



ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
НЕКВАЛИФИРОВАННОЙ
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ

ИНФОРМАЦИЯ О СЕРТИФИКАТЕ

S/N: 1B2F1E7DE23F9A9345B58C61B7D429A9

Редько Людмила Леонидовна,

Владелец: Смагина Мария Викторовна

д-р пед. наук, проф.

Должность: Ректор

E-mail: smagina.mv@sspi.ru

Организация: ГБОУ ВО СГПИ

Дата подписания: 10.03.2023

Действителен: Сергеев Сергей Викторович, 2025

д-р пед. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бережная Ольга Владимировна,
канд. пед. наук, доц.

Борисова Татьяна Григорьевна,
д-р филол. наук, доц.

Борытко Николай Михайлович,
д-р пед. наук, проф.

Гончаров Вадим Николаевич,
д-р филос. наук, доц.

Григорьев Анатолий Федорович,
д-р культурологии, 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.

Луговой Дмитрий Борисович,
канд. филол. наук

Моргун Ирина Николаевна,
канд. пед. наук

Магомедов Руслан Расулович,
д-р пед. наук, проф.

Маслова Татьяна Федоровна,
д-р социол. наук, проф.

Пикалов Дмитрий Владимирович,
канд. ист. 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.

КОРРЕКТОР:

Луговая Екатерина Александровна,
канд. филол. наук

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Выпуск 2021, № 1 (18)



Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2021. — Вып. 1 (18). — 206 с.

Журнал публикует научные статьи российских и зарубежных ученых, соискателей ученых степеней, преподавателей и других лиц, занимающихся научными исследованиями в области педагогической, психологической и социально-культурной антропологии, а также по специальностям, имеющим отношение к таким отраслям, как биологические, исторические, искусствоведческие, математические, психологические, педагогические, социологические, филологические, юридические, экономические и другие науки. Результаты научных исследований, опубликованные в журнале, представляют интерес не только с точки зрения научной теории, но могут быть применены на практике. Журнал предназначен для соответствующих специалистов, педагогических работников, аспирантов и студентов.

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, 2021

CHAIRMAN OF THE SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD:

Redko Lyudmila Leonidovna, Dr. of Science (Pedagogy), Professor

THE ISSUING EDITOR:

Bobryshov Sergey Viktorovich, Dr. of Science (Pedagogy), Professor

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD:

Berezhnaya Olga Vladimirovna, Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate 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

Grigoriev Anatoly Fedorovich, Dr. of Science (Culturology), 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

Lugovoy Dmitriy Borisovich, Cand. of Sciences (Philology)

Morgun Irina Nikolaevna, Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

Magomedov Ruslan Rasulovich, Dr. of Science (Pedagogy), Professor

Maslova Tatyana Fedorovna, Dr. of Sciences (Sociology), Professor

Pikalov Dmitry Vladimirovich, Cand. of Sciences (History), 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

TECHNICAL EDITOR:

Lugovaya Ekaterina Alexandrovna, Cand. of Science (Philology)

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
Volume 2021, № 1 (18)



Bulletin of Stavropol State Pedagogical Institute. – Stavropol: Publishing house SGPI, 2021. – Issue 1 (18). – 206 p

The journal publishes scientific articles by Russian and foreign scientists, degree seekers, teachers and other persons engaged in scientific research in the field of pedagogical, psychological and socio-cultural anthropology, as well as in specialties related to such fields as biological, historical, art history, mathematical, psychological, pedagogical, sociological, philological, legal, economic and other sciences. The results of scientific research published in the journal are of interest not only from the point of view of scientific theory, but can be applied in practice. The journal is intended for relevant professionals, teaching staff, graduate students and students.

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, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

Т. Г. Борисова, Т. Б. Кузнецова

РОЛЬ ЭВФЕМИЗМОВ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА6

Е. А. Луговая, Д. Б. Луговой

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПИТЕТА
КАК СРЕДСТВА ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ14

А. Н. Мамедова

ДИНАМИКА СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ОМОНИМИЧНОГО
МЕЖДОМЕТИЯ «ВЕЩЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ21

В. В. Милославская, Э. Ф. Нурова

«СОВРЕМЕННЕЙШИЙ» РУССКИЙ ЯЗЫК,
ИЛИ РУССКИЙ ИНТЕРНЕТ-ЯЗЫК XXI ВЕКА28

С. П. Черкашина

НОМИНАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ Л. С. ПЕТРУШЕВСКОЙ37

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

В. М. Акименко

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО
ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ43

М. Н. Алексеева, М. Г. Егорушина, Е. В. Шпилова ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	53
С. В. Бобрышов, Л. В. Суменко, О. А. Таран СУБЪЕКТНАЯ ОСНОВА И ЛИЧНОСТНЫЕ ПЛАНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ УСПЕХА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА	59
С. В. Бондаренко ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ	74
А. А. Волков ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	83
В. М. Иванов, Л. В. Твердякова ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РИСКОВ НА ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	90
О. Ю. Колпачева, Л. Н. Авдеева, Н. А. Сиволобова ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ	103
К. В. Литвинова, М. Л. Соколовский ЗАКОНОМЕРНОСТИ АККУЛЬТУРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА	114
Р. Р. Магомедов, С. Ю. Максимова, М. Р. Попова ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ	123

Н. Н. Максютова НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	129
Д. В. Пикалов, В. С. Пикалова, Д. Б. Луговой ТЕХНОЛОГИИ МАНИПУЛЯЦИИ СОЗНАНИЕМ КАК СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ЭПОХУ КРИЗИСА.....	139
Г. В. Сейфулина ЭЛЕКТРОПУНКТУРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ОЦЕНКЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА	150
Л. Н. Сляднева., А. А. Сляднев ПРОБЛЕМА ТЕЛЕСНОЙ ОТЧУЖДЕННОСТИ В ХОРЕОГРАФИИ И СПОРТЕ.....	162
Н. И. Цвирко К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	172
А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК РЕЗУЛЬТАТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА.....	185
М. А. Эренценова ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМНОЕ ЗВЕНО ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	195
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА.....	204

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.161.1

Т. Г. БОРИСОВА, Т. Б. КУЗНЕЦОВА

РОЛЬ ЭВФЕМИЗМОВ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА

АННОТАЦИЯ

Эвфемизация — это процесс, достаточно широко представленный в языке, т.к. в этом понятии сочетается как лингвистическая, так и экстралингвистическая составляющая, которая проявляется в возможности кодирования информации определенного рода носителями языка. Эвфемизм обладает собственными специфическими признаками. Это проявляется и в лингвистической сущности эвфемизма, и в предметах, которые чаще других подвергаются эвфемизации, в языковых способах и средствах, сферах использования эвфемизмов, с помощью которых они создаются, в различии социальных оценок эвфемистических способов выражения. Целью исследования стало изучению проблемы эвфемизации лексики в художественных произведениях постмодернизма на материале повести В. Пелевина «Омон Ра». В статье представлен анализ эвфемизмов с точки зрения семантики, этимологии, функционирования. Показан процесс репрезентации фоновых знаний, отраженных в эвфемизмах, а также рассмотрены причины эвфемизации лексики в художественных произведениях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

эвфемизмы; эвфемизация; лексикология; семантика, постмодернизм.

T. G. BORISOVA, T. B. KUZNETSOVA

THE ROLE OF EUTHEMISMS IN V. PELEVIN'S WORKS

ANNOTATION

Euphemization is a process that is widely represented in the language, since this concept combines both linguistic and extralinguistic components, which manifests itself in the ability to encode information of a certain kind by native speakers. Euphemism has its own specific characteristics. It is manifested in the linguistic essence of euphemism, in linguistic methods and means, in the spheres of euphemisms usage, in the difference in social assessments of euphemistic ways of expression. The aim of the study was to study the problem of euphemization of vocabulary in postmodernism works based on “Omon Ra” by V. Pelevin. The article presents an analysis of euphemisms from the point of view of semantics, etymology, and functioning. It is shown the process of representation of background knowledge which is reflected in euphemisms and their reasons.

KEYWORDS:

euphemisms; euphemization; lexicology; semantics, postmodernism.

Проблему использования эвфемизмов в тексте изучали и продолжают изучать как литературоведы, так и лингвисты. Трактовки этого понятия в трудах ученых далеко не однозначны, но, тем не менее, наиболее авторитетным мы считаем термин И.Р. Гальперина, который считает, что «эвфемизмы — это слова и словосочетания, появляющиеся в языке для обозначения понятий, которые уже имеют названия, но считаются почему-либо неприятными, грубыми, неприличными или низкими. Они находятся в словарном составе языка и являются синонимами слов, ранее обозначавших эти понятия» [1, с. 164].

Следует отметить, что эвфемизм — явление языковое, лингвистическое. Оно имеет свои критерии, функции, причины возникновения и т.д. На первый взгляд,

эвфемизм — понятие достаточно простое и однозначное. Однако, исходя из анализа причин возникновения эвфемизмов, их видов, типов и сферы употребления, стоит отметить, что эвфемизация — процесс сложный и многогранный.

В отличие от обычного нам словаря, эвфемизмы очень чувствительны к общественным оценкам тех или иных явлений как «неприличных» и «приличных». Объекты, для этического, культурного, психологического номинирования не называют или называют с трудом, не нуждаются в эвфемистическом обозначении, чтобы маскировать или смягчать суть того, что в культурном обществе считается неприличным, неудобным и т.д. Таким образом, можно выделить следующие *функции эвфемизмов*:

1) эвфемизмы скрывают истинную сущность явления за счёт создания ней-

тральной или положительной коннотации, за счёт действия механизма ассоциативности и механизма «буфера»; скрытый способ передачи информации более эффективен, чем прямое воздействие на человека;

2) реципиент обычно не успевает вычленив эвфемизмы из контекста и осмыслить их, так как огромный информационный поток, транслируемый каналами массовой коммуникации, затрудняет ориентацию в языковом материале и его критическую оценку;

3) чтобы присвоить слову статус эвфемизма, надо понять, какой именно референт скрывается за этим словом; если адресат по каким-либо причинам (дефицит времени, недостаточный уровень образования, отсутствие необходимых пресуппозиционных знаний) не может этого сделать, значит, эвфемизм не будет им «распознан»;

4) малая часть реципиентов знакома с данным лингвистическим явлением (в основном, это филологи и журналисты); не зная сути явления, невозможно понять, как осуществляется манипулятивное воздействие [3].

Прием эвфемизации достаточно широко представлен в художественных произведениях. Эффект эвфемизмов основан на механизме ассоциативности, благодаря которому у высказывания появляется некая формальная защита, которая как бы отвлекает внимание собеседника от

запрещенного понятия, значения, подразумеваемая, по крайней мере, формально другое значение.

В повести «Омон Ра» В. Пелевина рассматриваемые лексические единицы представлены широко и разнообразно. В первую очередь, это социальные процессы и явления, которые были характерны для советского и постсоветского общества.

Анализ эвфемизмов в произведениях В. Пелевина касается как лингвистически особенностей, так и экстралингвистических, т.е. тех фоновых знаний, которые стоят за той или иной лексической единицей. В первую очередь вызывает интерес имя главного героя «Омон — имя не особо частое и, может, не самое лучшее, какое бывает. Меня так назвал отец, который всю свою жизнь проработал в милиции и хотел, чтобы я тоже стал милиционером» [2, с. 1]. *ОМОН* — это аббревиатура Отряда милиции особого назначения. Это подразделение было создано 23 октября 1987 года в период нестабильной ситуации в Москве. В обязанности это подразделения входила охрана порядка и предотвращение и борьба с организованной преступностью. В этот оним автор вложил предопределенность судьбы главного героя: с одной стороны, это стремление к подвигу, а с другой — элементарная насмешка над тем, как представляется этот подвиг.

В цитате «...он стал надеяться, что *счастливую жизнь* проживет хотя бы один из братьев Кривомазовых...» [2, с. 12] эвфемизм *счастливая жизнь* ярко отражает советизм о коммунистическом представлении об идеологической насыщенности жизни советского человека, о стремлении к великому будущему: партия — работа — семья — дом, — характеризующие моральный облик строителя коммунизма.

