and pedagogical support of elementary schoolchildren with an increased level of intellectual development.

The stages of work with this category of children are presented: analytical (personality disclosure), diagnostic (personality development), the stage of formation, deepening and development of students' abilities (personality formation). The conditions are defined and the directions of psychological and pedagogical support for primary school students with a high level of intellectual development are identified: diagnostics, counseling, correctional development work, psychological education and education. The necessity of creating a system of alternative educational routes for gifted children in need is substantiated.

KEYWORDS:

gifted children, an increased level of intellectual development, psychological and pedagogical support, Junior schoolchildren.

В современном российском обществе растёт потребность в людях с неординарным мышлением, творческих, активных, способных решать нестандартные задачи и формулировать новые, перспективные цели. Годы кризиса в России оказали негативное влияние на интеллектуальный уровень образования. Ориентация на массовое образование снизила возможности развития интеллектуальных ресурсов, и только современная реформа образования в России позволила вновь обратиться к поддержке детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, ведь талантливая молодежь — это будущая национальная и профессиональная элита.

Значительный поток психолого-педагогической литературы, посвященной обучению и развитию детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, является логическим ответом на социальный заказ, обусловленный особенностями современного этапа развития общества. Интерес общества к детям с повышенным уровнем интеллектуального развития как будущей интеллектуальной и творческой элите растёт, так как становится очевидным, что процветание и благополучие общества зависит от развития человеческих личностных ресурсов. Пси-

хологическое сопровождение детей с повышенным уровнем интеллектуального развития в массовых школах является отдельной и слабо разработанной проблемой, требующей особого внимания и освещения [1].

Переход к новой образовательной парадигме, вызванный трансформациями российского общества, сопровождался повышенным вниманием к детям с повышенным уровнем интеллектуального развития, интеллектуальный потенциал которых рассматривался как главный капитал государства. Современное образование призвано обеспечить систематическое развитие заложенных природой способностей и склонностей личности, их совершенствование и реализацию в деятельности. Это подтверждается результатами психолого-педагогических исследований последних десятилетий, которые убедительно доказали необходимость создания условий для развития учащихся начальной школы с повышенным уровнем интеллектуального развития, самореализация которых не может быть эффективно реализована в рамках традиционного образования [4].

Теоретические и экспериментальные разработки отечественных и зарубежных исследователей явились предпосылкой решения проблем развития детей с повышенным уров-

нем интеллектуального развития в школе, создания условий для превращения потенциально одаренного ребенка в талантливое взрослого, к которым относятся работы в области психологии мышления и творчества, общих и специальных способностей, возрастной и педагогической психологии, развивающего, проблемно-ориентированного или личностно-ориентированного обучения, а также исследования феномена одаренности. Однако современная проблема развития одаренных детей с повышенным интеллектуальным потенциалом до сих пор не решена в полной мере. Сложность заключается в специфике работы с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития. Вот некоторые проблемные моменты, которые требуют пристального внимания: слабая научно-методическая поддержка учителей, работающих с этой категорией школьников; недостаточная подготовка учителей к индивидуализации обучения; психолого-педагогическое сопровождение детей с повышенным уровнем интеллектуального развития остается проблемным полем; необходимо оказывать методическую и практическую помощь родителям детей с повышенным уровнем интеллектуального развития; сотрудничество педагогов и родителей в создании условий для развития природных способностей школьников требует совершенствования; механизм межведомственного взаимодействия, способствующий развитию детей с повышенным уровнем интеллектуального развития и росту их интеллектуального потенциала, до сих пор не установлен [2].

Эти проблемы приводят к тому, что интеллектуальный потенциал одаренных детей не

раскрывается в полной мере. Ряд наблюдений и исследований (М. Н. Акимова, А. И. Доровской, Л. И. Ларионова, А. Н. Матюшкин, Н. В. Семенова, Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская) показал, что специально организованная социально обогащенная среда в детстве оказывает стойкое влияние на проявления и развитие одаренности и, что более важно, на успешность и социализацию ребенка в дальнейшем. В связи с этим важным ресурсом в работе с детьми данной категории является психолого-педагогическое сопровождение [3, С. 8]

Стратегия работы с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития включает следующие этапы:

I этап — аналитический (раскрытие личности) — выявление детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, которое начинается на первой ступени образования на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, памяти, речи, логического мышления посредством диагностики, различных конкурсов, олимпиад, интеллектуальных игр, позволяющих учащимся проявить свои способности.

II этап — диагностический (развитие личности) (5–9 классы) — индивидуальная оценка познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка через различные виды деятельности: учебную и внеклассную. Создаются условия для оптимального развития способных детей с помощью приемов, методов и форм работы, способствующих развитию самостоятельного мышления, инициативы и творчества (личностно-ориентированный и дифференцированный подходы, творческие задания,

проблемное обучение, групповая деятельность, формирование однородных групп и др.).

III этап — этап формирования, углубления и развития способностей учащихся (формирования личности) — старшая школа. На этом этапе учащимся с повышенным уровнем интеллектуального развития предоставляется возможность совершенствовать свои способности и работать вместе со сверстниками, научными руководителями посредством самостоятельной работы. Школа продолжает работать над профильным образованием.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с повышенным уровнем интеллектуального развития — это система мероприятий, направленных на создание психологических условий для успешного обучения и развития ребенка. В школьной среде это особенно актуально, так как является гарантией обеспечения ее высокого качества.

Главным условием в работе с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития является высокий уровень профессиональной компетентности специалистов сферы образования:

- индивидуальный подход к ребенку с повышенным уровнем интеллектуального развития;
- развитие творческих способностей детей с повышенным уровнем интеллектуального развития;
- умение эффективно выстраивать педагогический процесс в условиях постоянно меняющейся образовательной практики;
- использование эффективных образовательных технологий на занятиях (например,

проективная технология, технология исследовательского семинара, технология исследовательской мастерской, технология дебатов, технология критического мышления, технология проблемного обучения, кейс-технология, информационная технология, портфолио-технология и технология тьютерского сопровождения) [7].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с повышенным уровнем интеллектуального развития предполагает реализацию следующих направлений [6]:

Целью диагностического направления является изучение индивидуально-личностных особенностей детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, их склонностей и интересов. При реализации данного направления психологи должны помочь учащимся с повышенным уровнем интеллектуального развития сделать выбор деятельности в учреждении дополнительного образования в соответствии с их интересами, личностными особенностями и психофизиологическими свойствами.

Содержание консультационного направления заключается не только в поддержке ребенка с повышенным уровнем интеллектуального развития в его выборе видов деятельности, но и в обеспечении формирования умения делать осознанный ответственный выбор.

Предметом пристального внимания специалистов должно стать умение школьников проектировать индивидуальную траекторию (маршрут) обучения, профессионализации, а также умение проектировать собственный жизненный путь.

Одним из направлений психолого-педагогического сопровождения детей с повышенным уровнем интеллектуального развития является коррекционно-развивающее, которое включает в себя развитие эмоциональной устойчивости, помощь в школьной адаптации, формирование навыков саморегуляции, навыков успешного преодоления стресса в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах), содействие в социализации, формирование коммуникативных навыков.

Поэтому основные цели всей коррекционно-развивающей работы с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития должны быть направлены на:

— формирование у детей уверенности в успехе и признании, умения выполнить то или иное действие, осуществить задуманное, почувствовать свою значимость и защищенность;

— развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания; овладение способами регуляции поведения, эмоциональных состояний;

— развитие коммуникативных навыков и т. д. [3, С. 9]

Основные формы коррекционно-развивающей работы с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития могут быть представлены как организация групповой и индивидуальной рефлексии; индивидуальные или групповые консультации; мероприятия по социализации и адаптации ребенка с повышенным уровнем интеллектуального развития в группе сверстников; групповые тренинги, нацеленные на освоение учащимися способов

самопрезентации, самоанализа, эффективной коммуникации и т. д. Данные формы могут быть организованы в виде специальных программ по сопровождению учащихся с повышенным уровнем интеллектуального развития или использоваться частично. При реализации данного направления приоритетной является разработка содержания, форм организации психотехнологий и психологических методов сопровождения детей с повышенным уровнем интеллектуального развития в условиях образовательной деятельности. К таким методам можно отнести тренинговые занятия, включающие психологические игры и упражнения [3, С. 10–11].

Психологическое просвещение и образование. Это направление требует от специалистов организации работы с родителями детей с повышенным уровнем интеллектуального развития как участниками образовательного процесса. Работа с родительским сообществом должна рассматриваться как важнейшая задача, решаемая в системе психолого-педагогического сопровождения, как в традиционных формах консультирования и воспитания, так и в достаточно новой форме совместных (родителей и детей) обучающих семинаров по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, которые позволяют преодолеть недостаток знаний в области психологии и повысить педагогическую и психологическую культуру при осуществлении развития ребенка с повышенным уровнем интеллектуального развития.

Психологическое просвещение и образование также необходимо для учителей. Учителя должны быть специально подготовлены к работе с детьми с высоким уровнем интел-

лектуального развития. В. С. Юркевич отмечает, что учитель часто выбирает работу с одаренными детьми потому, что ему в той или иной степени свойственны определенные характеристики одаренности. По этим причинам учитель часто находится на грани работы «на износ». Поэтому необходимы профилактические мероприятия. Организация условий, важных для работы в этом направлении: организация специальных клубов, где учителя получали бы полную необходимую эмоциональную и профессиональную поддержку; организация специальных релаксационных мероприятий для учителей; создание благоприятных возможностей для реализации внешних профессиональных интересов (искусство, спорт, различные «увлечения»); наличие специальных культурно-туристических программ для учителей, обеспечивающих возможности для интересного, регулярного и доступного отдыха.

Подготовка учителей к работе с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития включает в себя:

1. Формирование профессиональной и личностной позиции учителей. Учитывая психологические, дидактические и другие особенности воспитания и развития детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, основным требованием к подготовке учителей к работе с ними является преобразование их сознания: ломка ранее сформированных стереотипов восприятия (учащегося, учебного процесса и самого себя), поведения (способов взаимодействия) и общения и, как следствие, методов воспитания и обучения.

При работе с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития педагог должен

уметь принимать рефлексивное отношение к себе. Таким образом, на наш взгляд, одним из основных психологических принципов «принятия другого» в работе с детьми является главным, согласно которому педагог должен изначально принять ученика как личность со своими уже сложившимися характеристиками;

2. Комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов;

3. Создание системы консультирования и тренингов. Как показывает опыт обучения педагогических работников, именно в такой форме им легче понять свои личные проблемы, которые мешают их работе. Данная форма эффективна для формирования необходимых навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности в саморазвитии;

4. Создание психолого-педагогических условий (факультативы, кружки, секции) для развития профессионального мастерства;

5. Демократизация и гуманизация всех учебных процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения;

6. Образовательная ступень и сфера деятельности педагогов (воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальных классов, учителей-предметников, педагогов, работающих в системе дополнительного образования, педагогов-дефектологов, практических психологов, а также представителей школьной администрации и др.).

7. Индивидуальные особенности учащихся (возраст, состояния здоровья и т.п., при этом особое внимание следует уделять группам детей с повышенным уровнем интеллектуального развития: детям-сиротам, детям-инвалидам и др.);

8. Профессиональная переподготовка и профессиональный опыт учителей:

➤ опыт педагогической и воспитательной работы с детьми (студенты психологических и педагогических вузов; педагоги и психологи, которые работают в массовых школах, имеют опыт работы с одаренными детьми в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одаренных» и т. п.);

➤ уровень специальной подготовки, ранее полученной для работы с одаренными детьми (содержание и объем полученной информации по выявлению, обучению, воспитанию и развитию детей с повышенным уровнем интеллектуального развития, участие в специальных тренинговых занятиях по развитию умений, навыков педагогического взаимодействия и др.); прохождение практики и стажировки и т. д.);

➤ специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых осуществляется работа с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития, связаны с наличием (отсутствием) определенных компонентов образовательной системы, имеющих важное значение для обучения и развития данной категории детей (необходимые учебные материалы, музеи, концертные залы, библиотеки, театры, а также ряд специалистов, таких как психологи, педагоги дополнительного образования и др.) [5].

Таким образом, можно прийти к выводу, что в настоящее время психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с повышенным уровнем интеллектуального развития выступает как неотъемлемый элемент системы образования, способствующий развитию одаренности детей, а значит, у педагогов и родителей есть хорошие шансы воспитать гармоничного, полноценного и потому счастливого ребенка.

Несмотря на достигнутые успехи, нам удалось выявить моменты, которые нуждаются в уточнении в психолого-педагогической науке: отсутствие общепринятой парадигмы одаренности, затрудняющей практику с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития; устаревшая материально-техническая база образовательных учреждений и, как следствие, отсутствие возможностей использования инновационных технологий в процессе работы с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития; недостаточное финансирование мероприятий для детей и молодежи (межрегиональные, всероссийские и международные конкурсы); недостаточная грантовая поддержка учреждений культуры, физической культуры, дополнительного образования детей, работающих с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития; проблемы финансирования внеклассных мероприятий с детьми с повышенным уровнем интеллектуального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Детская одаренность как цель, средство и результат образовательной практики / ред. В. Б. Новичков; сост. Л. Л. Портянская [и др.] — М. : Институт педагогических инноваций РАО, 2002. — 204 с.

2. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н. Б. Шумакова [и др.]; под ред. Н. Б. Шумаковой. — М. : Просвещение, 2006. — 238 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: С. Г. Корлякова, Е. Н. Францева, Е. Ф. Торикова, О. С. Прилепских, О. С. Погребная, И. В. Кольцова. — Ставрополь : Ставролит, 2018. — 224 с.
4. Семенова, Н. В. Психологическое сопровождение работы с одаренными детьми / Н. В. Семенова // Актуальные проблемы психологии образования: Материалы второй региональной научно-практической конференции. — Н. Новгород : НГЦ, 2001. — С. 86–89.
5. Синягина, Н. Ю. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (методическое пособие) / Н. Ю. Синягина, Е. Г. Чирковская; под ред. А. А. Деркача, И. В. Калиш. — М. : Вузовская книга, 2001. — 131 с.
6. Система работы с обучающимися с повышенным уровнем интеллектуального развития в условиях современного образовательного учреждения // сост. И. А. Боброва, О. В. Чурсинова. — Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. — 177 с.
7. Юркевич, В. С. Проблема сохранения здоровья педагогов в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми / В. С. Юркевич // Одаренные дети — достояние Москвы: Сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.). — М. : ООО «АЛВИАН». — С. 115–117.

REFERENCES

1. Detskaja odarennost' kak cel', sredstvo i rezul'tat obrazovatel'noj praktiki (Children's giftedness as a goal, means and result of educational practice) / red. V. B. Novichkov; sost. L. L. Portjanskaja, [i dr.]. M.: Institut pedagogicheskikh innovacij RAO, 2002. 204 p.
2. Odarennyj rebenok: osobennosti obuchenija: posobie dlja uchitelja (Gifted child: features of learning: a guide for teachers) / [N. B. Shumakova i dr.]; pod red. N. B. Shumakovoj. M.: Prosveshhenie, 2006. 238 p.
3. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie odarennyh detej i talantlivoj molodezhi: uchebno-metodicheskoe posobie (Psychological and pedagogical support of gifted children and talented youth: educational and methodological guide) / avt.-sost.: S. G. Korljakova, E. N. Franceva, E. F. Torikova, O. S. Prilepskih, O. S. Pogrebnaja, I. V. Kol'cova. Stavropol': Stavrolit, 2018. 224 p.
4. Semenova N. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie raboty s odarennymi det'mi (Psychological support of work with gifted children) // Aktual'nye problemy psihologii obrazovanija: Materialy vtoroj regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii N. Novgorod: NGC, 2001. P. 86–89.
5. Sinjagina N. Ju., Chirkovskaja E. G. Lichnostno-orientirovannyj uchebno-vospitatel'nyj process i razvitie odarennosti (metodicheskoe posobie) (Personal-oriented educational process and development of giftedness (methodological guide) / Pod red. A. A. Derkacha, I. V. Kalish. — M.: Vuzovskaja kniga, 2001. 131 p.

6. Sistema raboty s obuchajushhimisja s povyshennym urovnem intellektual'nogo razvitija v uslovijah sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija (System of work with students with an increased level of intellectual development in a modern educational institution). sost. I. A. Bobrova, O. V. Chursinova. Stavropol': SKIRO PK i PRO, 2012. 177 p.

7. Jurkevich V. S. Problema sohraneniya zdorov'ja pedagogov v shkolah, orientirovannyh na rabotu s odarennymi det'mi (The problem of preserving the health of teachers in schools focused on working with gifted children). Odarennye deti — dostojanie Moskvy: Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii Universitetskogo obrazovatel'nogo okruga MGPPU (21 fevralja 2007 g.). M.: OOO «ALVIAN». P. 115–117.

УДК 378.1

Е. Ю. ЛИПИЛИНА, Л. В. МАНЖОС

ИНТЕГРАТИВНО-РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

АННОТАЦИЯ

Современный педагог должен адекватно реагировать на динамично меняющиеся требования социума и сферы образования, при этом не только сохраняя, но и совершенствуя себя как личность. Целью исследования стало выявление сущности организации процесса самореализации на основе ресурсного подхода, подразумевающего целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых одной из характеристик. Обобщены ранее проведенные исследования проблемы профессиональной самореализации. Выделены критерии, указывающие на готовность педагога к профессиональной самореализации. Определены условия для взаимодействия субъектов, благодаря которым личностное развитие будет максимально возможным, что актуализирует возможность построения профессиональной самореализации педагога как системы и ее критериальное наполнение. Обосновывается, что эффективность реализации педагогических условий определяется посредством интегративной оценки каждого критерия профессиональной самореализации педагога, на основе чего определяются типы профессиональной самореализации педагогов (ПСП).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

интегративно-ресурсный подход, личностное развитие педагога, педагогические условия личностно-профессиональной самореализации педагога, профессиональная самореализация.

E. YU. LIPILINA, L. V. MANZHOS

INTEGRATIVE AND RESOURCE APPROACH AS METHODOLOGICAL REFERENCE FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF TEACHER

SUMMARY

A modern teacher must adequately respond to the dynamically changing requirements of society and the field of education, while not only preserving, but also improving himself as a person. The aim of the study was to identify the essence of the organization of the process of self-realization on the basis of the resource approach, implying a holistic view of the totality of objects, phenomena, processes, united by one of the characteristics.

Previous studies of the problem of professional self-realization are summarized. Criteria are highlighted that indicate the willingness of the teacher to professional self-realization. The conditions for the interaction of subjects are determined, thanks to which personal development will be as possible as possible, which actualizes the possibility of building a professional self-realization of the teacher as a system and its criteria content. It is substantiated that the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions is determined through an integrative assessment of each of the above criteria for professional self-realization of a teacher, on the basis of which types of professional self-realization of teachers (PSP) are determined.

KEYWORDS:

integrative-resource approach, personal development of the teacher, pedagogical conditions of personal-professional self-realization of the teacher, professional self-realization.

Одной из важнейших характеристик взрослого человека является его профессиональная самореализация. Данное качество выступает ключевым критерием социальной зрелости личности, показателем активности его собственных усилий по достижению значимых целей деятельности, преодолению трудностей и преград, свидетельством ответственного отношения к собственной жизни, к результатам своего труда.

Самореализация личности — это осуществление внутренних сил (способностей, потребностей, знаний и умений и т.д.) человека в определенном виде деятельности, включая профессиональную деятельность. Она базируется на сознательном профессиональном самоопределении, осознанности профессиональных целей и их соответствии жизненным целям и ценностям человека, на соответствии потребностей и возможностей личности, на стремлении к саморазвитию.

Внутренними и внешними проявлениями самореализации личности являются: креативность профессиональной деятельности, ее творческая организация; рефлексия содержания и результатов своего труда, своего отношения к деятельности; удовлетворённость

профессиональной деятельностью во внешних (материальных, социальных) и внутренних (психологических) аспектах; соответствие целей и ценностей профессии личным жизненным целям и ценностным ориентациям; профессиональная направленность и мотивация профессиональной деятельности; стремление к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и удовлетворение соответствующей потребности; наличие индивидуального стиля профессионального взаимодействия [4,5,9].

Процесс профессиональной самореализации неразрывно связан с процессом личностного развития, что, по мнению Н. Е. Водопьяновой, Л. В. Мардахаева, О. А. Мосиной, А. И. Тимонина и других, обусловлено наличием ресурсов у каждого индивида, то есть, «... с запасом, источником средств, которые могут быть активированы для достижения целей деятельности» [1,2]. Значимым для данного исследования является положение о том, что ресурсы могут объединяться в «комплексы», таким образом, что один из них становится главным конструктивным элементом (В. А. Бодров, А. Н. Демин, В. Г. Зазыкин, Н. Ф. Наумова, М. А. Холодная, М. Н. Юрьева

и др.). В настоящее время педагогические технологии стремятся адаптироваться к индивидуальным особенностям субъектов взаимодействия (в трактовке таких исследователей, как С. Д. Антонюк, Т. М. Давыденко, Т. И. Шамовой, И. С. Якиманской и др. — к ресурсным потенциалам и возможностям).

В научном фокусе проблемы профессиональной самореализации, учет ресурсных возможностей обуславливается тем, что профессиональная деятельность не может быть структурирована только относительно объективных (внешних) требований, она еще должна учитывать внутреннюю, субъективную данность (реальность). Опираясь на ранее проведенные исследования, можно утверждать, что учет субъективного ресурса должен заключаться в его: а) выявлении; б) эффективном использовании; в) обеспечении условий для реализации и/или обогащении.

Сущность организации процесса самореализации на основе ресурсного подхода должна заключаться в «... создании таких условий взаимодействия его субъектов, благодаря которым это развитие будет максимально возможным» [3, С. 320]. Исходя из социокультурной реальности, современный педагог должен адекватно реагировать на динамично меняющиеся требования социума и сферы образования, при этом не только сохраняя, но и совершенствуя себя как личность. Следовательно, индивидуальность педагога в данном контексте является базовой конструкцией целостности личности и определяется автором как основной ресурс. В общетеоретическом плане (В. М. Ростовцева, В. В. Солдатов и др.) категория «ресурс»

анализируется как резерв или источник средств, которые могут быть в случае необходимости активированы или как востребованные и достаточные возможности для достижения целей деятельности — индивидуальной и общественной, управленческой и производительной.

В настоящее время в российской науке формируется интегративная педагогическая концепция как совокупность педагогических идей и положений, задающих траекторию профессиональной деятельности и ее содержательный вектор. Таким образом, утверждение ресурсно-интегративного подхода как методологического средства, способного обеспечить процесс профессиональной самореализации педагога, видится наиболее приемлемым, а сам процесс представляется как динамическое единство внешнего и внутреннего, личностного и профессионального. Ресурсно-интегративный подход подразумевает целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых одной из характеристик, в результате чего создаются такие условия для взаимодействия субъектов, благодаря которым личностное развитие будет максимально возможным, что актуализирует возможность построения профессиональной самореализации педагога как системы и ее критериальное наполнение. Обозначим ряд критериев, указывающих на готовность педагога к профессиональной самореализации:

Когнитивно-операциональный критерий характеризуется такими параметрами, как креативность, индивидуальный стиль педагогической деятельности, готовность к педагогическому сотрудничеству.

Ценностно-регулятивный критерий включает ценностное единство, рефлексивность, потребность в саморазвитии.

Мотивационный критерий отражает профессиональную направленность личности, мотивацию профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом.

Проведенное теоретическое исследование дает основания для предположения о том, что выявленные вышеуказанные критерии достаточно наполнены объективными показателями, отражающими готовность педагога к профессиональной самореализации.

Положения ресурсно-интегративного подхода позволяют выделить совокупность педагогических условий личностно-профессиональной самореализации педагога.

С точки зрения философского анализа категория «условие» идентична дефиниции «фактор», то есть выступает в качестве основания того или иного феномена. Есть необходимость в уточнении этих понятий. Так, дефиниция «фактор» отражает ситуацию динамики, определяющую смысл оптимального и результативного развития. Под «условиями» подразумеваем среду развития как совокупность обстоятельств, в которых протекает изучаемый процесс профессиональной самореализации [6, 7].

Педагогические условия личностно-профессиональной самореализации педагогов представляют собой комплекс педагогических воздействий, которые актуализируют у индивида наличный ресурс, обеспечивающий активизацию изучаемого процесса. Реализация и/или обогащение личностного ресурса происходит вследствие мотивационного роста личности, расширения спектра по-

требностей и ее возможностей, обусловленного интегративными связями наличных возможностей и потенциальных ресурсов.

Исходя из понимания установленной данности объективных и субъективных факторов, обобщая совокупность обстоятельств по определенным категориям, стало возможным сегментировать педагогические условия профессиональной самореализации педагогов (таблица 1).

Условие амплификации — конструирование условий для расширения и обогащения профессиональной инициативы, включение в процесс широкого социального взаимодействия и профессионального обучения, и переподготовки. Знакомство с инновационными методиками и новаторскими идеями, возможность реконструировать их «под себя». Реализация заявленного условия содействует активизации личностных ресурсов, способностей, функциональных возможностей, обогащает профессиональный опыт, способствует достижению поставленных результативных целей.

Условие комфортности — обеспечение комфортной рабочей среды, гарантирующей сохранение физического и психического здоровья и хорошее самочувствие. Эффективное использование личностного ресурса обеспечивается совокупностью социально-психологических мероприятий по сопровождению профессиональной деятельности педагога, позволяющих поддерживать в состоянии сохранности важные профессиональные качества, развивать их, исходя из резервных возможностей личностного ресурса, и компенсировать отсутствие необходимых ресурсов или их недостаточность.

ТАБЛИЦА 1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Факторы	Условия	Психолого-педагогическая и методическая составляющая
Объективные	Амплификация	Создание возможностей для проявления инициативы, обмена опытом, инновационными достижениями
	Комфортность	Отсутствие перегрузок, эмоционального напряжения, оптимальный режим работы
	Прогнозирование	Конструирование адекватных задач саморазвития и самореализации
Субъективные	Полисубъектность	Участие в личностно-смысловом и профессиональном общении
	Системность	Использование личностного ресурса и условий образовательной среды в совокупности
	Вариативность	Понимание личностного ресурса как системного свойства личности, ее индивидуальности.

Условие прогнозирования — построение диагностической системы, позволяющей отслеживать полученные результаты и разрабатывать адекватные им сценарии развития исследуемого процесса на разных этапах опытно-экспериментальной работы, соответственно профессионально важных качеств педагога и наличного ресурса. Мониторинг наличного ресурса у педагогов подразумевает и прогнозирование вероятной динамики в личностно-профессиональном развитии. Специфика данного прогнозирования заключается в том, что оно не ограничивается полученным результатом и смоделированным прогнозом, а используется для корректировки индивидуальных планов профессиональной самореализации. При этом результатив-

ность процесса самореализации будет зависеть не от полученных диагностических маркеров, а от эффективности обогащения, реализации выявленного ресурса.

Условие полисубъектности — нелинейное развитие, определяющее широкий спектр межличностного и профессионального взаимодействия, а также коммутативных связей. Основной задачей полисубъектности можно назвать расширение партнерских связей как в сфере образования, так и в смежных с ним сферах, динамично находящихся в едином векторе деятельности. Данное условие стимулирует расширение профессионального опыта, укрепление внутри групповых профессиональных связей, систематизацию и передачу профессиональных и социально-

психологических знаний и традиции, таким образом закрепляя и транслируя алгоритм профессиональной самореализации педагога. Алгоритмичная деятельность переносит акценты, модифицирует потребности, активизирует ресурс саморазвития, самоорганизации, самоконтроля.

Условие системности — обеспечение целостности, структурной устойчивости, эффективного функционирования. При этом целостность обеспечивается формированием профессиональных поведенческих структур личности, отражающих целевые установки процесса самореализации. Структурная устойчивость обеспечивается совокупностью и взаимовлиянием индивидуальных ресурсов и факторов, определяющих смысл оптимального и результативного развития. Реализация данного условия оптимизирует интроспекцию внутреннего состояния личности.

Условие вариативности исходит из понимания многофакторности развития и его динамики, незаконченности. Заданный вектор самореализации может меняться или «расширить» поле своего влияния, создать альтернативные возможности и варианты дальнейшего развития. Фиксация на одном, даже положительном варианте самореализации, не закрывает возможности для увеличения спектра дальнейшей деятельности. В определенных моменты условие вариативности создает возможности саморегулирования. «В целом процесс выбора представляет отбор внешнего формирующего воздействия и своих промежуточных состояний, результатом которого является появление единственной в данных конкретных условиях доминирующей внутренней цели...» [8, С. 182],

определяющей процесс самореализации педагога.

Таким образом, использование ресурсно-интегративного подхода как методологического ориентира профессиональной самореализации педагога обеспечит эффективность реализации изучаемого процесса в том случае, если теоретически обоснованы и включены в реальную практическую деятельность объективные и субъективные факторы с учетом педагогических условий профессиональной самореализации педагога.

Эффективность реализации педагогических условий определяется посредством интегративной оценки каждого вышеуказанного критерия профессиональной самореализации педагога, на основе чего определяются типы профессиональной самореализации педагогов (ПСП):

1. Успешная ПСП детерминирована выраженностью всех трех критериев. Демонстрирует осознанный выбор профессиональной деятельности, испытываемый успешно адаптировался к педагогической профессии и ее требованиям. Работа приносит удовлетворение, в процессе профессиональной деятельности актуализируются и реализуются ресурсные возможности.

2. Потенциально успешная ПСП обусловлена двумя выраженными критериями самореализации. Мотивационный компонент при этом западает, что, возможно, связано с недостаточным педагогическим стажем испытываемых. В такой ситуации можно утверждать, что путь профессиональной самореализации проходит успешно.

3. Мифическая ПСП демонстрирует факт несоответствия реальной профессиональной

деятельности истинным жизненным целям и ценностям педагога. К тому же фактически отсутствуют ресурсы для осуществления процесса самореализации в педагогической профессии. Возможно, профессиональный выбор изначально был сделан неправильно, хотя о наличие профессиональных навыков присутствует.

4. Потенциально ложная ПСП показывает внешнюю, механическую деятельность, проводимую на методически высоком уровне, однако ограниченностью ресурсов личностных смыслов и творческо-креативного мышления.

5. Неосознанная ПСП характеризуется стремлением педагога реализовать профессиональную деятельность. Однако для позитивной самореализации недостает внутренних ресурсов. Соответственно деятельность не приносит ощутимых результатов и удовлетворения. Испытуемый удовлетворен своей профессией и результатами труда, однако его личностные ресурсы находятся в состоянии «исчерпаемости» и требуют восстановления.

6. Ложная ПСП. Испытуемый с данным типом самореализации только транслирует на вербальном уровне удовлетворенность трудом и желание продолжения педагогической деятельности при этом данная деятельность не имеет личностного смысла и не приносит реальных результатов.

7. Видимость педагогической деятельности презентует факт того, что профессиональная педагогическая деятельность не является значимой сферой жизни, выполняется на минимально приемлемом качественном уровне. Работа воспринимается как обременение,

не имеет смысла и не приносит удовлетворения, можно говорить о профессиональной непригодности респондента.

Таким образом, эффективность личностно-профессиональной самореализации педагогов обеспечивается следующими педагогическими условиями: создание возможностей для проявления инициативы, обмена опытом, инновационными достижениями; отсутствие перегрузок, эмоционального напряжения, оптимальный режим работы; конструирование адекватных задач саморазвития и самореализации; участие в личностно-смысловом и профессиональном общении; использование личностного ресурса и условий образовательной среды в совокупности; понимание личностного ресурса как системного свойства личности, ее индивидуальности. Создание названных условий, на наш взгляд, возможно посредством реализации программы педагогического сопровождения личностно-профессиональной самореализации педагогов, в которой будет предусмотрено:

- предоставление большей самостоятельности педагогам в вопросах целеполагания и организации своей профессиональной деятельности;

- учет индивидуальных интересов и способностей педагогов при определении их видов деятельности;

- создание возможностей для отдыха, снятия физического и психического напряжения;

- целенаправленное создание благоприятной психологической атмосферы;

- организация и проведение мероприятий, обеспечивающих совершенствование

любопытности, эмпатии и чувства юмора учителей, развитие их профессиональной направленности и мотивации профессиональной деятельности, формирования единой системы личных и организационных ценностных ориентаций, развития потребности и готовности к профессиональному саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарян, Н. А. Самореализация личности в профессиональной деятельности: затруднения и пути их преодоления / Н. А. Азарян. — М. : Изд-во РАО, 2014.
2. Акиндинова, И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И. А. Акиндинова // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — С. 29–36.
3. Журавлева, М. В. Региональная система опережающей профессиональной подготовки кадров для нефтехимического комплекса [Электронный ресурс] / М. В. Журавлева. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-sistema-operezhayushey-professionalnoy-podgotovki-kadrov-dlya-neftehimicheskogo-kompleksa/viewer> (дата обращения: 08.06.2020).
4. Бегидова, С. Н. Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога: учебное пособие / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова. — Майкоп : Изд-во АГУ, 2007. — 160 с.
5. Бегидова, С. Н. Реализация акмеологического подхода как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова, А. М. Леонтьев // Гуманитарные и социальные науки. — 2012. — № 5. — С. 313–322.
6. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education 2012. — № 1. — С. 8–14.
7. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. — 2001. — № 2. — С. 101–104.
8. Макарова, Л. Н. Ведущие закономерности развития критического мышления субъектов образовательного процесса в вузе / Л. Н. Макарова // Вестник ТГУ. Серия Гуманитарные науки. — Тамбов, 2015. — Вып. 8 (148). — С. 179–187.
9. Хазова, С. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития конкурентоспособной личности в системе образования / С. А. Хазова // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей Багадирова С. К. Сборник научных работ. Адыгейский государственный университет. — Майкоп, 2012. — С. 62–73.

REFERENCES

1. Azaryan N. A. self-Realization of the individual in professional activity: difficulties and ways to overcome them. Moscow: RAO Publishing house, 2014.
2. Akindinova I. A. self-Actualization of personality in various types of professional activity organization // Psychological and pedagogical problems of personal development in modern conditions: Psychology and pedagogy in public practice. Saint Petersburg: publishing house of A. I. Herzen RSPU, 2000. pp. 29–36.
3. Zhuravleva M. V. Regional system of advanced professional training for the petrochemical complex [Electronic resource]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-sistema-operezhayuschey-professionalnoy-podgotovki-kadrov-dlya-neftehimicheskogo-kompleksa/viewer> (accessed: 08.06.2020).
4. Begidova S. N., Khazova S. A. Bases of formation of experience of professional and creative thinking of the teacher: Textbook. Maikop: ASU Publishing house, 2007, 160 p.
5. Begidova S. N., Khazova S. A., Leontiev a. m. Implementation of acmeological approach as a factor of improving the quality of professional training of future teachers. Humanities and social Sciences. 2012. no. 5. Pp. 313–322.
6. Ippolitova N. V., sterkhova, N. S. Analysis of the concept “ pedagogical conditions»: essence, classification // General and Professional Education 2012. no. 1. Pp. 8–14.
7. Kupriyanov, B. V. Modern approaches to determining the essence of the category “pedagogical conditions”. Bulletin of the Kostroma state N. A. Nekrasov University. 2001. no. 2. Pp. 101–104.
8. Makarova L. N. Leading patterns of development of critical thinking of subjects of the educational process in higher education. Bulletin of TSU. Series of Humanitarian Sciences. Tambov, 2015. Issue 8 (148). Pp. 179–187.
9. Khazova S. A. Psychological and pedagogical support for the development of a competitive personality in the education system. In the collection: Integrative approach to human psychology and social interaction of people Bahadirov S. K. Collection of scientific works. Adygeya state University. Maykop, 2012. Pp. 62–73.

УДК 159.91

О. С. НИКАБАДЗЕ, О. С. ПОГРЕБНАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

АННОТАЦИЯ

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательной организации безопасных условий, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму. В статье уточнено понятие «психологическая безопасность», включающее отношение субъектов воспитательно-образовательного взаимодействия к образовательной среде, удовлетворенность взаимодействием с окружающими и психологическую защищенность её участников. Также определено понятие «психоэмоциональной устойчивости» как способность сохранять себя в условиях, изменяющихся, в некоторых пределах, среды. Обобщены материалы (научно-методические пособия, диссертационные исследования) за десятилетний период. Выявлены факторы социально-образовательной среды (организационно-педагогические, мотивационные), негативно воздействующие на психологическую безопасность воспитательно-образовательного процесса. Показано, какие условия важно учитывать при формировании психоэмоциональной устойчивости участников образовательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

психологическая безопасность, психоэмоциональная устойчивость, компоненты психологически безопасной образовательной среды, комфортность, удовлетворённость, фасилитационная позиция участников образовательных отношений.

O. S. NIKABADZE, O. S. POGREBNAYA

PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF PSYCHOEMOTIONAL STABILITY OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS

SUMMARY

Psychologization of the educational environment in order to preserve and strengthen the health of its participants, the creation of a safe environment in the educational organization, protection from all forms of discrimination can be an alternative to the aggressiveness of the social environment, psycho-emotional and

cultural vacuum. The article clarifies the concept of “psychological safety”, which includes the attitude of subjects of educational and educational interaction to the educational environment, satisfaction with the interaction with others and the psychological security of its participants. The concept of “psycho-emotional stability” is also defined as the ability to maintain oneself in a changing environment, within certain limits. Summarized materials (scientific and methodological aids, dissertation research) over a ten-year period. The factors of the socio-educational environment (organizational, pedagogical, motivational) that negatively affect the psychological safety of the educational process are identified. It is shown which conditions it is important to consider when forming the psychoemotional stability of participants in the educational process.

KEYWORDS:

psychological safety, psychoemotional stability, components of psychologically safe educational environment, comfort, satisfaction, financial position of participants of educational relations.

Проблема психологической безопасности образовательной среды приобретает в последние годы все большую актуальность. Значительный вклад в изучение психологической безопасности образовательной среды внесли В. В. Авдеев, Б. Г. Ананьев, Л. Ф. Бурлачук, И. В. Дубровина, Б. Краус, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и другие. Данный феномен рассматривается как процесс обеспечения сохранения и развития психических функций, личностного роста и социализации включенных в неё участников, максимальной реализации их способностей во взаимодействии и неразрывной связи с образовательной средой.

Следует отметить, что в последнее время появляется большое количество публикаций, посвященных данной проблеме (Баева И. А., Тарасова С. В., Башкин М. Б. и пр.), но очень мало реальных примеров понимания и применения принципов психологической безопасности на практике.

Перефразируя известное изречение классика, который говорил, что любовь как привидение: все о ней говорят, но мало кто знает, что это такое, — мы подходим к рассмотре-

нию психологической безопасности образовательной среды и ее связи с психоэмоциональной устойчивостью.

В статье мы ориентируемся на определение И. А. Баевой, которая определяет психологическую безопасность как состояние образовательной среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2].

Эмпирическими критериями психологически безопасной образовательной среды считаются: ее референтная значимость, удовлетворенность основными аспектами взаимодействия, отсутствие психологического насилия во взаимодействии субъектов учебно-воспитательного процесса [5]. Но, не менее важным, а, может, основополагающим в такой образовательной среде нам представляется создание субъект-субъектных отношений, их совместное развитие, что может стать терапевтичным для всех участников взаимодействия. Психоз — это спутанное состоя-

ние, эмоциональный и интеллектуальный хаос.

Психологическая безопасность, с этой точки зрения, будет определяться *компромиссом между структурой и хаосом* при реализации административных и содержательных задачах образовательного процесса. Под хаосом, в данном случае, нами подразумевается случайность, отсутствие системности, неопределённость [3]. Если в образовательной организации много неорганизованной реальности, спонтанного, недостаточно развитая структура, — это, неизбежно, приведет к созданию психотической среды — спутанной и потерявшей смысл. В такой организации большинство участников взаимодействия будут чувствовать, что теряют контроль над происходящими событиями и собственным «Я», а болезненная среда может привести к такому же психологическому состоянию: спутанности в собственном мышлении, приводящей к расстройствам психического здоровья.

Однако, чаще всего, на практике мы видим обратное — когда в образовательной организации присутствует жесткая структура и не хватает хаоса. Возникающие проблемы не исследуются, а подавляются, при возникновении конфликтов, их стараются игнорировать, а если и «решить», — с привлечением силы или поиска виновного [4]. В подобных пространствах легко спрятать любое нарушение, так как информация подавляется, выводы не делаются, поэтому все повторяется снова и снова. В таких условиях неизбежно возникает блат, кумовство, когда требования не одинаковы, предъявляются только к тем, кто не имеет соответствующей «дружбы»

или связей. Можно наблюдать так называемый *эффект институционализации* — когда отношения превращаются в строгий процесс соблюдения норм, дисциплины, предъявления санкций, ориентации на иерархию власти и пр. Такая формализация дает усеченные, обобщенные системы исчисления успешности детей, унифицированный подход, стандартизированные представления о развитии. Дети в такой образовательной среде стремятся быть удобными, а педагоги мыслят категориями «успех-не успех», где под «успехом» понимается результат показательных мероприятий, сдача ЕГЭ, баллы по предмету. В подобных образовательных средах вступает в силу еще один важный механизм — *имитация*. Вместо научения, интереса — имитация учения, вместо преподавания — подражание преподаванию, а не истинное воспитание и образование. Если это дошкольное учреждение, то на отчетных мероприятиях выступают только те дети, которые свободно чувствуют себя на сцене, имеют хорошую дикцию, память для заучивания стихов, ответственность. В школе демонстрируют высокий уровень подготовки, участвуют в олимпиадах, получают высшие баллы, в основном те, кто и без учителя имеют высокую мотивацию и знания по изучаемому предмету. То есть создается искусственная модель реального процесса, а это один из признаков психотического состояния.

Таким образом, не только хаос может стать условием психотической среды, но и внешний жесткий контроль, большое количество уровней в иерархии создают нездоровую реальность. Такой процесс находит отражение в самих названиях отделов или образователь-

ных сред: МУ ДО — муниципальное учреждение дополнительного образования, УДО — учебно-диспетчерский отдел, МУ ДО ФОН — муниципальное учреждение дополнительного образования физкультурно-оздоровительной направленности и т. п. Эти примеры свидетельствуют о том, какой уровень взаимоотношений может складываться между участниками образовательного взаимодействия в подобных структурах.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что при создании безопасной образовательной среды важно учитывать:

— возможность установления равновесия между спонтанностью и структурой, так, чтобы было место хаосу, с одной стороны, и упорядоченности, правилам — с другой;

— свободное обсуждение возникающих в образовательной среде проблем, возможность каждому проявить себя в меру своих возможностей;

— создание более открытого пространства для того, чтобы можно было замечать все ошибки и нарушения, анализировать их в сензитивных группах для санации конфликтов и их предупреждения;

— построение образовательной среды с учетом истинных способностей участников образовательного взаимодействия, а не знакомства или связей, используемых в личных целях в обход общепринятых правил и законов, и, конечно же, в ущерб самой образовательной организации.

Необходимо отметить, что психоэмоциональная устойчивость всех субъектов образовательного процесса будет напрямую связана с такими компонентами психологически безопасной образовательной среды, как:

— *комфортность (психологическая защищенность)*. Здесь психоэмоциональная устойчивость будет зависеть от возможности личности ощущать собственную комфортность и от степени удовлетворения потребностей субъекта. Данный процесс способен сформировать адекватные психофизиологические ощущения личности, находящейся в образовательном учреждении [1, С. 30].

Как считает В. В. Рубцов, психоэмоциональная устойчивость в психологически безопасной среде будет формироваться посредством создания условий для самореализации всех субъектов образовательного процесса, в процессе актуализирования личностного потенциала, развития способности адекватного самооценивания и принятия своей личности, личности обучающегося и формирования его адекватной самооценки, а также во время построения индивидуальной жизненной траектории, развития самостоятельности, формирования социальной идентичности и воспитания нравственного поведения, направленного на сохранение и укрепление психофизиологического здоровья [1, С. 35].

Для того чтобы сформировать безопасное пространство и ощущение защищенности, необходимо у субъектов образовательного процесса развивать способность разрешать межличностные конфликты, демонстрировать коммуникативные умения, эмпатию, умение осуществлять выбор и критически анализировать сложившуюся ситуацию. Данные качества и умения позволят повысить управляемость процесса и снизить степень кризисных ситуаций.

— *удовлетворенность*, которая рассматривается как возникающее ощущение радости, испытываемое личностью во время удовлетворения ее запросов и интересов. Следует отметить, что удовлетворенность потребностей личности зависит от уровня сформированности социальной признательности субъектов образовательной организации. Личность сможет удовлетворять свои потребности в случае принятия «другими» ее позиций, мнений, когда происходит профессиональное и приятельское признание.

Референтные люди могут оказать сильное влияние на поведение личности. Значимыми «другими» могут являться субъекты, на чье мнение ориентируется личность при восприятии событий и явлений, а также самого себя; чья оценка является для нее значимой в процессе планирования и осуществления субъективных действий [1, С. 42].

Следовательно, чем значимей для личности выступает образовательное учреждение и его коллектив, тем больше появляется возможностей для удовлетворения потребностей разного порядка: начиная от психофизиологических и заканчивая признанием и самореализацией. Тогда у личности появляется возможность чувствовать себя эмоционально устойчивой и в безопасности.

— *коммуникация*, изучаемая нами как построение конструктивного взаимодействия между всеми субъектами образовательного учреждения. Следует отметить, что итогом такого диалога выступит формирование социальной идентичности, которую, по мнению Н. Л. Ивановой, можно изучать как ос-

новополагающий смыслообразующий компонент личности. При этом социальная идентичность представлена когнитивными (знания о себе, формируемые посредством взаимодействия с другими людьми) и аффективно-смысловыми (эмоции и ощущения, возникающие при анализе собственной значимости и самооценности) представлениями [7, С. 28].

В процессе коммуникации для соблюдения безопасной образовательной среды важно обращать внимание на выстраивание конструктивного межличностного взаимодействия между субъектами образовательных отношений и комфортности. От того, как формируются и проявляются взаимоотношения между субъектами, зависит психологически безопасная образовательная среда. Присутствие конфликтов, напряжения, демонстрация мобинга и других разрушительных особенностей в процессе общения негативно сказывается на безопасности субъектов образовательных отношений.

Адекватное общение между субъектами — это возможность объяснить свою точку зрения объективно, без каких-либо критических оценок, с пониманием отнестись к чужой позиции, не додумывая предоставленную информацию.

Благодаря конструктивному взаимодействию у субъектов образовательных отношений формируется коммуникативная компетентность — умение взаимодействовать социально приемлемым способом, способность учитывать индивидуально-психологические особенности оппонента и особенности перцепции в процессе общения, а также соблю-

дение ролевой интеракции, используемой в социуме.

Мы убеждены, что степень психоэмоциональной устойчивости всех участников образовательного учреждения будет напрямую коррелировать с данными компонентами. Именно благодаря тому, что личность может ощущать свои желания, получать радость от удовлетворения потребностей, и при этом чувствовать свою значимость и ценность в процессе взаимодействия с другими можно констатировать, что личность находится в психологической безопасности образовательного учреждения.

Для того чтобы личность чувствовала себя эмоционально устойчиво, психологически комфортно и безопасно в образовательной среде, целесообразно осуществлять:

— развитие стрессоустойчивости у субъектов образовательных отношений. Образовательное учреждение — это место высокого нервно-психологического напряжения, поэтому всем субъектам необходимо владеть приемами и способами саморегуляции, уметь справляться с неконструктивными ситуациями и адекватно вести себя в деструктивной обстановке; владеть навыками управления эмоциональными состояниями [6, С. 89]. Чем выше степень стрессоустой-

чивости, тем безопаснее образовательная среда для личности:

— формирование фасилитационной позиции. Системная и комплексная работа по формированию у взрослых участников образовательных отношений фасилитационных навыков (фасилитация — способность к деятельности в парадигме личностно-ориентированной педагогики и руководствующийся следующими установками в работе с детьми, умение создавать в деятельности соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки) в условиях изменяющейся среды и роста кризисных проявлений в социуме позволит превентивно воздействовать на поведение современных детей и содействовать у них сохранению и укреплению психолого-социального здоровья [6, С. 90].

На сегодняшний день образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого сообщества и потому важность изучения, моделирования и проектирования среды, где осуществляется воспитание и становление личности, где все ее участники могут чувствовать защищенность и удовлетворенность основных потребностей, выходит на первое место.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзман, Н. И. Психологические основы безопасности человека: учеб. пособие / Н. И. Айзман. — Новосибирск : АРТА, 2011. — 272 с.
2. Бобренко, О. С. Педагогическая антропология: психологический и социально-политический абрис / О. С. Бобренко, Г. В. Косов. — Ставрополь, 2010. — 97 с.
3. Дмитриевский, В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях / В. А. Дмитриевский. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 202 с.

4. Зарубин, В. Г. Социальная комфортность как средство оптимизации образовательной среды / В. Г. Зарубин, В. А. Макаридина, Н. И. Алмазова // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты. — СПб., 1998. — С. 34–41.

5. Корлякова, С. Г. Здоровьесбережение детей и учащейся молодежи в условиях современного образовательного пространства / С. Г. Корлякова, Е. Н. Францева, О. С. Прилепских, О. В. Хилько // EuropeanScienceJournal, 2016. — № 6. — С. 246–252.

6. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / Сост.: ст. преп. В. Р. Бильданова, доц. Г. К. Бисерова, доц. Г. Р. Шагивалеева. — Елабуга : Издательство ЕИ КФУ, 2015. — 142 с.

7. Фролова, Ю. Г. Психосоматика и психология здоровья: учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Ю. Г. Фролова. — Мн. : ЕГУ, 2003. — 172 с.

REFERENCES

1. Aizman N. I. Psychological Foundations of Human Security: Educational Manual/N.I. Aizman, R. I. Aizman, S. M. Zinkowska/ Novosibirsk: ARTA, 2011. 272 p. (Series “Safety of Life”).

2. Bobrenko O. S., Kosov G. V. Pedagogical anthropology: psychological and socio-political abris. Stavropol, 2010.

3. Dmitry V. A. Psychological Safety in Educational Institutions. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2002. 202 p.

4. Zarubin V. G., Makaridina V. A., Almazova N. I. Social comfort as a means of optimizing the educational environment/Education of the XXI century: problems, forecasts, models, projects. SPb., 1998. Pp. 34–41.

5. Korlyakova S. G., Franz E. N., Prilepsy O. S., Hilko O. V. Healthy preservation of children and young students in the conditions of modern educational space. EuropeanScienceJournal. 2016. № 6. Pp. 246–252.

6. Stress Psychology and Methods of its Prevention: Educational and Methodological Manual/ Avt. V. R. Bildanova, доц. G. K. Biserova, доц. G. R. Shagivaleeva. Elabuga: Publishing House of EI KFU, 2015. 142 p.

7. Frolova, Y. G. Psychosomatics and Health Psychology: Study Manual. The 2nd prod., reslave. And additional. / Yu.G. Frolova. Mn.: YSU, 2003. 172 p.

УДК 37.015.31

О. С. ПРИЛЕПСКИХ, С. Г. КОРЛЯКОВА, И. И. КОБЗАРЕВА

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА

АННОТАЦИЯ

Одним из актуальных направлений исследования в современной педагогической психологии является феномен эмоциональной устойчивости педагога, т.к. именно деятельность педагога относится к числу более напряженных в эмоциональном плане форм труда. Целью исследования стал сравнительный анализ воззрений отечественных ученых на проблему эмоциональной устойчивости как неотъемлемого профессионально значимого качества педагога. В ходе анализа обобщены результаты отечественных исследований по изучению эмоциональной устойчивости личности в профессиональной педагогической деятельности; выявлены основные показатели эмоциональной устойчивости личности; определены объективные и субъективные факторы, влияющие на возникновение эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагога; обоснована необходимость самоуправления эмоциональным состоянием, овладения приемами саморегуляции. Проведенный анализ упрочивает понимание того, что эмоциональная устойчивость проявляется в разной степени чувствительности к эмоциональным раздражителям, формируется как профессионально важное качество в процессе всей профессиональной деятельности педагога.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагог, профессионально важное качество, психологическая устойчивость, саморегуляция, эмоциональная устойчивость.

O. S. PRILEPSKY, S. G. KORLYAKOVA, I. I. KOBZAREVA

EMOTIONAL STABILITY AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF A TEACHER

SUMMARY

One of the most relevant areas of research in modern educational psychology is the phenomenon of emotional stability of the teacher, because it is the activity of the teacher that is among the more emotionally stressful forms of work. The purpose of the research is a comparative analysis of the views of Russian scientists on the problem of emotional stability as an integral professionally significant quality of a teacher. The analysis

summarized the results of Russian studies on the emotional stability of the person in the professional pedagogical activity; identified the main indicators of emotional stability of the individual; determined by objective and subjective factors, influencing the development of emotional burnout and professional deformation of a teacher; the necessity of self emotional state, mastering the techniques of self-regulation. The analysis strengthens the understanding that emotional stability is manifested in different degrees of sensitivity to emotional stimuli, is formed as a professionally important quality in the course of all professional activities of the teacher.

KEYWORDS:

teacher, professionally important quality, psychological stability, self-regulation, emotional stability

Постоянные изменения в социальной и экономической сфере общества приводят к росту нагрузки как на психологическую составляющую в целом, так и на эмоциональное состояние личности, в частности. Множественные воздействия стрессовых факторов приводят к возникновению у человека эмоционального напряжения, нервных срывов, психосоматических заболеваний, депрессивных состояний.

Феномен эмоциональной устойчивости педагога является одним из актуальнейших направлений исследования в современной педагогической психологии. Именно деятельность педагога относится к числу более напряженных в эмоциональном плане форм труда (высокая загруженность, ответственность; множественные социальные контакты с учащимися, их родителями, коллегами). Насыщенность педагогической деятельности стрессогенными факторами требует от педагога достаточно больших резервов самообладания и саморегуляции.

По мнению Л. А. Китаева-Смыка, низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, слабое развитие навыков саморегуляции у педагогов приводит

не только к возникновению у них соматических и нервно-психических заболеваний, но и может стать основной причиной невротизации учеников [5].

По мнению А. К. Марковой, у многих педагогов недостаточно сформированы адекватные способы реагирования на трудности в непредвиденных сложных ситуациях, присутствуют низкие показатели социальной адаптации, слабо развит навык «владения собой» и управления своим эмоциональным состоянием. Именно поэтому эмоциональная устойчивость является неотъемлемым профессионально значимым качеством личности для педагога [7].

По мнению Л. М. Аболина, М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко, понятие «эмоциональная устойчивость» является достаточно многогранным и может включать в себя разные феномены.

Так, М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко выделяют четыре подхода к пониманию эмоциональной устойчивости, представленных в отечественной психологической науке. Первый подход рассматривает эмоциональную устойчивость с позиции проявлений воли. Эмоциональная устойчивость в данном подходе рассматривается как способность определенными волевыми усилиями менять

своё эмоциональное состояние, управлять своими эмоциями и преодолевать излишнее эмоциональное возбуждение в результате сложной и кропотливой работы.

Второй подход ориентирован на интеграции всех психических процессов. Его представители утверждают, что эмоциональная устойчивость является лишь одним из свойств психики, благодаря которому человек способен осуществлять деятельность в сложных условиях. Но, помимо эмоциональной устойчивости, на процесс выполнения человеком сложной работы в стрессовых ситуациях влияют личные качества человека и его опыт [2].

В основе третьего подхода к пониманию эмоциональной устойчивости лежат резервы нервно-психической энергии организма, которые проявляются в особенностях темперамента, силе нервной системы (соотношение возбуждения и торможения, подвижность, лабильность нервной деятельности) [10].

Четвертый подход характеризуется рассмотрением феномена «эмоциональная устойчивость» с позиции таких ее характеристик, как устойчивость интенсивности эмоциональных реакций, направленность эмоциональных переживаний на положительное решение предстоящей задачи, доминирование положительных эмоций, умение преодолевать отрицательные переживания [13].

Рассматривая эмоциональную устойчивость как профессионально значимое свойство личности в педагогической деятельности, П. Б. Зильберман объясняет данный факт существованием объективных и субъективных факторов.

К объективным внешним факторам автор относит социальный фактор, характеризующийся повышенными эмоциональными нагрузками и непрестижностью педагогической профессии; низким статусом образования; неудовлетворенностью социальным окружением, состоящим в большинстве своём из представительниц женского пола. Специфика условий труда и уровня жизни характеризуют следующий объективный материально-бытовой фактор.

К внешним факторам также относится фактор ответственности, включающий наличие высокого уровня ответственности за жизнь и здоровье ученика. Неблагоприятный психологический климат, проявляющийся в разных сферах контактов: «педагог-руководитель», «педагог-педагог», «педагог-ученик», «педагог-родитель», является четвертым внешним фактором «взаимодействия». Организационно-административный фактор, заключающийся в перегруженности поручениями, нечеткой организации педагогической деятельности, большом количестве учащихся в классе, по мнению П. Б. Зильбермана, также относится к внешним, объективным факторам [3].

Игнорирование педагогом вышеназванных объективных факторов приводит к экономии эмоциональных ресурсов и эмоциональному игнорированию сложных ситуаций, вследствие чего ведет к нарушениям психического и физического состояния специалиста.

Помимо внешних факторов, вызывающих напряжение у педагога, степень эмоциональных проявлений во многом зависит от субъективного восприятия педагогом стрессовой ситуации, от его индивидуально-личностных

характеристик. К таким внутренним (субъективным) факторам, оказывающим влияние на проявления эмоциональной устойчивости в педагогической деятельности, можно отнести следующие:

1. Характеристики нервной системы: сила-слабость, уравновешенность-неуравновешенность, подвижность, инертность.

2. Эмоциональные характеристики личности: доминирующий эмоциональный фон настроения, эмоциональная чувствительность и возбудимость.

В профессиональной деятельности педагога ценными являются такие качества, как эмоциональная отзывчивость и устойчивость, эмпатийность, чуткость, мягкость, терпимость. Изучая феномен «эмоциональной устойчивости», Л. М. Аболин следующим образом рассматривает основные группы факторов, влияющих на возникновение и развитие «эмоциональной устойчивости»:

– внешние факторы — экстремальные условия, называемые «экстремальными раздражителями», «стрессорами», «эмоциогенными» ситуациями и т. д.

– внутренние факторы — физиологическая реактивность (эмоциональная возбудимость), свойства нервной системы (сила, подвижность, равновесие) и устойчивые психологические характеристики человека (тревожность, экстра-интроверсия, волевой контроль, акцентуации характера) [12].

Исследуя разнообразие факторов, влияющих на проявление эмоциональной устойчивости педагога, особый научный интерес представляют результаты исследований особенностей профессиональной деятельности участников образовательной ситуации,

проведенные В. В. Рубцовым в разных регионах России. Автор определяет следующий набор факторов, способствующих возникновению эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагогов:

— «отсутствие права на ошибку» — стремление избежать ошибок в профессиональной деятельности, загруженность работой сверх своего рабочего графика приводит к лишению возможности полноценного отдыха и эмоционального восстановления после работы;

— неудовлетворенность профессиональным статусом;

— отсутствие объективной оценки труда педагога со стороны руководителя и коллег;

— слабые материальные ресурсы для самореализации и самовыражения;

— отсутствие положительного стимулирования труда [11].

Наряду с понятием «эмоциональная устойчивость», Р. И. Хмельюк, З. Н. Курлянд и Н. А. Шевченко используют термин «психологическая устойчивость». Под «психологической устойчивостью» педагога авторами подразумевается определенный комплекс личностных качеств, позволяющий самостоятельно и эффективно выполнять свою деятельность в ситуациях различного эмоционального уровня, динамично адаптироваться к изменяющимся условиям, уметь находить выход из нестандартных педагогических ситуаций, сохраняя самообладание и выдержку.

Отметим, что авторы в качестве основных показателей психологической устойчивости педагога рассматривают следующие: уверенность педагога в своих профессиональных качествах; способность к саморегуляции

и самоконтролю своего поведения; отсутствие страха перед учащимися; развитая целеустремлённость, организованность и другие волевые качества личности; удовлетворенность от профессиональной деятельности; умение регулировать свою эмоциональную утомляемость; отсутствие раздражительности, несдержанности и неуравновешенности [9].

Помимо «психологической устойчивости», в работах некоторых авторов рассматривается «эмоциональная регуляция». Под эмоциональной регуляцией Р. П. Мильруд понимает способность регулирования педагогом своего поведения в эмоциональных ситуациях. Автор утверждает присутствие корреляционной зависимости эмоциональных проявлений педагога с наличием субъективного отношения к себе, к своей педагогической деятельности и к учащимся в целом. Наличие у педагога неадекватного субъективного отношения повышает риск эмоциональной неустойчивости в профессиональной деятельности [9].

Практический интерес представляет исследование Л. М. Митиной, которая рассматривала проблему эмоциональной устойчивости педагога через призму фрустрационной толерантности. Под фрустрационной толерантностью автор понимает способность человека к адекватной оценке возникшей стрессовой ситуации и склонность к предвидению выхода из данной ситуации, умение противостоять возникающим трудностям без утраты способности к адаптации.

К формам проявления фрустрационной толерантности Л. М. Митина относит следующие:

— спокойное и рассудительное психическое состояние человека, при котором, несмотря на присутствие фрустраторов, человек рассматривает происшедшее как жизненный ресурс;

— сдерживание человеком возникающего напряжения и эмоциональных реакций;

— бравирование как проявление фрустрационной толерантности, сокрытие проявлений раздражения или уныния;

— восприятие фрустрирующей ситуации как позитивной ситуации, приносящей выгоду и пользу [9].

В педагогической психологии считают, что фрустрационная толерантность является необходимым личностным качеством педагога, способствующим нивелированию различных трудностей и конфликтов в педагогической деятельности.

Таким образом, вслед за Л. М. Аболиным под эмоциональной устойчивостью мы понимаем синтез эмоциональных характеристик педагога, которые проявляются в процессе напряженной деятельности и способствуют успешному достижению поставленной цели педагогической деятельности. В целом эмоциональная устойчивость является функциональной системой эмоционального регулирования деятельности. Данная способность педагога формируется в процессе всей педагогической деятельности специалиста. Эмоциональная устойчивость педагога связана с целым рядом факторов: индивидуальные возможности человека, опыт нахождения в стрессовых ситуациях, специфика выбора способов преодоления фрустрирующей ситуации. Именно способность разрешения

и адаптации в условиях стрессовой ситуации педагога как с учащимися, так и с другими определяет дальнейшее взаимодействие педагога с субъектами образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. — Казань : Изд-во КазГУ, 1987. — 261 с.
2. Дьяченко, М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. — 1999. — № 6. — С. 106–112.
3. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. — М. : Наука, 1974. — С. 138–172.
4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб : Питер, 2001. — 752 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
5. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М. : Наука, 1983. — С. 368.
6. Лещенко, Ю. П. Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе обучения в вузе / Ю. П. Лещенко, О. Н. Кажарская // Молодой ученый. — 2018. — № 16. — С. 280–283. — URL: <https://moluch.ru/archive/202/49671/> (дата обращения: 29.03.2020).
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
8. Мильруд, Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р. П. Мильруд // Вопросы психологии. — 1987. — № 6. — С. 47–55.
9. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. — М.; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
10. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; пер. с польск. — М., 1979.
11. Рубцов, В. В. Школа и стрессы: современное состояние проблемы / В. В. Рубцов // Вестник практической психологии образования. — 2006. — № 1(6). — С. 11–15.
12. Филиппова, С. А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды / С. А. Филиппова, С. В. Пазухина, Т. И. Куликова, Н. А. Степанова // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24. — № 5. — С. 80–90.
13. Черникова, О. А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности / О. А. Черникова // Тезисы сообщений на XVIII Международном психологическом конгрессе. Т. II. — М., 1966.

REFERENCES

1. Abolin L. M. *Psikhologicheskie mekhanizmy emotsional'noi ustoichivosti cheloveka.* — Kazan': Izd-vo KazGU, 1987. 261 p.
2. D'yachenko M.I., Ponomarenko V. A. O podkhodakh k izucheniyu emotsional'noi ustoichivosti // *Voprosy psikhologii.* 1999. № 6. Pp. 106–112.
3. Zil'berman P. B. *Emotsional'naya ustoichivost' operatora* // *Ocherki psikhologii truda operatora.* M.: Nauka, 1974. Pp. 138–172.
4. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva.* SPb: Piter, 2001. 752 p: il. — (Seriya «Mastera psikhologii»).
5. Kitaev-Smyk L. A. *Psikhologiya stressa.* Moskva: Nauka, 1983. P. 368.
6. Leshchenko Yu.P., Kazharskaya O. N. Teoreticheskie podkhody k izucheniyu emotsional'noi ustoichivosti budushchikh pedagogov v protsesse obucheniya v vuze // *Molodoi uchenyi.* 2018. № 16. S. 280–283. URL <https://moluch.ru/archive/202/49671/> (data obrashcheniya: 29.03.2020).
7. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma.* — M.: Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996. 308 p.
8. Mil'rud R. P. Formirovanie emotsional'noi regulyatsii povedeniya uchitelya // *Voprosy psikhologii.* 1987. № 6 noyabr'-dekabr'. Pp. 47–55.
9. Mitina L. M. *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya.* M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 376 p.
10. Reikovskii Ya. *Ekspperimental'naya psikhologiya emotsii* / Per. s pol'sk. M., 1979.
11. Rubtsov V. V. Shkola i stressy: sovremennoe sostoyanie problemy. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya.* 2006. № 1(6). Pp. 11–15.
12. Filippova S. A., Pazukhina S. V., Kulikova T. I., Stepanova N. A. *Emotsional'naya ustoichivost' budushchikh pedagogov k negativnomu vliyaniyu sovremennoi informatsionnoi sredy* // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2019. T.24. № 5. Pp.80–90.
13. Chernikova O. A. *Issledovanie emotsional'noi ustoichivosti v usloviyakh napryazhennoi deyatel'nosti. Tezisy soobshchenii na XVIII Mezhdunarodnom psikhologicheskom kongresse.* T.II. M., 1966.

УДК 37.015.3

Г. В. СТРОЙ

ЭТИЧЕСКИЕ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

АННОТАЦИЯ

Социально-педагогическая значимость общения сегодня возрастает в связи с необходимостью гуманизации российского общества. Целью исследования явилось выявление особенностей профессионального поведения педагога. Учитывая, что оно во многом регламентируется этическими нормами, изучался его моральный аспект, предполагающий личную ответственность каждого за свои действия и их последствия. Показано, что в тех случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается его личный престиж и в какой-то мере авторитет всей педагогической профессии. Определен ряд качеств, влияющих на уровень коммуникативной культуры педагога, среди которых как специфические профессионально-педагогические (доброжелательность, терпеливость и др.), так и различные социально ценные качества. Это обосновывается тем, что соблюдение этических и деонтологических норм в работе педагога, наличие у него высокого уровня культуры общения обеспечит оптимальные условия осуществления эффективного педагогического процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональная этика, коммуникативная компетентность, эмпатия, рефлексия, толерантность, оптимизм, ценностные отношения к детям, культура педагогического общения, профессионально-педагогическая мораль, творческая направленность.

G. V. STROI

ETHICAL AND DEONTOLOGICAL ASPECTS OF THE PROFESSION OF A MODERN TEACHER

SUMMARY

The social and pedagogical significance of communication is increasing today due to the need to humanize Russian society. The purpose of the study was to identify the features of professional behavior of the teacher. Given that it is largely regulated by ethical standards, we studied its moral aspect, which assumes personal responsibility for each of their actions and their consequences. It is shown that in cases when the teacher's

actions do not correspond to elementary ethics, his personal prestige and, to some extent, the authority of the entire teaching profession is undermined. A number of qualities that affect the level of a teacher's communicative culture are identified, including specific professional-pedagogical qualities (benevolence, patience, etc.), as well as various socially valuable qualities. This is justified by the fact that the observance of ethical and deontological norms in the work of a teacher, the presence of a high level of communication culture will ensure optimal conditions for the implementation of an effective pedagogical process.

KEYWORDS:

professional ethics, communicative competence, empathy, reflection, tolerance, optimism, value attitude to children, culture of pedagogical communication, professional and pedagogical morality, creative orientation.

Моральный аспект педагогической профессии предполагает личную ответственность каждого педагогического работника за свои действия и их последствия. Педагог обязан действовать так, чтобы детям с отклонениями в психике было хорошо, и не допускать никаких действий, которые причиняют им вред или зло. Он свободен в выполнении или нарушении этого морального долга. Как и для чего, он использует свои профессиональные знания, умения и навыки, зависит от его профессиональной этики [6].

Личность педагога характеризуется следующими основными качествами: организаторской активностью, нравственной зрелостью, познавательной и творческой направленностью, увлеченностью профессией, любовью к детям, требовательностью к себе и окружающим, выдержкой и самокритичностью, творческим воображением и наблюдательностью.

Работа с детьми и взрослыми, имеющими нарушения психического развития, накладывает особую ответственность на профессиональную и личностную готовность педагога к осуществлению коррекционной работы, т. к. в основе всей его деятельности должна лежать заинтересованность в процессе и результатах психологического

воздействия и желание помочь людям. Поэтому профессия педагога отличается от других педагогических профессий особыми требованиями педагогической этики и деонтологии [3].

В большинстве стран мира педагогам до сих пор не удалось создать для самих себя с помощью своих профессиональных организаций кодекс профессиональной морали. В опубликованных еще в 1967 году ЮНЕСКО «Рекомендациях к статусу учителя» содержалось, например, следующее требование: «Учительские союзы должны разработать принципы профессиональной этики и профессиональной деятельности, так как такие принципы в большей мере содействуют обеспечению авторитета профессии и осуществлению профессиональных обязанностей в духе общепризнанных принципов». И в нашей стране вместо четко сформулированных норм педагогической морали действуют многочисленные ведомственные инструкции и правовые предписания. Однако они не могут полностью заменить нормы профессиональной морали педагога, что, по мнению Н. М. Назаровой [7], обусловлено следующими причинами:

1. Важнейшее орудие труда педагога – его собственная личность. Для успешного вы-

полнения своих профессиональных задач ему необходимо пользоваться уважением и доверием своих учеников. Однако это предполагает, что он достоин уважения и доверия, т. е. обладает теми качествами, которые вызывают у детей с нарушением психики такие чувства к нему. При этом речь идет не только о таких специфических профессионально-педагогических качествах, как доброжелательность, терпеливость, но и о различных общечеловеческих социально ценных качествах.

Эти социально ценные качества личности необходимы педагогу потому, что в число его профессиональных задач входит нравственное воспитание. Воспитание социально ценных качеств наряду с сообщением знаний и развитием умений относится к главным задачам педагога. Так же как передать знания может лишь тот, кто знает, сформировать умения — тот, кто умеет, так и воспитать моральные убеждения и необходимые нравственные качества может лишь педагог, который обладает ими и постоянно подтверждает их своим поведением. Эта взаимосвязь между поведением педагога и детей с нарушением психики является важнейшим аргументом в пользу создания кодекса профессиональной морали педагогов.

2. Педагог служит образцом для подражания. Он должен иметь в виду, что может оказывать благоприятное или неблагоприятное влияние на детей не только своими целенаправленными педагогическими действиями, но и всем своим спонтанным поведением. По этой причине от педагога-психолога издавна требуется, чтобы он подавал хороший, а не дурной пример, избе-

гал всего, что могло бы повредить детям с нарушением речи.

3. Достаточная свобода выбора при выполнении профессиональных задач. Как было уже сказано, профессиональная роль педагога накладывает на него многообразные и сложные обязанности. Для их выполнения не существует всегда и повсюду одинаковых способов действия. Педагогические ситуации постоянно меняются и должны каждый раз оцениваться по-новому. Педагогу все время приходится решать, как следует поступить, какие средства использовать в том или ином случае. Одна ситуация выбора следует за другой. А у кого большая свобода выбора, у того большая ответственность. Поэтому педагог нуждается в моральных нормах, которые помогут во многих ситуациях выбора в принятии оптимального решения.

4. Общество не в состоянии проконтролировать целесообразность и качество каждого решения и действия педагога. Поэтому необходимый контроль должен осуществляться главным образом самими специальными педагогами и профессиональной деформации личности педагога и не качественным исполнением профессиональных обязанностей невозможно бороться только при помощи законов и инструкций. Наиболее эффективная здесь опора на профессионально-моральные нормы, которые вошли в сознание каждого педагога и высоко ценятся социально-профессиональной группой.

5. Педагогу сегодня предъявляются наряду с вполне обоснованными требованиями и много завышенных, нереалистичных. Необходимо четкое разграничение между

первыми и вторыми. Разобраться в этом помогут хорошо продуманные нормы профессиональной морали. Но часто специальные педагоги не воспринимают многие задачи, которые ставятся перед ними. Завышенные требования невольно провоцируют педагога-психолога на минимизацию, сокращение своих профессиональных обязанностей. Защитить педагога от преувеличенных и необоснованных требований, а детей с нарушением психики и их родителей от профессиональной некомпетентности и ошибок педагога смогут выверенные нормы профессиональной реалистической морали [1].

При определении содержания профессиональной морали педагогов естественно опираться на имеющиеся в этой области исследования и профессиональный опыт многих поколений специальных педагогов. Большинство педагогов воспримут, вероятно, сформулированные этические нормы профессионального поведения как что-то само собой разумеющееся. Однако следует подчеркнуть, что признание этих норм отнюдь не означает следование им.

Еще Сократ был поражен тем парадоксальным обстоятельством, что многие люди, знающие, что есть добро, делают зло. По Гегелю, *действительное моральное сознание есть сознание, совершающее поступки*, а сам человек является ничем иным, как суммой его поступков. Поэтому необходимо вновь и вновь напоминать о нормах морали для того, чтобы бездумная привычка не убаюкивала нашу совесть, не препятствовала их реализации в нашем повседневном поведении [4].

Моральные нормы, фиксируя правила или модели профессионального поведения, представляют собой некий желательный стандарт, в поддержании которого заинтересована соответствующая социально-профессиональная группа. Нормы профессионально-педагогической морали входят в структуру нравственного сознания каждого эффективно работающего педагога. Для тех, кто серьезно относится к своей профессии, стремится достичь высот педагогического мастерства, эти нормы перестают быть требованиями извне, а превращаются в собственные убеждения.

Необходимо выделить нормы профессионально-педагогической морали:

Знание и добросовестное исполнение своих профессиональных обязанностей. Каждый педагог согласится с тем, что необходимо знать и добросовестно выполнять свои профессиональные обязанности. Их незнание, забвение или недобросовестное исполнение приводит к большим человеческим потерям, моральным и интеллектуальным.

Профессиональная увлеченность. Эта норма предполагает полную самоотдачу педагога при выполнении профессиональных обязанностей. Чтобы хорошо делать свое дело, надо его любить, отдавая ему все силы и способности. Это, по свидетельству психологов, дает возможность самовыражения, приносит чувство удовлетворенности и счастья.

Профессиональное мастерство и самосовершенствование. Профессиональное мастерство педагога, напротив, повышает эффективность всей педагогической системы, порождает чувство гордости за человеческое умение, уверенность в своих силах. Именно

в нем нуждаются, по мнению А. С. Макаренко, то, что мы называем высокой квалификацией — это уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие и постоянная готовность к работе [5].

Недостаток профессионального мастерства особенно остро ощущают начинающие учителя в трудные для них годы профессиональной адаптации. Чтобы выйти из этого состояния профессиональной незрелости, необходимо заниматься самосовершенствованием своей личности: пополнять и расширять специальные и психолого-педагогические знания, совершенствовать методические умения, развивать профессионально значимые качества.

Конечно, можно быть хорошим педагогом, обладая различными чертами характера. Однако следующие качества, как свидетельствует практика, имеют существенное значение для успешной профессиональной деятельности и прогрессивного развития личности педагога. Это любовь (доброжелательность) к детям с нарушением психики, самодисциплина, терпеливость, оптимизм, отзывчивость, бодрость и живость. Эти ценные черты характера не появляются сами собой, а вырабатываются и совершенствуются в течение всей профессиональной деятельности педагога. Причем наряду с их развитием следует преодолевать негативные черты, такие, как: раздражительность, мелочность, придирчивость, мстительность, властность, обидчивость, болтливость. Достижение высокого уровня профессионального мастерства невозможно без непрерывной работы над своим педагогическим характером.

Забота педагога о благе детей. От отношения ребенка мало что зависит, а от отношения к ребенку с нарушением психики — многое — для педагога это отношение является главным среди многих других, для ребенка, напротив, оно может оказать большее — положительное или негативное — влияние на его судьбу. Поэтому настоятельное требование профессиональной морали педагогов — заботиться о благе каждого отдельного ребенка с нарушением психики. В чем состоит это благо в каждом конкретном случае, педагог должен научиться решать сам, исходя из анализа личности конкретного ребенка, его положения в учебном пространстве, семье и взаимоотношений с окружающими детьми и взрослыми. Мораль требует от педагога постоянного творческого напряжения. Важнейшим критерием моральности педагогических поступков является мера заботы о ребенке.

Забота педагога о благе учеников имеет, по меньшей мере, четыре аспекта: забота об их физическом, интеллектуальном, нравственном и духовном развитии.

Забота о физическом развитии детей включает заботу о здоровье ребенка, учет физических и психических нагрузок на каждого ребенка во время занятий в саду, школе и при выполнении домашних заданий, надзор за детьми и т. д.

Забота об умственном развитии детей диктуется одной из главных задач педагога по вооружению детей определенным минимумом знаний и умений. Эта норма призвана помочь педагогам различать между своей основной деятельностью и второстепенными делами. Подавляющая часть

учебного времени должна быть посвящена решению именно этой задачи. Из этой нормы вытекает и другая: перед каждым учеником следует ставить посильные для него учебные задачи в соответствии с уровнем его умственного развития, т.е. не слишком легкие и не слишком трудные. Заниженные требования обуславливают более низкий уровень развития учеников, чем тот, которого они могли бы достичь, если бы учитель ожидал от них большего.

Забота о нравственном воспитании детей обязывает учителя содействовать формированию тех качеств у своих воспитанников, которые присущи человеку высоко морального образа жизни. Здесь правомерно говорить лишь о содействии педагога, поскольку они имеют ограниченные возможности, а главную ответственность несут за это родители. Однако, само собой разумеется, что учителя не имеют права вообще уклоняться от выполнения названной задачи. Большого успеха в воспитании нравственных качеств, как правила добиваются те педагоги, которые постоянно проявляют их в своем повседневном поведении. К таким качествам относятся: прилежание, аккуратность, опрятность, уживчивость, вежливость, готовность прийти на помощь, коллективизм, терпимость, трудолюбие, искренность, патриотизм, миролюбие, уважение всех наций и народностей, гражданственность.

Забота педагога о духовном развитии детей тесно связана с предыдущей нормой. Содержание понятия «духовное» имеет смысл связывать, прежде всего, с особым характером активности педагога и детей по распределению, усвоению нравственно

культурных ценностей. Культура может существовать в качестве именно духовной культуры лишь поскольку, она творчески осваивается субъектом социальной деятельности. Поэтому для того, чтобы культура превратилась для нас из возможности в действительность, необходимы постоянный труд души, поиск и действия сообразно с глубинными, естественными законами жизни, природы и духа, а не против них.

Следует включать как можно больше произведений мировой культуры в учебную и внеучебную деятельность дошкольников, приветствовать и всячески стимулировать любую самостоятельность детей с нарушением психики по раскрытию и развитию своего духовного потенциала.

Следует отметить, что духовная культура в этой области обнаруживается не столько через знания этикетных норм, сколько через их корректировку применительно к конкретной ситуации, умение считаться с другими людьми. Показателями хорошего культурного уровня современного педагога становятся и такие качества, как вдумчивость, критичность и самокритичность, постоянное творческое напряжение [2,5,8].

Таким образом, этические нормы профессионального поведения педагога включают в себя такие аспекты, как: моральный, предполагающий личную ответственность каждого за свои действия и их последствия. Овладением рядом качеств, но не только специфических профессионально-педагогических, как доброжелательность, терпеливость, но и различных общечеловеческих, социально ценных качеств. Эти социально ценные качества необходимы педагогу потому, что

в число его профессиональных задач входит нравственное воспитание ребенка и его адаптация в социуме. Кроме этого, одним из аспектов этических норм профессионального поведения педагога является добросовестное исполнение своих профессиональных обязанностей. Эта норма предполагает полную самоотдачу педагога при выполнении профессиональных обязанностей. Профессиональное мастерство и самосовершенствование — забота педагога о благе своих воспитанников,

так как от отношения ребенка к педагогу мало что зависит, а от отношения педагога к ребенку — многое. Забота педагогов о благе детей имеет, по меньшей мере, четыре аспекта: забота об их физическом, интеллектуальном, нравственном и духовном развитии.

Соблюдение этических и деонтологических норм педагогом в работе с детьми и взрослыми людьми предполагает наличие, прежде всего, высокого уровня коммуникативной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караханова, Г. А. Нравственные аспекты деонтологической культуры учителя. — М. : Спутник +, 2007. — 409 с.
2. Кертаева, К. М. Педагогическая деонтология как наука / К. М. Кертаева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. — Екатеринбург, 2010. — С. 111–129.
3. Мишаткина, Т. В. Педагогическая этика / Т. В. Мишаткина. — Ростов н/Д : Феникс; Мн. : ТетраСистемс, 2004. — 304 с.
4. Михеева, Т. Б. Ценности профессионализма учителя и их проявление в педагогической культуре / Т. Б. Михеева // Известия Южного федерального университета. — 2008. — № 5. — С. 30–36.
5. Хоружая, Л. Л. Этическая компетентность учителя как системообразующий компонент его профессиональной деятельности / Л. Л. Хоружая // Этическое воспитание. — 2002. — № 4. — С. 18–25.
6. Цвирко Н. И. Базовые компетенции учителя для комплексной оценки соответствия требованиям профессионального стандарта педагога / Н. И. Цвирко, С. А. Тюренкова // Научный рецензируемый журнал КАНТ. — 2019. — № 3 (32) — С. 146–151.
7. Lau L. A Step Forward: Ethics Education Matters! // Journal of Business Ethics. 2010, P. 565–584.
8. Low S. The Japanese Arts and Self-Cultivation // Philosophy East and West. 2010., P. 123–125.

REFERENCES

1. Karahanova G. A. Nравstvennye aspekty deontologicheskoy kul'tury uchitelja. M.: Sputnik +, 2007. 409 p.

2. Kertaeva K. M. Pedagogičeskaja deontologija kak nauka. Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovanija: sb. nauch. tr. Ekaterinburg. 2010. P. 111–129.
3. Lau L. A Step Forward: Ethics Education Matters! *Journal of Business Ethics*. 2010, P. 565–584.
4. Low S. The Japanese Arts and Self-Cultivation. *Philosophy East and West*. 2010., P. 123–125.
5. Mishatkina T. V. Pedagogičeskaja jetika. Rostov n/D: Feniks, Mn.: TetraSistems, 2004. 304 p.
6. Miheeva T. B. Cennosti professionalizma učitelja i ih projavlenie v pedagogičeskoj kul'ture // *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta*. 2008. № 5. P. 30–36.
7. Horuzhaja JI.JI. Jetičeskaja kompetentnost' učitelja kak sistemoobrazujuščij komponent ego professional'noj dejatel'nosti. *Jetičeskoe vospitanie*. 2002. № 4. P. 18–25.
8. Cvirko N.I., Tjurenkova S. A. Bazovye kompetencii učitelja dlja kompleksnoj ocenki sootvetstvija trebovanija professional'nogo standarta pedagoga. *Nauchnyj recenziruemyj žurnal KANT*, 2019. № 3 (32). 380 P. P. 146–151.