В контексте «...было связано, так сказать, с мечтой о небе...» [2, с.12] — эта мечта мальчишек 70-80 годов XX века о космонавтике. Каждый ребенок мечтал стать космонавтом, знал всех, побывавших на орбите. В этом эвфемизме скрывается пародия на то, как все это преподносили в советском обществе, и то, как было на самом деле. Ведь в эвфемизме *мечта о небе* заложен очень глубокий смысл, связанный с гибелью летчиков и космонавтов (которая не афишировалась) и с представлением о Царствии Небесном, куда попадают души умерших людей.

«Самое странное, что там все... — Он скрестил пальцы, образовав из них решетку» [2, с. 18]. В советское время о тюрьме не принято было говорить вслух, поэтому герой использует эвфемистический жест, который понятен всем окружающим и в дополнительном комментарии не нуждается.

«...его брат, задумчивый *волосатик*...» [2, с. 23]. В данном контексте мы

можем увидеть в эвфемизме *волосатик* человека, который относился к неформальным движениям (например, «дети цветов», панки и т.д.), и соответственно для советской системы был неблагонадежным (ведь, в советское время абитуриентов, которые носили длинные волосы, не принимали даже в институт).

«...недавно на *закрытом совещании*...» [2, с. 25]. Здесь автор подразумевает под эвфемизмом *закрытое совещание* то, что на нем присутствуют только те люди, которым можно доверять, которые не придадут огласке то, о чем будет говориться на данном совещании.

«Сейчас на нем был мундир генерал-лейтенанта с *золотыми венками* на петлицах, волосы были тщательно приглажены, а взгляд был ясным и трезвым» [2, с. 31] — в этом контексте автор использует эвфемизм *золотые венки*, подразумевая под ними генеральские нашивки. В этом значении — это ирония.

В контексте «... *Пойдем прогуляемся*, сказал он, подъехав и взяв меня за рукав...» эвфемизм имеет значение «разговор без свидетелей» [2, с.32]. Это очень характерное высказывание для советской эпохи, когда за людьми вели слежку, ставили подслушивающие устройства, поэтому они боялись говорить на политические или идеологические темы в помещениях или в присут-

ствии третьих лиц, т.к. это могло «плохо кончиться».

«...когда ноги заживут, *малина* пойдет...» [2, с. 33]. Под эвфемизмом подразумевается беззаботная жизнь, которая будет у курсантов после перевоспитания и всеобщей идеологизации.

«...Пхадзер Владиленович *Пидоренко*...» [2, с. 34]. Пидор (Пидорас; Педик; искажённое сокращение от педераст) — русское ругательство, оскорбительное наименование гомосексуала, также может использоваться как наименование представителя низшей касты заключённых [4]. В контексте произведения намек на это явление и имеется в виду. «*Пхадзер Владиленович Пидоренко* <...> *Его отец назвал сына по первым буквам слов «Партийно-хозяйственный актив Держинского района».* Кроме того, в именах *Пхадзер* и *Владилен* было пятнадцать букв, что соответствовало числу советских республик.

В текстовом фрагменте нет расшифровки собственного имени Владилен, образованного на базе номинативной модели Владимир Ильич Ленин, однако имеющийся разворот способствует вхождению воспринимающего в подсистему опознавательных смыслов, активизирует деятельность, направленную на их декодирование.

«...приезжал какой-нибудь *небольшой обком*...» [2, с. 34]. В данном контексте под *обкомом* подразумевается

областной комитет КПСС, чаще называемый обком партии — орган регионального управления структур КПСС. Это профессиональный эвфемизм, понятный любому человеку «рожденному в СССР». Но у этого высказывания есть и другой подтекст, т.е. приезжает какая-то «шишка», которую надо кормить и поить, чтобы не было претензий к местному руководству.

«...распить бутылку прямо *на «мишках»*...» [2, с. 37]. Этот эвфемизм также ярко характеризует реалии советской эпохи, когда охота была одним из мест, где решаются важные политические вопросы, и даже тот из политиков, кто не был охотником, им становился (существовали специальные охотники, которые «натравливали» зверя, а иногда и стреляли в него, а в итоге выходило, что сам политик — умелый стрелок). А затем, после охоты возле трофея, на месте выпивали за удачную охоту. В данном случае автор намеренно берет в кавычки данный эвфемизм, обращая на него внимание читателя.

Широко при помощи эвфемизации в повести представлена *тема смерти*, т.к. это связано с обратной стороной подвига космонавта. Автор старается это выразить именно в эвфемизмах, т.к. тема смерти в русской литературе табуировалась достаточно часто, и В. Пелевин не отходит от этой традиции.

«...с Варей было на всю жизнь... *До могилы*...» [2, с. 24]. В этом контек-

сте автор использует эвфемизм *до могилы*, говоря читателю о том, что данные герои должны прожить всю свою жизнь вместе, до самой смерти. В советское время было не принято говорить о разводе, а тем более разводиться, поэтому люди того времени проживали всю свою жизнь с одним человеком.

«...двумя тончайшими лепешечками и оставивший после себя *маленький мокрый след в будущем*...» [2, с. 25]. Автор пишет о безвременной смерти, ведь каждый советский человек был готов отдать свою жизнь ради Родины.

«...А если *Родина попросит жизнь отдать?* Тогда что, а?» [2, с. 25]. В этом контексте под эвфемизмом *жизнь отдать* автор подразумевает, что герой должен был, не раздумывая, умереть за свою страну. Сознание советских людей морально и идейно направляли на тяжелую, и длительную борьбу. Они сознательно отдавали жизнь за Родину, когда этого требовала обстановка.

«...ударом была новость, что придется *совершить подвиг*» [2, с. 26]. Пелевин говорит нам о то, что советский человек должен был, не раздумывая, совершить самоотверженный, героический поступок во славу своей Родины.

«Он был *нашей первой ступенью*, и молодая его жизнь, как сказал бы Урчагин, любивший для торжественности менять порядок слов в предложении, *должна была прерваться уже на четвертой*

минуте полета.... *Нашей второй ступенью* был Иван Гречка... *Наша третья ступень* — Отто Плуцис...» [2, с. 32]. В данном контексте автор имеет в виду, что за каждой ступенью космического корабля стояла человеческая жизнь, и, по всей видимости, не одна. Люди, не раздумывая, отдавали свои жизни за свою Страну, чтобы наша Родина жила и процветала.

«...*высота его подвига была четыре километра*, и он просто надевал поверх формы ватник. Ивану было труднее — на сорока пяти километрах, где *наступал миг его бессмертия*...» [2, с. 36]. Под эвфемизмом *наступил миг бессмертия* автор подразумевает, что герой отдал свою жизнь за Родину.

«Лучше других *сильных духом* мне запомнился майор в отставке Иван Трофимович Попадья» [2, с. 36]. В советское время, когда говорили «силен духом», то подразумевали человека, который не боялся умереть и отдать свою жизнь за Родину.

«Иногда, конечно, какой-нибудь дряхленький ветеран ЦК промахивался, и Иван Трофимович *надолго попадал на бюллетень* — там он прочел много книг, в том числе и свою любимую, воспоминания Покрышкина» [2, с. 38]. Под словом *бюллетень*, подразумевался больничный лист временной нетрудоспособности. И исходя из этого следует, что в данном контексте автор подразумевает человека,

который в результате преднамеренного попадания в него пули направлялся в больницу.

«Дверь к подвигу действительно открывается внутри...» [2, с. 41]. В советское время людей морально подготавливали к тому, что им придется отдать свои жизни за Родину. В. Пелевин использует эвфемизм для того, чтобы показать читателю, что совершить какой-либо поступок во славу своей Родины нужно прийти к пониманию подвига не под давлением партийный и вышестоящих органов, а в результате духовного переосмысления собственного назначения в этой жизни.

«Больше я ничего не слышал — только обычный треск помех. Потом меня опять стукнуло о стену, и в трубке раздались короткие гудки. Заработала третья ступень. То, что мой друг Ваня только что — так же скромно и просто, как и все, что он делал, — ушел из жизни на высоте сорока пяти километров, не доходило до меня» [2, с. 42] — то же, что «умереть», так обычно говорят об уважаемом человеке. В данном контексте автор использует эвфемизм *ушел из жизни* вместо слова *смерть* для того, чтобы не вызывать у читателя чувство коммуникативного дискомфорта.

«Когда как. Но спичку каждый месяц тянешь. Двенадцать раз в год, вся эскадрилья — двадцать пять человек. Вот и сидят ребята» [2, с. 46]. В высказыва-

нии писатель подразумевает слово «жребий». В данном контексте автор говорит нам о том, что герои тянут жребий, и кто вытянет короткую спичку, тому и придется умереть за Родину.

Он работал с перерывами, а минут через двадцать меня вдруг ударило плечом в стену, потом спиной в потолок, и все вокруг затряслось от невыносимого грохота; я понял, что Дима ушел в бессмертие, не попрощавшись» [2, с. 47]. Под эвфемизмом *ушел в бессмертие* подразумевается смерть человека, который останется в памяти народа. Автор использует апеллятив для того, чтобы не упоминать слово *смерть*, которое вызывает у читателя негативные эмоции.

«На этот раз я ждал долго, и, когда опять включил приемник, говорила ведущая:

— ...давайте вспомним наших космонавтов и всех тех, чей земной труд делает возможной их небесную вахту. Для них сегодня...» [2, с. 61]. Мы понимаем, что здесь говорится о тех людях, героях, которые погибли в космосе.

Писатель намеренно эвфемизирует текст, чтобы читатель, используя языковую догадку, мог правильно определить идею произведения и вычленить имплицитный смысл. В повести «Омон Ра» чаще всего эвфемизмы используются в связи со стремлением скрыть истинный смысл явлений советской действительности. В. Пелевин делает это

намеренно для того, чтобы у читателя не возникло чувство коммуникативного дискомфорта. Эвфемизируя слова в тексте, писатель пытается показать нам «все прелести» жизни советского человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике. М. : Изд. литературы на ин. языках, 1988. 458 с.
2. Пелевин В. Омон Ра. М., 2007. 66 с.
3. Словарь лингвистических терминов и понятий. URL : <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>
4. Толковый словарь русского общего жаргона. URL : http://ruslang.ru/doc/rozina/rozina-1999-slova_vstrechalisj.pdf.

REFERENCES

1. Gal'perin I. R. Ocherki po stilistike. M. : Izd. literatury na in. yazykah, 1988. 458 s.
2. Pelevin V. Omon Ra. M., 2007. 66 s.
3. Slovar' lingvisticheskikh terminov i ponyatij. URL : <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>
4. Tolkovyy slovar' russkogo obshchego zhargona. URL : http://ruslang.ru/doc/rozina/rozina-1999-slova_vstrechalisj.pdf.

УДК 811.161.1

Е. А. ЛУГОВАЯ, Д. Б. ЛУГОВОЙ

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПИТЕТА КАК СРЕДСТВА ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены вопросы функционирования эпитета как средства образной выразительности в художественном тексте. Нами проанализированы структурные и семантические особенности эпитета на материале творчества М. Степновой. Проблемы, связанные с исследованием эпитета в разных аспектах, не теряют своей актуальности как в силу исключительно широкого использования этого средства образной выразительности в языке, так и недостаточной изученности ряда вопросов, касающихся его семантики и статуса. На основе метода сплошной выборки были отобраны примеры, содержащие эпитет, в произведениях М. Степновой «Женщины Лазаря» и «Безбожный переулочок». Целью исследования стало изучение структурных и семантических особенностей эпитета М. Степновой. В статье представлен анализ авторских эпитетов с точки зрения их семантики и функционирования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

эпитет; лексикология; семантика, современная литература.

E. A. LUGOVAYA, D. B. LUGOVOY

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF EPITETE AS A MEANS OF IMPRESSIVE EXPRESSION IN ARTISTIC TEXT

ANNOTATION

The article deals with the functioning of the epithet as a means of figurative expression in a literary text. We have analyzed the structural and semantic features of the epithet and its status based on the work of M. Stepnova. On the basis of the method of continuous sampling, examples were selected containing an epithet in the works of M. Stepnova “Women of Lazarus” and “Godless Lane”. The aim of the research was to study the structural and semantic features of M. Stepnova’s epithet. The article presents an analysis of the author’s epithets from the point of view of their semantics and functioning.

KEYWORDS:

epithet; lexicology; semantics, modern literature.

Интерес к тексту как к сложному и многоаспектному объекту, изучаемому с помощью различных подходов и методов, заметно усилился в последние годы. Считая текст не просто упорядоченным множеством предложений, а рассматривая его как некоторое качественно новое образование, многие исследователи, такие, как И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева, Г.Я. Солганик, И.П. Севбо, А.А. Леонтьев, М.А. Халлидей, Х. Вейнрих, полагают, что текст характеризуют определенные категории.

Выявление и описание категорий художественного текста, определение их формальных и содержательных аспектов является одной из основных задач современной лингвистики. К числу важных текстовых категорий относят связность. В качестве связующих средств рассматриваются выразительные средства языка, позволяющие выявить до-

полнительный смысл у единиц текста, на что обращают внимание Т.И. Сильман, З.Я. Тураева и другие лингвисты. Особое место при этом занимают эпитеты, которые служат образной интерпретации предметов и явлений окружающей действительности в художественном тексте.

Разнообразие взглядов на эпитет — семантический (О.С. Ахманова, И.В. Арнольд, Б.В. Томашевский), культурологический (А.А. Потебня, А.Н. Веселовский), синтаксический (И.Р. Гальперин), стилистический (В.А. Тырыгина), когнитивный (К.В. Голубина) обуславливает различную его таксономию. Эпитет в лингвистических и энциклопедических словарях определяется как «определение, прибавленное к названию предмета с целью подчеркнуть характерное свойство предмета, придать ему художественную выразительность, поэтическую яркость» [1, с. 316]. Общим

служит мнение о «прибавленности» эпитета к определяемому слову, что показывает его с синтаксической точки зрения и с позиции подчиненности целям характеристики основного понятия. Также обращается внимание на простоту, даже, можно сказать, своего рода «элементарность» эпитета как первичного поэтического тропа.

В литературоведении существует широкое и узкое понимание эпитета.

К представителям широкого подхода относятся И.Р. Гальперин, А.П. Евгеньева, Б. Лукьяновский, Ю.М. Скребнев, Л.И. Тимофеев. Они по-разному характеризуют основополагающий признак, заложенный в основу определения эпитета.

И.Р. Гальперин обозначает эпитет как «слово, сочетание слов, предложение в атрибутивном употреблении, которое выражает субъективно-оценочное отношение говорящего к предмету мысли» [2, с. 13].

Ю.М. Скребнев понимает эпитет как «стилистически значимое слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства» [4, с. 591]. Автор опирается на формальный критерий квалификации эпитета: при наличии четко выраженной синтаксической функции эпитет есть понятие лингвистическое, при наличии поэтологического прочтения определения в той же синтаксической функции перед нами

литературоведческий ракурс рассмотрения эпитета.

Эпитет, согласно широкому подходу, это поэтический прием, действенное средство, усиливающее картинность и эмоциональность речи и подчеркивающее различные свойства и признаки явлений.

Узкого же определения эпитета придерживаются А.Н. Веселовский, К.С. Горбачевич и Е.П. Хабло, А.Г. Горнфельд, В.М. Жирмунский, А.П. Квятковский, В.В. Краснянский, Б.В. Томашевский.

В целом, представители узкого подхода к эпитету сходятся на характеристике одной стороны сущности эпитета, а конкретно — на признании того, что эпитет — это аналитическое определение [8, с. 78-79].

Эпитет для словесника является средством выделения одного, основного признака предмета на фоне остальных, достаточно незначительных признаков.

Изучив различные определения эпитета, стоит отметить, что узкое и широкое понимание эпитета равноправны, что позволяет с различных сторон посмотреть на данное явление. Являясь одной из основополагающих категорий лингвопоэтики, эпитет не принадлежит ни к одному конкретному определению: многие ученые хотят подчеркнуть в нем что-то наиболее, по их мнению, важное.

Эпитет рассматривается как атрибут, который не просто характеризует объект

с какой-либо стороны, а выражает его свойства, прошедшие через призму эмоционально-психологического и индивидуально-авторского видения мира.

Самой широкой и полной нам представляется классификация эпитетов В.П. Москвина [3], который выстраивает ее на определённых основаниях. Лингвист выделяет эпитеты, указав следующие критерии:

1. Характер номинации:
 - а) эпитеты с прямым значением (зеленый лес);
 - б) метафорические эпитеты (золотой луч);
 - в) метонимические эпитеты (зеленый шум).
2. Семантический параметр:
 - а) оценочные (серебряный век);
 - б) цветовые (лазурное небо).
3. Структура:
 - а) простые (дремучий лес);
 - б) сложные (пшенично-желтые усы).
4. Степень освоенности:
 - а) общеязыковые (лазурное море);
 - б) индивидуально-авторские (нецензурная погода).
5. Степень устойчивости:
 - а) свободные (черные глаза);
 - б) постоянные (далёкое будущее);
 - в) фольклорные (горе горькое).

6. Стилистическая окраска:
 - а) разговорные (цветная радуга);
 - б) газетные (прогнивший режим);
 - в) книжные, поэтические (мятежная душа).
7. Количественный показатель:
 - а) одиночные (тяжелокрылые мечты);
 - б) двойные, вилка (золотистые ароматные сосны);
 - в) тройные (игольчатый льдистый мелкий снег).
8. Сочетание с фигурами повтора:
 - а) тавтологический (горе горькое);
 - б) сквозной (застенчивый укор застенчивых лугов) [3, с. 30].

Мы считаем, что классификацию эпитетов В.П. Москвина можно считать самой исчерпывающей из всех приведенных нами ранее, т.к. он придерживается понимания эпитета как «определения, подчиненного задаче художественного описания объекта». Конкретное определение достаточно широкое, поэтому мы осмелимся его назвать своеобразным эталоном для дефиниции этого понятия.

В произведениях М. Степновой «Женщины Лазаря» и «Безбожный переулочек» мы обнаружили следующие виды (Таблица 1):

ТАБЛИЦА 1

КЛАССИФИКАЦИЯ ЭПИТЕТОВ В ТВОРЧЕСТВЕ М. СТЕПНОВОЙ

По характеру номинации		
эпитеты с прямым значением	метафорические эпитеты	метонимические эпитеты
<p>У Марии Никитичны было <i>нежное, необыкновенно живое лицо того немногo грубоватого и отчасти простонародного типа</i>, который вышел из моды еще в десятилетие двадцатого века и теперь обитает исключительно на дореволюционных фотокарточках.</p> <p>Конечно, тут полно было своих богатых и знаменитых: дочери, жены и свояченицы партийной номенклатуры, крупных хозяйственников, маститых управленческих шишек — это были советские сливки, <i>свежайшие, жирно-желтые, парные, густые ...</i> [7, с. 17].</p>	<p>Мамочка никак не могла отвлечься от нее — ни на вспотевший арбуз, сахарно хрустнувший под хищным <i>перочинным ножом мирного криворожского пролетария</i>, ни на вечного пляжного «дурачка» (позвольте, а что у нас — козыри? Нет, червы были в прошлый раз!), <i>ни на нескончаемо запутанные монологи из заманчивой незнакомой жизни</i> [6, с. 15].</p> <p>Докторша была похожа на пирожное безе — <i>круглая, белая и словно склеенная из двух сахаристо похрустывающих легких половинок</i> [6, с. 80].</p>	<p>— То-то же, коллега! — с удовольствием режюмировал Чалдонов, и они с Линдтом вдруг засмеялись от радости, как будто это был не <i>похрустывающий от ледяной грязи ноябрь</i> восемнадцатого года, а июнь мирного и солнечного 1903-го [7, с. 45].</p>
По количественному показателю		
одиночные	двойные	тройные
<p>Шел по улице, подобрал золотой ключик, выпустил на волю <i>замурованную судьбу</i> [7, с. 13].</p> <p>Для верности она оставляла в палате халат, а в курилке немедленно сбрасывала</p>	<p>Галина Петровна пожалала плечами и исчезла, а потом исчез и папа, <i>истаял в медленном ночном воздухе</i>, когда Лидочка перевернулась на другой бок, не в силах больше противиться ласковому</p>	<p>И Чалдонов, вообще-то мучительно стеснявшийся всего на свете, кроме своей математики, неожиданно не просто согласился — пришел, <i>парадный, напoмаженный, корявый от волнения</i>,</p>

<p>подолгу стояла у <i>сифонящего</i> изо всех щелей окна, глубоко-глубоко втягивая <i>вонючий</i> дым и ощущая <i>босыми</i> подошвами, как неторопливо и властно поднимается все выше и выше к ребенку <i>бездушный</i> энский холод — и точно такой же <i>мертвый</i> холод неподвижно стоял у нее в сердце [6, с. 42].</p>	<p>напору со всех сторон наплывающего сна... [6, с. 43]</p> <p>Наутро папы нигде не было, и Лидочка долго слонялась по незнакомой квартире, шлепая босыми пятками, пока не набрела на Галину Петровну, которая <i>стояла у окна в горячем табачном нимбе</i> — мамочка никогда не курила [6, с. 60].</p>	<p>с глазированными вишнями от модного Эйнема.</p> <p>Словно изувеченная собака Павлова, которой удалили затылочные доли мозга, потерянная в пространстве, она упорно ползла по невидимому кругу, раз за разом возвращаясь к той последней точке, на которой закончилась ее <i>счастливая, нормальная, человеческая жизнь</i> [7, с. 19].</p>
По семантическому параметру		
оценочные	цветовые	
<p>Готовой вспыхнуть многолетней дружбе — с открытками на календарные праздники и взаимными визитами через всю страну — мешали жара и Лидочка, <i>золотистая, оглушительная, гладкая, блестящая в мелком всенародном прибое</i> [6, с. 21].</p>	<p>Галина Петровна провожала их грустными глазами и покрепче стягивала на болезненно набухшей груди белесую от дезинфекции общественную байку.</p> <p>Мать проводила по ней пальцем — вела по полировке <i>яркую полосу, коричневую, жидкую, как будто живую</i> [6, с. 81].</p>	

В целом, использование эпитетов в творчестве М. Степновой помогает передать то особое, бережное отношение к языку, которым отличаются произведения этого современного автора. При этом эпитеты передают определения из сферы человека, прежде всего семантических групп со значением эмоционально-психологического состояния и особенностей деталей внешности человека. Это обстоятельство мы склонны объяснять тем, что именно человек с его внутренним миром, эмоционально-психологические коллизии являются основным объектом поэтической рефлексии М. Степновой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1990. 607 с.
2. Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. М. : Наука, 1974. 279 с.

3. Москвин В. П. Стилистика русского языка. М., 2007. 300 с.
4. Скребнев Ю. М. Русский язык. Энциклопедия. М. : Большая российская энциклопедия, 2011. С. 591.
5. Словарь лингвистических терминов и понятий. URL : <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>
6. Степнова М. Женщины Лазаря. М. : ЭКСМО, 2013. 218 с.
7. Степнова М. Безбожный переулоч. М. : ЭКСМО, 2012. 201 с.
8. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. М., 1996. С. 78–79.

REFERENCES

1. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M. : Sovetskaya enciklopedia, 1990. 607 s.
2. Gal'perin I. R. Informativnost' yedinitz yazyka. V. : Nauka, 1974. 279 s.
3. Moskvina V. P. Stilistika russkogo yazyka. V. : Nauka, 2007. 300 s.
4. Skrebnev Yu. M. Russkiy yazyk. Entsiklopediya. M. : Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya, 2011. S. 591.
5. Slovar' lingvisticheskikh terminov i ponyatiy. URL : <https://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484>
6. Stepnova M. Zhenshchiny Lazarya. M. : EKSMO, 2013. 218 s.
7. Stepnova M. Bezbozhnyy pereulok. M. : EKSMO, 2012. 201 s.
8. Tomashevskiy B. V. Teoriya literatury. Poetika. M., 1996. S. 78–79.

УДК 811.161.1

А. Н. МАМЕДОВА

ДИНАМИКА СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ОМОНИМИЧНОГО МЕЖДОМЕТИЯ «ВЕЩЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

АННОТАЦИЯ

В данной статье подробно изучена динамика возникновения омонимичного междометия «вещь», в результате полной утраты оценочно-характеризующим существительным номинативной функции, выявлены особенности функционирования данной лексемы в русском языке, приведена статистика, которая получена в результате тщательного отбора материала в основном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Рассматривается процесс преобразования оценочно-характеризующего существительного «вещь» в омонимичное междометие. Цель нашего исследования — проанализировать на примере данной лексемы переход существительного в омонимичное междометие других лексем с оценочно-характеризующим значением. В ходе комплексного изучения мы пришли к выводу, что использование в речи слова «вещь» в качестве омонимичного междометия «вещь» встречается редко по сравнению с употреблением в качестве существительного и местоимения. Такое употребление чаще встречается в современной речи. Данное исследование является актуальным и научно значимым, так как результаты, полученные в ходе изучения семантической структуры подобных слов, можно использовать в лингвистике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

омонимичное междометие; оценочное значение; дескриптивное значение; лексема; лексико-семантическая группа; семантическая структура; Национальный корпус русского языка.