УДК 371.78

Е. Ф. ТОРИКОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается один из аспектов достаточно широкого проблемного поля, связанного с обеспечением психологической безопасности в общеобразовательной организации. Актуальность данной проблематики определяется эмоциональной напряженностью и динамичностью параметров современной образовательной среды школы, что может негативно влиять на всех участников образовательных отношений. В качестве фактора, снижающего психологическую безопасность субъектов образовательного процесса, рассматриваются профессиональное выгорание и личностные деструкции педагогов, возникающие вследствие определенной стрессогенности образовательной среды. Целью исследования явилась систематизация точек зрения исследователей на ключевые характеристики психологической безопасности образовательной среды школы, ее отрицательную зависимость от негативных трансформаций личности учителя как субъекта образовательного процесса и практические возможности современной психологической службы школы в решении данной проблемы. На основе анализа результатов прикладных исследований выделяются этапы оказания психологической помощи и поддержки учителю, очерчивается круг наиболее эффективных и целесообразных для использования форм и методов работы психолога с психической реальностью педагога, раскрываются профилактические и корректирующие возможности психологического сопровождения личности учителя. Выстроенная таким образом логика рассуждений приводит к умозаключению о востребованности уместного психологического вмешательства в жизнедеятельность учителя в форме психологического сопровождения, что в итоге будет способствовать обеспечению психологической безопасности образовательной среды школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образовательная среда, психологическая безопасность, психологическое сопровождение учителя, профессиональное выгорание педагога, профессиональные деформации личности учителя.

E.F. TORIKOVA

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF A TEACHER AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT

SUMMARY

The article reveals one of the aspects of a fairly wide problem field related to ensuring psychological security in a General education organization. The relevance of this issue is determined by the emotional tension and

dynamism of the parameters of the modern educational environment of the school, which can negatively affect all participants in educational relations. Professional burnout and personal destructions of teachers that arise as a result of a certain stressfulness of the educational environment are considered as a factor that reduces the psychological safety of subjects of the educational process. The purpose of the study was to systematize individual points of view of researchers on the key characteristics of the psychological security of the educational environment of the school, its negative dependence on the negative transformations of the teacher's personality as a subject of the educational process and the practical possibilities of the modern psychological service of the school in solving this problem. Based on the analysis of the results of applied research, the stages of providing psychological assistance and support to the teacher are identified, the circle of the most effective and appropriate forms and methods of work of the psychologist with the mental reality of the teacher is outlined, and the preventive and corrective possibilities of psychological support for the teacher's personality are revealed. The logic of reasoning constructed in this way leads to a conclusion about the need for appropriate psychological intervention in the life of the teacher in the form of psychological support, which will eventually contribute to ensuring the psychological safety of the educational environment of the school.

KEYWORDS:

educational environment, psychological security, psychological support of the teacher, professional burnout of the teacher, professional deformations of the teacher's personality.

Личностное развитие субъектов образовательного процесса, успех педагогических воздействий возможны только в условиях психологического комфорта и безопасности воспитательной среды общеобразовательной организации. Это ставит вопрос о том, как создать и поддерживать благоприятный психологический климат в школе.

Аспект психологической безопасности образовательной среды в последнее время стал особенно актуальным. Современная образовательная среда характеризуется высоким эмоциональным напряжением и стрессогенностью, которые отмечаются различными авторами (Э. Ф. Зеер, Т. И. Ронгинская, Э. Э. Сыманюк и др.).

Феномен психологической безопасности по отношению к образовательной среде является интегративным, а в реальной практике фиксируется как процесс (создаваемый всякий раз, когда встречаются участники

образовательной среды), как состояние (обеспечивающее базовую защиту субъектов образовательной среды), как свойство личности (характеризует защиту от насилия) [10].

Категория психологической безопасности не трактуется учеными однозначно. Так, например, Т. С. Кабаченко рассматривает данное понятие как самостоятельный параметр в системе общей безопасности, отражающий психологические предпосылки целостности социальных субъектов, возможность приспособления их функционирования и развития [6].

И. А. Баева, автор «Концепции психологической безопасности образовательной среды», определила, что психологическая безопасность образовательной среды как свободной от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствует удовлетворению потребностей в личностно-конфиденциальном общении, создает референтную значимость социального простран-

ства и обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников [1, С. 18].

Психологическая безопасность как состояние сохранения психики предполагает поддержание определенного баланса между негативным воздействием на человека окружающей среды и его стабильностью, способностью преодолевать такие воздействия собственными ресурсами или с помощью защитных факторов окружающей среды [12].

Профессия педагога требует от человека высокого эмоционального напряжения в течение длительного времени, выполнения деятельности в условиях высокой степени неопределенности, быстрой смены ситуаций взаимодействия, мобилизации адаптивных механизмов, проявления толерантности и прогностических способностей. Одним из проявлений расстройства психологического здоровья учителя является профессиональное (психическое) выгорание и различного рода профессиональные деформации личности. В российской психологии реализованы исследования, которые фокусируются на синдроме выгорания в социальных профессиях, включая педагогическую деятельность (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, В. Е. Орел, Т. И. Ронгинская, Э. Э. Сыманюк и др.) и профессиональных деструкциях педагога (И. В. Девятковская, Э. Ф. Зеер, А. В. Лобанова, Э. Э. Сыманюк, И. А. Усачева и др.).

В качестве факторов риска здоровья учителя в нервно-психической сфере А. В. Осницкий определяет: негативное настроение, сильное раздражение, бессонницу, затруднения при сосредоточении; в социально-психической сфере: неуверен-

ность, отсутствие чувства счастья; в соматической: расстройство пищеварения, быстрое утомление [9].

Как отмечает Н. И. Глушкова, психическое состояние современного учителя характеризуется перманентной психической перенапряженностью и переутомлением, хроническим дефицитом нервно-психических энергоресурсов [3].

В обозначенном контексте развитие психологического сопровождения в образовательных организациях является чрезвычайно актуальной задачей, так как вряд ли можно убедительно говорить о создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды без соответствующей психологической поддержки образовательного процесса (жизнедеятельности учеников и учителей) [7]. При возникновении необходимости осуществления системной психологической поддержки уместно обеспечивать психологическое сопровождение, что является функцией педагога-психолога.

Профессиональная деятельность педагога-психолога в школе многогранна и по большей части связана с психодиагностической, коррекционно-развивающей, воспитательной и профилактической работой со всеми субъектами образовательного процесса.

Психологическая поддержка и сопровождение деятельности педагогов в общеобразовательной организации часто является дополнительной (не основной) задачей и не занимает центрального места. И связано это, прежде всего, с тем, что психологическая служба весьма ограничена штатным количеством педагогов-психологов. Несмотря на то, что в функциональные обязанности

психологов образовательных организаций входит взаимодействие с педагогическим коллективом посредством консультативной и (или) деятельности в рамках просвещения, такая работа часто проводится ситуационно, а не систематически, и не является основной задачей психологического обслуживания образовательной организации. Иной причиной такой ситуации может быть субъективная неготовность педагогов включаться во взаимодействие с психологом по поводу собственных личностно-профессиональных проблем. В этой связи необходим обоснованный, обусловленный существующими в образовательной организации условиями, отбор форм и методов реализации психологического сопровождения конкретного учителя или педагогического коллектива.

Специализированная психологическая помощь, по мнению Н. И. Глушковой, имеет своей целью психологическое просвещение учителя по поводу возможных причин его дискомфортного состояния в общем контексте анализа деструктивного воздействия внутренних и внешних факторов на его личность и поведение. Важным направлением этой деятельности является просветительская и превентивная работа с педагогом, позволяющая оказать ему действенную помощь не только в озвученной им проблемной ситуации, но и по возможности в самом широком спектре его жизнедеятельности [3].

Консультативную работу с учителем, по замечанию И. В. Вачкова, необходимо выстраивать в контексте концепции профессионального развития педагога. Важно, чтобы учитель осознавал свое положение в системе педагогического труда [2].

Результативным также является применение различных активных форм и методов обучения: тренинги, семинары, деловые игры и т. д.

Л. М. Митиной разработана и апробирована технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя, обуславливающая его профессиональное развитие и здоровье. Реализация данной модели предполагает четыре стадии изменения поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие); процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие); комплекс методов воздействия (традиционные и активные). Организационными формами реализации технологической модели являются семинар и тренинг-семинар [8].

Анализ предлагаемых специалистами моделей предотвращения профессиональной деформации личности педагогов, выполненный Н. В. Гордиенко, выявил следующую направленность приуроченных к ним тренингов:

- осознание профессиональных проблем в условиях информирования об их причинах и признаках;
- изменение профессиональных установок в поведении и общении;
- повышение субъективно воспринимаемой значимости профессиональной педагогической деятельности, развитие позитивного самовосприятия;
- повышение коммуникативной компетентности, обучение навыкам конструктивного общения в ситуациях педагогической деятельности;

- развитие интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой гибкости, устранение деструктивных стереотипов поведения;
- психологическая поддержка педагогов;
- обучение способам самоконтроля и саморегуляции эмоционального состояния;
- обучение психофизической тренировке [4].

Основной задачей психологической профилактики профессиональных деформаций у педагога, подчеркивает Э. Ф. Зеер, является создание условий, которые будут содействовать адекватному и компетентному реагированию личности на возникающие трудности в профессиональной деятельности [5].

В системе психологического сопровождения учителя важно осуществить предупреждение и снижение психотравмирующего влияния стрессовых ситуаций в образовательном пространстве путем повышения психологической толерантности к ним посредством использования следующих лично ориентированных технологий:

1. Повышение социально-психологической компетентности педагогов. Осуществляется в ходе проведения семинаров по проблемам психологии личности и ее деструктивных изменений, профессионального изменения и роста, проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни, повышение аутопсихологической компетентности личности педагога.

2. Диагностика личности, направленная на определение эмоциональных состояний учителя: состояния социальной фрустрации, степени выраженности синдрома «эмоционального выгорания», уровня невротизации.

3. Привлечение педагогов к социально и профессионально значимым инновациям, повышение квалификации, стимулирование личностно-профессионального развития, совершенствование социально-профессиональных компетенций [5].

Изменение психологического состояния личности педагога, осознание им своей профессиональной идентичности, подчеркивает Э. Ф. Зеер, осуществляется в рамках психологического консультирования [5]. Показателем эффективности консультирования может быть определено снижение негативных эмоциональных переживаний.

Однако в случае отсутствия активной позиции педагога в принятии консультативной помощи, что может быть связано с недостатком убежденности в необходимости изменений, недовольством переменами, желанием избежать неожиданностей, страхом перед неизвестностью и возможной неудачей, по мнению автора, желательно использовать психологическую коррекцию — инструмент активного психолого-педагогического воздействия, направленного на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии педагога.

Психокоррекция проводится с целью минимизации выявленных отклонений в профессиональном поведении педагога. Для снятия психологической напряженности и улучшения саморегуляции эмоциональных состояний предлагается ретроспективный анализ событий, предшествовавших развитию критической ситуации в процессе спокойной, доверительной беседы. В ходе таких бесед психолог обсуждает с клиентом его конкрет-

ные поступки, действия, существующие затруднения [5].

Как отмечает Н. И. Глушкова, психокоррекционная работа в системе «учитель-учитель», «учитель-ученик» должна привести к изменениям в познавательной, эмоциональной и поведенческой сферах педагога [3].

Своевременное психологическое сопровождение личности педагогов, подчеркивает И. А. Усачева, является основной частью процесса профилактики риска возникновения профессионально обусловленных и личностных деструкций. Широкий арсенал средств практической психологии позволяет выбирать методики и техники, учитывая этап профессионализации, индивидуальные особенности педагогов [11].

Таким образом, говоря о приоритетах развития образования сегодня, обеспечивая качество образовательного процесса, нужно иметь в виду, что это возможно только при создании (поддержании) психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Обосновывая важность психологической безопасности образовательной среды для обеспечения качества учебного процесса в школе, важно обратить внимание на то, что субъективное чувство психологического комфорта и безопасности, необходимое для сохранения «психического здоровья и целостности личности», важно не только для ученика, но и, безусловно, для учителя. Только в этом случае педагог сможет эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева, И. А. Концепция психологической безопасности образовательной среды : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям педагогического образования / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова // под ред. И. А. Бaeвой. — Психологический ин-т Российской акад. образования, Лаб. «НПЦ психологической безопасности образовательной среды и психологического обеспечения деятельности в экстремальной ситуации», Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Лаб. «Психологическая культура и безопасность в образовании», Московский гор. психолого-пед. ун-т, Центр экстренной психологической помощи. — М. : Экон-Информ, 2009. — 246 с.
2. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11. — № 2. — С. 36–50.
3. Глушкова, Н. И. Деструктивное воздействие эндогенных и экзогенных факторов на становление профессионализма учителя общеобразовательной школы: монография / Н. И. Глушкова. — М. : «Илекса»; Ставрополь: «Ставропольсервисшкола», 2003. — 222 с.
4. Гордиенко, Н. В. Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога: дисс. ... канд. психол. наук / Н. В. Гордиенко. — Ставрополь, 2008. — 223 с.

5. Психология профессионального развития: методология, теория, практика: коллективная монография / Зеер Э. Ф. — Екатеринбург : Изд-во «Рос. гос. проф.-пед. ун-та», 2011. — 158 с.
6. Кабаченко, Т. С. Психология управления / Т. С. Кабаченко. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 382 с.
7. Ковров, В. В. Проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды в условиях реформирования системы образования / В. В. Ковров // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / под ред. И. А. Баевой, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязовой. — М. : МГППУ, 2013. — С. 25–31.
8. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М., Академия, 2004. — 320 с.
9. Осницкий, А. В. Психологические проявления дезадаптации личности учителя в педагогической деятельности: автореф. дисс... канд. психол. наук. — Санкт-Петербург, 1999. — 22 с.
10. Сыманюк, Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды / Э. Э. Сыманюк. — М., 2004.
11. Усачева, И. А. Психологическое сопровождение учителя с проявлениями профессиональных и личностных деструкций: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07; [Место защиты: Юж. федер. ун-т] / И. А. Усачева. — Ростов-на-Дону, 2015. — 18 с.
12. Харланова, Ю. В. Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа / Ю. В. Харланова // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / под ред. И. А. Баевой, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязовой. — М. : МГППУ, 2013. — С. 63–67.

REFERENCES

1. Baeva I. A. Concept of psychological safety of the educational environment. Moscow, 2007.
2. Vachkov I. V. Polysubject interaction in the educational environment. Psychology. Journal of the Higher school of Economics. 2014. Vol. 11. No. 2. P. 36–50.
3. Glushkova N. I. Destructive impact of endogenous and exogenous factors on the formation of professionalism of teachers of secondary schools: monograph. M.: "Ilex"; Stavropol: "Stavropol service School", 2003. 222 p.
4. Gordienko N. V. Psychological support for the prevention of professional deformation of the teacher's personality: Diss. ... Cand. the course of studies. Science, 2008, 223 p.
5. Psychology of professional development: methodology, theory, practice: collective monograph. Zeer E. F.-Yekaterinburg: Publishing house "Russian state Prof.-PED. UN-TA", 2011. 158 p.
6. Kabachenko T. S. Psychology of management. Moscow, 2000.

7. Kovrov V. V. Problems of ensuring psychological safety of the educational environment in the conditions of reforming the education system // Safety of the educational environment: psychological assessment and support: Collection of scientific articles. Moscow: MGPPU, 2013. Pp. 25–31.

8. Mitina L. M. Psychology of labor and professional development of teachers. M., Academy, 2004. 320 p.

9. Osnitsky A. V. Psychological manifestations of disadaptation of the teacher's personality in pedagogical activity. Abstract. Diss... Cand. the course of studies. nauk. Saint Petersburg, 1999. 22 p.

10. Symanyuk E. E. Psychological safety of the educational environment. Moscow, 2004.

11. Usacheva I. A. Psychological support of teachers with manifestations of professional and personal destructions: abstract of dis. ... candidate of psychological Sciences: 19.00.07; [Place of protection: yuzh. Feder. UN-t] / I. A. Usacheva. Rostov-on-don, 2015, 18 p.

12. Kharlanova Yu. V. Psychological safety of the educational environment of the University // Safety of the educational environment: psychological assessment and support: Collection of scientific articles. Moscow: MGPPU, 2013. Pp. 63–67.

УДК 37.08

С. А. ТЮРЕНКОВА

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА И ВВЕДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА

АННОТАЦИЯ

Внедрение новых нормативных требований к педагогу затрудняется их непринятием учителями, сопротивлением педагогов к смене стереотипов профессиональной деятельности. Целью исследования стало выявление условий проведения внутреннего аудита в образовательной организации как важного элемента системы сопровождения профессионального роста учителя, одновременно способствующего формированию положительного отношения к процессам изменения в системе образования. В статье раскрываются особенности организации оценки качества профессиональной деятельности учителя на соответствие требованиям профессионального стандарта педагога, основанного на принципах антропологического сопровождения профессионального развития, обоснована развивающая функция внутреннего аудита. На основе обобщения опыта работы школ с учителями, осуществляющими экспертизу деятельности коллег, описаны требования к организации взаимодействия педагога-эксперта с учителем. Обосновывается, что предложенный план организации внутреннего аудита в образовательной организации будет приводить к глубокому качественному изменению деятельности педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

внутренний аудит, оценка деятельности педагога, профессиональное саморазвитие учителя, профессиональное сопровождение педагога, профессиональный стандарт педагога.

S. A. TYURENKOVA

AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO EVALUATING THE PERFORMANCE OF A SCHOOL TEACHER TAKING INTO ACCOUNT THE REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD OF A TEACHER AND THE INTRODUCTION OF A NATIONAL SYSTEM OF TEACHER GROWTH

SUMMARY

The introduction of new regulatory requirements for the teacher is complicated by their rejection by teachers, the resistance of teachers to changing the stereotypes of professional activity. The aim of the study was to identify the conditions of internal audit in educational organizations as important element of system support for the professional growth of teachers, at the same time contributing to the formation of positive attitudes towards processes of change in the education system. The article reveals the features of the organization of assessment of the quality of professional activity of a teacher for compliance with the requirements of the professional standard of a teacher, based on the principles of anthropological support of professional development, justifies the developing function of internal audit. Based on the generalization of the experience of schools working with teachers who carry out peer review, the requirements for organizing interaction between an expert teacher and a teacher are described. It is proved that the proposed plan for the organization of internal audit in an educational organization will lead to a deep qualitative change in the activities of teachers.

KEYWORDS:

internal audit, evaluation of the teacher's activity, professional self-development of the teacher, professional support of the teacher, professional standard of the teacher.

Одним из ключевых направлений модернизации системы образования в последние годы выступает тренд качественного преобразования профессиональной деятельности самого педагога, что рассматривается как залог повышения качества образования в целом. По всей видимости, именно на решение данной задачи направлено создание таких нормативных документов, как профессиональный стандарт педагога (далее — ПСП) и концепция

национальной системы учительского роста (далее — НСУР). ПСП задает достаточно высокие требования к педагогу любой квалификации, отражающие многозадачность образовательного процесса, полифункциональность педагогической деятельности. Именно такая высокая планка показателей качества работы педагога, отсутствие четкой дифференциации требований ПСП, соответствующих принятым квалификационным категориям, стали предметом критики ПСП

и причиной неоднократного переноса сроков его введения в практику образовательных организаций. Попыткой устранения названных недостатков выступило создание концепции НСУР, предусматривающей разграничение компетенций и полномочий учителей различной квалификации и создание системы «горизонтального» карьерного роста педагога.

В то же время данные нормативные документы могут стать импульсом модернизации общего образования только в случае принятия их самими педагогами. Однако из теории обучения взрослых известно, что изменение профессиональных характеристик сложившейся личности связано с проблемой замены устоявшихся стереотипов выполнения деятельности на иные, более прогрессивные, более адекватные изменившимся условиям и требованиям к ее выполнению [2]. Причем, исследователи выделяют определенные условия, которые, с одной стороны, рассматриваются как необходимые для решения указанной проблемы, а с другой стороны, выступают неким планом для определения алгоритма осуществления в образовательной организации мероприятий, направленных на оценку и совершенствование профессиональной деятельности педагогов. Перед администрацией школы возникает проблема создания системы сопровождения профессионального роста учителя, в которой одним из необходимых компонентов включена оценка его деятельности, контролирующая функция последней при этом является второстепенной [1]. Именно антропологический подход к оценке деятельности педагога позволит сохранить развивающую функцию внутренне-

го аудита, обеспечить его процессный и рефлексивный характер.

Итак, на первом этапе необходимо добиться от всего педагогического коллектива четкого осознания новых «эталонных» требований к профессиональной деятельности. На данном этапе целесообразно оценить степень готовности учителей к переменам (в том числе, с применением психологических тестов), провести необходимые корректирующие мероприятия, направленные на повышение мотивационной составляющей их готовности. К числу таких мероприятий можно отнести семинары по обсуждению содержания нормативных документов (ПСП и НСУР), тренинги и деловые игры по принятию на себя роли педагога-методиста, педагога-наставника, осознанию личных внутренних посылов к профессиональному развитию. Далее необходимо разработать критерии аудита, что также является задачей администрации образовательной организации. Данный этап является значимым, так как учителя одним из существенных рисков процедуры аудита своей деятельности считают именно необъективность, как отдельных показателей, так и оценки в целом. Поэтому критерии должны быть обоснованными и принятыми всем педагогическим коллективом школы. В качестве нормативной базы для выделения критериальных показателей выступает ПСП, а также требования, предъявляемые федеральными государственными образовательными стандартами. На наш взгляд, в качестве показателей для оценки деятельности учителя целесообразно использовать перечень необходимых умений, указанный в ПСП по каждой трудовой функции и харак-

теризующий компетентность в соответствующей области («Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность»), также данный перечень необходимо дополнить показателями компетентности в области личностных качеств. Далее необходимо распределить показатели по экспертным группам и возможным способам оценки. В школе наиболее всестороннюю оценку деятельности учителя можно получить, если в качестве основной аудиторской группы будут выступать коллеги — эксперты, дополнительно отдельные компетенции предлагается оценить родителям и самим обучающимся (для педагогов, осуществляющих деятельность в старших классах). Безусловно, все этапы оценки могут быть осуществлены и администрацией школы, но в целях наибольшего разведения внутреннего аудита и внутришкольного контроля предлагаем минимизировать участие в оценке педагогов административных сотрудников в качестве экспертов.

Анализ компетенций, выделенных на основе требований ПСП, показывает, что многие из них невозможно оценить только в процессе наблюдения хода урока, требуется аудит организации учителем внеурочной деятельности учащихся, анализ учебной документации педагога и др. Тем не менее, урок как основная форма организации учебной деятельности дает возможность оценить наибольшее количество компетенций. Однако критерии необходимо встроить в структуру урока, осуществить их декомпозицию в конкретные наблюдаемые приемы и способы педагогической деятельности. Кроме того, необходимо привлечение

всего педагогического коллектива в обсуждение выделенных критериев, что обеспечит выполнение выделенного условия их осознания и принятия.

Немаловажной является и предварительная работа с педагогами, осуществляющими экспертную деятельность. Школы, апробировавшие процедуру внутреннего аудита, приводят в качестве эффективной следующую схему работы с учителями-экспертами:

1) обсуждение критериев с целью достижения однозначного их понимания;

2) посещение экспертами уроков друга друга и взаимооценка для установления единого подхода к оценке уровня сформированности компетенций;

3) практическая отработка выполнения анализа урока педагогами-экспертами, важными моментами которого являются умения наиболее объективно и тактично выполнить оценку, выделить наиболее значимые замечания, отвлечься от личности учителя.

Следующим условием профессионального развития педагога является требование ясного осознания учителем зон своего профессионального несоответствия. Реализация данной задачи должна максимально учитывать личностные особенности участников внутреннего аудита. Снизить эмоциональный дискомфорт от аудиторских мероприятий поможет психологическая совместимость эксперта и учителя, признание авторитета аудитора. С этой целью администрация школы закрепляет аудиторов за группами учителей с учетом желания самих аудируемых педагогов. В аудиторскую группу входит два эксперта, один из которых владеет предметным содержанием и может более адекватно оце-

нить специфику урока, а другой эксперт обеспечит повышение объективности как раз за счет исключения частно-методических характеристик, что соответствует принципам ПСП. Этапы самой процедуры оценки педагога осуществляются в соответствии с программой и планом аудита, в которых даты посещения уроков согласованы с самим учителем. Учитель также может самостоятельно оценить свою деятельность до начала проведения аудита, с этой целью педагогу могут быть предложены различные варианты листов самооценки, предпочтительно, чтобы критерии самооценки соответствовали критериям экспертного анализа. Самоанализ и анализ урока экспертами сопровождается совместной с учителем разработкой корректирующих действий, которые и будут выступать основным предметом оценки на следующем этапе аудита. На этапе анализа важно выделить не более двух-трех ключевых замечаний, которые будут озвучены педагогу экспертом — аудитором. Данное условие обусловлено психологическими закономерностями эффективности восприятия субъектом критики в свой адрес. Большое количество названных несоответствий снижают адекватность их осознания учителем, могут вызвать защитную реакцию неприятия их, а, следовательно, сделают дальнейшую работу по их устранению бессмысленной.

Завершающий этап процедуры оценки педагога направлен на профессиональное саморазвитие учителя, основанное на изменении алгоритмов профессиональных действий, освоении новых парадигм осуществления педагогической деятельности. Данная задача выполняется в период между контролирующими мероприятиями аудита. Основная роль в достижении планируемого результата принадлежит самому учителю. Однако в задачи эксперта на данном этапе входит оказание учителю консультативной помощи в разъяснении содержания совершенствуемых профессиональных компетенций, проектировании урока, демонстрации образцов профессиональной деятельности. Таким образом, отслеживается продвижение учителя на пути его профессионального развития, обеспечивается антропологическая поддержка данного процесса.

Организация процесса оценивания деятельности учителя школы, основанная на антропологических принципах, означает, что внутренний аудит должен осуществляться постоянно, индивидуализировано, а изменение деятельности учителя будет основываться на принятии выявленных замечаний, недостатков и приводить к глубокому качественному изменению его деятельности, а не просто к количественному приращению каких-либо профессиональных характеристик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, С. Н. Внутришкольный аудит урока как механизм перехода на новые образовательный стандарты и управление качеством образования в школе / С. Н. Иванова, И. Г. Никитин. — URL: <http://school102perm.ru/index.php/tsio/353-audit> (дата обращения: 15.03.2020 г.)

2. Шевченко, Е. С. Внутренний аудит в системе образования / Е. С. Шевченко. — URL: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (дата обращения: 15.03.2020 г.)

REFERENCES

1. Ivanova S. N., Nikitin I. G. Vnutrishkol'nyi audit uroka kak mekhanizm perekhoda na novye obrazovatel'nyi standarty i upravlenie kachestvo obrazovaniya v shkole (Intra-school lesson audit as a mechanism for transition to new educational standards and quality management of education at school). URL: <http://school102perm.ru/index.php/tsio/353-audit> (Accessed: 15.03.2020 г.)

2. Shevchenko E. S. Vnutrennii audit v sisteme obrazovaniya (Internal audit in the education system). URL: <https://nsportal.ru/kultura/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost/library/2015/09/11/statya-vnutrenniy-audit-v-sisteme> (Accessed: 15.03.2020 г.)

УДК 377

А. Э. ШИРВАНЯН, В. В. ДОЛГАНИНА, В. А. ЯШУТКИН

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

АННОТАЦИЯ

В условиях предъявления все возрастающих требований к развитию личности эксперты отмечают неумение выпускников начальной школы пользоваться арсеналом разных учебных средств в новой, нестандартной, незнакомой учебно-практической ситуации. Поэтому сегодня главной целью обучения становится формирование ключевых компетентностей, что дает возможность ученику повысить свои учебные достижения. Целью исследования стало выявление основных этапов применения проектных задач как средства формирования у младших школьников опыта решения проблемы, ее исследования и определения возможных стратегий для ее разрешения. Обобщены материалы психолого-педагогической литературы по проблеме исследования за десятилетний период. Уточнены понятия: проектная задача, учебно-познавательная компетенция; рассмотрено влияние проектно-задачной технологии на овладение младшими школьниками способами познавательных и предметных действий, а также на формирование учебно-познавательной компетенции. В рамках проектирования и организации процесса формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника выявлены основные педагогические эффекты проектных задач: организация сотрудничества; формирование проектной деятельности; осуществление «переноса» известных им предметных способов действий на модельную ситуацию.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

компетентностно-ориентированное обучение, проектная задача, технология, формирование, учебно-познавательная компетенция.

A. E. SHIRVANIAN, V. V. DOLGUNIN, V. A. SHUTKIN

PROJECT TASKS AS A MEANS OF FORMING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE OF A JUNIOR SCHOOL STUDENT

SUMMARY

In the face of increasing demands for personal development, experts note the inability of primary school graduates to use an arsenal of different educational tools in a new, non-standard, unfamiliar educational and practical situation. Therefore, today the main goal of training is the formation of key competencies, which

allows the student to improve their academic achievements. The purpose of the study was to identify the main stages of the application of project tasks as a means of forming the experience of solving the problem in younger students, its research and determining possible strategies for its resolution. Materials of psychological and pedagogical literature on the problem of research for a 10-year period are summarized. Refined concept design problems, learning and cognitive competence, the influence of project-task technology on the mastery of younger students the methods of cognitive and substantive actions, but also on the formation of educational-cognitive competence. As part of the design and organization of the process of forming the educational and cognitive competence of a Junior school student, the main pedagogical effects of project tasks are identified: organization of cooperation; formation of project activities; implementation of the “transfer” of the subject methods of action known to them to the model situation.

KEYWORDS:

competence-based learning, project task, technology, formation, educational and cognitive competence.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования подчеркивает важность инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса в школе в целом, а также к поиску и разработке новейших технологий и моделей образования младшего школьника. В качестве важнейших ценностей образования выдвинуты творчество, саморазвитие и самостоятельность ребенка, а в качестве задач выступает развитие способностей каждой личности, которая имеет готовность к жизни в современных условиях [9, С. 23].

Современное образование имеет своей целью не трансляцию (передачу) знаний, а выявление и развитие творческих интересов и способностей каждого ученика, стимулирование его к продуктивной и самостоятельной учебной деятельности. Изучая современные образовательные стратегии, в качестве наиболее перспективных путей достижения данной цели выступает формирование у школьников общеучебных умений в рамках компетентного подхода, это нашло свое отражение в современной концепции по раз-

витию универсальных учебных действий (УУД), которая была разработана А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановым, Н. Г. Салминой и С. В. Молчановым и пр. [1, С. 54].

Основной технологией, которая способна поддерживать компетентностно ориентированное обучение, выступает проектно-задачная технология, в ее основе заложена проектная задача. Предусмотренные педагогом пути решения проектных задач способны сформировать у школьников опыт решения проблем, ее исследования и определение возможные стратегии для ее разрешения, постепенно готовящие младших школьников к полномасштабной проектной деятельности на втором и третьем уровне обучения.

Первый этап работы в рамках проектной задачей предусматривает формирование творческих групп по 4–5 обучающихся. Каждый из детей выполняет определенную роль: лидер группы, хранитель времени, координатор идей, художник-оформитель, ответственный за презентацию и представление результата решения проектной задачи группой. Этот этап предусматривает ознакомление

с содержательной частью проектной задачи. Выполнение отдельных заданий, составление плана действий, решается с членами группы.

На втором этапе в рамках реализации заданий проектной задачи учитель или эксперты наблюдают и фиксируют в записях следующее: каковы формы работы внутри группы, как были распределены роли внутри групп, как разрешаются возникшие конфликтные ситуации и т. п. В процесс решения проектной задачи группой детей учитель не вмешивается, а только может оказать консультативную помощь при обращении обучающихся.

Третий, ключевой этап предполагает сбор всех полученных результатов, которые были получены в рамках выполнения отдельных заданий, объединяя их в единый «продукт». Итогом этого этапа являются составление плана защиты и представления «конечного продукта» аудитории слушателей.

Четвертый этап решения проектной задачи предусматривает ознакомление с результатами работы групп, а также их обсуждение. Происходит уточнение идей, поднимаются интересные вопросы, а также оценивается полученный результат.

На пятом этапе происходит рефлексия, позволяющая оценить образовательный эффект от работы.

В построении проектной задачи можно обозначить несколько ее вариантов: или это система заданий, требующая последовательного их выполнения, или это набор заданий, предусматривающий различные «стратегии» решения проектной задачи [6, С. 21].

Для обучающихся 1–2-х классов при построении проектной задачи важно использовать упорядоченную систему заданий.

В 3–4-х классах необходимо использовать вместо упорядоченной системы заданий их набор неупорядоченной системы; в этой связи дети могут самостоятельно строить свою «стратегию» в решении задач. При решении проектной задачи наиболее сложным условием выступает такое ее построение, когда некоторые задания не явным образом изначально выделяются. Выделение их в общем контексте задачи предусматривается на самих обучающихся. Данная форма проектной задачи выступает в качестве приближенной к собственно проекту [2, С. 98].

При решении системы проектных задач в учебном сотрудничестве на протяжении обучения в начальной школе младший школьник приобретает социальный опыт, усваивает основы проектной деятельности.

А. Б. Воронцов под проектной задачей понимает систему (для 4–5-х классов — набор заданий) действий, которые направлены на поиск оптимального пути достижения результата в контексте реального «продукта» [2, С. 87].

По нашему мнению, проектная задача способна задать общий способ проектирования для получения нового (неизвестного) результата. В российском образовании категория проектной задачи является новой в теории и школьной практике. Под проектом понимается целенаправленное управляемое изменение, которое имеет фиксацию во времени. В качестве ключевой характеристики проектирования выступает распознавание, что

производится, а также того, что получается в результате. По мнению К. Н. Поливановой, производимый «продукт» не является самоцелью, так как его необходимо изучать в более широком контексте [6, С. 98].

В качестве главной особенности проекта является то, что порядок действий не задается при его реализации, проектировщики сами определяют весь набор нужных материалов, действий и средств, с помощью которых можно достигнуть результата. Проектная задача от проекта отличается тем, что для ее решения школьникам предлагаются все необходимые материалы и средства в виде набора (или системы) заданий и требуемых для их выполнения данных.

Основными педагогическими эффектами проектных задач [6, С. 99]:

— организация сотрудничества школьников в естественных условиях в рамках решении поставленной задачи, это дает возможность учителю вести наблюдение за деятельностью обучающихся в группе;

— формирование проектной деятельности младших школьников посредством специально разработанных заданий учителем;

— осуществление «переноса» известных им предметных способов действий на модельную ситуацию, данные способы имеют скрытый характер, иногда требуя переконструирования [6, С. 99].

Таким образом, благоприятно сказывается на развитии обучающихся младшей школы применение проектных задач. Решение проектных задач актуализирует индивидуальные достоинства каждого, расширяет кругозор школьников, развивает у школьников коммуникативные качества, творчество, и самостоятельность.

Проектные задачи выступают не только в качестве формы обучения, но и естественного компонента формирования и развития целостной личности ученика на основе учета его интересов, творческих задатков, склонностей, индивидуальных особенностей и способностей. Особенности содержания интегративного обучения младших школьников строятся на целенаправленном педагогическом воздействии с учетом взаимообогащения и взаимопроникновения похожих содержательных блоков в рамках различных учебных программ. Данный подход направлен на синхронизацию целостного процесса развития личности. Под интеграцией понимается установление взаимной согласованности в содержании образования в рамках преподаваемых учебных дисциплин, отбор и построение материала на основе общих целей образования и необходимого учёта учебно-воспитательных задач, формируемых на основе учета специфики каждого учебного предмета.

Таким образом, однозначным достоинством применения интегративного подхода в проектном аспекте выступает возможность во внеурочной деятельности гармоничного сочетания межпредметной интеграции и проектных форм работы, основанных на решении единой педагогической задачи — воспитание высококультурной личности, обладающей способностью к нравственному самосовершенствованию, духовному и интеллектуальному росту.

Одной из основных задач является формирование у школьников ключевых компетентностей, прописанной в «Концепции модернизации Российского образования».

Применительно к школьному образованию в качестве основных компетентностей понимают умение обучающихся в ситуации неопределенности самостоятельно действовать при решении актуальных для них проблем [4].

Младшие школьники, начиная с начальной школы, не желают учиться, в это связи отмечается снижение мотивации, отсутствие интереса к получению новых знаний. В качестве основной причины ученые и практики выделяют то, что ребенок не может оценить практическую значимость изучаемого информационного материала. М. М. Безруких, И. В. Дубровина в своих трудах рассматривают проблемы трудностей в обучении детей начальной школы.

В качестве дополнения классно-урочной деятельности выступает работа над проектными задачами, которая позволяет получить личностные и метапредметные результаты образования не ограниченных временными рамками отдельных уроков в более комфортных для этого условиях.

Предпосылки и условия создают нацеленность проектных задач на оригинальный конечный результат в ограниченное время, для достижения регулятивных метапредметных результатов:

- формулировка цели деятельности, разработка плана действий по достижению результата, имеющего творческий характер;
- работа по составленному плану со сравнением полученного результата с начальным вариантом;
- поиск способов выхода из ситуации и понимание причин возникающих затруднений.

При работе над проектными задачами совместная творческая деятельность обучающихся в группе и необходимый завершающий этап работы над проектами — презентация (защита) проекта — способствует формированию коммуникативного метапредметного результата:

- организовать взаимодействие в группе (договариваться друг с другом, распределять роли, и т. д.);
- предполагать (прогнозировать) принятие коллективных решений;
- формулировать свои идеи в устной и письменной форме на основе своих жизненных и учебных речевых ситуаций, а также с использованием средств ИКТ;
- отстаивать при необходимости свою позицию, аргументируя ее; учитывать и подтверждать фактами аргументы [6, С. 101].

При работе над проектными задачами личностные результаты получаются при выборе темы проектов. Например, выбор темы проекта, имеющего связь с историей и культурой своей страны, нацелен на формирование самоопределения обучающихся как граждан России, испытывающих чувство гордости за свою Родину и свой народ.

Проектная задача — это задача, по содержанию и форме напоминающая «реальную» ситуацию, и предусматривает использование учащимися целого ряда способов действия, приемов и средств в неучебной форме. В качестве основного итога такой задачи является реальный «продукт» (схема, текстили макет прибора, результат анализа ситуации, которая представлена в виде графиков, таблиц, диаграмм), созданный школьниками. Он может жить своей отдельной

жизнью и быть далее «оторван» от самой задачи.

Применение в образовательном пространстве жизненных задач, предусматривающих ученикам решение возникающих проблем или реализацию задач в чьей-либо социальной или профессиональной роли в предлагаемой описываемой ситуации, применяет принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Жизненные задачи несут характер компетентностного подхода и нацелены для получения желаемого результата на применение предметных, межпредметных и метапредметных умений.

Ключевым результатом использование технологии проектных задач во внеурочное и урочное время является формирование не только учебно-познавательной компетенции, но и других основных компетенций обучающихся. Школьник получает опыт в осмыслении задачи, для решения которой у него пока недостаточно знаний; самостоятельно воплощать идеи, т.е. изобретать различные способы действия, используя знания из разнообразных областей; самостоятельно искать необходимую информацию в информационном поле; устанавливать причинно-следственные связи; выдвигать гипотезы. Школьники приобретают навыки делового партнерского общения в группе.

Формируются некоторые менеджерские компетенции (умение проектировать процесс (изделие); анализировать собственную деятельность; планировать время, деятельность и ресурсы. В данной работе интенсивно формируются презентационные и коммуникативные компетенции [3, С. 42]. Однако свое

основное место в подростковой школе занимает проектная деятельность. Ее прообразы могут возникнуть только в начальной школе в виде специально созданной системы проектных задач или творческих заданий.

Анализ научно-методической литературы и научно-педагогических исследований указывает на то, что использование проектных задач в образовательном процессе способствует возникновению новой образовательной технологии — проектно-задачную технологию обучения. В качестве ее содержательного ядра (ведущего компонента) выступает проектная задача.

Итак, проектные задачи влияют на процесс формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника в условиях образовательного пространства школы. Так, В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, В. И. Слободчиков, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконини др. в развивающем обучении особое значение придают организации совместных действий для реализации и становления интеллектуального потенциала обучающихся. С психологической точки зрения наиболее важными средствами, которые способны обеспечить эффективное осуществление совместной деятельности, выступает планирование, коммуникация, анализ, рефлексия, моделирование и оценка.

Рефлексивное действие является основным содержательным элементом учебно-познавательной компетенции, который отражается в способности младших школьников определять границы своих возможностей и умения их преодолевать.

Проектно-задачная технология имеет свою направленность на овладение младши-

ми школьниками способами познавательных и предметных действий, обобщенных по форме теоретического знания. Это нацелено на развитие у них основ теоретического мышления и сознания, проявлением которого выступают рефлексивное действие [8, С. 78].

Наибольшее значение для совместной деятельности, по мнению В. В. Рубцова, имеет рефлексия и коммуникация. Коммуникация позволяет обеспечить обмен, распределение и взаимопонимание в совместной деятельности, благодаря ей можно планировать адекватные учебные задачи и условия протекания деятельности, а также выбор конкретных способов деятельности. Рефлексия нацелена на установление отношений участника совместной деятельности к собственному действию, а также и к самому себе [7, С. 32].

По мнению В. В. Рубцова, способность группы перестраивать распределение операций в зависимости от меняющихся условий является показателем учебной кооперации, уровня развития совместности учебной деятельности, критерием развитой формы учебного сотрудничества [7., С. 33].

Развивающие эффекты совместной работы характеризуются, по мнению Г. А. Цукерман, следующим [10, С. 25]:

1) рефлексивными операциями, которые являются необходимыми для решения учебных задач;

2) рефлексией выступающей в качестве способности инициировать совместное действие и координировать позиции участников;

3) рефлексией, выступающей в качестве способности устанавливать границы своего «Я» и самоизменяться.

В. С. Лазарева подчеркивала роль планирования в становлении совместной деятельности, а также для развития мышления. Анализируя различные подходы к изучению совместной деятельности можно выявить различные исследовательские приверженности и предпочтения авторов в вопросе о роли, месте и значении рефлексии, моделирования, анализа и т. п. в процессах психического и интеллектуального развития [5, С. 21].