A. N. MAMEDOVA

DYNAMICS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE HOMONYMIC INTERMEDIATE “THING” IN THE RUSSIAN LANGUAGE

ABSTRACT

This article examines in detail the dynamics of the occurrence of the homonymous interjection “thing”, as a result of the complete loss of the nominative function of the evaluative-characterizing noun, identifies the features of the functioning of this lexeme in the Russian language, and provides statistics that are obtained as a result of careful selection of material in the main subcorpus of the National Corpus of the Russian language. The process of transformation of the evaluative-characterizing noun “thing” into a homonymous interjection is considered. The purpose of our study is to analyze the transition of a noun into a homonymous interjection of other lexemes with an evaluative — characterizing meaning on the example of this lexeme. In the course of a comprehensive study, we came to the conclusion that the use of the word “thing” in speech as a homonymous interjection “thing” is rare compared to the use as a noun and pronoun. This usage is more common in modern speech. This study is relevant and scientifically significant, since the results obtained in the course of studying the semantic structure of such words can be used in linguistics.

KEYWORDS:

homonymous interjection; estimated value; descriptive value; lexeme; vocabulary-semantic group; semantic structure; National corpus of the Russian language.

Целью проведенной работы, результаты которой отражены в статье, стало исследование функционирования лексемы «вещь» как омонимичного междометия. Изучение особенностей семантического преобразования лексемы «вещь» в омонимичное междометие нами было выполнено по материалам нескольких словарей — это толковый словарь В. И. Даля, толковый словарь Д. Н. Ушакова, Малый академический словарь, Русский семантический словарь и основного подкорпуса Национального корпуса русского языка. В результате компонентного анализа значения данной языковой единицы, мы выявили особенности функционирования

омонимичного междометия «вещь» в русском языке.

Перейдем собственно к анализу лексемы «*вещь*».

Словарь В. И. Даля демонстрирует следующее толкование данной лексемы:

- ‘нечто, предмет, отдельная единица, всякая неодушевленная особь; в обширном смысле, все, что доступно чувствам’ [1];
- ‘| Пожитки, движимое имущество, мн. вещи’ [1];
- ‘| Менее правильно: дело, поступок, случай, происшествие’ [1].

Пример: «*И дом вещь, и игла*» [1].

Отметим, что мы условно разделили друг от друга данные дескриптивные

значения, хотя в толковом словаре они не закреплены порядковыми номерами.

Толковый словарь Д. Н. Ушакова фиксирует восемь значений лексемы «вещь», из которых первые семь значений являются дескриптивными и только в последнем (8) описано неопределенное местоимение «вещь», обладающее положительной оценкой. Представим все значения данной лексемы:

1. 'Неодушевленный предмет, принадлежащий к движимому имуществу' «Из вещей остались только диван и комод» [5];

2. 'Имущество, пожитки' «Сосед забрал свои вещи» [5];

- '| чаще мн. Платье, одежда' «Носильные вещи» [5];

3. 'Сверток, тюк и вообще всякий отдельно запакованный предмет, являющийся багажом' «Мне трудно нести больше двух вещей» [5];

4. 'Предмет физического мира, могущий быть чьей-нибудь собственностью. Обстоятельство, дело, явление (разг.)' «Простой взгляд на вещи» [5];

5. 'Всякий предмет чувственного восприятия (филос.)' [5];

6. 'Художественное или научное произведение (разг.)' «В театре шла довольно забавная вещь» [5];

7. 'Факт, случай (разг.)' «Рассказывают удивительные вещи» [5];

- '*| Обстоятельство, дело, явление (разг.)' «Простой взгляд на вещи» [5];

- '*| Что-то, нечто (в сочетании с прил.; разг.)' «Остроумие — великоленная вещь» [5];

8. 'Нечто значительное, имеющее успех (разг.)' «Водевиль есть вещь, а прочее всё гиль. (Грибоедов)» [5]. В данном значении описано неопределенное местоимение «вещь», обладающее положительной оценкой. Представлен пример XIX века, в котором лексема «вещь» выражает самостоятельное собственно оценочное значение, а вот в примере «Вот это вещь!» [5] — междометие «вещь».

В *Малом академическом словаре* зафиксировано пять толкований данной лексемы. Все, кроме подзначения четвертого значения, являются дескриптивными:

1. 'Всякий отдельный предмет (преимущественно бытового обихода, трудовой деятельности и т.п.)' «Вообще там денег тратить не любили, и, как бы ни необходима была вещь, но деньги за нее выдавались всегда с великим соболезнованием. (И. Гончаров)» [2];

- '| О платье, одежде, мелочах личного обихода' «Вещи, которые нужны ему в дороге, были приготовлены. (Галин)» [2];

- '| О мебели' «Комната была тесно заставлена вещами. (М. Горький)» [2];

- '|| Пожитки, собранные и упакованные для перевозки' «Гришка, вели

лошадей подавать да вернись вещи вынести. (А. Островский)» [2];

2. 'Произведение литературы, искусства, науки' *«Бросаю на некоторое время писать крупные вещи и займусь опять мелкими рассказами.* (Чехов)» [2];

3. 'Явление действительности, факт, проявление или результат какой-либо деятельности, дело' *«[Чиновник] не вникает в причину вещей, а принимает их так, как они есть.* (Салтыков-Щедрин)» [2];

- '|| Обстоятельства, условия дела' *«И скоро силою вещей мы очутились в Париже.* (Пушкин)» [2];

4. 'какая, в знач. сказ. или приложения. Нечто, что-то' *«Странная вещь сердце человеческое вообще, и женское в особенности!* (Лермонтов)» [2];

- '|| в знач. сказ. (обычно с указат. мест. «это»). прост. Нечто значительное, ценное, важное' *«Небо — это вещь!* (Паустовский)» [2];

Отметим, что значение №4 — местоименное, а в его подзначении описано неопределенное местоимение «вещь», обладающее положительной оценкой, но при этом представленный пример не подтверждает данное толкование, так как существительное «вещь» представлено в самостоятельном собственно оценочном значении.

5. 'Предметы, явления объективного мира, существующие вне нашего сознания' *«Существуют вещи независимо от*

нашего сознания, независимо от нашего ощущения, вне нас. (Ленин)» [2].

В *Русском семантическом словаре* зафиксировано междометие «вещь», однако в примере зафиксировано данное существительное в самостоятельном собственно оценочном значении: 'О чем-нибудь хорошем, стоящем (разг.)' *«Скачки — это вещь!»* [4].

Существительное *вещь* словарных помет не имеет, этот факт подтверждает его отнесенность к общеупотребительной лексике русского языка. Отметим, что указанные нами словари, за исключением толкового словаря Д. Н. Ушакова, не фиксируют омонимичное междометие «вещь». В данном словаре оно отделено лексикографами от основного дескриптивного значения существительного: в восьмом значении оно представлено в примере *«Вот это вещь!»* [5]. Омонимичное междометие «вещь» проявляется в функции самостоятельного высказывания. Стоит отметить также, что в толковом словаре Д. Н. Ушакова зафиксирован пример (во втором подзначении седьмого значения), в лексическом контексте которого отражено оценочно-дескриптивное значение омонимичного существительного *«вещь»*. Также в словаре Д. Н. Ушакова, МАС и РСС зафиксированы примеры, где омонимичное существительное «вещь» представлено в самостоятельном оценочном значении.

По данным указанных словарей, междометие «вещь», которое возникло на

основе одноименного существительного с оценочно-характеризующим значением, формируется в начале XIX века. Оно зафиксировано в примере в толковом словаре Д. Н. Ушакова (нач. XX в.). Возникло путем расширения местоименного значения 'нечто', которое осложнено оценочным компонентом 'значительное, ценное, важное'. Предполагаем, что возникло оно путем трансформации значения, которое фиксируется в толковом словаре Д. Н. Ушакова как: 'всякий предмет чувственного восприятия' [5] и подзначения: 'что-то, нечто' «*Остроумие — великолепная вещь.* (Достоевский)» [5]. Выше перечисленные дескриптивные компоненты значения лексемой «вещь» были утрачены.

Существительное «вещь» преобразовалось в омонимичное эмоциональное междометие «вещь!», и наряду с другими междометиями входит в названную подгруппу междометий (напр., ах, ох).

Отметим, что лексема «вещь» в примерах используемых словарей выражает оценку содержания существительных, объединенных гиперсемой:

- «искусство» (*водевиль*),
- «природа» (*небо*),
- «увлечение» (*скачки*),
- «еда» (*пирог с грибами*), а также выражает мнение говорящего о предмете речи.

Проанализировав словарные статьи, отметим, что указанные словари зафик-

сировали не только омонимичное междометие «вещь», но еще и фиксируют примеры, где лексема «вещь» употребляется в качестве существительного в самостоятельном оценочном и оценочно-дескриптивном значениях.

В основном подкорпусе Национального корпуса русского языка нами были найдены примеры, где лексема «вещь» употребляется и в качестве междометия, и в функции омонимичного существительного в самостоятельном собственно оценочном значении. Проанализировав материал корпуса, представим данные примеры:

1) *Омонимичное междометие «вещь».*

Примеры с данным междометием в основном подкорпусе представлены самостоятельным предложением-высказыванием, репрезентированным междометием «*вещь!*» в сочетании с частицей «*это*» («*это вещь!*»):

— выражение чувств или душевных состояний, вызываемых фрагментом действительности, относящимся к ЛСГ «*искусство*»: «Малярского «В приморском городе». Вот *это вещь!* Видна рука автора «Подвига разведчика». А картинки! (С. Г. Боровиков. По страницам журнала «Огонек» 1945–1953 // «Волга», 2016)» [3];

— выражение чувств или душевных состояний, вызываемых фрагментом действительности, от-

носящимся к ЛСГ *«физическое действие»*: «Вот это да! Вот *это вещь!* — говорили кругом. Толик стал подробно рассказывать, как он варил мертвую черепаху и у нее сначала отвалилась голова, потом лапы, и последним — хвост. (М. С. Аромштам. Мохнатый ребенок (2010))» [3].

2) *Самостоятельное оценочное значение омонимичного существительного «вещь»*.

Примеры с существительным «вещь» в самостоятельном оценочном значении в основном подкорпусе представлены существительным «вещь» в сочетании с частицей «это» в предикативной функции («*это вещь!*»):

— оценка содержания лексем, объединенных гиперсемой *«еда»*: «— Кролики — это *вещь*. — Особенно под водку, — кротко согласился примолкший Потапов. (Ю. О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 2 (1964))» [3];

— оценка содержания лексем, объединенных гиперсемой *«мастерство / искусство»*: «Правда, холодную заливку он не любил. Его специальностью были щипцы. — Щипцы — это *вещь*, — говорил он. — Вы тратите время, но вы имеете эффект. Ходили к нему «на щипцы» несколько старых дам. (И. Грекова. Дамский мастер (1963))» [3];

— оценка содержания лексем, объединенных гиперсемой *«археология»*: «Но вообще кость в раскопках — это *вещь*. (Ю. О. Домбровский. Хранитель древностей, часть 2 (1964))» [3].

Далее приведем статистические данные: в основном подкорпусе Национального корпуса русского языка в результате поиска на запрос по лексеме «вещь» найдено 5656 документов, 15481 вхождение. Нами было изучено 206 примеров: в 2 из них лексема «вещь» представлена в качестве междометия, что означает следующее: на каждые 103 примера приходится по 1 примеру междометия «вещь». Также отметим, что слово «вещь» используется чаще в качестве местоимения или существительного, чем в качестве междометия, это подтверждают статистические данные, полученные в результате анализа материала из корпуса. Использование междометия «вещь» можно встретить только в современной речи молодежи, которые используют его для выражения степени одобрения чего-либо.