Таким, образом, именно в контексте кооперации с другими детьми ребенку впервые становится доступным то, что всегда было привилегией взрослого: рефлексия над действиями, — а поэтому — контроль, целеполагание, оценка и планирование. Но вначале обязательно это должно стать действием другого, но разного, а потом уже — свое и взрослого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов. — М. : Просвещение, 2015. — 132 с.
2. Воронцов, А. Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А. Б. Воронцов. — М. : Просвещение, 2010. — 176 с.
3. Господникова, М. К. Проектная деятельность в начальной школе / М. К. Господникова. — Волгоград : Учитель, 2013. — 262 с.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года. Концепция государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.educom.ru/ru/projects/education/>
5. Лазарев, В. С. О деятельностном подходе к проектированию целей образования / В. С. Лазарев // Известия РАО. — 2000. — № 2. — С. 15–24.
6. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. — М. : Просвещение, 2011. — 142 с.
7. Рубцов, В. В. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / В. В. Рубцов. — М., 2007. — 198 с.
8. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 138–143.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования науки РФ. — М. : Просвещение, 2010.
10. Цукерман, Г. А. Система Эльконина-Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников / Г. А. Цукерман // Перемены. — 2005. — № 6. — С. 24–26.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. How to design universal educational actions in primary school. M.: Enlightenment, 2015. 132 p.
2. Vorontsov A. B. Project tasks in primary school: a guide for teachers. M.: Enlightenment, 2010. 176 p.
3. Gospodnikova M. K. Project activity in primary school. Volgograd: Teacher, 2013. 262 p.
4. The concept of modernization of Russian education for the period up to 2020. The concept of the state standard of General education [Electronic resource]. URL: <http://www.educom.ru/ru/projects/education/>
5. Lazarev V. S. About the activity approach to the design of educational goals. Izvestiya RAO, 2000, no. 2, Pp. 15–24.
6. Polivanova K. N. Project activity of school children: a guide for teachers. M.: Enlightenment, 2011. 142 p.
7. Rubtsov V. V. Educational environment of school as a factor of mental development of students. M., 2007. 198 p.
8. Selevko G. K. Competence and their classification. National education. 2004. № 4. P. 138–143.
9. Federal state educational standard of primary General education. Ministry of education and science of the Russian Federation, Moscow: Prosveshchenie, 2010.
10. Zukerman G. A. the Elkonin-Davydov System as a resource for improving the competence of Russian schoolchildren. Change. 2005. № 6. P. 24–26.

УДК 378.637:37.04+658.5

А. В. МОРОЗОВА, А. В. ШУМАКОВА

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА «ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ ПЕДАГОГА» КАК ФАКТОРА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

АННОТАЦИЯ

В условиях социально-экономических изменений, глобализации, цифровизации, сопровождаемых многочисленными вызовами, рисками и угрозами XXI века, обостряется проблема чистоты языка, сохранения нормальной экологии языка и формирования языковой культуры личности. Целью исследования стало рассмотрение сущности феномена «лингвоэкология педагога» в контексте антропологического подхода и разработка характеристики лингвоэкологии как науки, изучающей лингвистическую среду в связи со средой существования языка. Представлено обоснование определенных модусов в речи педагога: бытового, институционального и духовного. Раскрыты причины нарушения экологии языка педагога в образовательной организации. Описан лингвоэкологический компонент безопасной образовательной среды и показатели его оценивания. Выделены нормативные критерии, определяющие лингвоэкологию образовательного пространства школы, обеспечивающую безопасность жизнедеятельности его субъектов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропологический подход, безопасная образовательная среда, лингвоэкология, лингвоэкология педагога, модусы в речи педагога, речевая среда.

A. V. MOROZOVA, A. V. SHUMAKOVA

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF “TEACHER’S LINGUOECOLOGY” AS A SECURITY FACTOR EDUCATIONAL ENVIRONMENT

SUMMARY

in the context of socio-economic changes, globalization, digitalization, accompanied by numerous challenges, risks and threats of the XXI century, the problem of language purity, preservation of the normal ecology of

the language and the formation of a language culture of the individual is becoming more acute. The purpose of the research is to examine the essence of the phenomenon “linguoecology of the teacher” in the context of an anthropological approach; to characterize linguoecology as a science that studies the linguistic environment in connection with the environment of language existence. The authors of the article present the justification of certain modes in the speech of a teacher: everyday, institutional and spiritual. The reasons for the violation of the ecology of the teacher’s language in an educational organization are revealed. The article describes the linguoecological component of a safe educational environment and its evaluation indicators. The normative criteria defining the linguoecology of the educational space of the school, which ensures the safety of the life of its subjects, are highlighted.

KEYWORDS:

anthropological approach, safe educational environment, linguoecology, linguoecology of the teacher, modes of speech of the teacher, speech environment.

В эпоху перемен и нестабильности особую важность в языковой политике государства и, прежде всего, в сфере образования приобретает поиск ответа на риски и вызовы современности, связанные с упрощением языковых конструкторов, загрязнением языковой среды, нарушением экологии языка в образовательном процессе, деградацией речевого общения и др. Чистота речевой среды общества является важной составляющей национальной безопасности государства. В связи с этим в фокусе исследовательского поиска находится ответ на ключевой вопрос — какие концептуальные идеи педагогической антропологии могут быть положены в основу рассмотрения проблемы сохранения и обогащения языка, совершенствования практики речевого общения. Одним из направлений решения обозначенной проблемы является осмысление феномена «лингвоэкология педагога» в антропологическом контексте.

Современный педагог сегодня призван выполнять важнейшую функцию, и касается она не только обеспечения эффективного образовательного процесса школьников, но и создания особых условий безопасности

жизнедеятельности субъектов образовательного процесса. Одно из центральных мест создания безопасного поля в образовательном пространстве школы занимает язык, так как он выступает в качестве основного средства формирования коммуникативной компетенции обучающегося. Система текстов играет значительную роль в этом процессе и вне его и зачастую трансформирует нравственные модели поведения ребенка. Так как словесная нагрузка в современном информационном обществе не всегда оказывается экологичной, педагогическому сообществу необходимо искать новые подходы к организации информационного пространства школьника, и в этом призвана помочь лингвоэкология.

Рассмотрение лингвоэкологии сквозь призму антропологического подхода позволяет обеспечить безопасность школьной языковой среды, воспитание нравственной языковой личности.

Лингвоэкология — сравнительно новая наука, способствующая формированию лингвоэкологической компетентности языковой личности, имеющей особое значение для современного педагога.

Термин «экология» впервые обозначил Эрнест Геккель в 1866 году, определяя условия существования живого на земле. Экологию с позиции функционирования языка в социуме обозначил Джон Лесли Мелвилл Трим в XX веке как взаимодействие языка с окружающими факторами, с целью сохранения самобытности каждого языка в отдельности и поддержания языкового многообразия.

Понятие «эколингвистика» было введено французским лингвистом Клодом Ажежем в 1985 году. С этого времени термин «эколингвистика» используется для обозначения всех научных областей исследования, которые связывают экологию с лингвистикой.

Языковая среда педагога и его речь сегодня являются объектами изучения лингвоэкологии в контексте создания безопасной языковой среды в образовательном пространстве современной школы.

Напутствие К. Д. Ушинского «знать во всех отношениях» [8] сегодня мы связываем с расширением и углублением представлений о человеке как носителе языковой культуры общества, с изучением лингвистической среды в связи со средой существования языка, а также рассмотрением его функционирования в среде отдельного человека и социума. Значимым, в этой связи, становится рассмотрение с позиции антропологического подхода феномена «лингвоэкология педагога».

Лингвоэкология педагога — это качество, обозначающее понимание ценности национального языка, его социолектов, формируемых и языком, и самой языковой личностью; способность оценивать состояние языкового и информационного пространства с целью сохранения, оздоровления разрушенных языко-

вых компонентов и явлений, а также возможность быть творцом речевой, коммуникативной деятельности, способствующей созданию положительного биоэнергетического поля и «формированию гуманистического, инвайронментального образа мышления» [1].

Речевая среда педагога, по мнению лингвоэкологов, находится в зоне риска. С этим можно согласиться, так как развитие речевой среды педагога связано с этическими нормами, отражающими не столько общественные установки, сколько внутренний мир педагога и его психосферу.

Обращаясь к когнитивной лингвистике, можно выделить определенные модусы в речи педагога: бытовой, институциональный и духовный.

Каждый обладает собственным набором характеристик, отражающих общий фон создаваемой педагогом речевой среды. Так, в бытовом модусе используются языковые конструкции, ориентированные на неформальное общение. Они выполняют функцию поддержания эмоционального контакта, позволяющего обеспечить иммитивное поведение участников образовательного процесса. Функции институциональной коммуникации связаны с организацией определенных речевых ритуалов, модусы здесь обслуживают различные социальные группы в рамках профессионального языкового поля.

Духовный модус — высшая степень речевых практик педагога, который реализует потребности коммуниканта в самореализации, самопознании, осуществлении своего творческого начала.

Однако, несмотря на качественную подготовку в период получения педагогического

образования и систему повышения квалификации педагогов на этапе становления и совершенствования педагогической деятельности, экологичность языка остаётся в зоне риска. Это происходит по нескольким причинам.

Во-первых, педагог часто оказывается в ситуации, когда он должен обеспечивать симпрактическое обучение. А это, по мнению известного исследователя-когнитивиста В. И. Карасика, приводит к свёртыванию духовного развития. Речевое поле педагога чаще функционирует в бытовом модусе. Отсюда — проявление агрессии и нарушение безопасного психологического пространства для участников образовательного процесса [3].

Во-вторых, в рамках профессионального сообщества, в соответствии с предъявляемыми требованиями, педагог выполняет зачастую сложные задачи, связанные с отчетностью, необходимостью использовать в речи формализмы. Безусловно, чрезмерное использование формальных речевых штампов наносит вред экологии языка, общей атмосфере развивающей безопасной образовательной среды.

В-третьих, ориентированные на выполнение многозадачных функций, педагоги теряют уникальную творческую способность, реализующуюся в педагогической деятельности. Здесь можно наблюдать деформации в духовном модусе существования языка педагога, они проявляются в замене функций самовыражения, самопонимания на имитацию и конструирование имиджа говорящего.

Таким образом, обозначая профессиональные риски педагогической среды, касающиеся лингвоэкологии языка, мы говорим

о поиске способов создания безопасной образовательной среды.

Безопасная образовательная среда — это комплексное понятие, представляющее собой многомерную динамичную систему условий и факторов для успешного развития/ саморазвития личности в профессиональной деятельности под влиянием пространственно-духовного и предметно-культурного окружения, интегральным показателем которого выступает защищенность субъектов образования от негативного воздействия неблагоприятных реальных и прогнозируемых рисков, угроз, опасностей современного жизненного пространства.

Особо значимым компонентом обеспечения безопасной образовательной среды является лингвоэкологический компонент, обеспечивающий комфортность языковой среды в образовательной сфере, способствующий обогащению языка и совершенствованию речевой практики субъектов образовательного процесса.

С позиции антропологического подхода основными критериями оценки лингвоэкологического компонента безопасной образовательной среды являются:

- цельное и последовательное выполнение функций языка в речи, сохранение его чистоты, правильности в соответствии с языковыми нормами;
- использование единиц, средств, реалий одного языка, одной культуры в контексте и средствами иного языка, принадлежащего другой культуре;
- использование речевых практик, речевых произведений, вербализованной в них информации в целом, всего, что создано средствами языка и используется в информационной,

коммуникативной, интеллектуальной сферах деятельности человека;

— способность воспринимать меру и степень допустимости сообщений психострессорного характера; оценивать атмосферу информационной напряженности, враждебности, разобщенности и знание способов ее нейтрализации; распознавать механизмы провокации криминального поведения, социальных, национальных и религиозных конфликтов; распознать общественную оценку проявлений бездуховности и безнравственности; формы проявления гражданского и национального самосознания личности и общества в целом; допустимые экология языка и коммуникативная практика.

Опираясь на обозначенные критерии, возможно выделить нормативные показатели, определяющие безопасность образовательной среды. Анализируя групповые нормы в официальном и неофициальном общении, М.Л. Макаров выделяет три группы норм: нормы кода, нормы интеракции, нормы собственно коммуникативного поведения, или смысловые нормы [6]. Нормы кода касаются выбора того или иного диалекта, социолекта, стиля — тех вариантов единиц, употребление которых положительно санкционируется группой, профессиональным кругом или даже «языком города» [10]. Нормы интеракции регулируют тональность общения. Его коммуникативную организацию (кому, когда, по какой теме говорить) — своего рода правила диалогической игры. Наконец, нормы собственно коммуни-

кативного поведения (или смысловые нормы) регулируют качественную сторону диалога (то, что говорить по данной теме данному члену группы). Смысловые нормы обусловлены групповыми установками, системой ценностей и мотивов. Для нас важны «культурно-речевые коммуникативноортологические повороты теории нормы» [5].

Следует отметить, что перечисленные нормы связаны с этикой общения, и имеют они конвенциональную основу. Конвенциональные нормы достаточно полно описаны лингвистической прагматикой [2]. Наибольшую известность получили принципы кооперации Г. Грайса и вежливости Дж. Лича, сформулированные в рамках этических речеповеденческих норм [3,5,7,9.].

Данные предписания одинаково актуальны для всех видов получают коммуникации и определяют отношение говорящего к адресату, предмету речи и условиям ситуации общения. Организация речевых практик педагогов с учетом норм эколлингвистики позволит смоделировать эффективную модель создания безопасной языковой среды в образовательном пространстве современной школы.

Таким образом, рассмотрение содержания научной дефиниции «лингвоэкология педагога» в контексте антропологического подхода позволяет создать условия для «оздоровления» языковой среды образовательной организации, сформировать языковую культуру личности, обеспечивая языковую безопасность человека и окружающих его людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, С. В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель / С. В. Белова // Педагогика. — 2007. — № 6. — С. 19.

2. Богушевич, Д. Г. Дедукция и индукция в прагматических исследованиях и изучение норм вербального общения / Д. Г. Богушевич // Нормы культурного общения: Тез. докл. междунар. науч. конф. — Горький, 1990. — С. 6–9.
3. Грайс, К. С. Логика и речевое общение / К. С. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. — М., 1985. — С. 217–237.
4. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. — М., 1992. — С. 108–117.
5. Купина, Н. А. Культура речи: о возможности интерпретации норм / Н. А. Купина, О. А. Михайлова // Житниковские чтения-VI: Материалы Всерос. науч. конф. — Челябинск, 2002. — С. 19–21.
6. Макаров, М. Л. Метакоммуникативные единицы регламентного общения / М. Л. Макаров // Языковое общение и его единицы. — Калинин, 1986. — С. 66–71.
7. Стернин, И. А. Коммуникативные аспекты толерантности / И. А. Стернин, К. М. Шилихина. — Воронеж : Воронеж. обл. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, 2001. — С. 212.
8. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: В 11 т. — М., 1951. — Т. 8. — С. 661.
9. Формановская, Н. И. Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. — М. : Русский язык, 1982. — С. 231.
10. Шкатова, Л. А. Речевые формулы спора / Л. А. Шкатова // Русская речь. — 1990. — № 4. — С. 71–73.

REFERENCES

1. Belova S. V. Gumanitarnoe obrazovanie: tekstual'no-dialogicheskaya model' / S. V. Belova // Pedagogika. 2007. № 6. P. 19.
2. Bogushevich D. G. Deduktsiya i induktsiya v pragmaticheskikh issledovaniyakh i izuchenie norm verbal'nogo obshcheniya. Normy kul'turnogo obshcheniya.: Tez. dokl. mezhdunar. nauch. konf. Gor'kii, 1990. Pp. 6–9.
3. Grais K. S. Logika i rechevoe obshchenie. Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vyp. 16: Lingvisticheskaya pragmatika M., 1985. Pp. 217–237.
4. Karasik V. I. Yazyk sotsial'nogo statusa. M., 1992. Pp. 108–117.
5. Kupina N. A., Mikhailova O. A. Kul'tura rechi: o vozmozhnosti interpret tsii norm. Zhitnikovskie chteniya-VI: Materialy Vseros. nauch. konf. Chelyabinsk, 2002. Pp. 19–21.
6. Makarov M. L. Metakommunikativnye edinitsy reglamentnogo obshcheniya. Yazykovoe obshchenie i ego edinitsy. Kalinin, 1986. Pp. 66–71.
7. Sternin I. A., Shilikhina K. M. Kommunikativnye aspekty tolerantnosti — Voronezh: Voronezh. obl. in-t povysheniya kvalifikatsii i perepodgot. rabotnikov obrazovaniya. 2001. P. 212.
8. Ushinskii K. D. Sobr. soch.: V 11 t. M., 1951. T. 8. P. 661.
9. Formanovskaya N. I. Upotreblenie russkogo rechevogo etiketa. M.: Rus. yaz., 1982. P. 231.
10. Shkatova L. A. Rechevye formuly spora. Russkaya rech'. 1990. № 4. Pp. 71–73.

УДК-36.364

Н. Г. ШУМСКАЯ

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена систематизации и описанию условий и ресурсов организации безопасной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассмотрены препятствия организации такой среды с точки зрения родителей детей с ОВЗ, а также условия, необходимые для их преодоления. Обоснована важность психологического сопровождения всех субъектов образовательной среды, применения концепции развития жизнестойкости как комплекса качеств, помогающих им справиться с современными вызовами субъективному ощущению благополучия, необходимому для развития и обучения детей с ОВЗ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

безопасная образовательная среда, жизнестойкость, дети с ограниченными возможностями здоровья, субъективное ощущение благополучия.

N. G. SHUMSKAYA

CONDITIONS OF ORGANIZING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH HIA

SUMMARY

The article is devoted to systematization and description of the conditions and resources for organizing a safe educational environment for children with disabilities. The article discusses the obstacles the organization of such environment from the perspective of parents of children with disabilities and the conditions necessary to overcome them. The author explains the importance of psychological support of all subjects of the educational environment, the use of the concept of resilience as a set of qualities that help them cope with contemporary challenges to subjective feeling of well-being necessary for the development and education of children with disabilities.

KEYWORDS:

safe educational environment, children with disabilities, hardiness, subjective sense of well-being.

Образование является важнейшим и необходимым условием социализации и самореализации каждого ребенка, его полноценного участия в жизни общества. Уровень развития культуры любого государства определяется отношением его граждан и основных правовых институтов к людям с ограниченными возможностями здоровья. Получение детьми с ОВЗ образования, как общего, так и профессионального, в настоящее время осложнено рядом факторов, хотя и является их неотъемлемым правом, законодательно закреплёнными в ст. 2,5,16,29,31 Закона РФ «Об образовании». Обсуждение данных факторов и условий их преодоления не теряет своей актуальности.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, состояние здоровья которых не позволяет осваивать образовательные программы вне специальных условий обучения и воспитания. Это дети, страдающие соматическими и психическими заболеваниями, дети с ослабленным здоровьем, дети с отклонениями в умственном, физическом, эмоциональном развитии, выраженными в разной степени, дети с легкой органической патологией, которые испытывают значительные трудности в усвоении программы, а также эмоциональные перегрузки, ведущие к дезадаптации, дети, развитие которых происходит в неблагоприятных жизненных условиях.

При включении ребенка с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс, в образовательную среду, как отмечают родители таких детей, им чаще всего приходится встречаться со следующими проблемами:

— неподготовленность педагогов, которая выражается как в форме отсутствия специальных знаний по проблеме ребенка у специалистов, так и в форме личностной, эмоциональной неготовности работать с детьми с ОВЗ, недооценка способностей ребенка специалистами;

— минимальный набор адаптированных и развивающих программ, отсутствие системности и согласованности между ними при переходе на новые ступени обучения;

— учебные трудности, связанные с поведением самого ребенка, обусловленными ОВЗ и «вторичными дефектами» — ребенку тяжело сосредоточиться, он отвлекается, ему нужен постоянный контроль педагога;

— трудности общения ребенка со сверстниками.

Личностные особенности детей с ОВЗ, связанные с высокой чувствительностью, тревожностью, трудностями понимания социальных контекстов, низкими возможностями саморегуляции могут быть причиной их дезадаптации в коллективе сверстников. Различные проблемы, связанные с принятием особенностей ребенка, могут возникать и у родителей детей с ОВЗ.

Сведения были получены по итогам анализа практики работы педагогов-психологов организации коррекции и реабилитации несовершеннолетних ГБОУ «Психологический центр» г. Михайловска. Таким образом, дети с ОВЗ и их родители, опрошенные нами, в большинстве случаев не считают образовательную среду как специальных, так и общеобразовательных образовательных организаций, безопасной.

Под образовательной средой понимают систему влияний и условий формирования

личности, возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Это определенная социальная общность, то есть система отношений между людьми, попадая в которую, ребенок не только узнает новую для себя информацию, усваивает определенные навыки и способность переносить их из учебных ситуаций в ситуации повседневной жизни, но и получает от окружающих взрослых обратную связь о себе, на основании осмысления которой формируется его самооценка, представление о себе как об ученике, перспективах дальнейшей жизни в обществе, перспектив самореализации [5].

Образовательная среда обеспечивает всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности для личностного развития. К субъектам образовательной среды относят всех участников процесса образования — обучающихся, их родителей, педагогов, представителей администрации образовательных организаций. Социокультурным содержанием образовательной среды является система социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности.

Нормы и ценности образовательной среды могут формировать ее психологическую безопасность. К основным характеристикам психологической безопасности чаще всего относят эмоциональное отношение субъектов образовательной среды к ней, их удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды, возможность развития адаптивности к изменяющимся

условиям и психологической устойчивости, готовности к ее сохранению в средах с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним факторам. Важным параметром психологической безопасности является ощущение защищенности в конкретных жизненных ситуациях, в том числе недопустимость психологического насилия со стороны других участников образовательного пространства. Для формирования чувства защищенности всем субъектам образовательной среды необходимы возможность личностно-доверительного общения, свободного от психологического насилия (агрессии, давления, принуждения, негативных оценок, стигматизации, дискриминации) [1,3].

Информационная безопасность образовательной среды в случае детей с ОВЗ также подразумевает создание условий для защиты от информации, наносящей вред психическому здоровью и развитию ребенка и сохранение конфиденциальной информации (так называемой «информации для внутреннего пользования») в интересах ребенка и его семьи (Е. Р. Теплякова, 2011).

Также при построении безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ важны опора на развивающее образование, развитие самостоятельности и независимости, нормализация, предполагающая равноправие всех членов общества независимо от характеристик их физических и психических особенностей. Безопасная образовательная среда в случае детей с ОВЗ должна быть разнообразной, адаптивной, открытой, природосообразной, развивающей,

эргономичной. Ее построение должно быть систематичным и комплексным процессом [2].

В настоящее время для реализации этих принципов существуют различные модели инклюзии и социальной интеграции — системы интегрированного обучения, технологии создания ресурсных классов.

Существует четыре основные модели организации образования для детей с ОВЗ: инклюзивный класс (группа), в котором ребенок с ОВЗ включен в группу типично развивающихся сверстников; инклюзивный класс (группа) с использованием технологий ресурсной зоны, то есть ребенок включен в группу сверстников, но при необходимости может перейти в ресурсную зону, где с ним ведется индивидуальная работа; интегрированный класс, где обучаются дети разными видами ОВЗ; специализированный класс для детей со сходными особыми потребностями. Внедрение этих форм возможно в общеобразовательной организации, хотя две последние модели чаще реализуются на базе специальных коррекционных школ и детских садов компенсирующего вида.

Таким образом, современные модели образования построены с учетом различий характера нарушений у детей с ОВЗ и необходимости в определении индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка [7].

Акцент в этих моделях делается на развивающем характере обучения, его соответствии возможностям и потребностям ребенка, активизацию его познавательного интереса [8]. При работе с детьми с ОВЗ с разной степенью ограничений здоровья и особенно-

стями поведения особую значимость приобретает психолого-педагогическое сопровождение обучения, коррекционно-развивающая, профилактическая, просветительская работа с семьей и педагогическим коллективом образовательной организации, необходимость развития помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья, создание доброжелательной среды для них в образовательной организации, психологическая поддержка родителей, консультативная работа, вовлечение семей детей-инвалидов и детей с ОВЗ в коллективные формы взаимодействия: совместные творческие мероприятия, обмен опытом, психологическая поддержка.

В настоящее время в условиях социальной нестабильности, связанных с глобальными вызовами психологической безопасности, детям с ОВЗ особенно сложно обучаться и социализироваться. Особую значимость в помощи таким детям и их семьям приобретают ресурсы развития жизнестойкости как особой интегральной способности, определяющей возможности успешной адаптации человека к разным, в том числе потенциально неблагоприятным условиям. Жизнестойкость формируют такие личностные качества, как вовлеченность (уверенность человека в том, что все, что происходит с ним в жизни, является важным и интересным источником опыта), контроль (установка на проявление активности в жизни, реализацию возможности влиять на жизненные обстоятельства, выбирая определенный жизненный путь) и способность к принятию риска, оценке каждого жизненного события как вызова, способствующего саморазвитию, получению новых зна-

ний и опыта, полезного для человека. Жизнестойкость также рассматривается как личностный ресурс, а также способность в трудных ситуациях находить внешние ресурсы и пользоваться ими. Наиболее важными периодами для формирования и развития жизнестойкости признаются детский и подростковый возраст, то есть года школьного обучения. Жизнестойкость как совокупность личностных качеств ребенка тесно связана с психологическим благополучием, целеустремленностью, адаптированностью, частотой использования копинг-стратегий, направленных на активное решение проблем в будущем. И безопасная образовательная среда может содействовать формированию жизнестойкости ребенка с ОВЗ, что является важным условием его благополучия во взрослой жизни даже в неблагоприятных условиях с учетом социальных рисков [4]. В современных условиях нестабильности, трудностей прогнозирования будущего и поиска психологических опор в настоящем, далеко не все родители могут оказать ребенку с ОВЗ эмоциональную поддержку, создать условия для формирования ощущения защищенности, необходимое для его развития и обучения. Образовательная организация в этом случае

может обеспечить стабильность ряда условий жизни ребенка (обеспечение постоянного режима дистанционной работы), психологическое сопровождение семьи в форме просвещения и консультирования.

Важнейшим условием формирования безопасной образовательной среды является эмоциональное благополучие других участников образовательного процесса, прежде всего, педагогов [6]. Создание условий для развития их жизнестойкости не менее важно для создания безопасного образовательного пространства, чем психологическая безопасность обучающихся.

Таким образом, в настоящее время к условиям организации безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ, наряду с требованиями информационной безопасности, комплексности, развивающем характере обучения, построению индивидуальных образовательных маршрутов, необходимо отнести организацию психологического сопровождения всех субъектов образовательной среды — детей, их родителей, педагогов. При этом в консультативной, просветительской, профилактической психологической работе целесообразно использовать технологии формирования и развития жизнестойкости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Викулина, М.А. Психологическая безопасность образовательной среды вуза: материалы всероссийской научной конференции (Нижний Новгород, 14 дек. 2018 г.) / М. А. Викулина, Ю. Н. Бекмешова; отв. за вып. проф. Г. В. Сорокоумова. — Н. Новгород : НГЛУ, 2018. — 96 с.
2. Гакаме, Ю. Д. Организация психологически безопасной образовательной среды в условиях инклюзивного образования / Ю. Д. Гакаме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 37. — С. 251–255.

3. Горбунова, Н. Е. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор сохранения психологического здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Е. Горбунова, Г. К. Труфанова // *Science Time*. — 2015. — С. 102–105.

4. Евтушенко, Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е. А. Евтушенко // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LX междунар. науч.-практ. конф.* — Новосибирск : СибАК, 2016. — № 1(58) — С. 72–78.

5. Жихарева, Д. Н. Безопасная образовательная среда в инклюзивном профессиональном обучении студентов / Д. Н. Жихарева, Р. Ф. Карпова // *Молодой ученый*. — 2016. — № 6.1. — С. 51–54.

6. Кожанова, Н. С. Проблема обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды в инклюзивном образовании / Н. С. Кожанова, М. А. Болгарова, О. С. Панкратьева // *Перспективы науки и образования*. — 2019. — № 4 (40). — С. 307–321.

7. Науменко, Ю. В. Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования / Ю. В. Науменко // *Отечественная и зарубежная педагогика*. — 2013. — № 5(14). — С. 115–146.

8. Шутенко, А. И. Интегрированное обучение как форма продуктивной социализации детей с ограниченными возможностями развития: монография / С. Н. Глаголев, А. И. Шутенко. — Белгород : Изд-во БГТУ, 2011. — 256 с.

REFERENCES

1. Vikulina M. A., Bekmeshova Yu. N. Psychological security of the educational environment of the University: materials of the all-Russian scientific conference (Nizhny Novgorod, 14 Dec. 2018) / Rel. for the issue of Prof. G. V. Sorokoumov. N. Novgorod: NGLU, 2018. 96 p.

2. Gakame Yu. D. Organization of psychologically safe educational environment in conditions of inclusive education. Scientific and methodological electronic journal “Concept”, 2015, Vol. 37, Pp. 251–255.

3. Gorbunova N. E., Trufanova G. K. Psychological safety of the educational environment as a factor of preserving the psychological health of students with disabilities. *Science Time*. 2015. Pp. 102–105.

4. Yevtushenko E. A. personal Resilience as a psychological phenomenon. *Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: collection of articles on mater. LX international. scientific-practical Conf.* Novosibirsk: Sibak, 2016. № 1(58). Pp. 72–78.

5. Zhikhareva D. N., Karpova R. F. Safe educational environment in inclusive professional training of students. *Young scientist*. 2016. № 6.1. P. 51–54.

6. Kozhanova N. S., Bolgarova M. A., pankratiyeva O. S. the Problem of providing a psychologically comfortable and safe educational environment in inclusive education. *Prospects of science and education*. 2019. № 4 (40). Pp. 307–321.

7. Naumenko Yu. V. Methodology, concept and technology of health-forming education. *Domestic and foreign pedagogy*. 2013. № 5(14). Pp. 115–146.

8. Shutenko A. I. Integrated learning as a form of productive socialization of children with disabilities: monograph. Belgorod: BSTU Publishing house, 2011. 256 p.

УДК 612.821

Е. А. ТИНЬКОВА, Ю. А. КАТИЛЕВСКАЯ, К. Г. БАБЫКИНА

ПРЕНАТАЛЬНЫЕ И РАННИЕ ПОСТНАТАЛЬНЫЕ ПАТОЛОГИИ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ РОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С СОМАТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

АННОТАЦИЯ

Изучению проблемы рождения детей с различными соматическими патологиями в современной науке уделяется достаточно большое внимание. Патогенный агент, воздействуя на систему «мать-плацента-плод» вызывает нарушения газообмена, трофической и других, жизненно важных для плода и новорожденного ребенка функций. Среди многочисленных нарушений, сопровождающих соматические нарушения, основным является гипоксия плода, которая наиболее часто вызывает поражение нервной системы, снижая ее пластичность и повышая вероятность дальнейших нарушений в развитии различных органов и систем будущего ребенка. Полиэтиологичность факторов, вызывающих нарушения развития плода требует рассмотрения возможных превентивных мер, способных в дальнейшем снизить опасность рождения больного ребенка. Одним из направлений такой работы является психологическое и психофизиологическое сопровождение пар, планирующих рождение ребенка. Экспериментальная работа по психофизиологическому сопровождению женщин детородного возраста показала ее эффективность, у женщин отмечалось устойчивость к стрессу и активация адаптационных механизмов плода.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

адаптационные механизмы, БОС-процедуры, пренатальные и постнатальные патологии, соматические заболевания.

E. L. TINKOVA, Y. A. KATILEVSKAYA, K. G. BABIKINA

PRENATAL AND EARLY POSTNATAL PATHOLOGIES AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL METHODS OF PREVENTING THE BIRTH OF CHILDREN WITH SOMATIC DISORDERS

SUMMARY

Modern science pays a lot of attention to the problem of birth of children with various somatic pathologies. The pathogenic agent, acting on the “mother-placenta-fetus” system, causes violations of gas exchange,

trophic and other functions that are vital for the fetus and newborn child. Among the numerous disorders that accompany somatic disorders, the main one is fetal hypoxia, which most often causes damage to the nervous system, reducing its plasticity and increasing the likelihood of further violations in the development of various organs and systems of the unborn child. The polyetiological nature of factors that cause fetal development disorders requires consideration of possible preventive measures that can further reduce the risk of giving birth to a sick child. One of the areas of this work is psychological and psychophysiological support for couples planning to have a child. Experimental work on psychophysiological support of women of childbearing age showed its effectiveness, women showed resistance to stress and activation of adaptive mechanisms of the fetus.

KEYWORDS:

adaptive mechanisms, BOS procedures, prenatal and postnatal pathologies, somatic diseases.

В современной России с каждым годом увеличивается количество новорожденных с различными соматическими патологиями, которые в последующем могут приобретать манифестный характер и осложнять психофизическое развитие ребенка, его социализацию и дальнейшую жизнь. Число врожденных аномалий и хромосомных нарушений у плодов достигает 85 на каждую 1000 беременностей. Около 40% всех врожденных пороков развития диагностируется пренатально [2].

В этой связи важным является поиск превентивных мер как со стороны специалистов-медиков, так психологов и педагогов, которые могут и должны проводить профилактическую работу с потенциальными родителями.

Чаще всего рождение детей, имеющих соматические патологии, связано с нарушениями, происходящими с плодом в период внутриутробного развития. Доминантой в этиологии патологии внутриутробного периода в первую очередь выступают хронические заболевания матери. Болезни сердечно-сосудистой системы, хронические заболевания дыхательной системы, болезни крови,

почек, иммунопатологические заболевания, которые могут выступать как первичные, так и быть результатом какого-либо инфекционного процесса, принимая при этом вторичную форму. Перечисленные причины, вызывая нарушения маточно-плацентарного кровообращения, препятствуют нормальному функционированию системы «мать-плацента-плод».

Из вредных внешних воздействий на организмы матери и плода приведем лишь основные, на наш взгляд, являющиеся приоритетными: физические (температура, радиация), биологические (инфекционные агенты и их токсины). Все перечисленные этиологические факторы могут привести к повреждению эмбриона на любом этапе внутриутробной жизни.

Различные осложнения течения беременности (гестоз, первичная и вторичная недостаточность плаценты и др.) могут привести к задержке темпов роста и развития новорожденного организма.

Вышеизложенное подтверждается результатами исследований многих ученых. Так П. А. Дэвис, Л. А. Готефорс [3] отмечают, что в неонатальной заболеваемости серьез-

ную роль играют врожденные инфекции и то, что точная оценка в численном измерении влияния инфекции на организм плода и новорожденного всегда была практически невозможна. Исследования Ю. В. Тезикова, И. С. Липатова и др. [5] показали, что пренатальная инфекция у людей встречается в 1% случаев антенатальной гибели плода. Специалистами установлено, что при латентном инфекционном процессе у матери, в большинстве случаев новорожденные от серопозитивных матерей не страдают этим заболеванием, или заболевают в период новорожденности, а иногда и значительно позже. Подобные явления есть результат того, что у плода к моменту рождения имеются сильные механизмы защиты от инфекций, а гематоплацентарный барьер является мощным противобактериальным и противовирусным препятствием.

Однако существует ряд инфекционных заболеваний (в частности герпетическая инфекция), которые сопровождаются целым рядом осложнений: угроза прерывания беременности, спонтанный аборт, преждевременные роды, плацентарная недостаточность (ПН), задержка роста плода (ЗРП), внутриутробная гипоксия плода (ВГП), внутриутробная гибель плода, внутриутробное инфицирование плода (ВУИ) [5, 6].

Перечисленное многообразие клинических проявлений, по мнению М. А. Овчинниковой, Г. В. Санталовой и др., напрямую связано с длительностью и формой манифестации инфекции у беременной, тропизмом и вирулентностью вируса, состоянием плацентарного барьера и защитных сил как матери, так и плода [4].

Опасность ВУИ состоит в том, что у детей младшего возраста отмечаются многочисленные соматические патологии, затрагивающие органы и системы организма: нарушения в иммунной системе, перинатальное поражение центральной нервной системы (ППЦНС) и ее последствия (ПППЦНС), патология желудочно-кишечного тракта, изменения в сердечно-сосудистой системе, нарушения со стороны мочевыделительной системы, задержка физического развития.

Среди факторов, сопровождающих соматические нарушения у плода, основным является ВГП, которая наиболее часто вызывает поражение нервной системы. При этом нарушается формирование основных ее элементов: нейронов, нейроглии. Внутриутробная гипоксия может стать причиной снижения пластичности нервной системы будущего ребенка [6].

Как известно пластичность нервной системы обеспечивает способность организма к адаптации, формирует его фенотип и возможность дальнейшего развития.

Снижение пластичности нервной системы не дает возможности ребенку приобретать новые навыки, формировать память и внимание, быть способным к обучению.

По мнению Е. В. Старовойтовой и В. И. Михновича патология беременности, а также различные соматические заболевания матери (как правило сахарный диабет I типа) обуславливают изменения в цитологическом составе плаценты, что вызывает существенные патологические изменения в развитии плода [6].

Перечисленные этиологические факторы оказывают свое действие на плод непосред-

ственно или нарушая маточно-плацентарное кровообращение и функции плаценты. Плацента выполняет транспортную, дыхательную, метаболическую и барьерную функции, является иммунобиологическим регулятором взаимоотношений в системе «мать-плацента-плод».

При физиологическом течении беременности в основном только плацента активно участвует в адаптационном процессе, сохраняя оптимальный уровень для жизнедеятельности плода. В то же время необходимо помнить, что адаптация является результатом стрессовой реакции, которая обеспечивает организму необходимое физиологическое функционирование.

Перечисленные выше патогенные агенты все являются стрессорным фактором, способным поколебать систему «мать-плацента-плод», вызывая патологическое истощение материнского организма (а при длительном стрессе и плода). То есть, стресс может отражать нормальный и необходимый процесс, но может привести, если он связан с повреждением, к болезни при его высокой интенсивности и длительности действия. При этом имеет значение состояние организма, экологическая обстановка, биогеоценологические особенности территории, социальная жизнь семьи, профессия, психофизическое состояние матери и др. [7,8].

При переходе стресса в дистресс адаптация системы «мать-плацента-плод» нарушается и происходит повреждение плаценты, а затем и эмбриона.

Поражение нервной системы у новорожденного может быть связано с патологией родов (острая асфиксия, травматическое повреждение и др.), однако патологические

изменения будут зависеть от степени зрелости нервной системы ребенка, длительности действия патологического состояния и зрелости адаптационных механизмов.

Специалисты отмечают, что целый ряд патологических состояний плода и новорожденного ребенка можно избежать, если до зачатия родители будут иметь объективную информацию о своем физическом и психическом здоровье, а также особенностях функционирования своей нервной системы и психологических реакциях в комфортном и стрессовом состоянии.

Работа психолога при этом должна носить только индивидуальный характер. В этом случае умение использовать нестандартные, интегративные подходы к преодолению стрессовых расстройств, которые позволяют дифференцированно использовать многие методы психологических вмешательств и комбинировать их, ведет к достижению лучших результатов. Позволяет будущим родителям адекватно оценить свои возможности как физические, так и психические.

С этой целью могут быть использованы психофизиологические методы диагностики и сопровождения. Из опыта нашей работы в лаборатории психофизиологии установлено, что выбор методик психофизиологического сопровождения будущих родителей определяется рядом факторов, к которым, прежде всего, относятся: индивидуальные особенности человека, его психический статус, состояние здоровья, возраст и др.; индивидуальный стиль жизни, в том числе формы активности, величина постоянных нагрузок, эмоциональные реакции при реализации различных видов деятельности;

В процессе использования психофизиологического оборудования, в частности проведение БОС-тренинга, установлена возможность корректировать различные психоэмоциональные расстройства, такие как нарушение психологического статуса, межличностных отношений. Важным является использование БОС-тренинга как элемента профилактики хронической гипоксии, что не только оптимизирует работу функциональных систем организма индивида, но и снижает проявления имеющихся соматических заболеваний (сахарный диабет 1 типа, пиелонефрит и др.).

Нами проведены психофизиологические исследования 20 женщин детородного возраста (от 20 до 25 лет), которые показали, что 18 обследованных (90%) имели признаки гипоксии, а у 15 снижены адаптационные возможности организма. В результате проведенных БОС-процедур нам удалось снизить как признаки гипоксии, так и уровень общей тревожности, индекс напряженности (ИН) и привести в физиологическую норму другие показатели психофизиологического статуса организма. Важно отметить, что параллельная работа с психологом также позволила разрешить ряд конфликтных межличностных ситуаций и реально оценить испытуемым женщинам свои возможности в роли будущих матерей.

Еще одно направление работы связано с психофизиологическим сопровождением беременных женщин и возможностью использования БОС-процедур для коррекции их психофизического состояния.

Как указывалось ранее, длительное напряжение регуляторных систем организма матери приводит к истощению адаптационных

резервов, нарушению физиологических ритмов и механизмов регуляции, что не может не сказаться на функциональном состоянии плода. В этой связи БОС-процедуры становятся актуальной системой неинвазивного сопровождения беременных. Эта методика позволяет получить ряд физиологических эффектов, способствующих более благоприятному течению беременности и облегчающих роды.

Специалисты указывают, что методика проведения сеанса БОС-тренинга направлена на обучение беременных женщин навыкам саморегуляции. Эта работа включает в себя несколько этапов: 1) запись состояния матери и плода до тренинга; проверка возможностей организма на изменение величины дыхательной аритмии; 2) отдых, направленный на увеличение или уменьшение ЧСС матери; 3) отдых, направленный на увеличение дыхательной аритмии матери и выработку навыков диафрагмально-релаксационного типа дыхания; 4) запись состояния матери и плода после сеанса.

Установлено, что напряжения плода свидетельствует о том, что баланс вегетативной нервной системы матери влияет на уровень симпатической регуляции сердечного ритма плода. При любом колебании состояния матери как в сторону повышения, так и в сторону понижения плод реагирует повышением тонуса симпатической системы. Таким образом, определено, что чем выше уровень напряжения регуляторных систем матери, тем сильнее увеличивается тонус симпатической нервной системы плода.

Необходимо отметить, что на разных этапах БОС-тренинга ЧСС матери может

изменяться, это является показателем того, что беременные успешно справлялись с поставленной задачей.