По соотнесенности лексемы «вещь» в междометном употреблении с фрагментами действительности, по поводу которых выражаются чувства, или душевные состояния, получаем следующие лексико-семантические группы предметов, явлений, состояний, процессов:

- а) ЛСГ понятий, связанных искусством;
- б) ЛСГ физических действий.

Говорить о расширении состава лексико-семантических групп мы не можем, так как в словарях зафиксирован всего лишь один пример с междометием «вещь».

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. А-З / ред. К. В. Виноградова, А. М. Бабкин и др. Печ-ся по изд. 1955 г. (1880–82). М. : Русский язык, 1998. 700 с.
2. Малый академический словарь. В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 1: А–Й. 3-е изд. стереотип. М. : Русский язык, 1985.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 31.01.2018).
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. III. М. : Азбуковник, 2003. 720 с.
5. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1: А–К. М. Русские словари, 1995. 844 с.

REFERENCES

1. Dal' V. I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka (Explanatory dictionary of the living Great Russian language)*. T. 1. A–Z / red. K. V. Vinogradova, A. M. Babkin i dr. Pech-sya po izd. 1955 g. (1880–82). M. : Russkii yazyk, 1998. 700 s.
2. *Malyi akademicheskii slovar' (Small Academic Dictionary)*. V 4 t. / pod red. A. P. Evgen'evoi. T. 1: A–I. 3-e izd. stereotip. M. : Russkii yazyk, 1985.
3. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka (National Corpus of the Russian Language)* [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 31.01.2018).
4. *Russkii semanticheskii slovar'. Tolkovyi slovar', sistematizirovannyi po klassam slov i znachenii (Russian semantic dictionary. Explanatory dictionary, systematized by classes of words and meanings)* / pod obshch. red. N. Yu. Shvedovoi. T. III. M. : Azbukovnik, 2003. 720 s.
5. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka (Explanatory dictionary of the Russian language)*: V 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. T. 1: A–K. M. : Russkie slovari, 1995. 844 s.

УДК 81

В. В. МИЛОСЛАВСКАЯ, Э. Ф. НУРОВА

«СОВРЕМЕННЕЙШИЙ» РУССКИЙ ЯЗЫК, ИЛИ РУССКИЙ ИНТЕРНЕТ-ЯЗЫК XXI ВЕКА

АННОТАЦИЯ

В настоящий момент Интернет является одним из основных средств общения для многих людей. И необходимо отметить, что в последнее время использование русского языка все чаще не соответствует правилам. В данной статье рассматриваются функционирование и общая закономерность развития русского языка в сети Интернет (отличительной чертой которого является письменная форма), а также поднимаются вопросы организации виртуального текста. Определяется степень глубины преобразований, происходящих в русском языке под влиянием виртуального общения; анализируется языковой процесс, связанный с компьютеризацией общества. Рассмотрены англицизмы и сокращения слов, которые, в свою очередь, разделены на нейтральные и эмоционально окрашенные. Исследуются эрративы (первичные и вторичные), представленные в качестве основы для появления новых слов и/или эмоциональной окраски выражений. А также приведен анализ эрративной цепочки с позиций усечения написания слов и наращивания экспрессивных коннотаций. Материалом исследования послужили интернет-тексты с элементами языковой игры (мемы, выдержки из интернет-переписки и др.), которые являются основными источниками пополнения словаря современного пользователя (виртуальной личности).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

русский язык; сленг; англицизмы; сокращения; эрративы (первичные, вторичные); эрративная цепочка.

V.V. MILOSLAVSKAYA, E.F. NUROVA

“MODERN” RUSSIAN LANGUAGE, OR RUSSIAN INTERNET LANGUAGE OF THE XXI CENTURY

ANNOTATION

At the moment, the Internet is one of the main means of communication for many people. And it should be noted that lately the use of the Russian language is more and more often not in accordance with the rules. This article examines the functioning and general pattern of the development of the Russian language on the Internet (a distinctive feature of which is the written form), and also raises questions of the organization of the virtual text. The degree of depth of transformations taking place in the Russian language under the influence of virtual communication is determined; the language process associated with the computerization of society is analyzed. Considered are anglicisms and abbreviations of words, which, in turn, are divided into neutral and emotionally colored. Erratics (primary and secondary) are investigated, presented as a basis for the emergence of new words and / or emotional coloring of expressions. It also provides an analysis of the erratic chain from the standpoint of truncating the spelling of words and building up expressive connotations. The material for the study was Internet texts with elements of a language game (memes, excerpts from Internet correspondence, etc.), which are the main sources of replenishment of the vocabulary of a modern user (virtual personality).

KEYWORDS:

Russian; slang; anglicisms; reduction; errative (primary, secondary); erratic chain.

Современное общество все больше и больше становится зависимым от сети Интернет. И это вполне закономерно, т.к. виртуальная коммуникация стирает границы и географические, и возрастные. Интернет доступен для общения самых разных людей, ведь именно здесь практически невозможно проверить подлинность виртуальной личности человека, выступающего в роли собеседника (условно назовем его так). То, что было важно в реальной коммуникации, становится несущественным здесь, и человек, примеряя ту или иную ролевую маску, начинает обладать определенной свободой в выражении мыслей, чувств, взглядов и т.д. Анонимность собеседника стирает

определенные речевые нормы, что влечет за собой, при масштабном использовании, изменение устоявшихся языковых правил. Появляется новый язык.

Любой язык — это живой развивающийся организм, и русский язык не является исключением. Современный русский язык — не только исконно русская и старославянская лексика, но и заимствованные слова, которые стали неотъемлемой частью языка. Латинизмы, грецизмы и др. — это то, что позволяет языку реагировать на изменения, происходящие в обществе, и развиваться.

Стремительная популяризация западной культуры находит свое яркое выражение в языке молодёжи, который поражает разнообразием новых лекси-

ческих средств. В первую очередь, это англицизмы- слова или обороты речи, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения [6]. В русский язык XXI века англицизмы проникают намного активнее, чем это было в XX веке. Рассмотрим самые популярные на сегодняшний день.

«Рофл». Данное слово используется уже несколько лет и имеет значение «шутка», «прикол», «веселье»; произошло от английской аббревиатуры ROFL (rolling on floor laughing — «кататься по полу от смеха»).

«Пранк» — «шалость», «шутка», «розыгрыш». Несмотря на то, что у этого слова есть весьма короткий русский эквивалент, молодежь предпочитает употреблять именно этот англицизм, в связи с его необычным звучанием и влиянием американской культуры.

«Фейк» — синоним слова «ложный», «недостоверный», «выдаваемый за действительное»; распространено во всех социальных сетях («фейковый аккаунт»).

«Краш» — довольно новое слово. «Крашем» называют человека, к которому говорящий испытывает симпатию или любовь. Кроме того, этот англицизм употребляется для обозначения просто красивого человека, если он является идеалом внешности для говорящего. Обратившись к англо-русскому словарю можно обнаружить, что слово «crush»

переводится как «дробить или разрушать что-то». Однако при употреблении этого слова в фразе «to have crush on somebody» его значение сразу меняется — «влюбиться в кого-то». В русском языке получила распространение укороченная форма — «краш».



РИСУНОК 1 — Пример англицизма в Рунете

«Хейт», «хейтить», «хейтер» («hate» — «ненавидеть») — весьма распространенный англицизм, практически полностью вытеснивший свой русский эквивалент из речи пользователей социальных сетей. Словом «хейт» (существительное) обозначают негатив, агрессию. «Хейтить» (глагол) — ненавидеть, осуждать. «Хейтер» (существительное) — человек, который ненавидит кого-либо, пишет гневные комментарии и всячески старается показать своё отвращение к объекту ненависти.

«Чилить» от англ. «chill» — расслабляться. Англицизм довольно распространён, однако, в отличие от «хейта», полностью не замещает слово «отдыхать», поэтому обе лексемы употребляются параллельно.

«Хайп» — обман, трюк, надувательство. Означает, как правило, какую-либо

навязчивую рекламу, которая направлена на привлечение внимания потребителя. Русского эквивалента у этого слова нет, так как «хайпом» обозначают не простую рекламу, а ту, что несет не информирующий, а агрессивный, стимулирующий характер. Часто англицизм «хайп» используется также для обозначения человека популярности, которого раздувается искусственно.

«Кринж» (существительное), «кринжово» (наречие), «кринжовый» (прилагательное) (от англ. «cringe» — «содрогаться от отвращения») означает что-то отвратительное, мерзкое; используется как синоним фразы «фу, какая гадость». Иногда пользователями соцсетей употребляется в значении «испанский стыд».

«Крипово» (наречие), «крипота» (существительное), «криповый» (прилагательное) — страшный, пугающий (от англ. «creepy» — вызывающий мурашки). Может употребляться для обозначения всего, что вызывает страх или отвращение.

«Челлендж» — вызов, соревнование («challenge» — от англ. «вызов»). Лексема пришла с новым явлением в социальных сетях: блогер выполняет какое-либо непростое задание, и затем предлагает его выполнить другим пользователям социальных сетей. Такая «цепь» и есть «челлендж».

В настоящее время в письменной речи пользователей социальных сетей широко распространены сокращения. Такая

система, как правило, включает в себя преимущественно согласные звуки. Сжатие слов, а порой и целых фраз путем удаления букв значительно снижает речевые усилия. Помимо этого фактора также важную роль играют ограничения на количество знаков в тексте. Так, в социальной сети «twitter» допустимое число символов составляет 280. При написании обширных текстов сокращения значительно упрощают публикацию информации. Сокращения слов можно разделить на эмоционально окрашенные и нейтральные. Нейтральные сокращения являются следствием желания сократить речевые усилия, а эмоционально окрашенные направлены на выражение своего мнения, чувств, отношения к какой-либо ситуации.

К нейтральным сокращениям можно отнести такие, как:

- «P.S.» — постскрипtum. В последнее время заменяется на «З.Ы.». Это связано с тем, что буквы «З» и «Ы» находятся на одних клавишах с английскими «P» и «S», что приводит к такому сокращению. «P.S.» / «З.Ы.» употребляется в случае дополнительного пояснения в самом конце текста;
- «инет» — интернет. Довольно распространенное сокращение слова «интернет» в сети: «выйти в инет», «посмотреть в инете», «вся годная инфа в инете». Упрощенная версия

слова «интернет» активно употребляется пользователями социальных сетей не только в личной переписке, но и в масштабных постах с целью сократить количество затрачиваемых знаков, а также весьма активно используется в устной речи;

- «инфа» — информация. Это сокращение уже долгое время не покидает сеть. Само по себе слово «информация» хоть и часто употребляемое, всё-таки отличается энергозатратностью. Именно по этой причине «информация» заменяется на «инфу», а при эмоциональной окраске может приобретать такую форму как «инфасотка»;
- «чс», «лс», «гс» — черный список, личные сообщения, голосовое сообщение. Такие нейтральные сокращения являются отличным способом снижения затраты времени на написание и озвучивание данных словосочетаний.

А вот эмоционально окрашенные сокращения:

- «инфасотка» — стопроцентная информация, проверенная информация. Выражение крайней уверенности говорящего в том, о чем или о ком он говорит;
- «чсв» — чувство собственной важности. В зависимости от контекста может означать негативное отно-

шение говорящего к тому, о ком идет речь;

- «спс, пжл» — спасибо, пожалуйста. Сокращения, используемые для выражения благодарности или вежливого ответа на благодарность;
- «инста» — сокращенный вариант названия социальной сети «инстаграм». Такое слово, как и большинство всех существующих сокращений, создано с целью экономии речевых усилий и является распространённым в молодёжном сленге;
- «имхо» — «in my humble opinion» или «по моему скромному мнению». Сокращение, существующее достаточно давно, однако не имеющее огромной популярности в сленге молодежи. Такая аббревиатура употребляется практически только на письме и заменяет вводную конструкцию;
- «лан» — распространённый вариант сокращения слова «ладно». Актуален на сегодняшний день и имеет такое же значение, что и полная форма;
- «ОМГ» или «OMG» сокращённая форма «oh my God». Выражение крайнего удивления. Сокращение в данном случае выступает в качестве англицизма, так как расшифровка аббревиатуры полностью на английском языке.