Таким образом, превентивные мероприятия, связанные с сохранением соматического

здоровья плода, как на этапе рассмотрения возможности зачатия, так и в период плодношения, имеют определенную эффективность и могут быть использованы в практике психологов и психофизиологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян, Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. — М. : Изд-во РУДН, 2006. — 284 с.

2. Грандилевская, И. В. Комплексная программа психологического сопровождения беременных / И. В. Грандилевская // Вестник СПбГУ. Сер. 12, 2009. — Вып. 4. — С. 226–230.

3. Дэвис, П. А. Бактериальные инфекции плода и новорожденного / П. А. Дэвис, Л. А. Готелос // Пер. с англ. — М. : Изд-во «Медицина», 1987. — 493 с.

4. Овчинникова, М. А. Формирование здоровья у детей первого полугодия жизни методом превентивной терапии женщин с рецидивирующим течением герпетической инфекции / М. А. Овчинникова, Г. В. Санталова, И. С. Липатов, Ю. В. Тезиков // Детские инфекции. — 2018. — Том 17. — № 1. — С. 45–49.

5. Тезиков, Ю. В. Информативность предикторов больших акушерских синдромов у беременных с эмбриоплацентарной дисфункцией / Ю. В. Тезиков, И. С. Липатов, Н. А. Фролова и [др.] // Аспирантский вестник Поволжья. — 2015. — Вып. 5 (6). — С. 48–55.

6. Старовойтова, Т. Е. Особенности неврологических расстройств и их исходов у новорожденных и детей раннего возраста от матерей с патологией беременности и родов / Т. Е. Старовойтова, В. И. Михнович // Бюллетень ВСЦН СО РАН. — 2007. — № 1 (53) — С. 151–152.

7. Radjabova Z. A. The investigation of biophysical profile of the fetus in pregnant women with herpes infection. European science review. — 2016. — 5(6). — С. 106–109.

8. Straface G., Selmin A., Zanardo V., De Santis M., Ercoli A., and Scambia G. Herpes simplex virus infection in pregnancy. Infectious Diseases in Obstetrics and Gynecology. 2012. Article ID 385697. — 6 pages. DOI:10.1155/2012/385697

REFERENCES

1. Agadzhanyan N. A., Baevsky R. M., Berseneva A. P. Adaptation issues and learning about health. M.: Publishing House of RUDN, 2006. 284 p.

2. Grandilevskaya I. V. A comprehensive program of psychological support for pregnant women // Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 12, 2009, no. 4. Pp.226–230.

3. Davis P. A., Gotefos L. A. Bacterial infections of the fetus and newborn. Per. from English. M.: Publishing House “Medicine”, 1987–493 p.

4. Ovchinnikova M. A., Santalova G. V., Lipatov I. S., Tezikov Yu. V. Health formation in children of the first half of life by the method of preventive therapy for women with recurrent herpes infection. *Children's infections*. 2018. Vol. 17. No. 1. Pp. 45–49.

5. Tezikov Yu.V., Lipatov IS, Frolova N. A. and other Informative predictors of major obstetric syndromes in pregnant women with embryoplacental dysfunction. *Postgraduate Bulletin of the Volga Region*. 2015. Issue. 5 (6). Pp. 48–55.

6. Starovoitova T. E., Mikhnovich V. I. Features of neurological disorders and their outcomes in newborns and young children from mothers with pathology of pregnancy and childbirth // *Bulletin of the VSSC SB RAS*, 2007. No. 1 (53). Pp.151–152.

7. Radjabova Z. A. The investigation of biophysical profile of the fetus in pregnant women with herpes infection. *European science review*. 2016. 5(6). Pp.106–109.

8. Straface G., Selmin A., Zanardo V., De Santis M., Ercoli A., and Scambia G. Herpes simplex virus infection in pregnancy. *Infectious Diseases in Obstetrics and Gynecology*. 2012. Article ID 385697. 6 p.

УДК 371.13

Е. С. СЛЮСАРЕВА, А. Ю. КАБУШКО, Н. Н. МИЗИНА, Е. А. ШЕХОВЦОВА

МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ И ИХ СЕМЬЯМ

АННОТАЦИЯ

В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих нарушения в развитии, в том числе тяжелые и множественные. Уже на момент рождения детей, разных по своему психофизиологическому статусу, специалисты сталкиваются с проблемами диагностики, коррекции их психического развития, а также с необходимостью в поддержке семей таких детей. В этой связи перед профессиональным сообществом встает вопрос подготовки специалистов, способных выстраивать модели семейно-центрированной помощи детям раннего возраста с ОВЗ, где ребенок рассматривается как часть семейной системы. Одной из наиболее ресурсных форм подготовки специалистов на данный момент является сетевое взаимодействие. Целью исследования явилась разработка модели сетевого взаимодействия в подготовке специалистов для системы ранней помощи детям с нарушениями в развитии и их семьям. Обобщены материалы, отражающие проблему подготовки квалифицированных кадров для работы с детьми раннего возраста с ОВЗ и их семьями в российской системе специального (дефектологического) образования. Рассмотрены преимущества сетевого взаимодействия как фактора инновационного развития образовательных организаций на основе их стратегического партнерства, совместного использования ресурсов. Описана модель сетевого объединения в подготовке специалистов для системы ранней помощи детям с нарушениями в развитии и их семьям, ее принципы, этапы реализации, основные сетевые события.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

модель сетевого объединения, подготовка специалистов, сетевое взаимодействие, сетевое событие, система ранней помощи.

E. S. SLUSAREVA, A. YU. KABUSHKO, N. N. MIZINA, . A. SHEKHOVTSOVA

MODEL OF NETWORK ASSOCIATION IN TRAINING OF SPECIALISTS FOR EARLY ASSISTANCE SYSTEM FOR CHILDREN WITH DISORDERS IN DEVELOPMENT AND THEIR FAMILIES

SUMMARY

Currently, the number of children with developmental disorders, including severe and multiple, is increasing. Already at the time of the birth of children of different psychophysiological status, specialists are faced with the problems of diagnosis, correction of their mental development, as well as the need to support the families

of such children. In this regard, the professional community faces the issue of training specialists who are able to build models of family-centered care for young children with disabilities, where the child is considered as part of the family system. One of the most resource-based forms of specialist training at the moment is networking. The aim of the study was to develop a model of network interaction in the training of specialists for the early assistance system for children with developmental disabilities and their families. Summarized materials, reflecting the problem of training qualified personnel for working with young children with special needs and their families in the Russian system of special (defectological) education. The advantages of networking as a factor in the innovative development of educational organizations based on their strategic partnership and resource sharing are considered. The network association model for training specialists for the early assistance system for children with developmental disabilities and their families, its principles, implementation stages, and main network events are described.

KEYWORDS:

network association model, training, networking, networking event, early warning system.

Современное научное знание в области нарастающих процессов трансформации субкультуры и экологии детства привело отечественную педагогическую науку к необходимости разрешения целого ряда вызовов, отчетливо проявляющихся в тех областях образования и медицины, которые заняты проблемами оказания своевременной и эффективной помощи семьям с детьми, имеющими особенности здоровья и развития. К числу наиболее острых можно отнести постоянное увеличение контингента детей, имеющих тяжёлые и множественные нарушения в развитии, что происходит на фоне стремительного совершенствования и расширения доступности инновационных медицинских технологий сохранности таких малышей (например, технологий «выхаживания» глубоко недоношенных младенцев); потребность в обеспечении приемлемого качества жизни этих детей и их семей, и в то же время невозможность реализовать ее силами работающих с ними специалистов из-за недостаточной разработанности диагностических, коррекционно-развивающих, психотерапевтических техник и методик работы с данным

контингентом; необходимость оказания повседневной высококвалифицированной психолого-педагогической помощи детям с множественными нарушениями в развитии при практической неготовности абсолютного большинства педагогических кадров, работающих в образовательных учреждениях, к такого рода деятельности (Редько Л. Л., Слюсарева Е. С., 2019) [4].

Ответом на эти вызовы является изменение государственной политики в области «особенного» детства. В настоящее время оказание ранней коррекционной помощи является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики в Российской Федерации. В действующие нормативно-правовые акты уже прочно вошли такие понятия, как «абилитация», «раннее вмешательство», «ранняя коррекционная помощь». Определяя значимость этого направления преодоления проблем развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью, в 2016 г. Правительством РФ была утверждена Концепция развития ранней помощи на период до 2020 г. (31.09.2016 № 1839-р), идеи которой получили пролонгацию в Концепции

развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. В данной концепции развитие ранней помощи детям с ОВЗ рассматривается в качестве базового структурного компонента образовательной системы, способного кардинально изменить результативность образовательной системы в целом. Особенностью данной концепции является дифференциация групп детей раннего возраста, нуждающихся в оказании комплексной помощи, и определении базового принципа оказания ранней помощи в системе образования — налаживание развивающего взаимодействия ребенка с близкими взрослыми. В связи с этим ранняя помощь ребенку первых лет жизни — это, прежде всего, помощь семье.

Это ставит задачу подготовки принципиально другого специалиста, способного выстраивать модели семейно-центрированной помощи детям раннего возраста с ОВЗ, где ребенок рассматривается как часть семейной системы.

Подготовка квалифицированных кадров для работы с детьми раннего возраста с ОВЗ и их семьями в российской системе специального (дефектологического) образования имеет определенные проблемы. Традиционные дефектологические профили имеют выраженную направленность на работу с детьми дошкольного и школьного возраста с ОВЗ. Реализуемые программы подготовки бакалавров включают в себя лишь профиль подготовки «Дошкольная дефектология», причем вузов, специализирующихся в данной области, тоже немного.

Специалисты этого профиля получают, по сути, метапрофильную подготовку к работе

с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими зрительные, слуховые, моторно-двигательные, речевые, интеллектуальные, социально-личностные нарушения. Сфера их профессиональной деятельности включает в себя, прежде всего, психологическую и социальную адаптацию детей дошкольного возраста с проблемами в развитии, формирование речи у дошкольников с нарушением слуха и нарушением зрения, психолого-педагогическую диагностику и коррекцию нарушений развития у детей раннего и дошкольного возраста, т.е. здесь лишь отчасти затрагиваются проблемы детей раннего возраста. В плане подготовки дошкольных дефектологов есть только разделы, посвященные раннему возрасту в отдельных немногочисленных дисциплинах. Магистерские программы, ориентированные на подготовку специалистов в области ранней помощи детям и ОВЗ и их семьям, немногочисленны и представлены в ведущих педагогических вузах страны. В настоящее время преобладающей формой подготовки специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи, остается система повышения уровня профессиональной квалификации.

Анализ сложившейся ситуации в системе дополнительного профессионального образования позволяет отметить явную недостаточность, фрагментарность программ профессиональной подготовки и переподготовки специалистов для системы ранней помощи детям с ОВЗ и их семьям, с одной стороны, а также недостаточность подготовки самих преподавателей, призванных решать задачи формирования профессиональных компетенций специалистов

в области ранней помощи детям с ОВЗ и их семьям — с другой.

Одним из путей решения обозначенных выше проблем является организация сетевого взаимодействия, которое является важным фактором инновационного развития образовательных организаций — ресурсного, содержательного, организационно-технологического (Н. Н. Давыдова, Т. Н. Леван, А. М. Лобок, М. А. Лукомская, О. Н. Шилова и др.) [3].

Сетевое взаимодействие — это сложный процесс, благодаря которому происходит вовлечение в образовательную деятельность сразу нескольких организаций, занятых решением общей задачи. Складывается система связей, позволяющая разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели формирования содержания деятельности и управления системой образования, на основе совместного использования ее ресурсов (Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова) [2].

В данном случае общей проблематикой для всех субъектов сетевого взаимодействия выступает проблема подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области ранней помощи детям с нарушениями в развитии и их семьям.

Ресурс сетевого взаимодействия в решении задач инклюзивного образования рассматривается в исследовании Е. В. Самсоновой, которая отмечает «при организации обучения детей с ОВЗ по адаптированной образовательной программе сетевое взаимодействие образовательных и иных организаций представляет собой их совместную деятельность, которая обеспечивает возможность обучающему-

ся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов этих организаций» [5]. Ею предложена модель построения образовательных сетей на основе стратегического партнерства образовательных организаций

В свою очередь А. И. Адамский определяет образовательную сеть как «совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга» [1]. Под образовательной сетью понимается целостность субъектов образования (включая и другие субъекты социокультурной среды), осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов.

Возможности сетевого взаимодействия педагогического вуза и Благотворительного фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» в системе подготовки специалистов для работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии представлены в исследовании Л. Л. Редько, Е. С. Слюсаревой [4]. В работе рассмотрены модели сетевого взаимодействия педагогического института, общественных организаций, образовательных организаций, объединенных для решения задачи подготовки специалистов для работы со слепоглухими людьми.

В центре предлагаемой нами модели сетевого объединения в подготовке специалистов для системы ранней помощи детям с нарушениями в развитии и их семьям — организации, которые осуществляют управление взаимодействием и при этом несут основную

ответственность за эффективность сетевой деятельности в рамках такой структуры. Другие организации становятся участниками-соисполнителями проекта, т.е. «развертывается» региональная сеть, направленная на решение задач оказания помощи детям раннего возраста с нарушениями в развитии их семьям через: подготовку квалифицированных педагогических кадров, выявления потребности в оказании ранней помощи, открытие Служб ранней помощи в соответствии с потребностями и кадровым ресурсом.

Сеть строится на принципах поддержки культурно-образовательных инициатив: возникающие проекты становятся продуктом творчества и инициативы самих участников проекта, а инновационная деятельность его исполнителей и соисполнителей становится источником мотивации разворачивания сетевого взаимодействия, как для отдельного участника, так и для образовательной организации в целом.

Ведущим элементом сетевого объединения выступает сетевое событие — проектная работа, семинар, встреча и т.д.

На первом этапе реализации сетевого проекта возможно использовать очно-дистанционный формат проведения сетевых событий, цель которых — формирование концептуальных взглядов и представлений:

— с одной стороны, на процесс организации сетевого взаимодействия: технологии сетевого партнерства, пространственно-временной континуум реализации сетевых событий,

— с другой стороны, на содержание этого взаимодействия, а именно: процесс и технологии подготовки специалистов

для системы ранней помощи с учетом их образовательного ресурса (будущих специалистов, специалистов-практиков и педагогов высшей школы); содержание этой подготовки: теории онтогенетического и дизонтогенетического развития в раннем возрасте; ребенок как часть семейной системы (экосистемный подход в семейно-центрированной помощи ребенку раннего возраста и его семье); диагностика в системе ранней помощи (скрининг и дифференциальная) и индивидуальная программа развития ребенка и его семьи; формы работы с ребенком раннего возраста с нарушениями в развитии и его семьей и т.д.).

Для реализации цели могут быть использованы следующие сетевые события:

1) установочные и текущие конференции организаций в очном и дистанционном форматах — организаций — организаторов по вопросам реализации сетевого взаимодействия;

2) проведение мониторинга среди педагогов с целью формирования образовательного запроса и оценки сетевых ресурсов;

2) сетевые события дистанционного формата, направленные на формирование представлений о системе ранней помощи детям раннего возраста с нарушениями в развитии и их семьям: вебинары, методические семинары, курсы повышения квалификации (вводные модули, способствующие погружению в проблематику: психологические особенности детей младенческого и раннего возраста, теория привязанности, биологические и социальные факторы нарушений в развитии, ребенок как часть семейной системы и т.д.).

На втором этапе предполагается «погружение» в практику взаимодействия с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии и их семьями. Цель данного этапа: на основе теоретических представлений о системе ранней помощи (полученных на первом этапе сетевого взаимодействия) сформировать практические умения взаимодействия с ребёнком раннего возраста с нарушениями в развитии и его семьей.

Для реализации цели возможны следующие сетевые события:

1) курсы повышения квалификации, переподготовка в очной и очно-заочной формах на базе организаций — организаторов сетевых событий;

2) стажировки на базе сетевого партнера со стороны организаторов;

3) сетевые события с целью обобщения и трансляции накопленного опыта: международные научно-практические конференции, совместные публикации в рецензируемых изданиях, совместное издание учебно-методического пособий и монографий.

Данная модель сетевого взаимодействия в подготовке специалистов для системы ранней помощи детям с нарушениями в развитии и их семьям опирается на следующие принципы:

— практикоориентированности: ориентация в процессе создания и апробации моде-

ли на фундаментальные и прикладные научные исследования в данном направлении, а также на потребности мировой и отечественной практики в вопросах обеспечения качества жизни детей с нарушениями в развитии и подготовки специалистов, способных решать задачи оказания такой помощи;

— междисциплинарности: ориентация на подготовку специалистов, обладающих необходимыми компетенциями как в области оказания квалифицированной помощи детям раннего возраста с нарушениями в развитии и их семьям, так и смежных областях;

— конгруэнтности (согласованности действий): сетевыми партнерами являются разные организации, каждая из которых имеет свое руководство, поэтому взаимодействие будет успешным лишь тогда, когда выработаны механизмы его согласования и координации, что может происходить через организацию-координатора или коллегиальным образом при кооперативных связях, например через совет организаций — сетевых партнеров.

Таким образом, сетевое взаимодействие является одним из современных многофункциональных инструментов в системе подготовки специалистов для работы с детьми раннего возраста с нарушениями в развитии и их семьями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамский, А. И. Инновационные центры повышения квалификации / А. И. Адамский. — М. : Эврика, 2003. — 208 с.
2. Глубокова, Е. Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс] / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова // URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>.

3. Леван, Т. Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров / Т. Н. Леван // Образование и наука. — 2015. — № 9 (128). — С. 83–106.

4. Редько, Л. Л. Потенциал сетевого взаимодействия педагогического вуза и общественных организаций в подготовке специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения в развитии / Л. Л. Редько, Е. С. Слюсарева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — № 1. — 2019. — С. 127–131.

5. Самсонова, Е. В. Модели сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций для решения задач развития инклюзивного образования / Е. В. Самсонова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19060> (дата обращения: 13.03.2020).

REFERENCES

1. Adam A. I. Innovative centers of excellence. M. Eureka. 2003. 208 p.
2. Glubokova E.N., Kondrakova I. E. Networking in the field of education as a developing process in theory and practice [Electronic resource] // URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39>.
3. Le van T. N. Network interaction of educational organizations on the formation of health culture among students: theoretical and methodological aspect of the professional training of teachers // Education and Science. 2015. No. 9 (128). Pp. 83–106.
4. Redko L. L., Slyusareva E. S. The potential of network interaction between a pedagogical university and public organizations in the training of specialists for working with people with complex developmental disabilities. Vestnik KGU im. ON THE. Nekrasov. Series Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics. No. 1. 2019. Pp. 127–131.
5. Samsonova E. V. Network interaction models of educational and other organizations to solve the problems of inclusive education development. Modern problems of science and education. 2015. No 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19060> (accessed March 13, 2020).

УДК 378.1

Н. И. ЦВИРКО

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК КОМПОНЕНТА БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

АННОТАЦИЯ

В условиях потребности общества в обеспечении комплексной безопасности образовательной среды возникает необходимость в разработке интегративного механизма, учитывающего долю всех ее компонентов и влияние типичных факторов. Одним из параметров функционирования безопасной образовательной среды является профессиональная педагогическая деятельность. В данной статье описана проблема оценивания качества педагогической деятельности с позиции необходимости синтеза традиционных, объективно подтверждаемых показателей, и субъективных, имеющих значение для внутренних потребителей — и самих педагогов, и студентов. В рамках определения основных субъективных параметров оценки качества педагогической деятельности проведено эмпирическое исследование, в ходе которого обобщены материалы опросов студентов и педагога за период более 2 лет. Выявлены типичные (стереотипные) ожидания студентов в зависимости от успешности их адаптации к вузовской образовательной среде. Определена связь готовности к ответственности за процесс и результаты собственной деятельности и успешностью овладения профессиональными компетенциями студентов. Выделены и описаны ведущие предпочтения педагогов при оценке их деятельности как в области оцениваемых субъектов и их доли в синтетической оценке, так и в области процедуры измерения. Исследована корреляция между субъективными параметрами оценки деятельности педагогов работниками и студентами, предпринята попытка осмысления причин полученных результатов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

безопасная образовательная среда, качество образовательной услуги, оценка деятельности преподавателя вуза, качества педагога, удовлетворенность потребителей.

N. I. TSVIRKO

FEATURES OF ASSESSING THE QUALITY OF A UNIVERSITY TEACHER AS A COMPONENT OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

SUMMARY

In the context of the society's need for integrated security of the educational environment, it becomes necessary to develop an integrative mechanism that takes into account the share of all its components and

the influence of typical factors. One of the parameters of the functioning of a safe educational environment is professional pedagogical activity. This article describes the problem of assessing the quality of pedagogical activity from the standpoint of the need to synthesize traditional, objectively confirmed indicators and subjective, relevant for internal consumers — both teachers and students themselves. In the framework of determining the main subjective parameters for assessing the quality of pedagogical activity, an empirical study was conducted, during which the survey materials of students and the teacher for a period of more than 2 years were summarized. Typical (stereotypic) expectations of students are revealed depending on the success of their adaptation to the university educational environment. The relationship of readiness for responsibility for the process and the results of their own activities and the success of mastering the professional competencies of students is determined. The leading preferences of teachers in assessing their activities in the field of evaluating subjects and their share in the synthetic assessment, as well as in the field of measurement procedure, are highlighted and described. The correlation between the subjective parameters of assessing the activities of teachers by workers and students is investigated, an attempt is made to understand the reasons for the results.

KEYWORDS:

safe educational environment, quality of educational services, assessment of the activities of the university teacher, teacher quality, customer satisfaction.

Сегодня в образовании актуализировано стремление к формированию и поддержанию безопасной образовательной среды, под которой в первую очередь понимается «целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, представляющая собой совокупность всех позитивных возможностей обучения, воспитания и развития личности» [3, 6]. Современная образовательная среда — часть социальной системы, ее участники (и педагоги, и обучаемые) могут реализовать цели и задачи, ведущие к достижению планового результата (а именно — качества образовательной услуги) только в условиях формирования и поддержания безопасной среды [1]. При этом в работах отечественных педагогов (С. А. Амбалова, Е. В. Магомедова, И. А. Остапенко) подчеркивается целый спектр позиций, понимаемый участниками образовательного процесса под «безопасностью» среды: это и нормативное соответствие деятельности, и условия, обеспечивающие

физическую безопасность среды по ряду критериев, и четкие, предсказуемые действия всех участников образовательного процесса и т.п. [6]. При этом одним из определяющих показателей такого рода среды является в первую очередь, вышеупомянутое качество оказания образовательной услуги, как синтез оценки деятельности и отдельных сотрудников образовательной организации (и администраторов, и педагогов), так и качество «конечного продукта» (собственно, выпускника) [7].

Одновременно с трансформациями, которые претерпевает общество, происходит изменение требований к качеству образования и к оценке этого качества. Категория качества выступает в настоящее время как единый универсальный инструмент управления образовательной деятельностью на различных уровнях, и понимается как синоним некоего порога соответствия получаемых в образовании результатов и предъявляемых к самой процедуре осуществления образова-

тельных услуг требований, при этом учитывается ориентация образования на нормативные документы (стандарты), а так же на требования, предъявляемые потребителями более мелкого ранга, чем государство (потенциальными работодателями, самими выпускниками, педагогами вузов и школ и т. п.) [2].

Рассматривая категорию процедуры оценки качества высшего образования как с позиций соответствия нормативным документам, так и с позиции соответствия требованиям потребителей, можно констатировать следующие ключевые пункты, от которых зависит конечный результат:

— во-первых, качество исходных взаимодействующих субъектов (качество педагога и качество абитуриента / студента);

— во-вторых, качество условий (в том числе и материально-технических) оказания образовательной услуги;

— в третьих, качество управления и организации самим процессом оказания образовательной услуги.

Все вышеупомянутые позиции являются равноценными для определения качества результата оказания образовательной услуги, которое в условиях вуза можно приравнять к качеству выпускника (молодого специалиста). Все вышеописанные пункты могут быть оценены как на соответствие требованиям нормативных документов (Закон об образовании, ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавров / специалистов, Профессиональный стандарт педагога и Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»), так и по результатам анкетирования и опросов о степени удовлетворенности потребителей (категории потребителей определяются исходя из выбранных позиций для оценки) [5].

В настоящей статье будут рассмотрены особенности формирования синтетической оценки деятельности педагога вуза как с учетом (на основе) традиционно выделяемых (объективных, документально подтвержденных) показателей, так и субъективных показателей — посредством измерения степени удовлетворенности собственной деятельностью и ее результатами внутренних потребителей — студентов и самих педагогов (самооценка).

Традиционно выделяемые в большинстве вузов объективные показатели оценки качества педагогической деятельности обозначим по ее основным видам:

— образовательная деятельность (показатели академической успешности студентов, которые прежде всего объективно можно исследовать при условии мониторинга динамики названных показателей на протяжении нескольких периодов (сессий); победы студентов в конкурсах профессионального мастерства, олимпиадах и т. п.; высокие показатели удовлетворенности студентов организацией образовательного процесса в целом и результатами изучения конкретной дисциплины — в частности);

— учебно-методическая (издание учебных и учебно-методических пособий по профилю преподаваемых дисциплин, оформление необходимой учебной и учебно-методической документации);

— научно-исследовательская (публикация научных статей по профилю преподаваемых

дисциплин; подача заявок / участие / победа в научных конкурсах);

— деятельность по самообразованию и повышению своего квалификационного уровня (наличие ученой степени / ученого звания; регулярное повышение квалификации / переподготовка по профилю педагогической деятельности; организация / разработка / сопровождение дистанционных электронных курсов, программ, конкурсов, тестирования).

Обозначенные объективные критерии традиционно использует администрация учебных учреждений в оценке качества деятельности как отдельных преподавателей, так и структурных подразделений вузов (кафедр).

Однако сами по себе объективные критерии являются только одной составляющей синтетической оценки качества педагогической деятельности и степени безопасности для ее участников формируемой образовательной среды. Поэтому в настоящем исследовании предпринята попытка уточнения перечня субъективных критериев оценки и поиска механизма их интеграции.

Для определения важности субъективных показателей качества профессиональной деятельности педагогов вуза было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали педагогические работники и студенты 1–3 курсов факультета психологии и дефектологии, проводимого на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в 2018–2019 гг. В качестве одного из базовых субъективных критериев был выбран критерий удовлетворенности результатами образовательной дея-

тельности (первая часть). Степень удовлетворенности оценивали по двум показателям: 1) соответствию запросов студентов на ведущие компетенции педагогов (с учетом их динамики) и 2) путем определения ведущих для опрашиваемых качеств педагога, необходимых в качестве безусловного гаранта возможности будущей реализации ведущих компетенций.

В опросе на определение ведущих компетенций педагога использовали модернизированную классификацию Крутецкого [4], в которой все компетенции были сгруппированы следующим образом:

— *личностные* (перцептивные, коммуникативные способности, эмпатия, гуманизм, способности концентрации на нескольких видах деятельности, умение ставить цели перед собой и другими, способности к самообразованию и самоорганизации и т. п.);

— *дидактические и предметно-академические* (интеллектуальные возможности, кругозор, база специальных предметных и педагогических знаний, свободное владение материалом преподаваемых дисциплин, способности к передаче знаний обучаемым путем подбора адекватных методов преподавания и оценивания);

— *организационно-управленческие* (способности к управлению коллективом, разумному контролю деятельности обучаемых на занятиях и в свободное время, способности к эмоционально-волевому влиянию на студентов, ответственность за результаты деятельности, педагогическое прогнозирование и т. п.).

В ответе на вопрос, какая группа компетенций должна доминировать у педагога выс-

шей школы для эффективного осуществления его профессиональной деятельности, не было выявлено резких различий в важности одной группы из предлагаемых компетенций и у педагогов, и студентов 3-х курсов, тогда как студенты первых курсов в большей мере были ориентированы на поиск в лице преподавателя педагога-родителя, образ которого характерен для начальной и средней школы (рисунок 1).

Приоритетность дидактических компетенций, обусловлена, по мнению преподавателей, участвующих в опросе, значительным объемом предметных и профессиональных знаний, а так же необходимостью абсолютного владения нюансами методики преподавания. Дополнительными обстоятельствами, усиливающими долю данной группы компетенций, по нашему мнению, послужили необходимость организации электронного обучения и использования современной

электронно-образовательной среды вуза, а так же высокие требования администрации вуза и внешних экспертов, оценивающих деятельность ППС вуза, к количеству научных продуктов (статей, пособий) ППС по профилю преподаваемых ими дисциплин.

Наиболее близким к мнению профессорско-преподавательского состава было мнение студентов 3-х курсов, которые за период обучения имели опыт взаимодействия со значительным числом преподавателей, полностью адаптированы к вузовской среде, и прошли разные виды профессионально-ориентированной практики.

Значительная разница в ответах ППС вуза относительно рассматриваемых групп компетенций была обнаружена при сопоставлении их ответов с ответами студентов 1-х курсов. Данная группа респондентов была ориенти-

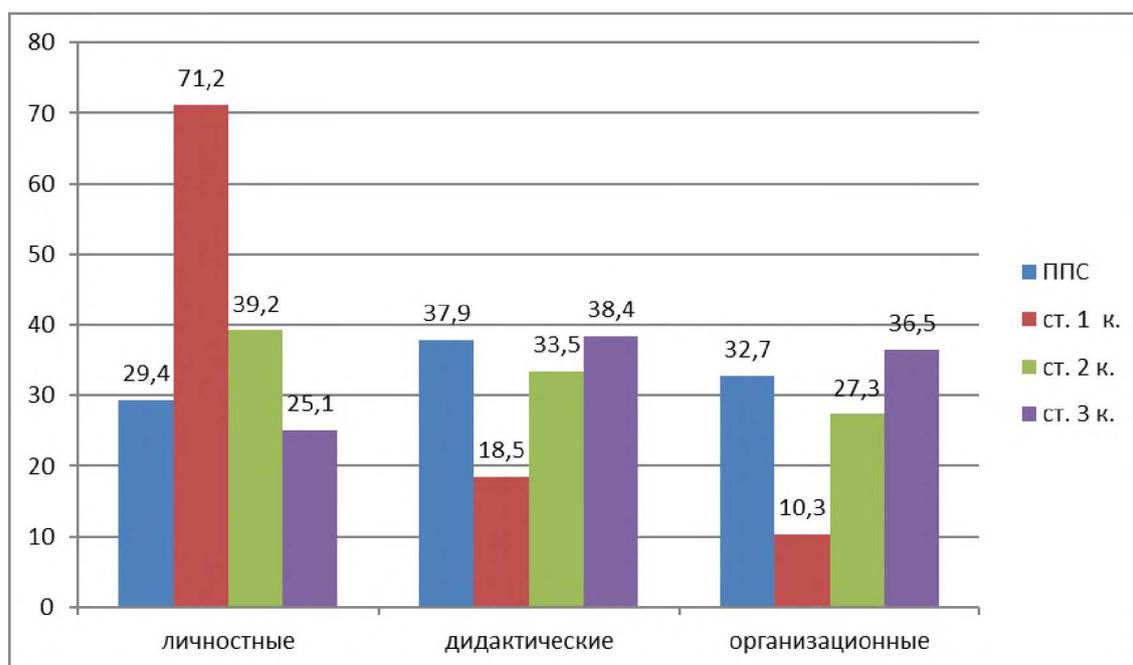


РИСУНОК 1 — Результаты представлений студентов и преподавателей вуза о доминировании групп компетенций у педагога-профессионала

рована преимущественно на личностные качества преподавателя, предполагающие его «родительскую» позицию по отношению к ним: «добрый», «понимает», «прощает», «справедливый», «помогает справиться с заданиями» и т.п. Позиции, отмеченные студентами во второй категории, относились в первую очередь к ответу «умеет доступно объяснить материал», тогда как академические способности (интеллект, база знаний) не были упомянуты в большинстве ответов. Третья группа компетенций в основном была представлена ответами «требовательный», «умеет поддерживать дисциплину в ходе занятия».

Анализ ответов студентов-первокурсников позволяет сделать вывод, что адекватные представления о специфике вузовской образовательной среды у них в целом не сформированы, студенты в большинстве своем ориентированы на получение оценки (а не знаний), и не склонны принимать ответственность за ее получение на себя, а возлагают ее на внешних персон (преподавателя, учителя в школе, администраторов, составляющих расписание и т.п.). В контексте полученных данных видим необходимость введения в перспективе в учебный план в первом семестре дисциплины «Основы учебно-исследовательской деятельности студента» за счет времени дисциплин и курсов по выбору, ориентирующей обучаемых на освоение компетенций универсальной группы (ФГОС ВО по педагогическим специальностям) в первую очередь, и на формирование адекватных представлений о вузовской образовательной среде и гармоничных взаимоотношениях в системе «преподаватель — студенты» — во вторую очередь.

Студенты вторых курсов в ответе на вопрос о ведущей группе компетенций педагога проявили промежуточную позицию между аналогичным мнением студентов первых и третьих курсов: сохраняется доминирование личностных компетенций (39,2%), но группа дидактических компетенций (33,5%) уже приближена к первой, в целом распределение групп компетенций относительно гармоничное. Следует отметить тот факт, что среди студентов вторых курсов сохраняется значительная доля лиц, ориентированных в первую очередь на получение оценки, а не знаний, несмотря на то, что их адаптационные процессы по встраиванию в вузовскую образовательную среду практически завершены.

Вторая часть вопросов исследования была посвящена самой возможности объективного количественного оценивания качества преподавания педагогов студентами, так же была неодинаковой в ответах студентов и самих педагогов.

Значительная часть педагогов (52,3%) выразили сомнение в возможности объективного количественного оценивания качества их деятельности при наличии малого количества экспертов (менее 3-х). В отдельных ответах поступил запрос на разработку алгоритма расчета синтетической количественной оценки, предполагающей объединение характеристик каждого оценивающего субъекта с учетом доли его мнения в общей оценке.

Согласно условиям анкетирования, респонденты должны были внести не менее 3-х вариантов ответов с указанием типа оцениваемых субъектов и процентной доли влия-

ния мнения каждого субъекта. Синтетические данные, отражающие мнение ППС, приведены на рисунке 2.

Доминирующее значение практически все респонденты отвели оценке непосредственного руководителя структурного подразделения (заведующего кафедрой) на основании результатов активности педагога в течение длительного периода работы (не менее года) по четырем базовым видам деятельности. При ответе на дополнительный вопрос: «Могли бы Вы ранжировать значимость видов деятельности преподавателя для определения их вклада в итоговое качество выпускника?», то значимость видов деятельности педагогами была определена следующим образом: 50% — образовательная деятельность (непосредственное преподавание), 25% — учебно-методическая деятельность; 15% — научно-исследовательская деятельность, 10% — самообразование и саморазвитие.

Довольно высокими оказались показатели позиций «самооценка» (12,5%) и «профессиональное тестирование» (11,3%). Причем под словами «профессиональное тестирование» анкетированные в первую очередь понимали тесты для определения уровня владения 1) предметным содержанием (72,3%) и 2) методиками преподавания (27,7%), в последнем случае не исключали подачу вопросов в виде ситуативных задач, диагностического подбора методик, разбора фрагментов уроков и т. п.

В составе пяти наиболее значимых респонденты отметили оценку коллег (10%, четвертое рейтинговое место по влиянию) и оценку экспертной комиссии (8,3%, пятое рейтинговое место). При этом под коллегами в первую очередь понимались сотрудники одного структурного подразделения (кафедры), которые имели возможность непосредственно наблюдать активность и результатив-

Доля оценивающего субъекта

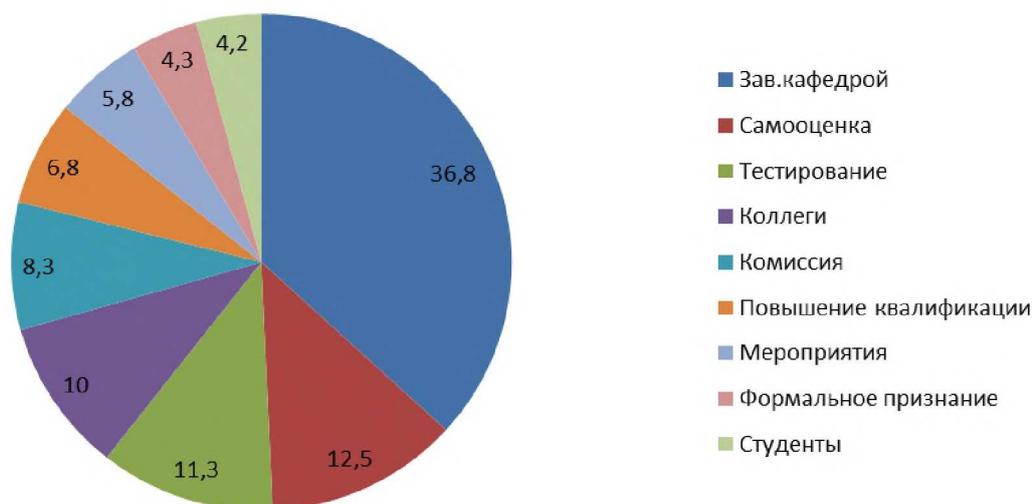


РИСУНОК 2 — Предложения преподавателей вуза по выбору оценивающих их деятельность субъектов и доле их влияния.

ность отдельных видов деятельности преподавателя и заполнить соответствующие оценочные листы. Позиция «оценка экспертной комиссия» понималась респондентами как обязательное выступление оцениваемого перед членами комиссии с демонстрацией фиксируемых результатов своих достижений за определенный промежуток времени, которая принимала решение о качестве труда преподавателя и присвоении ему соответствующего ранга (или подтверждении ранга). Описываемая процедура подобна традиционной оценке деятельности педагогов аттестационными комиссиями.

Следует отметить, что возможность оценки качества деятельности преподавателя студентами (обучаемыми) была допущена 65% респондентов, в то время как 35% опрошенных педагогов были категоричны и отказались допустить даже самую возможность влияния мнения студентов на оценку качества их деятельности. Если учесть результаты исследования на определение степени готовности студентов первых и частично вторых курсов к адекватному восприятию требований вузовской образовательной среды, то, безусловно, такая позиция имеет под собой основание. Данные вопрос нуждается в доработке, однако очевидно, что доминирующее влияние в оценке преподавательской деятельности и ее результатов должны иметь студенты старших курсов при условии учета оценочных суждений студентов после завершения изучения дисциплины и факта значения показателя качества знаний, не выходящего за рамки диапазона 40% — 75% (т.н. «нормальное распределение» или «распределение Гаусса»). Студенты являются одной из

важнейших категорий внутренних потребителей, и с позиций системы менеджмента качества их оценка качества деятельности преподавателей является важнейшим компонентом общей синтетической оценки.

С точки зрения респондентов-студентов, их мнение в комплексной оценке качества деятельности преподавателя необходимо учитывать (считают 71%), при этом более 60% процентов предполагают взаимосвязь качества деятельности преподавателя с оценкой, выражающей результативность своего обучения по дисциплине, возлагая ответственность за собственную академическую успешность / неуспешность на преподавателей (особенно высокой была доля таких студентов среди опрошиваемых 1-х курсов). В ответах студентов доминировали позиции: «наличие документов, подтверждающих право преподавания» (37,6%), внутренняя комплексная проверка (18,3%), внешняя независимая оценка (16,7%). Личный вклад собственной оценки они оценили в 22,8%. Остальные ответы респондентов данной группы не входили в описываемые позиции.

Необходимо отметить, что современная квалиметрия признает возможность объективного количественного и многомерного оценивания качества любых видов профессиональной деятельности, в том числе и преподавателя высшей школы. При формировании модели оценивания необходимо учитывать как объективные показатели эффективности отдельных видов деятельности преподавателя, так и субъективные, предполагающие учет мнения наиболее значимых оценивающих субъектов с указанием доли влияния каждого на аддитивный результат; разрабо-

тать алгоритм процедуры проведения внутреннего аудита (с определенной периодичностью) и рассмотреть возможность включения результатов независимых экспертиз.

Формирование безопасной образовательной среды должно обеспечиваться всеми участниками образовательного процесса и путем ясных представлений о сущности безопасности как таковой, но и в ходе деятельности.

Профессиональная деятельность педагога является важнейшим компонентом, обеспечивающим формирование и поддержание безопасной жизнедеятельности, как собственной, так и обучаемых, и измеряется путем определения степени достижения необходимого уровня качества предоставления образовательной услуги в целом и здоровья обучаемых и самих педагогов — в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекоева, М. И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов / М. И. Бекоева // Балтийский гуманитарный журнал (педагогические науки), 2017. — Т. 6. — С. 259–261. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-uspeshnoy-poznavatel'noy-deyatelnosti-studentov/viewer>
2. Воронина, Л. И. Государственное управление системой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава российских вузов / Л. И. Воронина, Е. В. Зайцева // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4 (36). — С. 94–106.
3. Жиркова, А. А. Безопасная образовательная среда как актуальное требование современной начальной школы / А. А. Жиркова, А. Н. Неустроева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 6. — С. 160–163. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/770054.htm>.
4. Исаева, Т. Е. Комплексная оценка деятельности преподавателя высшей школы: Методические указания [Электронный ресурс] / Т. Е. Исаева, И. Н. Тимошек. — Режим доступа: <http://metodir.ru/kompleksnaya-ocenka-deyatelenosti-prepodavatelya-visshej-shkol.html> (дата обращения 20.06.2019).
5. Левашов, Е. Н. Система оценки деятельности преподавателя вуза / Е. Н. Левашов // Известия ВГПУ. — № 1(278). — 2018 (Педагогические науки) . — С. 85–88.
6. Непрокина, И. В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учебное пособие / И. В. Непрокина, О. П. Болотникова, А. А. Ошкина. — Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. — 92 с. — URL: <https://docplayer.ru/39099893-Bezopasnaya-obrazovatel'naya-sreda.html>
7. Строй, Г. В. Психологические аспекты управления качеством образования в контексте инновационных процессов / Г. В. Строй, Л. А. Дудка // Прикладная психология и психоанализ, 2017. — № 3. С. 16–22.

REFERENCES

1. Bekoeva M. I. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor uspekhnoi poznavatel'noi deyatel'nosti studentov (Safe Educational Environment as a Factor of Successful Cognitive Activity of Students). *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal (pedagogicheskie nauki)*, 2017. Vol. 6. Pp. 259–261. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-uspekhnoy-poznavatel'noy-deyatelnosti-studentov/viewer>
2. Voronina L. I., Zaitseva E. V. Gosudarstvennoe upravlenie sistemoi otsenki effektivnosti deyatel'nosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava rossiiskikh vuzov (State Administration of the System of Evaluation of Performance of Faculty and Teaching Staff of Russian Universities). *Gumanitarii: aktual'nye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016. № 4 (36). Pp. 94–106.
3. Zhirkova A. A., Neustroeva A. N. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda kak aktual'noe trebovanie sovremennoi nachal'noi shkoly (Safe educational environment as a current requirement of modern primary school). *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»*. 2017. T. 6. Pp. 160–163. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770054.htm>.
4. Isaeva T.E., Timoshek I. N. Kompleksnaya otsenka deyatel'nosti prepodavatelya vysshei shkoly: Metodicheskie ukazaniya (Comprehensive assessment of activity teacher of the higher school: Methodological instructions) — Elektronnyi resurs — Rezhim dostupa: <http://metodir.ru/kompleksnaya-ocenka-deyatelnosti-prepodavatelya-visshej-shkol.html> (data obrashcheniya 20.06.2019)
5. Levashov E. N. Sistema otsenki deyatel'nosti prepodavatelya vuza (System of evaluation of activity of university teacher). *Izvestiya VGPU*, № 1(278), 2018 (Pedagogicheskie nauki). Pp. 85–88.
6. Neprokina I.V., Bolotnikova O. P., Oshkina A. A. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie, proektirovanie, monitoring: uchebnoe posobie (Safe educational environment: modeling, design, monitoring: tutorial). *Tol'yatti: Izd-vo TGU*. 2012–92 p. — URL: <https://docplayer.ru/39099893-Bezopasnaya-obrazovatel'naya-sreda.html>
7. Stroi G.V., Dudka L. A. Psikhologicheskie aspekty upravleniya kachestvom obrazovaniya v kontekste innovatsionnykh protsessov (Psychological aspects of education quality management in the context of innovation processes). *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, 2017. № 3. Pp. 16–22.

РАЗДЕЛ IV. МАТЕМАТИКА, ИНФОРМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 796:378

Д. А. ЗЛОБИНА, Р. Р. МАГОМЕДОВ, В. С. ТОИСКИН

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПОРТИВНОЙ МЕТРОЛОГИИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДЕВУШЕК-СТУДЕНТОК

АННОТАЦИЯ

В настоящее время отмечается недостаточность системных исследований по имеющимся цифровым приемам, которые помогают проводить группировку студентов по уровню их тренированности и соматического здоровья. Коррекция функционального состояния дыхательной системы, в свою очередь, зависит от специфики использования физических упражнений, так как занятия различной направленности должны иметь различный физиологический отклик. Целью нашего исследования стал оценка функционального состояния девушек 16–20 лет со сколиозом, занимающихся физическими упражнениями, до и после внедрения авторской методики, направленной на коррекцию осанки. Исследование длилось шесть месяцев и состояло из двух этапов. Функциональное состояние оценивали с помощью стандартных тестов. Применялись комплекс гимнастических упражнений на дыхание (упражнения из йоги, упражнения из йоги для коррекции сколиоза, общеразвивающие упражнения для укрепления межреберных мышц), а также оздоровительное плавание в течение 30 минут и дыхательные упражнения из йоги. Уже после нескольких занятий девушки экспериментальной группы почувствовали значительное улучшение своего состояния, что говорит о положительном влиянии нашей методики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропометрические измерения человека, дыхательная система, межреберные мышцы, функциональное состояние.

D. A. ZLOBINA, R. R. MAGOMEDOV, V. S. TOISKIN

DIGITAL TECHNOLOGIES IN SPORTS METROLOGY: RESEARCH OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE RESPIRATORY SYSTEM OF FEMALE STUDENTS

SUMMARY

Currently, there is a lack of systematic research on available digital techniques that help to group students according to their level of fitness and somatic health. Correction of the functional state of the respiratory system, in turn, depends on the specifics of the use of physical exercises — since classes of different directions must have a different physiological response. The purpose of our study was to assess the functional state of girls 16–20 years old with scoliosis who are engaged in physical exercises before and after the introduction of the author's technique aimed at correcting posture. The study lasted six months and consisted of two stages. The functional state was assessed using standard tests. We used a set of gymnastic breathing exercises (yoga exercises, yoga exercises for correcting scoliosis, General development exercises for strengthening intercostal muscles), as well as health swimming for 30 minutes and breathing exercises from yoga. After several sessions, the girls of the experimental group felt a significant improvement in their condition, which indicates a positive impact of our method.

KEYWORDS:

anthropometric measurements of a person, respiratory system, intercostal muscles, functional state.

Цифровые технологии спортивной метрологии в настоящее время не являются фундаментальными проблемами современной теории и методики адаптивной физической культуры (АФК) и считаются одними из самых лучших, которые применяются учеными в исследованиях студентов. Имеющиеся цифровые приемы помогают ученым проводить группировку студентов по уровню их соматического здоровья и тренированности.

Уровень соматического здоровья девушек-студенток Ставропольского государственного педагогического института в последнее десятилетие снижается. Антропологические исследования кафедры физического воспита-

ния и адаптивной физической культуры ГБОУ ВО СГПИ подтверждают тенденцию к снижению уровня соматического здоровья и, в частности, функционального состояния дыхательной системы, которая определяет энергопотенциал человека и развитие его общих физических кондиций. Известно, что физиологической основной воздействующей на состояние организма студенток являются аэробные возможности, показывающие способности организма доставлять и применять кислород для энергопродукции при занятиях адаптивным спортом, адаптивными физическими упражнениями. Факторами, плохо влияющими на состояние организма девушек, является неточность мето-

дик обучения функциональным и возрастным возможностям, нерациональная организация учебного процесса, стрессоры и питание.

Объектом пристального внимания аспирантов и преподавателей кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры (КФВ и АФК) ГБОУ ВО СГПИ становится здоровье девушек-студенток, в частности — их образ жизни, уровень двигательной активности, наличие вредных привычек, организация досуга, режим питания и т. д. Студенты, посещая институт, вынуждены часами сидеть на занятиях, готовиться к ним, а это уменьшает их двигательную активность и увеличивает риск возникновения заболеваний позвоночника и дыхательной системы.

Дыхательная система человека обеспечивает нормальную жизнедеятельность организма за счет получения кислорода из внешней среды, который поможет поддерживать должное количество окислительно-восстановительных процессов и кислотно-щелочного баланса. Всегда при нарушении какого-либо отдела дыхательного аппарата сбивается функция всей системы в целом, к этой системе, в том числе относится и дыхательная мускулатура. В итоге вентиляция легких изменяется в не лучшую сторону, и происходят сбои в системе газообмена. Эти патологические изменения плохо влияют на функциональные возможности всего организма [2].

Кроме того, если рассуждать на тему проблем связанных с позвоночником, всегда дополняются нарушениями в спинномозговом канале, нарушениями топографии между спинным мозгом и его оболочками, следовательно, этим изменениям сопутствуют пато-

морфологические нарушения: ущемления в межпозвоночных отверстиях и сдавление их отечными тканями, зажатие корешков спинного мозга.

В итоге происходит нарушение соматической мускулатуры, а также иннервации внутренних органов, которая обеспечивает дыхательную функцию. Эти изменения сопровождаются снижением подвижности мышц и ребер, участвующих в акте дыхания [3].

В настоящее время существует большое количество новых методик, которые позволяют скорректировать искривления позвоночного столба и которые подбираются инструкторами лечебной физической культуры. Выбор будет зависеть от стадии и тяжести заболевания. На основе многолетнего опыта преподавания дисциплины «Физическая культура для студентов специальной медицинской группы (СМГ)» преподавателями кафедры ФВ и АФК для исправления дефектов осанки были разработаны современные оздоровительные системы, позволяющие эффективно воздействовать на опорно-двигательный аппарат, на близлежащие органы, суставы, мышцы и позвоночник. Данная методика приобрела название «кинезиотерапия» или адаптивная гимнастика.

По мнению В. А. Епифанова, лечение физическими упражнениями любой степени сколиоза приводит к следующим основным методам — мобилизации позвоночного столба, коррекции выявленной деформации и удержание коррекции [1].

Целью нашего исследования была оценка функционального состояния девушек 16–20 лет со сколиозом, занимающихся физическими упражнениями (дисциплина «Фи-

зическая культура для студентов специальной медицинской группы (СМГ)» до и после внедрения авторской методики, направленной на коррекцию осанки.

Материалы и методы исследования: эксперимент проводился на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и его филиалов в г. Ессентуки, г. Железноводске, г. Буденновске. В эксперименте принимали участие девушки 16–20 лет, девушки-студентки 1–2 курсов, занимающиеся адаптивной физической культурой в специальной медицинской группе. Общее количество участников составляло 20 девушек, 10 девушек — в экспериментальной группе и 10 — в контрольной группе.

Экспериментальная методика, которая нами была разработана, включала в себя комплекс физических упражнений для коррекции сколиоза. Комплекс состоял из специальных упражнений для формирования стабильного мышечного корсета девушек, а также гимнастических упражнений, повышающих функциональные возможности сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы, которые способствуют активной коррекции грудной клетки и позвоночника. Исследование длилось шесть месяцев (январь-июнь 2019 г.) и состояло из двух этапов.

Для оценки функционального состояния вышеперечисленных систем нами применялись следующие стандартные тесты: проба Штанге, проба Генчи, измерение жизненной емкости легких (ЖЕЛ), Гарвардский степ-тест (ИГСТ). На первом этапе (январь-февраль-март, 2019 г.) нами применялся комплекс гим-

настических упражнений на дыхание (упражнения из йоги, упражнения из йоги для коррекции сколиоза, общеразвивающие упражнения для укрепления межреберных мышц). На втором этапе (апрель-май-июнь, 2019) нами применялось оздоровительное плавание в течение 30 минут и дыхательные упражнения из йоги.

Результаты функционального состояния организма девушек в контрольных упражнениях представлены в таблицах 1 и 2.

Функциональное состояние дыхательной системы является существенным составляющим изучения физиологических особенностей организма. После 10–15 занятий девушки экспериментальной группы наблюдали значительное улучшение общего самочувствия, а в дальнейшем и показателей приближающихся к норме функции внешнего дыхания.

Ниже представлены результаты следующих тестов:

— «Проба Штанге» в этом тесте между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике произошел достоверный прирост показателей (с $49,3 \pm 0,98$ до $53,6 \pm 0,84$); за промежуток между первым и третьим уже наблюдался достоверный прирост показателей (с $49,3 \pm 0,98$ до $54,4 \pm 0,84$);

— «Проба Генчи» за промежуток между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике произошел достоверный прирост показателей (с $19,7 \pm 0,65$ до $22,8 \pm 0,68$); за промежуток между первым и третьим произошел достоверный прирост показателей (с $19,7 \pm 0,65$ до $23,8 \pm 0,68$);

ТАБЛИЦА 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОК
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ (N=10)

Этап контрольных испытаний	Тесты				
	Проба Штанге, (с) M±m	Проба Генчи, (с) M±m	Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл M±m		Гарвардский степ-тест (ИГСТ) M±m
			Джел	Фжел	
1-этап	49,3±0,98	19,7±0,65	2,8±0,17	103,3±1,72	81,1±3,04
	53,6±0,84	22,8±0,68	3,58±0,12	109,9±1,62	100,6±3,6
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2-этап	49,3±0,98	19,7±0,65	2,8±0,17	103,3±1,72	81,1±3,04
	54,4±0,84	23,8±0,68	3,66±0,11	113,9±2,17	104,6±4,08
	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

ТАБЛИЦА 2

РЕЗУЛЬТАТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОК
КОНТРОЛЬНОЙ ГРУППЫ (N=10)

Этап контрольных испытаний	Тесты				
	Проба Штанге, (с) M±m	Проба Генчи, (с) M±m	Жизненная емкость легких (ЖЕЛ), мл M+m		Гарвардский степ-тест (ИГСТ) M±m
			Джел	Фжел	
1-этап	49,6±1,11	19,9±0,9	2,98±0,18	105,9±2,51	84,6±4,55
	52,9±0,85	23,3±0,84	3,37±0,13	107±0,87	93,1±3,44
	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2-этап	49,6±1,11	19,9±0,9	2,98±0,18	105,9±2,51	84,6±4,55
	53,4±0,71	23,7±0,76	3,49±0,11	110,9±1,62	96,6±3,45
	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05

— «Должная жизненная емкость легких (Джел)» в промежутке между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной

методике возник недостоверный прирост показателей (с 2,8±0,17 до 3,58±0,12); за промежуток между первым и третьим наблюдался

достоверный прирост показателей (с $2,8 \pm 0,17$ до $3,66 \pm 0,11$);

— «Фактическая жизненная емкость легких (Фжел)» в первом и втором срезе по экспериментальной методике произошел недостоверный прирост показателей (с $103,3 \pm 1,72$ до $109,9 \pm 1,62$); а первый и третий уже дал достоверный прирост показателей (с $103,3 \pm 1,72$ до $113,9 \pm 2,17$);

— «Гарвардский степ-тест» (ИГСТ) за промежуток между первым и вторым срезом занятий по экспериментальной методике произошел недостоверный прирост показателей (с $81,1 \pm 3,04$ до $100,6 \pm 3,6$); за промежуток между первым и третьим произошел достоверный прирост показателей (с $81,1 \pm 3,04$ до $104,6 \pm 4,08$).

На контрольном этапе исследования наблюдались статистически достоверные повышения показателей ($p \leq 0,05$), что говорит об эффективности нашей экспериментальной методики.

Таким образом, результаты проведенного исследования достоверно свидетельствуют об эффективном применении специально подобранных комплексов физических упражнений в сочетании с дыхательной гимнастикой, способствующих улучшению функционального состояния дыхательной системы у девушек 16–20 лет с патологией опорно-двигательного аппарата, занимающихся в специальных медицинских группах.

В условиях цифровых технологий в спортивной метрологии появляются принципиально новые возможности по диагностике сколиоза, сопровождению профилактических и корректирующих мероприятий предоставляют современные цифровые измерительные

устройства, рентгенологическая методы оценки сколиотической деформации, цифровая магнито-резонансная томография, двухфотонная рентгеновская денситометрия позвоночника, растростереография при сколиотической деформации с использованием оптической системы [4]. Однако возможности широкого, массового применения указанных методов ограничены, как правило, медицинскими учреждениями. В образовательной практике необходимы простые, доступные, хотя и менее информативные методы.

Безопасным и инновационным путем слежения за сколиозом является использование специализированных программ — сколиометров, адаптированных для смартфонов, к примеру, ScolioTrack (<https://clck.ru/MC58q>). Устройство оказывается намного безопаснее и дешевле, чем рентгеновские снимки при сколиозе, и его можно использовать между визитами врача для отслеживания состояния сколиоза. Сколиометр позволяет измерить угол Кобба и документировать любые изменения в позвоночнике с помощью функции камеры iPhone, которая делает фотографию спины человека. Традиционно углы Кобба измеряли с помощью транспортира и карандаша на рентгенографических пленках. Мобильные смартфоны нового поколения делают возможным точное измерение углов с помощью встроенного акселерометра, обеспечивая потенциально полезный инструмент для оценки углов Кобба. На рынке уже появилась версия ScolioTrack для Android и ожидается для iPad Pro.

Исследования группы педиатрического отдела позвоночника Квинслендского универси-

тета технологий и медицинских услуг (Брисбен, Австралия) в составе М Шоу, С. Дж Адама., М. Т. Изатта., П. Лицина, Г. Н. Аскина и др. показали, что средняя абсолютная разница между парами измерений смартфон/транспорт составляет $2,1^\circ$, с небольшим (1°) смещением в сторону более низких углов Кобба с iPhone. 95% доверительные интервалы для изменчивости внутри наблюдателя составляли $\pm 3,3^\circ$ для транспорта и $\pm 3,9^\circ$ для iPhone. 95% доверительные интервалы для изменчивости между наблюдателями составляли $\pm 8,3^\circ$ для iPhone и $\pm 7,1^\circ$ для транспорта (<https://clck.ru/MC5C2>).

Аналогичными по функции сколиозного скрининга являются программные продукты Scolioscreen APP (<https://clck.ru/MC5MT>), Сколиометр по спирали Spine (<https://clck.ru/MC5PA>), Сколиометр HD (<https://clck.ru/MC5SU>).

На основании проведенных исследований установлено, что как при физиологически сохранном состоянии опорно-двигательного аппарата, так и при различных деформациях позвоночника (врожденных и приобретенных), нерегулярное посещение занятий адаптивной физической культурой девушками 16–20 лет не позволяет организму полностью прийти в норму. При этом усугубляются имеющиеся начальные отклонения со стороны сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что может стать потенциальным источником развития дыхательной недостаточности.

Современные цифровые технологии на базе смартфонов позволяют оперативно оценивать искривления позвоночника с достаточной точностью и осуществлять динамический сколиозный скрининг при реализации восстановительных и профилактических мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Епифанов, В. А. Лечебная физкультура и врачебный контроль: учебник для студентов мед. институтов / В. А. Епифанов. — М. : Медицина, 2010. — 256 с.
2. Черноземов, В. Г. Висцеральные нарушения при сколиозах начальных степеней у детей школьного возраста: дис. ... д-ра мед. наук. / В. Г. Черноземов. — Архангельск, 2006. — 137 с.
3. Черноземов, В. Г. Функциональные возможности системы внешнего дыхания при сколиотической болезни у школьников / В. Г. Черноземов, М. А. Абрамова // *Фундаментальные исследования*. — 2012. — № 2. — URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29418> (дата обращения: 05.07.2019).
4. Диагностика сколиоза и пути её оптимизации Практическое пособие для врачей / Д. В. Чарнаштан, А. Н. Цуканов, В. И. Николаев [и др.]. — Гомель : Государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр радиационной медицины и экологии человека», 2015. — 25 с.

REFERENCES

1. Epifanov V. A. Therapeutic physical culture and medical control: textbook for medical students. Moscow: Meditsina, 2010. 256 p.
2. Chernozemov V. G. Visceral disorders in scoliosis of primary degrees in children of school age: Diss. ... doctor of medical Sciences. Arkhangelsk, 2006. 137 p.
3. Chernozemov V. G., Abramova M. A. Functional capabilities of the external respiration system in scoliotic disease in schoolchildren. Fundamental research. 2012. no 2. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29418> (accessed: 05.07.2019).
4. Diagnostics of scoliosis and ways of its optimization Practical guide for doctors / D. V. Charnashtan, A. N. Tsukanov, V. I. Nikolaev, etc. Gomel: State institution "Republican scientific and practical center of radiation medicine and human ecology", 2015. 25 p.

УДК 378

А. М. ТАВАДЯН, Р. Р. МАГОМЕДОВ

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

Современное образование развивается в условиях безграничного распространения технологий и находится в фазе радикальных изменений, когда существующие образовательные подходы подвергаются мощному влиянию тенденций, связанных с цифровизацией современного общества и образовательного процесса. Целью исследования стало определение основных аспектов организации процесса образования в условиях цифровизации. Определено содержание понятий «цифровизация» и «цифровизация образования», проведен анализ существующих подходов к трактовкам данных дефиниций. Проанализированы существующие исследования педагогов по данной проблематике в психолого-педагогической литературе. Систематизированы основные компоненты педагогических способностей (дидактические, коммуникативные, исследовательские, организаторские, перцептивные, рефлексивные, научно-познавательные). Показано, что изменение традиционной системы обучения с учетом требований цифровизации образования способствует повышению конкурентоспособности российского образования. Предложены примеры применения цифровых технологий, модернизации и организации процесса образования при подготовке студентов в условиях цифровизации образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образование; педагогическая деятельность; педагогические способности; цифровая школа; цифровизация; цифровизация образования; школа.

A. M. TAVADYAN, R. R. MAGOMEDOV

CURRENT ASPECTS OF PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

SUMMARY

Modern education is developing in the conditions of unlimited spread of technologies and is in a phase of radical changes, when existing educational approaches are strongly influenced by trends related to the digitalization of modern society and the educational process. The purpose of the study was to determine the

main aspects of the organization of the education process in the conditions of digitalization. The content of the concepts “digitalization” and “digitalization of education” is defined, the analysis of existing approaches to the interpretation of these definitions is carried out. The existing research of teachers on this issue in the psychological and pedagogical literature is analyzed. The main components of pedagogical abilities (didactic, communicative, research, organizational, perceptual, reflexive, scientific and cognitive) are systematized. It is shown that the change in the traditional education system, taking into account the requirements of digitalization of education, contributes to increasing the competitiveness of Russian education. Examples of the use of digital technologies, modernization and organization of the educational process in the preparation of students in the conditions of digitalization of education are offered.

KEYWORDS:

education; educational activity; pedagogical skills; digital school; digitalization; the digitalization of education; the school.

Система образования должна обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, виртуальную и дополненную реальность [7, С. 248]. Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения.

А. Соболев, директор Департамента государственной политики в области высшего образования Минобрнауки РФ, говоря об итогах реализации первого этапа приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ», выделил три ключевых обстоятельства. Первое — весь мир переходит в цифровой формат, значит, и процесс образования не должен отставать, то есть должен переходить в «цифру».

Второе — цифровизация образования предоставляет возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, а также нести ответственность за свое образование, что, на данный момент не обеспечивает система как школьного, так и высшего образования. Третье — целостная цифровая система образования предоставит равный доступ для граждан всей страны к качественному и самому современному образованию [3].

Цифровизация — это глобальный переход на цифровой способ связи, записи, хранения и трансляции информации при помощи цифровых устройств. Главной задачей современных педагогических вузов является профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов к работе в условиях цифровизации образования. По мнению Г. Л. Тульчинского, «происходящая цифровизация и перспективы ее углубления и расширения ставят вопросы об изменении не только организации образования, но и самой психологии отношения к нему» [8, С. 2].

Актуальность цифровизации образовательного процесса в России подтверждается

отставанием от большинства государств, примерно в четыре раза по уровню развития и внедрения цифровых технологий. В связи с этим, предполагается перестройка существующей системы образования на всех уровнях. Следовательно, будут пересмотрены подходы к подготовке педагогов начальной школы, то есть недостаточно элементарных навыков владения ПК, а именно: набирать документы или делать презентации. Ужесточатся требования к содержанию учебного материала, а также его оформлению. Предмет, который не способствует повышению интереса у обучающихся, будет являться показателем недостаточного уровня профессионализма педагога [4, С. 231].

Современные цифровые школы — образовательные организации, которые грамотно используют цифровое оборудование, программное обеспечение в процессе обучения в зависимости от ряда особенностей, таких как географического положения, материального обеспечения, уровня подготовки педагогического коллектива и т. д., с целью повышения конкурентоспособности российского образования [6].

Главной задачей государства является обеспечение притока в российскую систему образования не просто вынужденных людей, а одаренных личностей, способных на соответствующем уровне организовать процесс обучения в школе, также осваивать новые цифровые технологии и, самое главное, продолжать свою научную и исследовательскую деятельность. Государство в сфере образования обязано предоставлять безопасный доступ школьников и педагогов всех образовательных организаций к необходимой учеб-

ной и научно литературе размещенной в электронных библиотеках, к информационно-дидактическим программам, технологиям, сетям и базам данных [4].

По мнению И. Б. Мыловой, при подготовке будущего учителя начальной школы главное учитывать специфику педагогической профессии. А. В. Молоокова отмечает важность решение вопроса совершенствования подготовки учителя начальных классов к использованию дидактических возможностей средств информатизации [1].

По мнению Л. А. Прониной, сегодня большинство научных исследований, в которых рассматривается развитие общества на современном этапе, посвящены внедрению информационно-технологических новшеств и их социально-экономическим последствиям. По ее мнению, цифровизация представляет собой социокультурный процесс, который оказывает значительное влияние на образование, культуру, социальную сферу и т. п.

Анализ научной литературы показал, что существует значительное количество исследований, посвященных вопросам профессиональной подготовки учителей в условиях информатизации образования (Л. В. Бочарова, Ю. С. Брановский, С. Д. Каракозов, В. В. Лаптев, М. П. Лапчик, А. В. Могилев, Е. А. Ракитина, И. В. Роберт, О. Г. Смолянинова, А. А. Темербекова, Л. А. Харитонова и др.).

На сегодняшний день школа нуждается не просто в профессионалах, а в истинных подвижниках педагогической профессии, индивидуальных личностях, способных не только решать возникающие проблемы, но и мыслить творчески. Все это возможно только в том случае, если такими педагогами

будут не единичные личности, а все учителя поднялись на новый уровень профессионально-личностного развития. В связи с этим школа должна соответствовать целям опережающего развития, обеспечивать сохранение достижений прошлого, а также внедрять новые образовательные технологии. Для организации и осуществления качественного образования в условиях цифровизации школы должны быть обеспечены высокотехнологичным учебным оборудованием, интерактивными учебными пособиями, учебниками и высокоскоростным Интернетом [5].

Понятие «цифровизация» сегодня имеет тенденцию использования для описания трансформации, которая движется дальше, чем просто замена материального ресурса на цифровой. Например, книги не просто превращаются в электронные книги, а представляют собой целый спектр интерактивных и мультимедийных ресурсов. Соответственно, процессы могут стать уже онлайн-диалогами между всевозможными сторонами процесса образования.

В современных условиях, когда информация становится стратегическим ресурсом развития общества, а знания требуют постоянного обновления, становится очевидным, что современное образование — это непрерывный процесс. Педагогические способности на данный момент играют важнейшую роль в профессиональном становлении молодых педагогов начальной школы. Педагогические способности — это качества личности, которые выражаются в интегрированности склонностей и мотивации к работе с детьми, любви к детям. Основными компонентами педагогических

способностей являются: дидактические, коммуникативные, исследовательские, организаторские, перцептивные, рефлексивные, научно-познавательные.

Профессиональный стандарт педагога выдвигает новые требования к будущим учителям начальной школы, не только к его профессиональным компетенциям, но и личностным качествам. Будущий учитель начальной школы одновременно выполняет несколько ролей: воспитатель, преподаватель, организатор деятельности детей, активный субъект общения со школьниками, их родителями, коллегами, консультант, общественник и просветитель, исследователь педагогического процесса. Современные педагоги обязаны повышать уровень профессиональной подготовки и педагогического мастерства, постоянно вести творческий поиск нового.

Каждый педагог, который начинает свой профессиональный путь, сталкивается с трудностями из-за недостатка педагогического опыта. Профессиональное становление педагогов протекает сложнее, чем у представителей иных профессий, так как наличие педагогического образования не дает гарантий на успех начинающим педагогам. Аудиторные программные знания не являются залогом того, что вчерашний студент, сегодня станет хорошим учителем. По мнению Макаренко Антона Семеновича, для этого необходимы синтез научных знаний, методического мастерства и личных качеств педагога, умелое владение педагогической техникой и передовыми педагогическими достижениями. Кроме того, педагогическое мастерство во многом должно переходить от учителя к ученикам.

Стоит отметить, что, по мнению Е. А. Кашиной, «... изменились требования к умениям учащихся, поскольку необходимо не только читать, писать и считать, нужно уметь организовывать ресурсы данных, плодотворно сотрудничать, собирать, оценивать и использовать информацию» [2, С. 1].

На основании этого, можно сделать вывод о том, что формирование у любого человека информационной культуры как звена общечеловеческой культуры и условия комфортного существования в обществе является приоритетной задачей современной системы образования.

Вопросы, которые сейчас стоят перед педагогическими вузами, сводятся к выбору стратегии дальнейшего развития и выбора направления, на котором планируется сфокусироваться. Перед вузами, стремящимися сохранить свои позиции на глобальном рынке образования, стоит задача вхождения в международное научно-образовательное пространство.

В связи с этим в настоящее время появилась необходимость решения указанной проблемы каждым вузом с учетом его возможностей и особенностей. На наш взгляд, данная проблема требует комплексного решения. Цифровизация не только предоставляет новые средства, которые способствуют развитию образовательных вузов по всему миру, но и дает возможность для обмена имеющимся знаниями и опытом для расширения кругозора и принятия более обоснованных решений в ходе профессиональной деятельности.

На сегодняшний день применение цифровых технологий способствует развитию

дополнительных направлений в образовании, например, формированию цифровых кампусов университетов и библиотек, которые практикуются не только за рубежом, но и в России. Главной функцией обучения, образования становится «научить учиться», быть готовым к переменам, к работе с более сложными проектами, заимствованию передовых, в том числе — зарубежных практик, расширению кругозора, отслеживая тенденции в других отраслях и профессиях.

Для соответствия уровня подготовки будущих учителей начальных классов к работе в условиях цифровизации образования необходимо прообразовывать в первую очередь традиционный образовательный процесс высшей школы. Сможет ли выпускник вуза активно использовать и применять в своей педагогической практике, например, новые цифровые технологии, если ни разу не видел их в процессе своего обучения. Думаем, что, нет.

Современные педагоги должны понимать, что время, когда преподаватель высшей школы был первоисточником какой-либо информации, а весь процесс обучения состоял из прослушивания лекций и обсуждения тех же вопросов на семинарских занятиях, давно прошло. Любой студент вуза в течение нескольких кликов выведет эту информацию на экране своего мобильного устройства или гаджета, ссылаясь на первоисточник.

Цифровые технологии также кардинально модифицируют содержание и форму преподавания учебных дисциплин. Речь не о рутинных электронных презентациях или использовании видеороликов по теме занятия.

Основная идея в появившейся возможности прямых подключений к международным форумам, различным электронным базам данных, мировым новостям. В проведении практических занятий возможно использование социальных сетей. При помощи Skype или различных мессенджеров возможно подключение к занятию ведущего специалиста или эксперта из других регионов или стран.

Важнейшей функцией обучения становится «научить учиться» сегодняшних студентов педагогического вуза, они должны быть готовы расширять свой кругозор, не бояться перемен, включаться в сложные проекты, уметь обдуманно заимствовать передовые, зачастую международные практики и т. д.

Можно сделать вывод о том, что роль педагога высшей школы, а также содержание его работы, несомненно, изменяется в процессе цифровизации образования. Главная его задача — не столько разработка программы курса и названий тем к лекционным и семинарским занятиям, их своевременное обновление в зависимости от новых требований и появления современной научной и учебной литературы, сколько мониторинг электронных ресурсов и баз данных, где все эти материалы представлены. Педагог — это навигатор, который помогает выстраивать нужную траекторию получения современного качественного образования в условиях цифровизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкатова, А. Новая национальная утопия: светлое цифровое будущее / А. Башкатова // Независимая газета. — URL: http://www.ng.ru/economics/2017-06-05/1_7002_utopia.html (дата обращения: 17.04.2020).
2. Кашина, Е. А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1997. — 187 с.
3. Меняйся или уходи. Цифровое образование бросает вызов преподавателям вузов [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.poisknews.ru/magazine/31969/> (дата обращения: 17.04.2020).
4. Национальной доктрине образования в Российской Федерации. — URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 20.04.2020).
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (4 февраля 2010 г.) — URL: <https://base.garant.ru/6744437/> (дата обращения: 20.04.2020).
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.04.2020).
7. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
8. Тульчинский, Г. Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе / Г. Л. Тульчинский // Философские науки. — 2017. — № 6. — С. 121–136.

REFERENCES

1. Bashkatova A. New national utopia: a bright digital future. Independent newspaper. URL: http://www.ng.ru/economics/2017-06-05/1_7002_utopia.html (accessed: 17.04.2020).
2. Kashina E. A. Predicting the structure of an integrated computer science course: dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Yekaterinburg, 1997. 187 p.
3. Change or leave. Digital education challenges teachers of higher education institutions [Electronic resource]. Access mode: <https://www.poisknews.ru/magazine/31969/> (accessed: 17.04.2020).
4. the National doctrine of education in the Russian Federation URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (accessed: 20.04.2020).
5. national educational initiative “Our new school” (February 4, 2010) URL: <https://base.garant.ru/6744437/> (accessed: 20.04.2020).
6. Federal law of 29.12.2012 N 273-FZ “on education in the Russian Federation” URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 17.04.2020).
7. Pedagogy: educational guide for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / ed. p. I. Pidkasisstogo. M.: Pedagogical society of Russia, 1998. 640 p.
8. Tulchinsky G. L. Digital transformation of education: challenges to higher education // Philosophical Sciences. 2017. № 6. Pp. 121–136.

УДК 378.147:004

В. С. ТОИСКИН, В. В. КРАСИЛЬНИКОВ, М. В. МИГАЧЕВА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕЛЬ И СТРУКТУРА

АННОТАЦИЯ

Требования к трансформации образования в настоящее время обусловлены, прежде всего, необходимостью формирования «компетенций XXI века», способствующих развитию цифровой экономики. В основе этого процесса — цифровизация образования. Но при таком подходе возможно искажение классической структуры педагогической системы и потеря ею ценностных основ. Целью исследования стала оценка возможности формирования образовательной экосистемы, сохраняющей ценности классической педагогической системы с включением в ее структуру компонентов «цифрового образования», а также определение цели ее функционирования. Проведен анализ подходов к структурированию педагогической системы. Показана необходимость формирования образовательной экосистемы, способной эволюционно сформировать в рамках педагогической системы элементы «цифрового образования». Сформулирована гипотеза, что данная задача может быть решена через изменение целеполагания в системе управления на основе знаний педагогической антропологии и информационной антропологии. Обосновывается, что становление и успешное развитие образовательной экосистемы возможно только при активном участии субъективных элементов педагогической системы (так называемых стейкхолдеров), которые в условиях относительной нестабильности могут изменить устойчивое положение экосистемы (аттрактор) в требуемом направлении. С учетом предлагаемой гипотезы сформулирована цель образовательной экосистемы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образовательная экосистема, педагогическая экосистема, стейкхолдер, синергетика, трансформация педагогической системы, цифровая экономика, цифровизация образования.

V. S. TOISKIN, V. V. KRASILNIKOV, M. V. MIGACHEVA

EDUCATIONAL ECOSYSTEM IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION: PURPOSE AND STRUCTURE

SUMMARY

The requirements for the transformation of education at the present time are primarily due to the need to form “21st century competencies” that contribute to the development of the digital economy. This process is based on digitalization of education. But with this approach, it is possible to distort the classical structure of the pedagogical system and lose its value bases. The purpose of the study was to assess the possibility of forming

an educational ecosystem that preserves the values of the classical pedagogical system with the inclusion of components of “digital education” in its structure, as well as to determine the purpose of its functioning. The analysis of approaches to structuring the pedagogical system is carried out. The necessity of forming an educational ecosystem capable of evolutionarily forming elements of “digital education” within the pedagogical system is shown. The hypothesis is formulated that this problem can be solved by changing the goal setting in the management system based on the knowledge of pedagogical anthropology and information anthropology. It is proved that the formation and successful development of the educational ecosystem is possible only with the active participation of subjective elements of the pedagogical system (the so-called stakeholders), which in conditions of relative instability can change the stable position of the ecosystem (the attractor) in the desired direction. Taking into account the proposed hypothesis, the goal of the educational ecosystem is formulated. The development of the digital economy is impossible without the development of human capital. Successful investment in human capital requires a change in the education system. The digital economy is called the fourth industrial revolution. The word “revolution” means that its successful completion requires not adaptation, but transformation of the pedagogical system. Transformation involves changing the system properties of the pedagogical system. Digitalization of education involves the inclusion of elements in the pedagogical system that are external systems for classical pedagogy. Therefore, in consideration of the direction of transformation be advisable for a basis to take pedagogical ecosystem as a super-system, shifting in her goal of a pedagogical system, and distinguished as a subsystem of the educational ecosystem, viewing it as part of the overall goal as a transformable under the influence of digitalization of education. This division will allow, in our opinion, without excluding the methodological foundations of the pedagogical system, to carry out its transformation for the purpose of digitalization. The article defines the purpose and functions of the educational ecosystem based on this approach. Defining goals and functions allows you to use a common approach to evaluating the effectiveness of various practical methods

KEYWORDS:

educational ecosystem, pedagogical ecosystem, stakeholder, synergetics, transformation of the pedagogical system, digital economy, digitalization of education.

Цифровая экономика обуславливает переход на инновационный путь развития, связанный, прежде всего, с первоочередным развитием человеческого капитала. Успешное инвестирование в человеческий капитал возможно лишь при условии качественного изменения и в системе образования. Необходимость изменения качества (трансформации образования) вызвана, прежде всего, необходимостью формирования у обучающихся новых компетенций («компетенций XXI века»), связанных с персонализацией обучения, их антропологизацией, что отмечается: «Суть цифровой трансформации образования — достижение необходимых образовательных

результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий» [8].

Цели трансформации образования [8] показывают, что их реализация возможна только при выделении в рамках педагогической системы образовательной экосистемы как относительно независимой подсистемы. Именно в рамках этой подсистемы возможно создание структуры цифрового образования с учетом требований современного развития и, на наш взгляд, с учетом научных и практических результатов так называемого «аналогового» (классического) педагогического образования.

Под образовательной экосистемой в дальнейшем будем понимать «открытое и разви-

вающееся сообщество различных поставщиков образования, которые обслуживают различные запросы учащихся в конкретном контексте или на конкретной территории. Территория или регион становятся минимальной единицей образовательной экосистемы» [6].

Образовательная экосистема в условиях цифровизации становится ключевым элементом педагогической системы, затрагивая такие глубинные, на уровне педагогической экосистемы, связи, как контроль качества, возможность замкнутого обращения ресурсов, формирование ценностных компетенций. При этом с учетом системного подхода анализ образовательной экосистемы в рамках педагогической системы должен основываться на функциональном подходе с возможностью выявления элементов с учетом их связей, способствующих или препятствующих становлению и развитию образовательной экосистемы. Важность данного подхода, например, обусловлена тем, что с точки зрения синергетики субъективные элементы педагогической системы (так называемые стейкхолдеры) в условиях относительной нестабильности могут изменить устойчивое положение системы (аттрактор), в том числе и целевое изменения педагогической системы в целом в требуемом направлении.

Поэтому важно для определения функциональной структуры образовательной экосистемы рассмотрение подсистем и элементов педагогической системы с позиций сложной слабоуправляемой экосистемы с обратными связями с учетом принципа наблюдаемости, предполагающего, что элементы структуры поддаются измерению.

В соответствии с мнением Вишняковой «Педагогическая система — организованная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами. Ее структуру определяют следующие инвариантные элементы: учащиеся; цели обучения и воспитания; содержание обучения и воспитания; процессы воспитания и обучения (дидактические процессы); преподаватели (или ТСО); организационные формы педагогической деятельности» [2].

Кузьмина Н. В. к основным структурным компонентам педагогической системы относит: цели, содержание образования, средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги.

Структура педагогической системы, разработанная В. П. Симоновым и дополненная Л. Ф. Спириным, включает девять основных компонентов: цель деятельности, субъект педагогической деятельности, субъекто-объект деятельности, взаимоотношения «субъект-субъекто-объект», содержание деятельности, способы деятельности, педагогические средства, организационные формы и результат деятельности.

Анализ рассмотренных подходов к структуре педагогической системы с учетом основных принципов системного анализа позволяет высказать предположение о необходимости выделения такого элемента как цель в надсистему педагогической системы (педагогическую экосистему). Это позволит выявить особенности включения образовательной экосистемы в педагогическую систему, определить ее цель

структуру и основные функции в рамках общего целеполагания. Включение может быть осуществлено на основе определения элементов и функций педагогической экосистемы, оказывающих влияние на достижение цели педагогической системы.

Одним из ключевых свойств любой экосистемы, в том числе и педагогической, при взаимодействии с внешней средой является гомеостаз, к основным типам которого можно отнести резистентность и упругость. Реализация гомеостаза определяет основные свойства экосистем [3]:

— нестабильность системы: тестирует, каким образом ей лучше приспособиться.

— стремление к равновесию: вся внутренняя, структурная и функциональная организация систем способствует сохранению баланса.

— непредсказуемость: результирующий эффект от определённого действия зачастую может отличаться от того, который ожидался.

В любой экосистеме функциональная структура оказывает превалирующее воздействие на стабильность системы, ее баланс. Это означает, что в образовательной экосистеме возможность изменения ее поведения и достижения требуемого результата доступна, прежде всего, на основе изменения системы управления.

Известно, что в сложных системах можно выделить два вида управления: внутреннее управление и внешнее управление, каждое из которых может быть естественным или организованным.

Так как педагогическая экосистема является надсистемой педагогической системы, то включение образовательной экосистемы

в собственно педагогическую систему может быть основано только на основе внутреннего естественного и организованного управления.

Воздействие педагогической экосистемы как надсистемы на цель педагогической системы возможно только с учетом следующих особенностей: разнообразие управляющих воздействий, управляющее воздействие может привести к возможному обмену ресурсами между элементами системы, время реакции системы на воздействие должно быть коротким, управляющее воздействие должно быть масштабируемым [7].

Таким образом, трансформация образовательной экосистемы означает, в первую очередь, изменение системы управления таким важным структурным элементом педагогической системы, как цель.

Для определения возможных трансформаций педагогической экосистемы для реализации требований цифровизации образования целесообразно рассмотреть особенности формируемой образовательной экосистемы как элемента педагогической экосистемы. Это связано с тем, что длительно и устойчиво могут существовать только те элементы системы, которые являются подобными системам, в состав которых они входят.

Образовательную экосистему можно определить как динамично развивающуюся и взаимосвязанную сеть образовательных пространств, состоящую из индивидуальных и институциональных поставщиков образования, которые предлагают разнообразные учебные материалы для индивидуальных и коллективных учащихся в течение всего образовательного цикла. [7]

При этом в центре образовательной экосистемы XXI века должны быть антропологические и метакомпетенции. Следовательно, формулировка целей педагогической экосистемы должна методологически основываться на таких разделах педагогики, как педагогическая антропология и информационная антропология [1,5].