Отметим и такой феномен языка, как эрративы (от англ. «error» — ошибка), или намеренные ошибки — слова или выражения, умышленно искаженные носителем языка. Они стали основой для появления новых слов и выполняют функцию эмоциональной окраски выражения. Эрративы — это контролируемое явление, а эрративная лексика — отдельная система языка, имеющая свои собственные правила и нормы. Например, нельзя написать «афтар», так как эрративная лексика не допускает такой формы слова «автор», а вот «аффттар» — это эрратив, который используется, как правило, в словосочетании «аффттар жжот», и является правильным. Можно с уверенностью утверждать, эрративы — это «новая норма» сленга современной молодёжи.

Устроился на работу после курсов по программированию



● А электро магнит - это отдел электро товаров в нём!

РИСУНОК 2 — Эрративы в языке

На рисунке 2 представлены сразу четыре эрратива: «што» вместо «что», «мог-

нит» — «магнит», «ето» — «это» и «магозин» — «магазин». На первый взгляд, это ошибки, при этом очень грубые, однако в этих словах они допущены намеренно, так как предложение, расположенное выше картинки «Устроился на работу после курсов по программированию», правильное. Такая форма употребления эрративов подчеркивает непонимание и недоумение человека в данной ситуации, то есть придает эмоциональную окраску, комический эффект. Это и отличает эрративы от ненамеренных ошибки. Эрратив выполняет функцию эмоциональной окраски и не является результатом неграмотности.

Выделяют два вида эрративов: первичные и вторичные.

Первичные эрративы — слова, которые воспроизводят устную форму слова, искажая письменную, то есть первичный эрратив работает по принципу «как слышится — так и пишется».

Вторичный эрратив — это гиперкоррекция первичного эрратива:

От таких лучков веет какой-то дешманью из 2000х, когда в моде были такие джинсеееки. Очень уньло

РИСУНОК 3 — Пример эрратива

Эрратив «джинсеееки» (рис.3) является также эмоционально окрашенным словом, которые помогают автору передать пренебрежительность и брезгливость к «луку». В данном случае происходит

гиперкоррекция уже имеющегося просторечного слова «джинсики», где после звука [с] вместо слышимого [и] пишется [е], что доказывает вторичность эрратива «джинсеееки». Стоит также отметить форму слова «джинсеееки» — это уменьшительная форма слова «джинсы», т.е. диминутив. Диминутивы или деминутивы — это уменьшительные формы слова, которые передают какое-либо субъективное или оценочное значение: «прикольненько», «кульненько» или «крутенько», «миленько», «скучненько» и т.д.



РИСУНОК 4 — Пример сетевого сленга

Ярким примером эрратива является сетевой сленг «Stonks» (рис.4) — это изображения с заменой лица человека на модель головы. Как правило, появление такого изображения и соответствующего эрратива свидетельствует о какой-либо неудаче или глупости. Связано это с тем,

что сама модель головы лишь является следствием неудачной работы в графической программе. В 2016 году этот «мем» «Stonks» впервые появился на изображении предвыборной кампании и с того момента стал обозначать неудачу, насмешку или иронию. Как правило, такие изображения появляются после соответствующего ситуации контекста. Так, в рисунке 4 представлен эрратив «атличнек», который подчеркивает то факт, что человек, которого характеризует данный мем, отличником не является.

С появлением вторичных эрративов на письме, первичные эрративы в речи также заменяются на вторичные. Так, вместо первичного эрратива «здрассте», обозначающего слово «здравствуйте», можно услышать вторичный «драту-те» — слово, которое значительно меняет изначальную форму (рис.5).

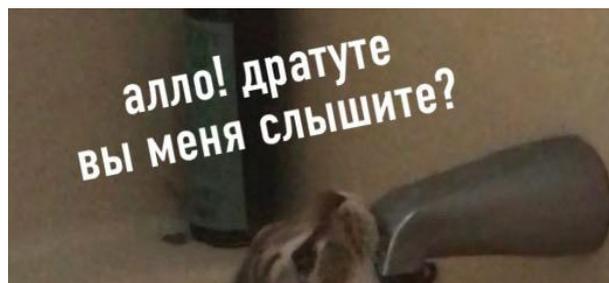


РИСУНОК 5 — Пример вторичного эрратива

Так, можно предположить, что существуют эрративные цепочки, состоящие из трёх звеньев: грамматически правильная форма слова → первичный эрра-

тив → вторичный эрратив: «здравствуйте → здрасте → драгуге».

Грамматически правильное слово «здравствуйте» сокращается до первичного эрратива «зрасте» путём исключения сложных сочетаний согласных, что значительно облегчает процесс написания и озвучивания данной формы приветствия. При вторичном же эрративе надобности в упрощении слова не имеется, вторичный эрратив — это совершение ошибок, с целью передачи каких-либо эмоций через написание. Теперь для отражения своего отношения к какой-либо ситуации используются не только восклицательный и вопросительный знак, но и вторичные эрративы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что русский интернет-язык представляет собой социокультурный фено-

мен, который остро реагирует на все изменения, происходящие в мире.

Нарушение норм орфографии встречается довольно часто в интернет-среде, но не всегда причина этому неграмотность адресанта. Нередко он намеренно использует искажение (нарушение) правил, причем мотивация может быть весьма различной. Эрративы образуют «новую норму» речевого поведения в сети.

Сокращения становятся вполне понятны пользователям/виртуальным собеседникам разных возрастов и свободно функционируют не только в письменной, но и в устной речи.

Результаты исследования могут быть использованы в дальнейших работах по изучению роли, трансформации и функционирования русского языка в интернет-коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алипулатов И. С. Речевой этикет современных социальных сетей: компьютерный сленг как «дань моде» // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-etiket-sovremennyh-sotsialnyh-setey-kompyuternyy-sleng-kak-dan-mode> (дата обращения: 12.05.2021).
2. Берчатова И. С. Использование англоязычных сокращений в русском языке (на материале социальной сети ВКонтакте) // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2011. № 5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-angloyazychnyh-sokrascheniy-v-russkom-yazyke-na-materiale-sotsialnoy-seti-vkontakte> (дата обращения: 12.04.2021).
3. Голованова Е. И., Маджаева С. И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник ЧелГУ. 2020. № 7 (441). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-slovar-e-epohi-pandemii-koronavirusa/> (дата обращения: 12.04.2021).

4. Гусейнов Г. Ч. Берлога веблога. Введение в эрратическую семантику. URL: http://www.speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm (дата обращения: 14.04.2021).

5. Карасева А. И. Роль и функции эрратива в интернет-сленге // Мониторинг. 2008. № 2(86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-funktsii-errativa-v-internet-slenge/> (дата обращения: 13.04.2021)

6. Максимова С. В. Англицизмы в современном русском языке // Молодой ученый. 2019. № 4 (242). URL: <https://moluch.ru/archive/242/55871/> (дата обращения: 12.05.2021).

REFERENCES

1. Alipulatov I. S. Rechevoi etiket sovremennykh sotsial'nykh setei: komp'yuternyi sleng kak "dan' mode" (*Speech etiquette of modern social networks: computer slang as a "tribute to fashion"*) // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-etiket-sovremennyh-sotsialnyh-setey-kompyuternyy-sleng-kak-dan-mode> (Accessed: 12.05.2021).

2. Berchatova I. S. Ispol'zovanie anglojazychnyh sokrashhenij v russkom jazyke (na materiale social'noj seti VKontakte) (*The use of English-language abbreviations in Russian (based on the material of the social network VKontakte)*) // Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya. 2011. № 5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-angloyazychnyh-sokrascheniy-v-russkom-yazyke-na-materiale-sotsialnoy-seti-vkontakte> (Accessed: 12.04.2021).

3. Golovanova E. S, Madzhaeva S. I O slovare jepohi pandemii koronavirusa (*About the Coronavirus Pandemic Era Dictionary*) // Vestnik ChelGU. 2020. № 7 (441). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-slovare-epohi-pandemii-koronavirusa> (Accessed: 12.04.2021).

4. Gusejnov G. Ch. Berloga vebloga. Vvedenie v jerraticeskiju semantiku. (*Weblog den. Introduction to Erratic Semantics*). URL: http://www.speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm (Accessed: 14.04.2021).

5. Karaseva A.I. Rol' i funktsii jerrativa v internet-slenge (*The role and function of erratic in Internet slang*) // Monitoring. 2008. № 2(86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-funktsii-errativa-v-internet-slenge/> (Accessed: 13.04.2021).

6. Maksimova S. V. Anglicizmy v sovremennom russkom jazyke (*Anglicisms in modern Russia*) // Molodoj uchenyj. 2019. № 4 (242). URL: <https://moluch.ru/archive/242/55871/> (Accessed: 12.05.2021).

УДК 801.73

С. П. ЧЕРКАШИНА

НОМИНАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ Л. С. ПЕТРУШЕВСКОЙ

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется ономастическое пространство произведений современной российской писательницы Л.С. Петрушевской. Цель статьи — анализ номинативного пространства рассказа «Слабые кости». Обобщены материалы наблюдений из 277 художественных произведений Л.С. Петрушевской. Выявлено, что писательница обращается к именам, принятым в ономастическом пространстве страны, но получившим новое содержание благодаря расширению семантического поля. Показано, что даже редко используемые имена несут необходимый смысловой пласт. Определено происхождение имен, используемых в произведениях. В статье обосновывается своеобразие включения определенного набора имен, которые, получая семантическое развертывание в тексте, актуализируют определенный культурный пласт. Соединение определенного набора номинативов приводит к сложному их взаимодействию, напластованием имен Л.С. Петрушевская уплотняет и смысловую ткань текста, и образов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропонимическая система, имя, ономастика, происхождение имени, символ.

S.P. CHERKASHINA

NOMINATIVE STRATEGIES OF L.S. PETRUSHEVSKAYA

ABSTRACT

The article analyzes the onomastic space of the works of the modern Russian writer L.S. Petrushevskaya. The purpose of the article is to analyze the nominative space of the story “Weak Bones”. Observational materials from 277 works of art by L.S. Petrushevskaya. It was revealed that the writer refers to the names adopted in the onomastic ecumene of the country,

but received a new content due to the expansion of the semantic field. It is shown that even rarely used names carry the necessary semantic layer. The origin of the names used in the works has been determined. The article substantiates the originality of the inclusion of a certain set of names, which, receiving a semantic deployment in the text, actualize a certain cultural layer. The combination of a certain set of nominatives leads to their complex interaction, the layering of the names of L.S. Petrushevskaya condenses both the semantic fabric of the text and images.

KEYWORDS:

anthroponymic system, name, onomastics, origin of the name, symbol.

Воссоздавая в своих произведениях колорит конца XX века и первого двадцатилетия нового века, современная российская писательница Л.С. Петрушевская использует современную антропонимическую систему. «Писатель не может абстрагироваться от реальной ономастики, от действующих в языке ономастических норм даже в том случае, если к этому не стремится», — пишет Ю.А. Карпенко [3, с. 34-35].

Рассмотрим ономастическое поле наиболее повторяющихся в произведениях писательницы имен. Из проанализированных 277 произведений Л.С. Петрушевской (собрание сочинений Л. Петрушевской в 5 т., сборники «Настоящие сказки», «Московский хор», «Измененное время») мы выбрали часто встречающиеся женские имена собственные:

Варианты имён	Количество использований
Анна, Аня, Анюта, Анька, Нюся, Нюра, Анна Николаевна, Анчутка, Донна Анна,	20
Нина, Ниночка, Нинка, Нина Николаевна	14
Таня, Татьяна, Танюша, Танька	13
Лена, Ленка, Елена, Леночка, Елена Прекрасная	12
Ирина, Ирина Петровна, Ира, Иринка, Иришка, Ирена	11
Галя, Галина, Галька, Галина Петровна	10
Лидочка, Лидка, Лида	10

Мэри Лазаревна, Мария Филипповна, Маша, Машка, Марья Иосифовна, Мириам, Мария, Маруся	9
Мариша, Марина, Мариночка, Маринка	6
Рита, Маргарита, Рита Дружинина	6
Ольга, Оля	6
Таисия Петровна	3

Однако в одном из рассказов, «Слабые кости» (сборник «Бессмертная любовь», 1988), писательница отходит от привычного именованья и обращается к пласту имен, в принципе ей несвойственному. Для исследователя «...решающую роль сыграет не частота употребления слова сама по себе, а *отличие* частоты его употреблений в изучаемом художественном тексте от среднеязыковых частотных показателей... Но отсюда следует и то, что в художественном тексте носителем важных значений может оказаться не только наиболее часто, но и наиболее редко употребляемое слово (курсив З. Минц — С.Ч.)» [5, с. 568-569].