Цель педагогической антропологии — вскрытие антропологических закономерностей протекания процесса взаимодействия в системе «человек-человек» [1]

Основная цель информационной антропологии — вскрытие информационно-обменных процессов в системе «информационный человек-информационный человек» [4,5]. При этом важно отметить высказывание Ю. В. Шичаниной о том, что «современная информационная антропология переносит акцент с рассмотрения человека, каков он есть, на человека, каким он может и должен стать» [9].

Тогда цель педагогической экосистемы в условиях цифровизации педагогического образования может быть сформулирована следующим образом: на основе масштабируемого внутреннего естественного и организованного управления с учетом стейкхолдеров обеспечить через педагогическое целеполагание становление «человека информационного» и его организационную интеграцию в информационное общество.

С учетом цели и выполнения свойства подобности можно определить следующие основные элементы образовательной экосистемы: естественно управляемый персонифицированный обучающийся; субъективные элементы (стейкхолдеры); педагогические прак-

тики; наставник (тьютор), имеющий информацию о «цифровом следе» обучающегося; цифровая образовательная среда как средство педагогической коммуникации; специализированные цифровые инструменты и сервисы как базовый элемент содержания обучения; дистанционные образовательные технологии как основной элемент организации образовательного процесса.

Основными функциями в условиях цифровизации для образовательной экосистемы являются:

- перенос информации между элементами экосистемы;
- обеспечение динамического равновесия между обучающимися и наставниками (тьюторами);
- разнообразие связей между элементами, динамически меняющиеся для обеспечения стабильности и сохранению баланса;
- переход в устойчивое состояние (аттрактор);
- расширение границ экосистемы на основе включения в категорию обучающихся все возрастные категории;
- управляемое взаимодействие с внешней средой.

Определение цели, структуры и функций образовательной экосистемы как подсистемы педагогической системы позволяет, на наш взгляд, решить такие задачи, как:

- обеспечение соответствия институциональных форм образования этапу «цифровой экономики» на основе построения единой горизонтальной структуры образовательных учреждений, объединенных общей целью — формирование «компетенций XXI века», с декомпозицией по уровням образования;

- устранение «цифровой несправедливости»;
- сохранение методологических основ педагогики;
- использование ресурсов образовательной экосистемы для разработки актуального и опережающего контента;
- сохранение эволюционного характера изменений в педагогической системе;
- «мягкий» переход к новым моделям образования;
- построение антропоцентрических фазовых траекторий развития системы образования с устойчивыми аттракторами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций.
2. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — Москва : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Гомеостаз. Википедия. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гомеостаз> (дата обращения: 15.05.2020).
4. Колин, К. К. Информационная антропология: предмет и задачи нового направления в науке и образовании / К. К. Колин // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2011. — № 17–1. — С. 17–32.
5. Красильников, В. В. Информационная антропология: учебное пособие / В. В. Красильников, В. С. Тоискин, А. В. Шумакова. — Ставрополь, 2011. — 120 с.
6. Павел Лукша, Джошуа Кубиста, Александр Ласло, Мила Попович, Иван Ниненко. Образование для сложного общества «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». Доклад Global Education Futures, «Образование для сложного мира: зачем, чему и как». Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow. — URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (дата обращения: 22.04.2020).
7. Образование 20.35. Человек / АСИ. — Екатеринбург : Издательские решения, 2017. — Т. 7. — 152 с. (Серия 03. Чем делать?)
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В. и др.; под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — Москва : Издательский дом Высшей шк. экономики, 2019. — 342 с.
9. Шичанина, Ю. В. Основные тенденции информационной антропологии / Ю. В. Шичанина // Спектр антропологических учений. — М. : ИФРАН, 2010. — Вып. 3. — С. 114–130.

REFERENCES

1. BIM-bad B. M. Pedagogical anthropology: a Course of lectures M. m.: Publishing house of urao, 2002. 208 p

2. Vishnyakova S. M. Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, and current vocabulary. M. m.: NMC SPO, 1999. 538 p.
3. Homeostasis. Wikipedia free encyclopedia. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гомеостаз> (accessed: 15.05.2020).
4. Kolin K. K. Information anthropology: the subject and tasks of a new direction in science and education // Bulletin of the Kemerovo state University of culture and arts. 2011. no. 17–1-P. 17–32.
5. Krasilnikov V. V., Toiskin V. S., Shumakova A. V. Information anthropology: a Textbook. Stavropol: publishing house of Saratov state pedagogical University, 2011. 120 p.
6. Pavel Luksha, Joshua Kubista, Alexander Laslo, Mila Popovich, Ivan Ninenko. Education for a complex society “Educational ecosystems for social transformation”. Global Education Futures report, “Education for a complex world: why, what and how”. The report on the forum’s Global Education Leaders’ Partnership Moscow. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (date accessed: 22.04.2020).
7. Education 2035. Man / ASI. Yekaterinburg: Publishing solutions, 2017. Vol. 7. 152 p. (Series 03. What to do?)
8. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Uvarov A. Yu., Gable E., Dvoretckaya I. V. et al.; edited by A. Yu. Uvarov, and D. Frumin. Moscow: Publishing house of Higher school of Economics, 2019. 342 p.
9. Shichanina Yu. V. Main trends in information anthropology. Spectrum of anthropological teachings. Moscow: IFRAN, 2010. Issue 3. P. 114–130.

РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ И ПРАВО

УДК 93/94

К. В. КУДРЯШОВ, А. А. САНЬКОВА

ИСКАЖЕНИЕ ИТОГОВ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙН СТРАНАМИ ЗАПАДА

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность фальсификаций в истории как сознательных искажений, подмены подлинных исторических фактов ложными либо идущим вразрез с объективной действительностью их истолкованием в корыстных целях. Показано, что это действенное средство информационной войны, с помощью которого осуществляется манипулирование сознанием не только отдельных групп людей, но целых наций. Целью исследования явилась объективная оценка трагической и одновременно героической страницы истории нашего прошлого, необходимость в которой возникла в связи с повсеместно тиражируемой не только в СМИ, но и в западных учебниках информации о второстепенной роли СССР в достижении итогов Великой Отечественной войны, а также в связи с искажением источников и причин победы нашего народа. В работе раскрыта роль Советского Союза в разгроме фашистской Германии, её сателлитов и милитаристской Японии, подвергнуты научной критике взгляды политиков, учёных, а также последние решения Европарламента, о роли СССР в этих войнах, значение его Великой Победы в 1945 г. и стремлении окончательно переписать историю Великой Отечественной и Второй мировой войны в угоду США и других стран Запада.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Великая Отечественная война, Вторая мировая война, итоги и результаты войны, причины фальсификаций, способы преодоления фальсификаций.

K. V. KUDRYASHOV, A. A. SANKOVA

DISTORTION OF THE RESULTS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR AND WORLD WAR II BY WESTERN COUNTRIES

SUMMARY

The article examines the essence of falsifications in history as conscious distortions, the substitution of genuine historical facts for false facts or their interpretation contrary to objective reality for selfish purposes.

It is shown that this is an effective means of information warfare, which is used to manipulate the consciousness of not only individual groups of people, but entire Nations. The purpose of the study is an objective assessment of the tragic and at the same time heroic page of the history of our past, the need for which arose in connection with the information widely circulated not only in the media, but also in Western textbooks about the secondary role of the USSR in the outcome of the Great Patriotic War and the distortion of the sources and reasons for our victory of the people. The work reveals the role of the Soviet Union in the defeat of fascist Germany, its satellites and militaristic Japan, criticized the views of politicians, scientists, as well as recent decisions of the European Parliament, belittling the role of the USSR in these wars, the significance of its Great Victory in 1945 and seeking to completely rewrite the history of World War II and World War II to please the United States and other Western countries.

KEYWORDS:

The Great Patriotic war, the Second world war, the results and results of the war, the reasons for falsifications, ways to overcome falsifications.

Фальсификации были известны ещё во времена Римской республики. Во времена античности предметами различных фальсификаций становились не только золотые и серебряные слитки, монеты, ювелирные украшения, произведения искусства, земельные участки, но и сама информация. Истории человечества известно немало примеров, когда именно с помощью фальсификации информации фальсификатору удавалось получить значительную выгоду, одурачив, разорив и пустив по миру других людей. Но для чего нужны фальсификации истории, можно ли вообще их избежать?

Считаем, в современном мире фальсификаций истории уже избежать нельзя, так как и в прошлом, и в настоящем идёт сознательное искажение исторического прошлого в угоду корыстным целям (в какую бы политическую или национальную, либо конфессиональную мотивацию они не рядились их авторами). Бесспорно, историческая наука выясняет факты, события, явления или процессы уже минувшего времени. Однако объективно исторические события становятся

важным орудием в противоборстве государств друг с другом.

При этом мы предлагаем различать фальсификации истории современными государствами, которыми они пытаются прикрыть свои конкретные и всегда корыстные геополитические цели, либо обосновать свои претензии на определённые территории другого государства, либо же аргументировать своё мировое лидерство, статус мирового жандарма (шерифа, полицейского), от фальсификаций, допускаемых непосредственными участниками тех или иных событий. Представляется, что человек в силу особенностей человеческой памяти, может и не точно помнить то, что было с ним раньше, не вполне достоверно воспроизводить в памяти эпизоды, очевидцем которых он был. Очевидно, что иногда участники определённых исторических событий пытаются порой перенести свою личную ответственность на кого-либо другого, либо прилагают усилия для дискредитации своих оппонентов, от которых они потерпели значимое поражение в ходе имевшего место быть конфликта или противостояния

(в нашем случае, под ними могут пониматься конкретные сражения либо войны в целом). Например, поле капитуляции фашистской Германии многие её должностные лица, военнослужащие крайне часто ссылались на то обстоятельство, что они лишь выполняли прямой приказ, отданный им вышестоящим должностным лицом в пределах его компетенции, по установленной форме и т. п. Нацистские убийцы настаивали при этом на своей полной личной невиновности, хотя и сами непосредственно совершали чудовищные преступления против человечества и нарушали утвержденные различными Гаагскими конвенциями правила ведения сухопутной, воздушной или морской войны.

Достаточно трудно определить все возможные пути, средства, методы исторических фальсификаций. Поэтому, по нашему мнению, целесообразным представляется условно разделить их лишь на три направления: 1) непосредственная подделка или уничтожение исторических документов и изысканий отдельных авторов, освещающих ту или иную проблему в невыгодном для фальсификаторов свете; 2) придумывание несуществующих фактов, способствующих трактовке истории в том или ином ключе, как, например, в рамках финансируемого геополитическими противниками России и набирающего в нашей стране всё большую силу направления «фолк-истори», представителями которого уже были созданы и создаются в настоящий момент множество исторических мифов; 3) произвольное толкование фактов или их односторонний их отбор, в результате чего между фактами искусственно создаются взаимосвязи, которые отсутствуют

в действительности. В конечном итоге любое из перечисленных выше направлений, позволяет современным фальсификаторам искусственно делать псевдонаучные выводы, которые на основании полной картины исторической реальности сделать бы было полностью невозможно.

Прошло уже 75 лет со дня победы СССР в Великой Отечественной войне и последовавшими за ней, благодаря его участию, разгромом милитаристской Японии. Прошло около 30 лет после распада СССР. Что уже само по себе не могло не вызвать различных фальсификаций. Особенно, когда на Западе было решено, что история человечества окончательно остановилась, а США являются единственной возможной её вершиной [8].

Понятны причины и последовавших исторических фальсификаций этих войн: после гибели СССР в 1991 г. — Соединённые Штаты остались, пусть и на исторически короткое время, но абсолютным мировым лидером, мировым жандармом (мировым шерифом или полицейским), без ведома которого не решается ни один серьёзный вопрос в мире [2, С. 96–99].

Интерес США в подобных фальсификациях очевиден, хотя, на наш взгляд, и не оправдан: пересмотреть реальный вклад каждого государства, участника антигитлеровской коалиции, найти повод для пересмотра государственных границ в Европе и иных регионах мира, низвести Россию до статуса региональной державы, лишить её постоянного членства в СБ ООН (прежде всего из-за её права вето в СБ ООН), решить свои финансовые проблемы за счёт мирового сообщества, про-

должить давление на Россию, на её экономику, вплоть до ликвидации России как государства [7].

Думаем, что главная, одновременно и исходная, и суммарная причина необходимости для Штатов иного видения мировой общественностью краеугольных как для России, так и для неё самой исторических событий, заключается в том, что в настоящее время Россия — единственная страна мира, которая может нанести США невосполнимый ущерб. И истеблишмент США пытается нейтрализовать различными, в том числе, в последние десятилетия, и противоправными действиями эту абсолютно гипотетическую угрозу.

По нашему мнению, она гипотетическая, поскольку для неё нет никаких объективных оснований: многие представители российских элит рассматривают США не только как место сосредоточения своих капиталов, приобретения там собственности, но и имеют там в режиме постоянного или временного проживания членов своих семей, а часто и сами обладают гражданством США [1, С. 11–16].

Именно в интересах США исторические фальсификации прошлого подводят современный мир не к реальному анализу самого противостояния стран — участников Второй Мировой войны, например, навязывают всему человечеству антиисторические взгляды, развитие которые в недалёком будущем неизбежно приведёт, по крайней мере, в странах Запада, к сформировавшемуся у молодёжи этих стран мнению, что в этой войне на одной стороне воевали самые демократические страны мира — США и Великобритания,

а с другой стороны — чудовищные, покрывшие себя многочисленными преступлениями против человечества, тоталитарные государства — СССР и Германия.

В западной историографии в последние десятилетия уже вполне явно ставится знак равенства между фашизмом и социализмом, проводятся параллели на предмет того, что и в СССР, и в Германии у власти была рабочая партия, и там, и там, был социализм (пусть и в разных политических формах), а, следовательно, оба государства виновны в развязывании Второй Мировой войны! Западные историки сейчас открыто говорят, что именно Советско-Германский договор о ненападении от 23.08.1939 г. и есть причина этой войны. Таких заявлений западные фальсификаторы не позволяли себе даже в период холодной войны (1946–1991 гг.).

По нашему мнению, помимо нейтрализации придуманной и навязываемой своему населению истеблишментом США военной угрозы со стороны России, есть и иные причины, по которым Штаты задают тон, направляют, оплачивают многочисленные фальсификации истории и результатов Великой Отечественной и Второй Мировой войны. Среди них: недобросовестная конкуренция, желание задвинуть Россию на задворки истории, разрушить её военно-промышленный комплекс, а также и иные сферы, где российское производство составляет конкуренцию товарам, произведённым в США. Имеет место и желание США устранить Россию из мировой дипломатии, дезавуировать её роль в системе современной безопасности, для обеспечения которой, собственно, и была создана ООН.

Представляются, что настойчивые призывы из США, да и других стран (возглавляют этот процесс именно США, без них Эстония, Латвия и многие другие государства Европы не выступили бы с подобными заявлениями) о том, что Россия должна покаяться, признать, а главное, — возместить нанесённый ею вред, также раскрывают корыстные мотивы: это и желание устранить своего конкурента в ряде сфер производства, и тривиальное желание поживиться за счёт природных ресурсов и иных богатств нашей страны.

Именно для реализации вышеперечисленных целей США и организовали различные фальсификации Великой Отечественной и Второй мировой войны. Возможный результат от исторических фальсификаций предсказуем: добиться официального пересмотра главного события XX века, которое во многом определило расстановку сил и миропорядок после 1945 г.; вычеркнуть из сознания будущих поколений огромный нравственный и жизненный урок, который дали эти войны; разрушить у россиян чувство гордости, за то, что их Родина участвовала и победила в самой Великой до сего дня войне.

Представляется, что для США крайне предпочтителен вариант, когда в нашем Отечестве просто забыли бы и о судьбах фронтовиков, и о победе над фашизмом в целом, и о героических событиях тех военных лет, и о тех, кто переносил лишения в тылу и трудился на благо Победы, и о тех, кто оказался в фашистском плену, и о тех, кто жил на оккупированной фашистами территории, и о сверстниках, воевавших на фронтах вой-

ны, в партизанских отрядах, трудившихся в тылу, и о том, что было бы с Россией и освобождёнными Красной Армией от фашистами странами, если бы наши деды и прадеды не победили в этой войне. Для Соединённых Штатов крайне выгодно, чтобы наша молодёжь стала Иванами не помнящими своей страны, родных и близких, не понимала бы, что Великая Отечественная война 1941–1945 гг. — важнейшая часть Второй Мировой войны, без которой борьба против фашизма за свободу и демократию была бы проиграна. А шаги к обеспечению этого ими делаются постоянно: это и постоянно навязываемые дискуссии о том, что военные парады — это пустая трата наших денег, поэтому россиянам стоит задуматься о том, чтобы перестать их проводить; стремление к тому, чтобы в наших учебниках по истории роль СССР была принижена, а роль США-Великобритании, наоборот, была бы преувеличена [4, С. 50–57].

Несомненно, победа над фашистской Германией и её союзниками, включая и Японию, была достигнута совместными действиями стран антигитлеровской коалиции. Но необходимым, на наш взгляд, является понимание того, что показывают объективный ход и итоги войны: напряжение сил, бремя войны и потраченные усилия не были распределены на всех участников войны в равной степени. Главную роль в разгроме Германии, Японии и их союзников сыграли СССР и его вооружённые силы. Красная Армия была крупнейшей из всех армий, противостоявших Германии и её союзникам, а с 22 июня 1941 г. по 9 мая 1945 г. советско-германский фронт был решающим фронтом Второй Мировой

войны: именно на этом направлении немецкая армия и армии сателлитов Германии понесла более 73% общих потерь; была уничтожена основная часть военной техники противника — свыше 75% всех потерь авиации, до 75% общих потерь танков и штурмовых орудий, 74% общих потерь артиллерийских орудий; урон в личном составе был в четыре раза больше чем на иных театрах боевых действий Германии, а по числу убитых и раненых — в шесть раз. Именно СССР внёс основной вклад и в достижение победы на завершающем этапе войны с Японией, разгромив самую мощную сухопутную её группировку — Квантунскую Армию (более 1,6 млн. чел.) — и лишив тем самым Японию средств ведения дальнейшей войны [3, С. 35–36].

Гибель СССР создала у американского истеблишмента иллюзию реальности собственной гегемонии и вдохновила их сателлитов на переписывание истории Второй Мировой и Великой Отечественной войн.

19 сентября 2019 г. Европарламент 535 голосами «за», 66 голосами «против» и при 52 голосах «воздержавшихся» принял резолюцию «О важности европейской памяти для будущего Европы», в которой очередной раз осудив пакт Молотова-Риббентропа, обвинил Россию в искажении исторических фактов и ведении информационной войны с целью разделить Европу. В этой же резолюции Европарламент объявил причиной Второй Мировой войны именно Советско-Германский договор о ненападении от 23.08.1939: «Вторая Мировая война, самая разрушительная в истории Европы, стала непосредственным следствием известного нацистско-советского

Договора О ненападении, также известного как пакт Молотова-Риббентропа, и его секретных протоколов, в соответствии с которыми два тоталитарных режима, задавшиеся целью завоевать мир, делили Европу на две зоны влияния» [6].

В подобном утверждении мы видим определённый курс на политизацию и ревизию исторических фактов; и эта отретушированная западными фальсификаторами версия исторических событий накануне Второй Мировой войны уже окончательно теряет связь с исторической реальностью. Согласиться с подобным утверждением нельзя, так как подобные договоры с фашистской Германией имела тогда каждая вторая европейская страна, а СССР был последней страной, заключивший с Германией подобный договор (да и то лишь окончательно убедившись в июле 1939 г., что англо-французско-советские переговоры по созданию коллективной безопасности в Европе зашли в тупик по вине ведущих западных демократий). Нельзя считать, что этот договор создавал новую Европу, делил сферы влияния, в нём были оговорены лишь пределы немецкой экспансии на Восток. Однако считать именно это причиной Второй Мировой войны никак нельзя. К августу 1939 г. вооружённый конфликт в Европе был в самом разгаре. Германия уже присоединила себе крупный кусок иноэтничных территорий, оккупировав Чехословакию. СССР предлагал западным державам оказать совместное противодействие Германии, но из-за антисоветской позиции Польши, опасавшейся за судьбу своих восточных областей, населённых тогда украинцами и белорусами, этот союз

оказался тогда невозможным. Истинная причина Второй Мировой войны состояла не только в межимпериалистических противоречиях между ведущими странами Европы, но и в желании стран западной демократии направить Гитлера на Восток. Именно для того, чтобы столкнуть Германию и СССР, представители Великобритании и Франции пошли в Мюнхене на откровенный сговор с фашистскими государствами — Германией и Италией — и решили за Чехословакию её судьбу. При этом Польша приняла участие в растерзании последней, отхватив себе её восточную часть — Тешинскую область. В 1934 году Польша заключила с Германией такой же Договор о ненападении — пакт Пилсудского-Гитлера. Нам представляется, что именно двурушническая политика Польши и привела её в итоге к полной потере государственного суверенитета и немецкой оккупации.

Однако на этом современные манипуляции историей в Европарламенте не закончились: 1) теперь уже полностью исчезли какие-либо критические упоминания о Мюнхенском Договоре 1938 г.; 2) Европарламент призывает бороться с другими историческими точками зрения, последнее очень уж начинает напоминать политический монизм и тоталитарную, обязательную для всех идеологию — открытый отказ от которой рассматривается ими уже как правонарушение, а то и преступление; 3) Россию обвинили в фальсификации истории вообще, и истории Второй Мировой войны, в частности; 4) в резолюции Европарламента выразили озабоченность использованием символики тоталитарных государств и предложили на примере ряда стран Европы

запретить и коммунистические, и нацистские символы; 5) была признана полезной деятельность по ликвидации в Европе мемориалов, скверов, и парков, прославляющих Советскую армию; 6) Европарламентом было предложено 23 августа теперь ежегодно отмечать как «Европейский день памяти жертв тоталитарных режимов» в честь польского офицера В. Пилецкого, расстрелянного в этот день властями ПНР в 1948 г.

Очевидно, что нынешняя резолюция Европарламента показывает нам победу польской исторической точки зрения на европейском пространстве. США считают полезным очернение имиджа России, а инициатива это неблагоприятного дела передана ими Польше и странам Прибалтики. Мы не исключаем возможности того, что и в иных странах ЕС могут начаться преследования всех, кто не будет согласен с официальными трактовками исторических событий 1939–1945 годов. Печально, но это уже не первая резолюция Европейского парламента по трактовкам Второй Мировой войны, и есть все основания предполагать, что и не последняя. Запад не может сейчас отказаться в своих оценках от курса на подрыв существующей международно-правовой системы, перестать искажать исторические факты и начать руководствоваться в своих оценках международным правом, в котором итоги Второй Мировой войны будут закреплены однозначно. США утрачивают свои позиции мирового гегемона, а европейские страны сами слабеют из-за внутривнутриполитических проблем.

Однако в государствах-приспешниках США правящие элиты игнорируют очевидное — отказ от реальных итогов и результа-

тов Второй Мировой войны может привести их самих к значительным территориальным потерям: например, Польша должна тогда вернуть Германии — Западную Пруссию, Западную Силезию, Восточную Померанию, Восточный Бранденбург, бывший немецкий вольный город Данциг, округ Щецина); Литва, должна будет вернуть Польше свою столицу с прилегающим Вильнюсским краем, Друскининкай, а Германии — г. Мемель (современная Клайпеда) и весь Клайпедский край; Украина должна будет отдать Польше Волынскую, Закарпатскую, Ивано-Франковскую, Львовскую, Ровенскую, Тернопольскую, Черновицкую области; Молдавия, как государство может полностью исчезнуть; и, главное, этот процесс способен превратиться в «падающее домино» и затронуть и многие другие современные европейские страны — Австрию, Чехию, Словакию и т. д.

Фальсификации истории Второй Мировой войны уже настолько обострили взаимоотношения России и стран Запада, что 20 декабря 2019 г. Президент России В. В. Путин лично поделился своими размышлениями по этому поводу и прочитал своим коллегам лидерам стран Содружества Независимых Государств (далее, СНГ) часовую лекцию на неформальном саммите стран СНГ в Санкт-Петербурге [5].

В последние годы в этот процесс заинтересованные государства всё больше и больше пытаются привнести политические и идеологические аспекты. Европейские государства, ранее входившие в Мировую систему социализма, а иногда и в состав СССР, теперь в поисках своей новой идентичности пыта-

ются по-новому взглянуть на причины и истоки Второй Мировой и Великой Отечественной войн и делают абсолютно ничем не подтверждённый вывод о том, что Красная Армия в этих войнах никого не освобождала (Болгария, Латвия, Литва, Польша, Эстония). Австрия, Венгрия, Италия, Норвегия, Румыния, Словакия, Хорватия, воевавшие на стороне фашистской Германии, ищут для себя оправдания (для них эти войны ещё не стали «просто историей»). США и Великобритания готовы пересмотреть основные результаты и итоги Второй мировой войны ради сохранения своего тотального господства над мировым сообществом, ради перераспределения ресурсов планеты, накануне новой эпохи человеческого бытия — жизни после полезных ископаемых.

Считаем, что Великая Отечественная и Вторая Мировая войны преподали всему человечеству ряд серьёзных уроков: 1) аморальная политика рано или поздно, но в итоге — всегда, оборачивается против её поборников; 2) умиротворение агрессора никогда не окупается; 3) невозможно создать эффективную систему безопасности в Европе (да и во всём мире) без реального и ответственного участия в ней такого государства, как Россия.

Полагаем, что мы должны не только пресечь фальсификации истории Великой Отечественной и Второй Мировой войн в нашем историческом, культурном, политическом пространстве, но и на многочисленных примерах героизма и самопожертвования воспитывать патриотизм у современной молодёжи России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аствацатурова, М. А. Императивы формирования гражданского единства: экспертные оценки / М. А. Аствацатурова, А. В. Понеделков, С. А. Воронцов, Т. В. Игнатова // Государственное и муниципальное управление. — 2018. — № 2. — С. 11–16.
2. Захарова, Г. С. Конституционная доктрина и американский правовой порядок / Г. С. Захарова, А. А. Санькова, Н. Н. Соломоненко // Вестник СевКавГТИ. — 2017. — № 2 (29). — С. 96–99.
3. История Второй мировой войны 1939–1945. Т. XII / Ред. П. Н. Шарпило, Н. П. Ваганов. — М. : Воениздат, 1982. — С. 35–36.
4. Кудряшов, К. В. Нарушения прав человека в России: мифы и реальность / К. В. Кудряшов, А. А. Санькова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2018. — № 1. — С. 50–57. — URL: <http://e-koncept.ru/2018/183002.htm> (дата обращения 20.12.2019 г.).
5. Неформальный саммит СНГ: В Санкт-Петербурге состоялась неформальная встреча глав государств СНГ. — URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62376> (дата обращения 01.01.2020).
6. «Ориентация на пересмотр итогов войны»: как Европарламент объявил пакт Молотова-Риббентропа причиной Второй мировой войны. — URL: <https://russian.rt.com/world/article/670247-evroparlament-rezolyuciya-vtoraya-mirovaya-voina> (дата обращения 16.02.2020 г.).
7. Развитие гражданского общества в регионах России: монография / Под общей ред. И. А. Батаниной. — Тула : изд-во ТГУ, 2019. — 253 с.
8. The end of history and the last man, by Francis Fukuyama / Free Press. NY, 1992. — 418 p.

REFERENCES

1. Astvacaturova M.A., Ponedelkov A. V., Voroncov S. A., Ignatova T. V. Imperativy formirovaniya grazhdanskogo edinstva: ekspertnye ocenki (The imperatives for the formation of civil unity: expert evaluation). Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. 2018. № 2. Pp. 11–16.
2. Zaharova G.S., San'kova A.A., Solomonenko N. N. Konstitucionnaya doktrina i amerikanskij pravovoj poryadok (Constitutional doctrine and the American legal order). Vestnik SevKavGTI. 2017. № 2 (29). Pp. 96–99.
3. Istoriya Vtoroj Mirovoj vojny 1939–1945 (History of World war II 1939–1945). T. XII / Red. P. N. Sharpilo, N. P. Vaganov. M.: Voenizdat, 1982. Pp. 35–36.
4. Kudryashov K.V., San'kova A. A. Narusheniya prav cheloveka v Rossii: mify i real'nost' (Human rights violations in Russia: myths and reality). Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». 2018. № 1 (yanvar'). Pp. 50–57. URL: <http://e-koncept.ru/2018/183002.htm> (data obrashcheniya 20.12.2019 g.).
5. Neformal'nyj sammit SNG: V Sankt-Peterburge sostoyalas' neformal'naya vstrecha glav gosudarstv SNG (Informal CIS summit: an informal meeting of CIS heads of state was held in Saint

Petersburg). URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62376> (data obrashcheniya 01.01.2020).

6. «Orientaciya na peresmotr itogov vojny»: kak Evroparlament ob'yavil pakt Molotova-Ribbentropa prichinoy Vtoroj mirovoj vojny ("Focus on reviewing the outcome of the war": how the European Parliament declared the Molotov-Ribbentrop Pact the cause of world war II) // URL: <https://russian.rt.com/world/article/670247-evroparlament-rezolyuciya-vtoraya-mirovaya-voina> (data obrashcheniya 16.02.2020 g.).

7. Razvitie grazhdanskogo obshchestva v regionah Rossii: monografiya (Development of civil society in Russian regions). Tula: izd-vo TGU, 2019. 253 p.

8. The end of history and the last man, by Francis Fukuyama. Free Press. NY, 1992. 418 p.

УДК 316.1: — 94(470) "1941/1945" - 021.414

Т. Ф. МАСЛОВА

ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ И ПОБЕДЕ КАК ЦЕННОСТНЫЙ АТТРАКТОР (К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ АНАЛИЗА НАРРАТИВА)

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается понятие ценностного аттрактора, отражающего социальный и личностно-смысловой аспекты духовных основ консолидации общества, координат ориентирования человека в мире; аргументируется роль ценностного аттрактора в период социальных изменений и конфликтов; раскрывается ценностный смысл памяти о Великой Отечественной войне и Победе в жизни современного российского общества. На основе анализа текста воспоминаний иллюстрируется использование нарративного метода в воспроизведении событий военного времени, объективации ценностей патриотизма, героизма, долга защиты Отечества. Актуальность анализа нарратива указывает на получение совокупного социально-психологического и нравственного портрета военной эпохи, не искаженного идеологическим редактированием, характерного для современного периода.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

воспоминания, Великая Отечественная война, ценности, ценностный аттрактор, социальная память, нарративный метод.

T. F. MASLOVA

A MORE ON THE WORLD WAR AND WINNER AS THE BEST ATTRACTOR (TO THE QUESTION OF THE RELEVANCE OF THE NARRATIVE ANALYSIS)

SUMMARY

The article substantiates the concept of a value attractor, reflecting the social and personal-meaning aspects of values as the spiritual foundations of society and the coordinates of human orientation in the world; the role of a value attractor in times of social change and conflict is argued; reveals the value of the memory of the Great Patriotic War and victory in the life of modern Russian society. The use of the narrative method in the reproduction of wartime events and objectification of the values of patriotism, heroism, duty of protection of the Fatherland on the basis of the text of memories is illustrated. The relevance of the narrative analysis

indicates that the cumulative socio-psychological and moral portrait of the military era is not distorted by the subsequent ideological editing characteristic of the modern period.

KEYWORDS:

memories, the Great Patriotic war, values, value attractor, social memory, narrative method.

Динамизм модернизации общества сопровождается переломными, порой разрушительными процессами в массовом сознании, разрывом социальных связей, тенденциями «ценностного разброса». Известный российский социолог и историк социальной мысли Н. И. Лапин подчеркивает: «В современном процессе либеральной трансформации бикультурного российского общества его традиционалистский баланс нарушается (особенно в местных локальных сообществах), — а проблема его асимметрии (в управлении, жизнеобеспечении и т. д.) приобретает особую актуальность. Именно это мы и наблюдаем...» [2, С. 41]. По определению П. А. Сорокина, при отсутствии общепризнанных ценностей возрастает субъективный фактор рисков: люди превращаются в существа, управляемые, главным образом, бессознательными рефлексам и биосознательными регуляторами: своими страстями и вожделениями [4, С. 351]. В этой ситуации обостряется необходимость поиска ценностного аттрактора (англ. attract — привлекать, притягивать) как структуры, которая притягивает систему к будущему, формирует ее из наличного состояния [3, С. 32]. Содержательная сторона данной структуры определяется признанием того важного и символически значимого, что «влечет общество из опасной зоны на орбиту устойчивого движения к новому социокультурному балансу» [3, С. 31].

Такая позиция ведет к пониманию ценностного аттрактора как совокупности символически значимых ценностей, определенных взаимодействующими субъектами в утверждение идеалов самосохранения и развития; принимаемых и передаваемых в ходе воспитания и практической деятельности. Ценности аттрактора принимают на себя функции магнитов, встроенных в хаотические области общества и жизненного мира. Накапливаемые опытом ценности, кристаллизуются в коллективной памяти и «участвуют» в индивидуальной и общественной жизни.

Соотнесение ценностного аттрактора и памяти в социальном аспекте имеет основания, которые находим в богатом исследовательском опыте. Так, в трудах философов и ученых память понимается как социальное явление и рассматривается с позиций существования коллективных представлений (Э. Дюркгейм), выступает феноменом повседневности (А. Шюц, Э. Гидценс, П. Бурдьё и другие.). Рассматривая память как элемент социальной жизни человека, ученые не отрицали существования коллективной души, в определенности которой немаловажную роль играет социальная память (П. П. Блонский, В. Вундт, З. Фрейд, Э. Фромм и другие.); обосновывали возможность описания национального характера как особого способа распределения и регулирования внутри культуры ценностей и поведенческих моде-

лей (М. Мид). Отсюда можно утверждать, что память, связанная с культурными смыслами, выполняет аксиологическую функцию, влияет на формирование и состояние ценностного аттрактора общества; направлена на сохранение, воспроизведение в обществе необходимых норм, практик, ценностных ориентаций, характерных для определенного исторического периода общества и переносимых в его настоящее и будущее.

Следует отметить, что ценности в совокупности общественно значимых свойств, функций (предметы, идеи, символы) представляют ценности общества, а личностный смысл ценностей определяется самой личностью. В непрерывном процессе социализации они усваиваются, переосмысливаются, социально распределяются, передаются поколениям в качестве «инструмента» самосохранения, самоидентификации; устойчивости и стабильности общественного развития; оформляются во времени и социальном пространстве как аттракторы.

Ядро ценностного аттрактора устанавливается культурно-историческими традициями и жизненными практиками, в ходе которых воплощается связь коллективных ценностей с личностными смыслами, и особенно значимо проявляется в периоды опасности жизни и целостности общества как «домашней группы» (А. Шюц). Именно это определяет Победу советского народа в Великой Отечественной войне и память о ней как ценностный аттрактор в совокупности ценностей: жизни, справедливости, патриотизма, героизма, интернационализма и других, отражающих духовность «корневого человека» (П. Флоренский), связанного с родиной,

предками, с семьей, которую в той или иной мере коснулась война, с историей страны-победительницы.

Учитывая значимость Победы в Великой Отечественной войне в истории, следует обратить внимание на проблему ценностно-символической реконструкции памяти о ней, воспроизводящей идеалы, которые составляют ценностный аттрактор современного общества. Память о прошлом страны имеет множество форм и способов сохранения и воспроизведения, среди которых выделяются очень важные составляющие — истории семей, родов, фамилий, отражающих историю и жизнь конкретных людей, с одной стороны, и нравственные ориентации, переданные поколениям — с другой. Поэтому сегодня с признанием рисков искажения и утраты духовного арсенала социальной памяти о Великой войне и Победе актуализируется роль *анализа нарратива*, трактуемого как повествовательный текст, функции которого — информировать адресата о событии [1, С. 96].

Обращение к нарративу «человека с улицы» (А. Шюц), использование его потенциала для анализа тех или иных граней социальной жизни имеет уже довольно долгую историю, хотя и богатыми взлетами падениями, интерес к данной форме выражения человеческого опыта не угасает. Нельзя не согласиться с выводом Е. Ямбурга о том, что история повседневности «привлекает все больше исследователей, которые, анализируя письма, дневники, мемуары рядовых граждан, получают совокупный социально-психологический и нравственный портрет эпохи, не искаженный последующим идеологическим редактированием» [5, С. 420].

Рассмотрение и обобщение свидетельств о Великой Отечественной войне способствует пониманию героизма, *выполнения долга посредством риска для собственной жизни через концентрацию физических, психических, духовных, нравственных сил*. Остановимся на примере анализа информации, полученной из воспоминаний о событиях военного времени, и представляющей факторы социализации молодежи этого периода. Содержание текста выделяет живое переживание событий на пути к Победе и прикосновение к ней как святыне. Структурирование текста обозначает определенность ценностных ориентаций и ступени роста молодого человека. Их (ступени) можно условно обозначить: «жизненный мир и впечатления военного детства», «адаптация к войне», «свет Победы», «служение Победе». Раскроем некоторые сюжеты, сохранившиеся в памяти и переданные в личностном восприятии [6]

Жизненный мир и впечатления военного детства:

— «Мое поколение оказалось последним военного призыва, потому что в последующем и призывать было некого. Нам лишь исполнилось едва по 17! И все же новоиспеченные призывники не были новичками-хлюпиками. Многие из нас уже познакомились с войной.

В конце июля 1942 года Первая танковая армия врага, усиленная с воздуха бомбардировочной авиацией, захватила крупнейший стратегический центр Ростов-на-Дону и беспрепятственно двинулась по степям Северного Кавказа. И уже 2 августа немцы бомбили наше село Красногвардейское /бывшее Молотовское/. Все подверглось неописуемо-

му хаосу: рассеянные наши армейские части, на полях повсюду разброшенные дальнобойные орудия, снаряды и патроны. Везде беспорядочная перестрелка...

— Однако мальчишеский взор по-прежнему устремлялся к забавам, рыбалке на речке, протекавшей рядом с подсобным хозяйством Откормсовхоза, что в семи километрах от села. Там, как узнали позже, скрывались пятеро оставших от своей воинской части солдат. Был жаркий полдень. Смотрим — возле дальней лесополосы появились два мотоцикла. Гитлеровцы сходу выстроили всех, кто находился в поселке в шеренгу, в том числе и нас. И после беглой проверки отстранили женщин, стариков и подростков. Оставили только крепких молодых мужчин, среди которых находились и солдаты, которых расстреляли на месте. С тех пор закончилось наше розовое детство. Что-то надломилось в душе. И мы уже стали не те, что были вчера». ...

— «За полгода оккупации в нашем районе было уничтожено таким образом 805 человек — так гласила одна из листовок после освобождения села от немцев.» ...

— «Трудовую деятельность начал подпаском в чабанской бригаде Откормсовхоза, где некогда наблюдал расстрел советских солдат. Однако вражеские самолеты и сюда долетали со стороны отступающего фронта...» ...

Адаптация к войне:

— «И вот призыв на службу /короче — на войну/. Всех до единых юношей рождения 1927 года в количестве 120 человек 17 ноября 1944 года направили в город Моздок Северо-Осетинской АССР... Я был определен в пулеметный батальон... Учили новобранцев что называется наизнос, все как на войне...»...

— «Непосильным для нас, подростков оказались и боевые вылазки. Нередко винтовка образца 1931/1930 года оказывалась выше самого бойца. И когда он брал ее на плечо, била по пяткам»...

— «Суровые испытания в так называемом учебном полку, безусловно, кроме навыков ведения боя, носили и психологический характер. Ведь фронтовики хорошо знают, что к войне можно привыкнуть, как к обычной работе»...

— «Сражения, которые развернулись в Отечественную войну, охватили не только фронт, но и тыл, куда проникали немецкие диверсанты... Они всячески оболванивали людей. В ряде районов активизировались сепаратистские настроения, предатели Родины, которые сколачивали вооруженные группировки для борьбы с регулярными частями»...

— «В одну из апрельских ночей 1945 года подняли по боевой тревоге в 2 часа ночи. С полным боевым снаряжением за 7 часов мы совершили 60-километровый марш-бросок до крупной железнодорожной станции Прохладный, в поселок которой ворвались вооруженные сепаратисты... Задача пехотинцев — окружить и окопаться. Блокада длилась до полудня, пока спецподразделение прочесали последний дом... Однако далеко не все бойцы выдержали столь тяжелую и ответственную нагрузку, холод и промозглую ночь, какая бывает в эту пору в горах... Подобные операции неоднократно проводились в станицах Виноградской, Луговской, в Малгобеке...»

Свет Победы:

— «За полгода службы в стрелковом полку вчерашние несовершеннолетние ребята

превратились в опытных бойцов, младших командиров. А в конце апреля... полку было вручено БОЕВОЕ КРАСНОЕ ЗНАМЯ... Так хотелось поучаствовать в победном шествии Великой Отечественной войны на ее передовых позициях...»

— «И вот однажды утром после майской демонстрации наконец нас погрузили в «теплушки».. и поезд тронулся на Запад... Но мечтать пришлось недолго. Железнодорожный состав почти на сутки задержали в Прохладном. Потом вернули назад. Помощь в завершении войны на территории Германии не потребовалась. А через три дня, 9 мая 1945 года, совершилась долгожданная ВЕЛИКАЯ ПОБЕДА.

По официальным данным, в Вооруженные Силы страны было призвано более 800 тысяч несовершеннолетних юношей, которые должны были составить надежный резерв в борьбе с грозным врагом... В последующие три года /вплоть до 1948 г./ в Советскую Армию уже никого не призывали, а нам пришлось служить «за того парня» аж до 1951 года. Я прослужил более 12 лет».

Служение Победе:

— «...вопрос о полной безопасности государства уже после войны с Германией не был решен до конца... В 1948 году возник секретный план Даллеса по противоборству и уничтожению СССР... Что можно было противопоставить противнику в то время? Это наш мощный подводный флот... Мне выпала честь возглавить командурадистелеграфистов новостроящейся подводной лодки С-89. Флотскую специальность получил в Николаевской школе связи, куда попал после Моздока... До этого прошел практический курс в аварийно-спасательном отряде...»...

— «Боевые выходы в море с полным вооружением /торпедным и артиллерийским/ начались без промедления. В составе команды судна патрулировали нейтральные воды Черноморского бассейна. Под перископом вели постоянные наблюдения за турецкими военными базами в Синопе Зонгульдаке, Амасре. Контролировали пролив Босфор. Так длилось три года. И не было ни одного случая пропуска неопознанного корабля противника»...

— «Морская служба требовала от каждого члена экипажа полной отдачи сил и умений, и вовсе не была безопасной... Ранней весной под Судаком в результате срочного погружения за бортом оказался старшина 1 статьи Зайцев. После всплытия его подняли благодаря смелому поступку секретаря комсомольской организации Володи Попова, который, не раздумывая, бросился в море в ледяную воду и спас товарища».

— «Трагедия на Черном море разыгралась в 1956 году во время флотских учений, когда затонул флагманский корабль — линкор «Новороссийск». В работах по спасению корабля и личного состава мы участвовали в составе первой эскадры... Нужно было усиленно охранять выход из Северной бухты (Севастополь)... Трудно было предположить, что на судне не была совершена диверсия... Ведь просачивались сведения о диверсиях противника и на других флотах, особенно — на Северном, где в срочном порядке отстраивалась и укреплялась новая военно-морская база подводных лодок»...

— «...судьбы юношей последнего военного призыва были разные. Сразу после победы над Германией кто был направлен из Моздока в Иран добывать немецких оккупантов,

а кто — в авиацию. Значительная часть моих сверстников была мобилизована на флот, на корабли и береговые части. Не все дожили до сегодняшнего дня..Ведь каждый из них смог бы с чистой совестью сегодня смотреть своим потомкам в глаза за исправно исполненный долг перед Родиной»...

Представленная иллюстрация воспоминаний позволяет судить о ценностном ареале общества, в котором происходило становление поколения, столкнувшегося с войной. Анализ нарратива имеет перспективы не только получения информации «из первых рук» о событиях, связанных с Великой Отечественной войной, но и дает основание переосмыслению жизненных ценностей человека в разных, трудных жизненных ситуациях. Анализ нарратива опирается на использование и результаты биографического метода, автоэтнографического, где исследователем выступает сам участник событий, который сосредотачивается на социальных и культурных аспектах личного опыта, на своем жизненном, духовном мире. Распространенными видами нарративной практики является рассмотрение изданных в последние годы таких работ как, например: «Эхо великой войны: Воспоминания ветеранов Великой Отечественной войны, тружеников тыла, блокадников, документальная проза о войне». Следует обратить внимание на ретроспективные заметки ветеранов, записи, мемуары и т.д. Все это будет способствовать формированию и сохранению в российском обществе памяти о Великой Отечественной войне, благодаря чему она не утратит своего уникального духовного опыта.

Таким образом, память о Великой Отечественной войне и Победе как ценностный ат-

трактор раскрывается в культурно-исторической традиции патриотизма, долга защиты Отечества, героизма; представляет совокупность личностно-смысловых и общественно значимых консолидирующих ценностей российского общества, воспроизводящих природу их связи с жизненным миром людей разных поколений.

В условиях риска искажений идеологическим редактированием событий Великой Отечественной войны использование нарративного метода в описании событий военного времени и путей советского народа к Победе является одним из оснований координат ориентирования человека в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евстигнеева, Н.В. Модели анализа нарратива / Н. В. Евстигнеева, О. А. Оберемко // Человек. Сообщество. Управление. — 2007. — № 4. — С 95–107.
2. Лапин, Н. И. Кризисный социум в контексте социокультурных трансформаций / Н. И. Лапин // Мир России. Социология. Этнология. — 2000. — № 3. — С. 3–47.
3. Лесков, Л. В. Футуро-синегетика. Универсальная теория систем. — М.: Экономика, 2005. — 170 с.
4. Сорокин, П. А. Главные тенденции нашего времени. — М.: Наука, 1993. — 350 с.
5. Ямбург, Е. А. Беспощадный учитель: педагогика non-fiction / Евгений Ямбург. — М.: Бослен, 2018. — 464 с.
6. Фрагменты записок призывника Советской Армии 1944 года, капитана в отставке, журналиста — Федора Ивановича Губанова. Взято из личного архива Губанова Ф. И. «Опаленные войной». Воспоминания — к 60-летию победы советского народа в Великой Отечественной войне (2005 г.).

REFERENCES

1. Evstigneeva N. V., Oberemko O. A. Models of narrative analysis. Human. Community. Management. 2007. № 4. With 95–107.
2. Lapin N. I. Crisis society in the context of socio-cultural transformations. Mir Rossii. Sociology. Ethnology. 2000. № 3. P. 3–47.
3. Leskov L. V. Futurosinergetics. A universal theory of systems. Moscow: Ekonomika, 2005. 170 p.
4. Sorokin P. A. Main trends of our time, Moscow: Nauka, 1993, 350 p.
5. Yamburg E. A. the Merciless teacher: pedagogy of non-fiction / Eugene Yamburg, — М.: Boslen, 2018. 464 p.
6. Fragments of notes of a conscript of the Soviet Army in 1944, retired captain, journalist-Fedor Ivanovich Gubanov. Taken from the personal archive of Gubanov F. I. “Scorched by war”. Memories-to the 60th anniversary of the victory of the Soviet people in the great Patriotic war (2005).

УДК 378.4 (470)

К. А. УШМАЕВА

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

АННОТАЦИЯ

Изучение истории высшего образования как социального института позволяет раскрыть основные факторы его развития. На основе анализа работ ведущих философов и социологов рассмотрены функции и взаимосвязи социального института образования с другими институтами общества, особенности его институционализации и функционирования. Раскрывается тезис, что основная функция высшей школы заключается в воспроизводстве и развитии высшего уровня человеческих ресурсов каждого конкретного общества. Обосновывается, что развитие социального института высшего образования обусловлено рядом объективных факторов развития общества (направлениями текущей государственной политики в образовании, идеологическими векторами, возможностями экономики и финансирования системы образования, духовной культурой общества). Показано, что в СССР именно данные детерминанты в совокупности с рядом субъективных факторов в жизни каждого из участников образовательного процесса определяли цели, формы и структуры образования как социального института. Делается вывод, что одним из ключевых мотивов получения образования на современном этапе является ориентация на достижение определенного социального статуса, и в этом вопросе ключевую роль играют ценностные ориентации каждого человека, созданный средой образ и качество жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

высшее образование, социальный институт, структура образования, факторы развития высшего образования.

K. A. USMAEVA

FACTORS OF DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTION: HISTORY AND MODERNITY

SUMMARY

Studying the history of higher education as a social institution reveals the main factors of its development. Based on the analysis of the works of leading philosophers and sociologists, the functions and relationships of the social institution of education with other institutions of society, the features of its institutionalization and functioning are examined. The thesis is revealed that the main function of higher education is the reproduction and development of the highest level of human resources of each particular society. It is

substantiated that the development of the social institute of higher education is determined by a number of objective factors in the development of society (areas of the current state policy in education, ideological vectors, the possibilities of the economy and financing of the education system, and the spiritual culture of society). It is shown that in the USSR it is these determinants in combination with a number of subjective factors in the life of each of the participants in the educational process that determined the goals, forms and structures of education as a social institution. It is concluded that one of the key motives for obtaining education at the present stage is the orientation toward the achievement of a certain social status, and in this issue, the value orientations of each person, the way the environment created and the quality of life play a key role.

KEYWORDS:

higher education, social institution, structure of education, factors of development of higher education.

Изучение феномена высшего образования не перестает быть актуальной темой педагогических, исторических, социологических, психологических и других исследований. Ученые различных направлений изучают проблемы высшей школы с различных теоретических позиций, нередко противоположных. Цель настоящей публикации — раскрыть факторы исторического развития системы высшего образования. При этом высшее образование понимается нами как социальный институт.

При всей разности подходов к рассмотрению феномена образования в понятийном отношении наиболее адекватным и эвристически значимым является понимание высшей школы как особого социального института, возникшего и развивающегося в связи с определенными общественными потребностями и интересами. Такое видение проблемы позволяет охарактеризовать высшее образование как носителя определенных социально значимых и необходимых функций, задач и структуры. Помимо этих компонентов, высшее образование включает в себя поставленные цели, ценности, мотивы,

принципы, нормы и правила, а также основывается на определенной материальной базе и организационной структуре.

Использование понятия «социальный институт» применительно к историческому исследованию мы считаем вполне оправданным. Социолог описывает нормативную структуру общества, используя термины, употребляемые также и историками: социальный институт, традиция, религия, статус, престиж, и т. д. Термин «социальный институт» относится как к организованным системам действий, так и к правилам и нормам поведения, принятым и признаваемым индивидами и группами [6, С. 105]. Социологи, изучающие процессы, протекающие во времени, выдвинули идею структурной стабильности социальных институтов на протяжении длительных исторических периодов.

Взгляды на образование как на социальный институт, его функции и взаимосвязи с другими институтами общества, особенно институционализации и функционирования института высшего образования в конкретно-исторических условиях, под воздействием общества и государства, принадлежат работам социологов, философов, социальных

психологов рубежа XIX–XX вв. Ставшие классикой труды Э. Дюркгейма заложили основы структурно-функционального анализа образования как социального института, в них впервые профессиональное образование было рассмотрено как фактор социальной дифференциации в обществе. Яркий представитель структурно-функционального подхода Т. Парсонс рассматривает социальный институт образования как исторически трансформирующуюся самоорганизующуюся подсистему, которая взаимодействует с другими подсистемами общества и выступает главным связующим механизмом между личностью и культурой [5].

Важным этапом в разработке ключевых понятий современной педагогики, социальной философии и социологии стали работы Дж. Дьюи, который дал определения понятиям «социальный институт» и «социальный процесс» применительно к образованию. Дьюи считал школу социальным институтом, а образование — социальным процессом [4]. Такая интерпретация образования и его социальных функций не устаревает, так как образование и высшая школа, в частности, играют, прежде всего, социальную роль, и по значимости могут быть сопоставимы с такими социальными институтами, как семья, церковь, политическая и экономическая сферы общества.

Образование как социальный институт (систему) рассматривали в своих работах философы и социологи: например, П. Сорокин показывает социальные институты образования и воспитания как социальную лестницу, с помощью которой человек поднимается на другой общественный уровень — снизу

вверх. Именно благодаря образованию индивид может подняться на более высокий социальный уровень [7, С. 18–20]. Э. Шартье (Ален) также изучил социальную функцию образования, которая, по его мнению, заключается в интеллектуальном, профессиональном воспроизводстве [9]. П. Бурдьё рассматривает образование как социальный институт, главная роль которого состоит в трансляции знаний и уровня культуры. При этом важнейшей задачей формирования культурного облика личности Бурдьё считает конструирование габитуса — совокупности ментальных и духовных установок, моделей поведения, социальных связей и действий обучающегося [1].

В современных работах ученые различных направлений изучают образование и высшую школу как социальный институт: в центре внимания оказываются процессы реформирования, институционализации, социализации личности; взаимосвязи высшего образования с экономикой, политикой; определение высшего образования в системе социального управления и др. [2, 3, 8].

Концептуально важной в этих работах для нашей темы исследования представляется, прежде всего, характеристика высшего образования как социального института, исследование регулятивных основ его становления в связи с изменениями потребностей общества, социально-экономических и политических условий. Высшая школа представляется таким социальным институтом в структуре других институтов, основная функция которого заключается в воспроизводстве и развитии высшего уровня человеческих ресурсов данного общества. Цель

и социальное назначение института высшего образования состоит, с одной стороны, в удовлетворении потребностей общества в субъектах труда высшей квалификации, с другой — в удовлетворении потребностей индивидов в овладении определенным набором умений, знаний, навыков [3, С. 212].

Являясь частью социальной системы, высшее образование находится в непрерывном взаимодействии с другими институтами общества. Среди таких межинституциональных взаимодействий следует, прежде всего, отметить приоритет политических, экономических и идеологических структур, так как их развитие и нужды в первую очередь определяют состояние высшего образования.

Историческое развитие института высшего образования зависит от ряда факторов: образование изменяется в ответ на происходящие в обществе важные социальные трансформации. Процесс институционализации высшего образования — объективный, закономерный процесс, тесно связанный с политическими и экономическими запросами общества и государства, обусловлен системой общественных отношений, а также уровнем развития материальной и духовной культуры общества.

Учитывая субъективные факторы, так как любые закономерности в их приложении к общественным процессам не могут действовать автоматически, высшее образование в любые исторические периоды зависит от социальной политики государства. Именно поэтому, анализируя развитие высшего исторического образования в России на разных его этапах, необходимо оценивать различные стратегии государства в этой области. Так,

рассматривая специфику развития высшего исторического образования на протяжении всего советского периода, нельзя не принимать во внимание текущую политическую и идеологическую обстановку.

Высшее образование как социальный институт было призвано обеспечивать в основном потребность государства в специалистах (что особенно было характерно для советского периода нашей истории). Государство в качестве управляющего субъекта определяет цели и функции высшего образования, устанавливает объем его финансирования, задает правовые рамки его деятельности, размещает в системе высшего образования свои приоритеты. Политические и идеологические факторы в различные исторические периоды определяли формы и методы обучения, контингент студентов и преподавателей, направленность исторических исследований и т. д. Так, например, политическая обстановка первых лет советской власти, основываясь на текущей социально-экономической политике и классовой идеологии, предопределила взгляд на систему образования как кузницу «новых», советских кадров, в основе профессиональной подготовки которых должно лежать изучение идеологических доктрин и вопросов текущей политики. В соответствии с этим и строилось содержание учебных курсов (из которых история вскоре исчезает как дисциплина), количество и наименование учебных предметов, формировался преподавательский состав. В то же время декларация всеобщего права на образование в 20-е гг. расширила социальный состав студенчества, трансформировала формы и уровни получения образования (введение рабфаков и т. п.).

Изменение политической обстановки в нашей стране в 90-е гг. XX в. обусловило новое понимание целей и задач исторического образования, что повлекло за собой коренную перестройку содержания — изменились учебные планы, программы, учебники, тематика и методология исторических исследований, возникли новые формы получения образования (например, негосударственные вузы), иным стал состав студентов и преподавателей.

Как социальный институт высшее образование тесно связано с экономическими подсистемами общества. Экономическая политика предопределяет возможности развития материально-технической базы институтов и университетов страны, уровень зарплаты преподавателей и стимулирование их труда, возможности обучения студентов различных социальных групп и т.д. Например, финансирование вузов по «остаточному» принципу в 60–80-е гг. в нашей стране, уравнивательный подход к зарплате работников умственного и физического труда, отсутствие финансовых стимулов — факторы, которые способствовали, как нам видится, кризисному состоянию системы высшего образования в 1990-е гг. Современная политика в области высшего образования, отличающаяся «хроническим» недофинансированием, оставляет актуальными проблемы 1960-х гг. и делает процесс реформирования образования, как минимум, утопичным.

Изменения духовной культуры общества — такие же важные факторы трансформации высшего образования в нашей стране, хотя и не имеющие такого определяющего

значения, как политика или экономика. Отношение общества и государственной политики к религии, духовные поиски последнего десятилетия XX в. обусловили ряд изменений в содержании образования, привели к развитию широкой сети учебных заведений различной конфессиональной направленности. Интерес общества к культуре, к своим корням, к истории семьи и рода расширил поле современных исторических исследований, содержание учебных дисциплин, изменил методологические подходы к их изучению. Потребности обновления содержания высшего образования в конце 1980-х — начале 1990-х гг., связанные с деидеологизацией общества, привнесли в учебные планы новые и «забытые старые» гуманитарные дисциплины: культурологию, социологию, политологию, ораторское искусство, психологию, социальную философию и др.

Постиндустриальное развитие общества, современный технический прогресс и, по мнению ряда ученых, новый уровень культуры общества ставят новую цель образовательного процесса — подготовка творческой личности, умеющей добывать информацию и распоряжаться ею, генерировать собственные идеи. Современное высшее образование во многом определяется потребностями общества, конкретного «потребителя» образовательных услуг, в роли которого выступает уже не только государство, но и сам учащийся, его родители (семья), общественные организации, коммерческие фирмы и предприятия и т.п. Рыночные отношения, пронизывающие все сферы жизни нашей страны, обуславливают «спрос» на специалистов определенных профессий.

С другой стороны, на выбор абитуриентом специальности, учебного заведения в любые исторические периоды оказывали влияние «престиж» и популярность будущей профессии, приобретаемый в ходе обучения определенный социальный статус. Если в современном мире продвижение по социальной лестнице в основном определяется возможностью доступа к различным материальным благам (деньги, имущество), в советском обществе продвижение по социальной лестнице осуществлялось в основном в виде получения благ нематериальных (власть, возможности, уважение, признание и т. п.). С этого угла зрения высшее историческое образование в Советском Союзе было достаточно престижным в 1960–1980-е гг., когда готовило кадры для партийной элиты, работников управления различных уровней, лидеров государственных общественных организаций. Кризис современной системы исторического образования, выражающийся в падении социальной значимости исторических дипломов и сокращении численности абитуриентов, поступающих на исторические факуль-

теты, обусловлен малой востребованностью специалистов с историческим образованием на современном рынке труда, низкими окладами и, как следствие, — падение «престижа» профессии, снижение интеллектуального потенциала общества. Таким образом, одним из ключевых мотивов получения образования является ориентация на достижение определенного социального статуса, и в этом вопросе ключевую роль играют ценностные ориентации каждого человека, созданный средой образ и качество жизни.

Подводя итог, необходимо отметить, что образование является сложной социокультурной системой, обладающей многоуровневой дифференцированной структурой внутренних и внешних исторических, социальных, экономических, политических, культурных, межличностных связей и взаимоотношений. Исследование истории образования, на наш взгляд, будет наиболее продуктивным с позиций междисциплинарного подхода, предполагающего рассмотрение предмета исследования с ракурсов различных, но связанных гуманитарных наук и методов их исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурдые, П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые // Socio-Logos. 96. — URL: <http://www.bourdieu.narod.ru> (дата обращения: 20.05.2020).
2. Верховкина, М. Е. Институт российского высшего образования и его трансформация в условиях Болонского процесса (социологический анализ): дис. ... канд. соц. наук / М. Е. Верховкина. — СПб., 2006. — 170 с.
3. Владимиров, А. А. Высшая школа как социальный институт и генератор интеллектуального потенциала гражданского общества: дис. ... д-ра филос. наук / А. А. Владимиров. — Нижний Новгород, 2001. — 296 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.

5. Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. — М., 1994. — С. 462–478.

6. Поршнева, О. С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях: учеб. пособие / О. С. Поршнева. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2005. — 158 с.

7. Сорокин, П. Человек. Общество. Цивилизация / П. Сорокин. — М. : Политиздат, 1992. — 543 с.

8. Шульга, М. М. Высшая школа как фактор социализации в современной России: теоретический аспект анализа: монография / М. М. Шульга. — Ставрополь, 2005. — 319 с.

9. Alain P. Propose Sur L'education. P., 1986.

REFERENCES

1. Bourdieu P. University doxa and creativity: against scholastic divisions. Socio-Logos. 96. URL: <http://www.bourdieu.narod.ru> (accessed: 20.05.2020).

2. Verkhovkina M. E. Institute of Russian higher education and its transformation in the context of the Bologna process (sociological analysis): dis. kand. SOC. Sciences. Saint Petersburg, 2006, 170 p.

3. Vladimirov A. A. Higher school as a social Institute and generator of intellectual potential of civil society: dis. ... doctor of Philos. Sciences. Nizhny Novgorod, 2001, 296 p.

4. Dewey Jnr Democracy and education / per. s angl. Yu. I. Turchaninova, E. N. Gusinsky, N. N. Mikhailov. M.: Pedagogika-Press, 2000. 384 p.

5. Parsons T. coordinate system of action and General theory of action systems: culture, personality and place of social systems. American sociological thought, Moscow, 1994, Pp. 462–478.

6. Porshneva O. S. Interdisciplinary methods in historical and anthropological research: studies'. stipend. Yekaterinburg: Ural Publishing house. UN-TA, 2005. 158 p.

7. Sorokin P. The Man. Society. Civilization, Moscow, 1992.

8. Shulga M. M. Higher school as a factor of socialization in modern Russia: theoretical aspect of analysis: monograph. Stavropol, 2005, 319 p.

9. Alain P. Propose Sur L'education. P., 1986.

УДК 378(091) (470.63)

А. А. АНИКЕЕВ

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В 1940–1980-Е ГГ. XX В.

АННОТАЦИЯ

Целью исследования стало изучение развития медицинского образования. Обосновывается, что создание медицинских вузов определялось директивами текущей политики в области образования, согласно которой в 1938 г. на Ставрополье был открыт первый медицинский институт, обеспечивая острую необходимость региона в квалифицированных медицинских кадрах. На основании архивного фактического материала показано развитие медицинского института в дальнейшем: в военное и послевоенное время, эпоху «застоя». Раскрыты основные вехи развития второго центра высшего медицинского образования в крае — Пятигорского государственного фармацевтического института, созданного в марте 1943 г. Показано, как, обеспечивая необходимость края в кадрах врачей, медицинские вузы Ставрополья развивали научную деятельность, разрабатывали научные проблемы союзного значения. Обосновывается, что одной из острых проблем на протяжении всего советского периода была потребность в квалифицированных профессорско-преподавательских кадрах, которая была восполнена путем создания в 1972 г. ординатуры в СГМИ. Делается вывод о том, что медицинские вузы Ставрополья в течение советского периода их развития, с 1940-х по 1980-е гг., добились существенных результатов в развитии учебного процесса и научных исследований, в подготовке квалифицированных медиков для оказания медицинской помощи населению, в том числе и иностранных.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

медицинское образование, подготовка медиков, Ставропольский государственный медицинский университет.

A. A. ANIKEEV

FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER MEDICAL EDUCATION IN THE STAVROPOL TERRITORY IN 1940–1980-IES. XX CENTURY

SUMMARY

The purpose of the study was to study the development of medical education. It is substantiated that the establishment of medical universities was determined by the directives of the current educational policy,

according to which the first medical institute was opened in Stavropol in 1938, providing the region's urgent need for qualified medical personnel. On the basis of archival factual material, the development of a medical institute in the future is shown: in the war and post-war times, the era of "stagnation". The main milestones of the development of the second center of higher medical education in the region, the Pyatigorsk State Pharmaceutical Institute, established in March 1943, are shown. It is shown how, providing the region with the need for doctors, medical schools in Stavropol developed scientific activity and developed scientific problems of national importance. It is substantiated that one of the acute problems throughout the Soviet period was the need for qualified teaching staff, which was replenished by creating in 1972 a residency at SSMI. It is concluded that the medical universities of Stavropol during the Soviet period of their development, from the 1940s to the 1980s, achieved significant results in the development of the educational process and scientific research, in the training of qualified physicians to provide medical care to the population, including foreign ones.

KEYWORDS:

medical education, medical training, Stavropol State Medical University.

Высшая медицинская школа Ставрополя прошла долгий путь развития, который на сегодняшний день составляет около 70 лет. Социально-культурная функция медицинского образования состояла и сейчас состоит в том, что подготовка медицинских кадров с высшим образованием определяет деятельность практического здравоохранения региона, а также, в свою очередь, полностью зависит от потребностей и перспектив экономического развития, прироста населения, его структуры и т.д.

Ведущую роль в подготовке врачей в крае играл Ставропольский медицинский институт, созданный в 1938 г. Так, 19 сентября 1938 г., почти семьдесят лет назад, 197 студентов лечебного факультета приступили к занятиям на пяти кафедрах: анатомии, органической химии, биологии, физики, марксизма-ленинизма. Директором был назначен А. Б. Могильницкий. Однако не успел молодой институт развернуть свою работу на всех курсах, как пришлось ему перестраиваться на военный лад.

Так стране необходим был выпуск большого количества врачей, продолжительность

обучения медиков в институте сокращается до 3,5 лет. Одновременно учебное время удлинняется до 8 академических часов. Несмотря на трудности военного времени, медицинский институт продолжал подготовку студентов. 23 июня 1942 г. состоялся досрочный выпуск 342 врачей [9, С. 3]. А вскоре вуз был эвакуирован в Казахстан (г. Караганда).

После оккупации г. Ставрополя немецко-фашистскими войсками в августе 1942 г. институт прекратил работу. Он был разграблен и разрушен: учебного оборудования, аппаратуры и хозяйственного инвентаря было уничтожено и разграблено более чем на 5 млн. рублей. Был взорван акушерско-гинекологический корпус. Оккупанты расстреляли 68 сотрудников института и членов их семей, в том числе 8 профессоров, 7 доцентов, 18 ассистентов. Преодолевая трудности послевоенных лет, преподаватели и студенты взялись за восстановление института. Был восстановлен разрушенный учебный корпус, заменены оборудование и техника.

В послевоенный период Ставропольский медицинский институт отличался высоким уровнем квалификации профессорско-

преподавательского состава. В 1946/47 уч. г. из 29 кафедр 18 возглавляли доктора медицинских наук, 8 — кандидаты наук и 3 — преподаватели без ученых степеней, но с большим стажем работы. В институте всего работало 16 профессоров, 15 доцентов и 96 преподавателей без ученых степеней. Однако было еще много вакансий: 3 — заведующего кафедрой, 9 — доцента, 4 — старшего преподавателя, 5 — ассистента.

Научно-исследовательская работа, которая до войны велась спорадически, теперь развернулась довольно широко: в 1943 г. было запланировано 28 тем, в 1944 г. — 57 тем, в 1945 г. — 70 тем, в 1946 г. — 103 темы диссертационных исследований [1]. Был выпущен первый сборник научных статей. Тон в научной работе задавали профессора Р. Р. Гельтцер, В. А. Чепурин, М. Д. Вебер; доценты П. С. Ревуцкая, К. М. Гавриков, М. С. Макаров, которые внесли большой вклад в становление СГМИ и здравоохранения на Ставрополье.

Неустойчивым был и контингент студентов. За первый семестр 1943/44 уч. г. в институт прибыло 207 человек, выбыло — 243 чел., перевелось в другие вузы — 30 чел., 30 чел. — отчислены за неуспеваемость. Экзамены в 1944/45 уч. г. из 706 чел. сдали на «отлично» — 62 чел., на «хорошо» и «отлично» — 110 чел., на «неудовлетворительно» — 119 человек [2]. В 1947 г. среди студентов было 78 участников Великой Отечественной войны, из них — 38 инвалидов, 72 — орденоносца.

Для повышения успеваемости студентов были приняты меры: организованы дополнительные занятия с неуспевающими, срок ра-

боты читального зала библиотеки был продлен с 6 часов утра до 22 часов вечера; анатомического музея — с 6 часов до 24 часов; организованы консультации на кафедрах, улучшена работа столовой, поставлены ларьки для продажи хлеба. С 1948/49 уч. г. обучение врачей было продлено до 6 лет. В ноябре 1951 г. ректором СГМИ назначен профессор В. Г. Будылин, который руководил вузом до ноября 1964 г.

Вторым центром высшего медицинского образования в крае являлся Пятигорский государственный фармацевтический институт, созданный в марте 1943 г. в результате слияния эвакуированных на Северный Кавказ Ленинградского и Днепропетровского фарминституты. Преподавательский состав вуза в первые послевоенные годы не был укомплектован. Как свидетельствуют архивные материалы, по штатному расписанию было положено 12 профессоров и 4 доцента — заведующих кафедрами. Однако в 1944/45 уч. г. в наличии было лишь 5 укомплектованных кафедр: фармакологии — профессор, д-р мед. наук Н. П. Нехорошев, аналитической химии — профессор М. П. Вишняков, органической химии — доцент, канд. хим. наук Н. З. Андреев, физколлоидной химии — доцент, канд. хим. наук М. И. Тарасенко, технологии лекарственных форм — доцент, канд. фарм. наук И. А. Муравьев [3]. Остальные места были вакантными. Был объявлен конкурс на замещение.

Контингент студентов в фарминституте был сравнительно небольшим. На 1 курсе обучалось 187 чел., на 2 курсе — 164 чел., на 3 курсе — 144 чел., на 4 курсе — 85 человек. В течение учебного года было

принято 57 человек, ушли 34 человека. Причины ухода были разные.

К 1963 г. Ставропольский мединститут произвел 23 выпуска врачей лечебного факультета (3100 чел.) и один выпуск врачей стоматологического факультета (80 чел.). Окончившие учебу врачи были направлены в районные больницы и рабочие поселки не только Ставропольского края, но и центральных и восточных областей России.

Важным фактором повышения уровня учебного процесса являлась научная работа преподавателей и студентов. В СГМИ разрабатывалось 10 проблем союзного значения: 1) Клиника, хирург и комплексное лечение злокачественных опухолей; 2) Основные заболевания нервной системы; 3) Основные психические заболевания; 4) Научные основы профилактики, разработка методов диагностики и лечения важнейших инфекционных заболеваний; 5) Раннее выявление, профилактика и эффективное лечение основных заболеваний сердечнососудистой системы; 6) Патология органов дыхания; 7) Отоларингология и др. Всего ученые института разрабатывали 12 комплексных тем, 34 — народнохозяйственных, 5 — заказных[4].

Учеными ПГФИ был создан целый ряд новых научных направлений. Под руководством профессора Д. А. Муравьевой были организованы комплексные исследования лекарственных растений Кавказа. На кафедре фармацевтической химии доцентом В. Н. Бернштейном велись исследования по применению физико-химических методов в анализе лекарственных средств, впоследствии получившие широкое развитие, благодаря деятельности профессора В. Г. Беликова [10, С. 4].

В 1958 г. в СГМИ был открыт стоматологический факультет. В числе его сотрудников были квалифицированные преподаватели: профессора Н. Н. Гаранжа, М. П. Водолацкий, доценты Б. К. Мирошенко, О. М. Пендюр, О. И. Валенкова, С. М. Сохов и др.

Открытие главного учебного корпуса в 1960 г. положительно сказалось на организации учебно-методической работы. Особый упор, как и в других вузах края, делался на «связь обучения с жизнью». С этой целью кафедра биологии перестроила свои практические занятия — закрепила академические группы за определенными домами, провела цикл лекций по актуальным медицинским вопросам для населения. Учебные занятия сопровождались системой внеаудиторных воспитательных мероприятий: конференции, беседы по этике, эстетике, научному атеизму, изучение биографии В. И. Ленина, вечера отдыха, беседа со студентами на квартирах (общежития не было) и др. Заметный ущерб такой воспитательной работе наносили сельскохозяйственные работы, длительностью до 40 дней.

Таким образом, создание и деятельность медицинского и фармацевтического вузов были важным явлением социокультурной жизни Ставрополья. Новые социально-экономические условия 1960-х гг. требовали, чтобы система медицинского образования была предельно динамична и не только успешно справлялась с задачами подготовки врачебных кадров сегодня, но и ориентировалась на будущий уровень развития медицинской науки и запросы практического здравоохранения.

Социальные и экономические условия края в 1960–1980-х гг. определили основные

пути совершенствования системы высшего медицинского образования с внесением элементов первичной широкой специализации в до- и последипломный период подготовки врачей. К началу 1970-х гг. была завершена реформа медицинского образования, главной отличительной чертой которой являлось введение во всех медицинских вузах субординатуры и одногодичной специализации (интернатуры).

В 1960–1980-е гг. заметно укрепился профессорско-преподавательский состав медицинских вузов края. Так в 1969/70 уч. г. в СГМИ функционировало 39 кафедр и 1 курс рентгенологии. Двадцатью кафедрами руководили профессора, доктора наук, доценты, кандидаты наук. На лечебном факультете работало 86 кандидатов медицинских наук и 39 преподавателей без ученой степени. На стоматологическом факультете соответственно — 12 кандидатов наук и 9 чел. без ученой степени. В целом, по СГМИ в 1970 г. из 139 преподавателей было 14 докторов, 86 кандидатов наук, что составляло 64,7% [5]. Это — очень высокий процент квалификации профессорско-преподавательского состава для тех лет, который был результатом активной работы ректората и кафедр по повышению квалификации преподавателей. Так, в 1970 г. 5 человек находились в творческом отпуске для работы над докторской диссертацией, 9 человек — в творческой командировке, готовилось 10 кандидатских диссертаций. В 1970 г. докторские диссертации защитили: Л. И. Карпова, А. С. Робцев, А. М. Мазукова, Л. И. Мошн. Хотя не все кадровые вопросы в это время были решены: не замещены

вакантные должности акушерства и гинекологии, 50% кандидатов медицинских наук работало ассистентами, 17 кафедр возглавляли не профессора, как положено по штату, а доценты, уволены 3 слабо подготовленных преподавателя [6].

В 1969/70 уч. г. в СГМИ училось 3058 человек, включая студентов из 29 зарубежных стран. Только за первые десять лет было подготовлено более 80 врачей для Индонезии, Ирана, Ирака, Йемена, Сомали, Конго, Танзании, а также ГДР и Венгрии [7]. Следовательно, социокультурное влияние медицинских вузов края распространялось далеко за его территорию. Вместе с профессиональными знаниями выпускники СГМИ принесли в свою страны русский язык, русскую и мировую культуру.

Значительное внимание в при подготовке студентов уделялось организации учебного процесса, совершенствованию форм и методов обучения. На кафедрах общетеоретического, единого биологического и клинического профиля обсуждались темы лекций, регулярно проводились открытые лекции, взаимопосещение различных видов занятий: семинаров, практических видов занятий. Внедрялись знания в форме дискуссий, деловых игр, а также было организовано курирование студентами у постели больных.

Ставропольский медицинский институт одним из первых организовал ординатуру, в 1972 г. в ней обучалось 86 ординаторов. В институте были сформированы научные школы под руководством профессоров Г. А. Гудзовского, Ю. И. Алебовского, М. А. Куршина, Н. Н. Гаранжи, И. Ф. Линченко и др. Проблеме реабилитации больных

с наиболее часто встречающимися заболеваниями посвятили свои исследования профессора В. Е. Смирнов, В. В. Бодулин, А. М. Прохорский, И. М. Деревянко, В. В. Гнеушев, В. С. Чудновский, Л. Г. Карпова, Н. А. Ротова и др. В СГМИ активно велась подготовка докторских диссертаций А. В. Ягодой, Л. А. Путренюк, В. Д. Пасечниковой [11, С. 41–42].

В ПГФИ научная работа строилась в основном по двум направлениям. Во-первых, обществоведы изучали труды классиков марксизма-ленинизма и историю отечественной науки, здесь готовилось 5 диссертаций. Во-вторых, профильные кафедры разрабатывали новые методы получения и анализа сырья, препаратов и лекарственных форм, а также изучения растительных и минеральных ресурсов Северного Кавказа. Здесь велась подготовка 3 докторских и 1 кандидатской диссертации [8].

Преподаватели фарминститута оказывали помощь аптечным учреждениям. Ежегодно проводились двухнедельные курсы по повышению квалификации заведующих аптечных пунктов, читались циклы лекций для работников аптек в г. Георгиевске, Железноводске, Пятигорске, Ессентуках, Кисловодске, Минеральных Водах; для практических работников издан сборник о готовых лекарственных формах и др.

Отмечая достаточно интенсивное развитие научных исследований ученых медицинских вузов в 1960–1980-е гг. и широкое использование их результатов на практике, нельзя не отметить, что советская медицина в целом, включая ставропольских врачей и исследователей, основное внимание уделяла консервативным методам лечения. В то

же время нетрадиционные приемы и методы народной медицины использовались весьма редко.

К концу 1980-х гг. СГМИ превратился в один из крупных медицинских вузов Северного Кавказа. К 1988 г. он подготовил почти 15 тыс. квалифицированных специалистов. В институте теперь насчитывалось пять факультетов (лечебный, стоматологический, педиатрический, факультет усовершенствования врачей и факультет квалификации преподавателей медицинских училищ). Институт располагал 50 кафедрами и 5-ю самостоятельными курсами.

Теоретические и клинические дисциплины преподавались в хорошо оборудованных аудиториях, кабинетах и лабораториях. В 1984 г. закончено строительство нового морфологического корпуса на 2400 студентов, расширена клиническая база, построен онкологический диспансер, детская больница и больница, введено в эксплуатацию новое студенческое общежитие со столовой на 220 мест [12, С. 30].

Таким образом, медицинские вузы Ставрополя в течение советского периода их развития, с 1940-х по 1980-е гг. добились существенных результатов в развитии учебного процесса и научных исследований, в деле оказания медицинской помощи населению, а также в подготовке студентов, в том числе иностранных. С созданием Ставропольского мединститута, который не прекращал своей деятельности в годы войны, регион стал регулярно обеспечиваться медицинскими кадрами высшей квалификации, возросла роль и значение медицинских знаний, престиж профессии медицинского работника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Ставропольского Края (далее — ГАСК). Ф. 2431. Оп. 1. Д. 4. Л. 23.
2. ГАСК Ф. 2431. Оп. 4. Д. 255. Л. 1
3. ГАСК Ф. 5161. Оп. 1. Д. 6. Л. 4.
4. ГАСК Ф. 2431. Оп. 1. Д. 517. Л. 12.
5. ГАСК Ф. 2431. Оп. 6. Д. 491. Л. 26.
6. ГАСК Ф. 2431. Оп. 6. Д. 491. Л. 27.
7. ГАСК Ф. 2431. Оп. 6. Д. 23. Л. 10.
8. ГАСК Ф. 5161. Оп. 1. Д. 58. Л. 28.
9. Минаев, Б. Д. Пройденный путь и задачи дальнейшего совершенствования в подготовке врача / Б. Д. Минаев // Итоги пройденного пути и перспективы дальнейшего развития. — Ставрополь : Б.И., 1988. — 242 с.
10. См.: Пятигорская государственная фармацевтическая академия: 1943–2003 гг. — Пятигорск, 2003.
11. Филимонов, Ю. А. Полувековой юбилей института / Ю. А. Филимонов // Итоги пройденного пути и перспективы дальнейшего развития. — Ставрополь : Б.И., 1988. — 242 с.
12. Попов, П. М. Подготовка врачебных кадров для развивающихся стран / П. М. Попов // Итоги пройденного пути и перспективы дальнейшего развития. — Ставрополь : Б.И., 1988. — 242 с.

REFERENCES

1. State archive of the Stavropol Territory (hereinafter-GASK). F. 2431. Op. 1. D. 4. L. 23.
2. GASK F. 2431. Op. 4. D. 255. L. 1
3. GASK F. 5161. Op. 1. D. 6. L. 4.
4. GASK F. 2431. Op. 1. D. 517. L. 12.
5. GASK F. 2431. Op. 6. D. 491. L. 26.
6. GASK F. 2431. Op. 6. D. 491. L. 27.
7. GASK F. 2431. Op. 6. D. 23. L. 10.
8. GASK F. 5161. Op. 1. D. 58. L. 28.
9. Minaev B. D. Passed path and tasks of further improvement in the training of a doctor // The results of the passed path and prospects for further development. Stavropol: B. I., 1988. 242 p.
10. See: Pyatigorsk state pharmaceutical Academy: 1943–2003-Pyatigorsk, 2003.
11. Filimonov Yu. a. half-Century anniversary of the Institute // The results of the passed path and prospects for further development. Stavropol: B. I., 1988. 242 p.
12. Popov P. M. Training of medical personnel for developing countries / Results of the passed path and prospects for further development. Stavropol: B. I., 1988. 242 p.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Требования к оформлению статей (тезисов):

Объем статьи: **от 8 до 12 страниц** (без учета аннотации и ключевых слов). Требования к компьютерному набору: формат А4; кегль 14; шрифт Times New Roman; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 2 см; отступы между абзацами: перед абзацем – 0, после абзаца – 0; абзацный отступ 1,25 см. Необходимо различать в тексте **дефис (-)** (например, черно-белый, бизнес-план) и **тире (–)**. Электронный вариант рукописи принимается в текстовом редакторе Word (название файла: «ФИО_статья») (пересылка по электронной почте). Список литературы оформляется по ГОСТ 7.0.5-2008, приводится в алфавитном порядке в конце текста. Сноски на источники, указанные в списке литературы, оформляются в квадратных скобках (например, [1, С. 256]).

Требования к структуре текста статьи:

а) индекс УДК и ББК;

б) информация об авторе(ах) – фамилию, имя, отчество. Имена авторов должны быть приведены по степени вклада в исследование. Количество авторов – не более трёх;

в) название;

г) аннотация, которая должна раскрывать общий контекст исследования, обозначать цель и масштаб исследования (масштаб – для статей, приводящих результаты эмпирического исследования), отражать наиболее значимые результаты исследования, раскрывающие его оригинальность и новизну, при этом не повторяя название статьи (размер 120-150 слов);

д) список ключевых слов или словосочетаний, связанных с содержанием статьи (5–7). Между ключевыми словами и словосочетаниями использовать точку с запятой;

е) вступление, раскрывающее актуальность исследования и ведущую проблему, решению которой посвящена статья (0,5-1,5 стр.);

ж) результаты исследования, отражающие решение поставленных исследовательских задач, раскрывающие оригинальность и новизну представляемого материала;

з) заключение/рекомендации (0,5-1,5 стр.);

и) список литературы на русском языке (+ транслитерация). В списке перечисляются все источники, на которые **ссылается** автор, с полным библиографическим аппаратом описания издания (в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008). Если

в тексте отсутствует ссылка на источник, он в список не включается. Литература размещается в конце статьи в **алфавитном** порядке.

Для транслитерации рекомендуется использовать сайт <http://www.translit.ru/>. Нужно выбирать в списке предлагаемых вариантов транслитерации «BSI». Кириллические названия транслитерируются на латиницу (если оригинал названия приведен на кириллице).

Ф.И.О., название статьи, аннотация и ключевые слова **обязательно** должны быть переведены **на английский язык**. Информация аннотации на английском языке должна быть понятна англоязычному читателю, который мог бы без обращения к тексту статьи получить наиболее полное представление о проблематике исследования.

Статьи проверяются программой «Антиплагиат». Оригинальность текста должна составлять не менее 70%.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются!

ВЕСТНИК
Ставропольского государственного
педагогического института

Выпуск 17 (1)

Подписано к печати 29.10.2020. Формат 60x84/8
Усл. печ. л. 30.46. Уч.-изд. л. 36,89. Тираж 50 экз.
Заказ № 987.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательско-полиграфическом
комплексе Северо-Кавказского федерального университета
355038, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 2