Цель статьи — анализ номинативного пространства рассказа «Слабые кости».

В семиотизированном пространстве рассказа «Слабые кости» используется большое количество имен: Ираида, Лионелла, Аделаида, Аделина, Изумруда, Семирамида, Соломонида, Саломея, Гретхен, Аида. Примечательно, что все эти имена называют одну героиню. Однако они относятся к ней опосредованно. Интересно,

что не сама писательница дала ей их, а героиня этого же произведения, рассказчица, от лица которой и ведется повествование. Как пишет А.Ф. Лосев, «имя есть символ личностный и энергийный, или — энергийно-личностный символ. Эта формула, однако, ярче выражает свою сущность, если мы скажем, что имя есть магико-мистический символ. Такова диалектическая природа имени» [4, с. 236-237].

Рассмотрим происхождение имен.

Проходящий через весь рассказ мотив пути организует основную сюжетную линию и связан, в первую очередь, с образом главных героинь, безымянной рассказчицы и ее навязчивой спутницы, которая и получает все эти имена. Это путешествие можно трактовать как странствие по реке жизни.

Рассказчица и не старается запомнить имя своей спутницы, поэтому постоянно нарекает ее своими именами, которые, как мы увидим, нетривиальны и необычны для Л. Петрушевской.

Имя *Изумруда* является новым именем, оно произошло от названия драго-

ценного камня изумруд [6, с. 315]. Есть и другая версия происхождения этого имени. В Перу изумруд был посвящен богине Эсмеральде, имя которой он и получил. *Эсмеральда* переводится как *изумрудная*. Эсмеральда обеспечивала благополучие, здоровье и богатство. Чтобы задобрить богиню, перуанцы делали ей подношения в виде маленьких изумрудов — «дочерей Эсмеральды» [2]. Такое имя однозначно привлечет внимание к его обладательнице. Пожалуй, это одно из самых претенциозных имен, которые даются девочкам, чтобы подчеркнуть их необыкновенность.

А.В. Суперанская имя *Ираида* объясняет как сложившееся из двух имен ИРА и ИДОС, что в переводе означает ПОТОМОК ГЕРЫ [6, с. 317]. Как показывает анализ, оба имени являются теонимами по происхождению, что, в принципе, типично для матриархальной модели мира, которую представляет Петр в своих произведениях.

Следующая пара имен *Аделаида* и *Аделина* имеют первую общую часть, которая восходит к древнегерманскому *АДАЛЬ* и обозначает *благородный*. Часть *ИДА* из первого имени переводится с древнегерманского как *сословие* [6, с. 280]. Имя не является теонимом, однако вполне может и восходить к нему, хотя бы потому, что имеет древнейшие корни, а в древности знать возводила свое происхождение

к божествам, что, собственно, и оправдывало право богатых на власть.

Женское имя *Лионелла* восходит к мужскому имени ЛИОНЕЛЬ [6, с. 157], которое в свое очередь имеет вполне обычное для древности происхождение: оно появилось от названия животного, в данном случае — льва. В древности такое звериное именование объяснялось двумя причинами: надеждой, что мальчик в будущем будет таким же сильным и выносливым как, допустим, волк, или могучим и царственным как лев. Но иногда имя отражало и вид занятий рода. Так появились имена и фамилии, восходящие к названиям животных.

Интересна следующая группа имен — *Семирамида* [6, с. 361], *Соломонида* [6, с. 216], *Саломея* [6, с. 358], которая восходит к мужскому имени *СОЛОМОН* — с древнееврейского *быть в благополучии* [6, с. 234].

Имя *Гретхен* сразу отсылает к «Фаусту» И.В. Гете, актуализируя ряд ассоциаций: Маргарет — Маргарита [6, с. 301]. Родившейся из морской пены богине любви Афродите как покровительнице моряки приносили в дар перламутровые раковины и жемчуг, что определило и набор эпитетов: жемчужная (по-греч. margaritos) и морская (по-греч. pelagios). «Мифы пробуждают чувства и воображение, поскольку связаны с сюжетами, являющимися частью общего наследия человечества. Древне-

греческие мифы — а равно и все остальные волшебные сказки и мифы, известные людям тысячелетиями, — остаются современными и индивидуально значимыми, потому что содержат истины о переживаниях, единых для всех» [1]. Так зародилось и стало одним из самых распространённых женское имя Маргарита (в «Фаусте» И.В. Гёте, Маргарита Наваррская в «Королеве Марго» А. Дюма, Маргарита Маульташ в романе «Безобразная герцогиня Маргарита Маульташ» Лиона Фейхтвангера, Маргарита в романе «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова).

В этом плане рассказ Петрушевской интересен тем, что писательница обращается к интертексту, который становится важной чертой созданной ею модели мира.

Следующее и последнее в нашем списке имя Аида сразу отсылает к одноименной опере Джузеппе Верди «Аида» (1871), в которой Аида — дочь эфиопского царя. Аида — женское имя, придуманное специально для этой оперы и впоследствии получившее заметное

распространение. Предположительно восходит к арабскому *аида* — польза, вознаграждение [6, с. 281].

В сюжете рассказа «Слабые кости» демонстрируется напластование имен, значениями которых Л. Петрушевская уплотняет и смысловую ткань текста, и образов.

Итак, рассуждая о природе номинации, Ю.Н. Тынянов писал: «В художественном произведении нет неговорящих имён» [7, с. 27]. Все представленные имена позволяют «представить собой метафору внутреннего разнообразия и внутренних конфликтов женщины, тем самым проявляя ее сложность и многогранность», — отмечает Д. Болен [1]. Обычно писательница использует мифологические или теонимические по происхождению имена. Но номинативное поле этого рассказа тем и интересно, что представленные имена взяты из разных сфер: опера, мифология, мужские имена, «звериные» имена. Писательница, пользуясь номинативным арсеналом, активно воплощает архетипическое женское начало.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болен Джин Ш. Богини в каждой женщине: новая психология женщины. Архетипы богинь [Электронный ресурс]. М. : София, 2005. 265 с. URL: <http://ecdejavu.ru/m/Matriarchy.html>
2. Интересные факты об изумрудах [Электронный ресурс]. URL: <https://ssudy.ru/articles/izumrud-nebesnyu-kamen-garmonii#:~:text=>

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

В. М. АКИМЕНКО

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются основные параметры работы в учреждении дошкольного образования по выявлению у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями предрасположенности к школьной неуспеваемости. Обосновывается, что для детей с ограниченными возможностями здоровья нарушение в развитии само по себе не является фактором психологическим. Психологическим фактором оно становится только тогда, когда дети вступают в общение со здоровыми людьми. Показывается, что у большинства детей с речевыми нарушениями общение, которое определяется уровнем сформированности речевых навыков, нарушено. Учитывая это, логопедическая платформа ЛогоКот может помочь специалистам грамотно обследовать ребёнка и провести коррекционную работу. Приводится пример реализации в деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения инновационной программы по профилактике школьной неуспеваемости у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Даются рекомендации по обследованию и коррекции нарушений, направленных на выявление возникновения школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

инновации, инновационная деятельность, педагоги, дошкольное образовательное учреждение, профилактика, школьная неуспеваемость, речевые нарушения.

V. M. AKIMENKO

INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE PREVENTION OF SCHOOL FAILURE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

ABSTRACT

The article reveals the main parameters of work in a preschool educational institution to identify the predisposition to school failure in preschool children with speech disorders. It is proved that for children with disabilities, a developmental impairment is not a psychological factor in itself. It becomes a psychological factor only when children communicate with healthy people. It is shown that in most children with speech disorders communication, which is determined by the level of formation of speech skills, is disrupted. With this in mind, the speech therapy platform LogoKot can help specialists to properly examine the child and carry out corrective work. An example of the implementation in the activities of teachers of preschool educational institutions of an innovative program for the prevention of school failure in preschool children with speech disorders is given. Recommendations are given to investigate and correct violations aimed at detecting the occurrence of school failure of preschool children with speech disorders.

KEYWORDS:

innovation, innovation, teachers, preschool education, prevention, school failure, speech disorders.

В настоящее время обществу нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Стремительно

изменяется жизнь, так же быстро меняются взгляды и представления детей, что объективно выступает причиной быстрой потери у них интереса к школе.

Учитывая это, учебный процесс необходимо постоянно обогащать интересным содержанием, нестандартными формами и приёмами работы. Это повышает уровень требований к педагогам, актуализирует их способность работать над повышением своего профессионального мастерства. Отсюда увеличивается потребность в новых технологиях самоорганизации, актуализации и развития профессионального и личностного потенциала педагогов, в инновационных технологиях работы по формированию образовательной среды, характеризующейся как гуманная, развивающая, социализирующая, профессионально ориентированная и т.д. [7, с. 6].

Авторы инновационных технологий предлагают иное содержание обучения, иной образец профессионального мышления педагога, зачастую кардинально изменяющих характер традиционного построения учебно-воспитательного процесса [2]. При этом отметим, что до сих пор не определены критерии оценивания работы многочисленных альтернативных школ, оценивания результативности используемых педагогами инновационных технологий. Главное, не удастся избавиться от доминанты представлений, что ключевое предназначение школы, а соответственно, и ведущий параметр оценки успешности деятельности педагога — это формирование у детей

так называемых ЗУНов. Вместе с тем, в отечественной психологии убедительно показано, что только по уровню знаний, умений и навыков как единственному критерию оценивания нельзя судить о качестве работы педагога. На наш взгляд, одним из ключевых условий применения инновационных подходов в учебной и воспитательной деятельности является желание и умение педагогов проектировать и обеспечивать развитие ребёнка, позволяющее ему быть успешным учеником.

Анализ особенностей внедрения инновационной деятельности в практику образовательного учреждения показывает, что существуют множественные объективные и субъективные трудности в освоении новшеств. А вскрываемые в ходе специальных исследований трудности не получают должного психолого-педагогического освещения, часто не доходят до массовой практики. В частности, исследователями отмечается дефицит работ в области специального образования, в которых было бы представлено обобщение практики соответствующей инновационной деятельности [6]. И это при том, что практика инновационной деятельности в специальном образовании приобретает особое значение, поскольку воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья требует особых методов и особого подхода.

В последнее время отмечается значительный рост числа учащихся, отстающих в учебе. Так, по различным данным, число неуспевающих школьников превышает 30 % от общего числа учащихся и, что особенно тревожно, составляет от 15% до 40% в начальных классах. В связи с разнообразием факторов, обуславливающих школьные трудности, данная проблема изучается не только логопедами, психологами и педагогами, но также врачами, прежде всего неврологами и психиатрами. Трудности обучения (*learning disabilities*) сегодня даже внесены в международную классификацию болезней DSMIV. По определению американского Центра детей с аномалиями NICHCY, в это понятие входят трудности чтения, письма, импрессивной и экспрессивной речи, мышления и математики (*Learning Disabilities*, 2011).

В начальной школе эти трудности проявляются, прежде всего, в нарушениях письма, чтения и счета, т.е. в видах деятельности, наиболее востребованных социальной ситуацией развития ребенка и поэтому приводящих к ранней школьной дезадаптации. Особенно ярко эти трудности проявляются на начальных этапах школьного обучения, когда выясняется, что большинство детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями испытывают большие затруднения при обучении в школе в связи с определенным своеобразием психоречевой и лич-

ностной сфер. И истоки этой проблемы не всегда находятся непосредственно в деятельности начальной школы.

В последние годы многие специалисты в области коррекционной дошкольной педагогики отмечают низкий уровень подготовки к обучению в школе детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Это связано с несформированностью фонематического восприятия, устной речи, слоговой структуры слова, звукового анализа и синтеза, а также с нарушением зрительного восприятия, пространственной ориентировки и графо-моторных навыков, а также низкого уровня сформированности математических способностей.

С целью апробации подходов по нивелированию данных проблем нами была предпринята попытка организации инновационной деятельности педагогов на базе дошкольного образовательного учреждения №8 г. Ставрополя, целью которой выступала профилактика школьной неуспеваемости у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. При планировании содержания предлагаемых педагогам ДОО мероприятий мы определили следующий алгоритм и направления работы:

1. Совместная разработка и уточнение опытно-экспериментального плана работы;
2. Ознакомление педагогов ДОО с программой и перспективой развития

инновационной деятельности МБДОУ с учетом поставленных задач в области профилактики школьной неуспеваемости у выпускников ДОУ;

3. Диагностика уровня готовности и общей направленности педагогов на инновационную деятельность;

4. Консультации для педагогов ДОУ по темам: «Сущность инновационных технологий», «Профилактика школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями», «Причины школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями» и т.д.;

5. Подбор диагностических методик для проведения педагогами ДОУ пилотажного исследования;

6. Проведение комплексной диагностики компонентов готовности дошкольников к обучению в школе;

7. Проведение занятий педагогами ДОУ по подготовке дошкольников к обучению в школе (с применением инновационных технологий);

8. Организация и проведение родительских собраний по теме: «Подготовка к обучению в школе дошкольников с речевыми нарушениями с применением инновационных технологий», «Особенности применения инновационных технологий в условиях ДОУ» и т.д.;

9. Внесение изменений и дополнений в образовательный процесс МБДОУ в связи с актуальностью проблемы инно-

вационной деятельности, продолжение формирующего эксперимента;

10. Анализ и интерпретация диагностических данных, получаемых по ходу эксперимента и в фазе его завершения.

Цель предложенной педагогам программы — создание педагогических условий для успешной подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе с применением инновационных технологий.

По результатам теоретического анализа различных подходов к проблеме школьной неуспеваемости была произведена систематизация ее основных причин и проявлений, объединяющая все основные аспекты подготовки ребенка к школе, что позволило решать проблему на основе выработки единого междисциплинарного комплексного подхода к школьной неуспеваемости.

Было разработано методическое обеспечение программы, в частности, комплекс игровых методов и приемов, применение которых должно было изменить уровень подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Реализация содержания программы предполагала решение следующих приоритетных задач:

— формирование у каждого дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью (любопытности, инициативности, самостоятельности, произ-

- вольности, творческого самовыражения), которые являются залогом успешного саморазвития личности и ее дальнейшей самореализации;
- формирование у воспитанников различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и другой активности детей в различных видах деятельности;
 - включение детей в различные формы сотрудничества (со взрослыми и с детьми).

При построении программы мы опирались на принципы, разработанные в специальной педагогике:

1. Принцип единства диагностики и коррекции развития. Цели и задачи коррекционной работы были поставлены на основе диагностики детей по интересующей нас проблеме.

2. Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. Предполагает индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сенситивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

3. Принцип личностного подхода предполагает подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех индивидуальных особенностей.

4. Принцип деятельностного подхода предполагает построение программы как целостной, осмысленной деятельности ребенка, органически вписывающейся в систему жизненных отношений. Учитывался ведущий вид деятельности детей.

5. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком, что предполагает вовлечение всех возможных участников образовательного процесса в коррекционную работу.

Мы опирались на инновационные технологии организации коррекционной работы, предложенные Н.А. Федосовой, Т.С. Комаровой, О.С. Ушаковой, А.Э. Симановским, Н.В. Новотворцовой, Г.А. Каше, Э.Л. Сухаревой, Т.С. Третьяковой, Г.А. Тумаковой и др.

В программу входили следующие блоки:

I блок — Организация взаимодействия специалистов в ДООУ с целью подготовки детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению в школе с применением инновационных технологий.

Педагогам необходимо было знать содержание не только тех разделов программы, по которым они непосредственно проводят занятия, но и содержание тех занятий, которые проводит логопед, психолог и другие специалисты, так как правильное планирование занятий обе-

спечивает необходимое закрепление материала в разных видах деятельности детей.

Целью стало общее повышение эффективности коррекционно-образовательной работы по подготовке детей с нарушениями речи к обучению в школе в условиях ДОО с применением инновационных технологий.

На этом этапе решались следующие задачи:

1. Разработать новые подходы деятельности педагога в связи с обновлением форм организации воспитания ребенка на пороге школы.

2. Оптимизировать организационные и содержательные аспекты коррекционно-педагогической деятельности специалистов, ориентированные как на всю группу детей, так и на каждого ребенка.

Формы работы — круглые столы, консультации.

Нами был выделен ряд направлений организации совместной деятельности специалистов ДОО с целью подготовки детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению в школе. Это:

1. Совместное изучение содержания программы обучения и воспитания детей с нарушениями речи

2. Составление совместного плана работы

3. Совместная подготовка ко всем детским праздникам

4. Разработка общих рекомендаций для родителей

Результатом выступило создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

II блок — Подготовка детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению в школе.

Форма организации деятельности детей — подгрупповые занятия.

В данный блок входили 2 этапа работы:

Первый этап — подготовительный. Его цель: формирование навыков учебной деятельности. Предполагалось:

1. Обеспечить необходимый уровень общеречевого и психического развития дошкольников;

2. Использовать многообразные, с преобладанием игровых, формы организации подготовки детей к усвоению грамоты;

Второй этап — основной. Направления работы и решаемые задачи:

- развитие графо-моторных навыков;
- развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки;
- формирование фонематического восприятия;
- формирование устной речи;
- формирование слоговой структуры слова;

- формирование звукового анализа и синтеза.
- формирование математического словаря;
- формирование навыка называния чисел в прямом и обратном порядке;
- формирование навыка выполнения арифметических действий;
- формирование представлений о размере предмета;
- формирование представлений о геометрических фигурах;
- формирование представлений об ориентации в пространстве;
- формирование умений ориентации во времени;
- формирование умений решения арифметических задач [1, 3, 5, 8, 9, 10].

Анализ полученных результатов показал, что применение в деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения инновационной программы по профилактике школьной неуспева-

емости у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями позволило повысить общие показатели работы ДОУ и реализовать на муниципальном уровне подходы к формированию готовности к обучению в школе детей дошкольного возраста. Теоретические положения и выводы доведены в своем оформлении до конкретных методических рекомендаций, внедрение которых должно позволить повысить эффективность деятельности ДОУ любого вида по профилактике школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Разработанные и апробированные упражнения, игры, занятия эффективны и направлены на профилактику школьной неуспеваемости у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Мы считаем, что результаты исследования могут существенно дополнить теорию и практику профилактики школьной неуспеваемости детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В. М. Исправление звукопроизношения у детей. Ростов-на-Дону, 2008. Серия «Сердце отдаю детям». 142 с.
2. Кузнецова М. Б. Использование моделей в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи // Дошкольная педагогика. 2015. № 1. С. 57–64.
3. Логопедия. Методическое наследие. В 5 книгах. Книга 1. Нарушение голоса и звукопроизносительной стороны речи. В 2 частях. Часть 1. Нарушения голоса. Дислалия. М. : Владос, 2007. 224 с.

4. Назаров П. А., Руденко Т. В. Роль практикума в учебном процессе и его реализация в ДО // Научное и методическое обеспечение системы дистанционного образования : материалы Международной конференции. Томск, 2000. С. 82–84.

5. Толстик А. М. Компьютерный лабораторный практикум в дистанционном образовании // Интеграция учебного процесса и фундаментальных исследований в университетах: инновационные стратегии и технологии: Т. 2. Томск, 2000. С. 81–84.

6. Рыжова С. Ф. Коррекционно-развивающие технологии в работе с детьми 5–7 лет с нарушением речи. М. : Учитель, 2013. 128 с.

7. Соколова Е. И. Готовимся к школе. Развиваем слух и речь. Для детей 5–7 лет. М. : Академия развития, 2006. 632 с.

8. Сорокина Н. А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями. М. : Владос, 2013. 116 с.

9. Филичева Т. Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. М. : Высшая школа. 2009. 384 с.

10. Шилова О. В. Использование метода наглядного моделирования в развитии связной речи у старших дошкольников с ОНР // Дошкольная педагогика. 2015. № 1. С. 50–54.

REFERENCES

1. Akimenko V. M. Correcting sound pronunciation in children. Rostov-on-Don, 2008. 142 s. Sir. "I give my heart to children".

2. Kuznetsova M. B. Using models in corrective work with children with severe speech disorders. *Preschool pedagogy*. 2015. № 1. S. 57–64.

3. Speech therapy. Methodical heritage. In five books. Book 1. Violation of the voice and sound-speaking side of the speech. In two parts. Part 1. Speech violations. Dislalia. М. : Vlados, 2007. 224 s.

4. Nazarov P. A., Rudenko T. V. The role of the workshop in the educational process and its implementation // Scientific and methodical provision of the distance education system: materials of the International Conference. Tomsk, 2000. S. 82–84.

5. Tolstik A. M. Computer Laboratory Workshop in Distance Education // Integration of Learning Process and Fundamental Research in Universities: Innovative Strategies and Technologies: T. 2. Tomsk, 2000. S. 81–84.

6. Ryzhova S. F. Corrective-developing technologies in working with children 5–7 years of age with speech impairment. М. : Teacher, 2013. 128 s.

7. Sokolova E. I. Getting ready for school. We develop hearing and speech. For children 5–7 years old. M. : Development Academy, 2006. 632 s.
8. Sorokina N. A. Comprehensive diagnosis of the development of children with speech disorders. M. : Vldos, 2013. 116 s.
9. Filicheva T. B. Didactic materials for the examination and formation of speech of pre-school children. Moscow : High School, 2009. 384 s.
10. Shilova O. V. Using the method of visual modeling in the development of coherent speech in older preschoolers with ON // *Preschool pedagogy*. 2015. № 1. S. 50–54.

УДК 159:99

М. Н. АЛЕКСЕЕВА, М. Г. ЕГОРУШИНА, Е. В. ШИПИЛОВА

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены факторы психологической устойчивости младших школьников с нарушением речи. Представленная характеристика факторов психологической устойчивости в младшем школьном возрасте свидетельствует о том, что западание одного из факторов отражается на общем состоянии ребенка. Проведен анализ значимости семейного воспитания на рассматриваемый процесс. Показана необходимость соблюдения факторов психологической устойчивости и индивидуального подхода при обучении младших школьников с нарушениями речи. Обосновывается, что психологическая устойчивость возможна только при соблюдении рассматриваемых факторов, которые при нарушении речи будут иметь свои специфические особенности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

психологическая устойчивость, стойкость, стабильность, уравновешенность, соразмерность, сопротивляемость.

M. N. ALEKSEEVA, M. G. EGORUSHINA, E. V. SHIPILOVA

FACTORS OF PSYCHOLOGICAL STABILITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

ABSTRACT

The article considers the factors of psychological stability of primary school children with speech disorders. The presented characteristics of the factors of psychological stability in

primary school age indicate that the sinking of one of the factors affects the general condition of the child. The analysis of the importance of family education on the considered process is carried out. Showed the need to comply with the factors of psychological stability and individual approach in teaching younger students with speech disorders. It is proved that psychological stability is possible only if the considered factors are observed, which in case of speech disorders will have their own specific features.

KEYWORDS:

psychological stability, fortitude, stability, balance, proportionality, resistance.

Современный уровень развития общества требует воспитания психологически здоровой личности с высоким чувством ответственности, чувством собственного достоинства, высоким уровнем самосознания. Возникающие проблемы, связанные с психическим здоровьем детей, обуславливают важность профилактических мер в образовательном процессе. Ежегодно растет статистика нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств в детской популяции. В связи с этим, говоря о психологической устойчивости младших школьников, стоит отметить актуальность данного вопроса. Психологическая устойчивость является необходимым условием как социализации в школьной среде, так и овладением всего учебного процесса в целом.

Рассмотрением проблемы формирования психологической устойчивости занимались как отечественные, так и зарубежные специалисты: А. Адлер, Х.М. Алиева,

Л.П. Гримака, А.И. Донцова, М.И. Дьяченко, О.А. Кононкина, Е.П. Крупника, В.Л. Леви, А. Маслоу, Г.Е. Никифорова, В.Ф. Перевалова, К. Роджерс, Г. Селле, Ю.В. Ткаченко, В.Франкл, З. Фрейд, В.Д. Шадрикова и др.

Психологическая устойчивость — совокупность определенных качеств и свойств психики, благодаря которым организм сохраняет способность к адекватной и эффективной жизнедеятельности под воздействием каких-либо неблагоприятных факторов. Другими словами, психологическая устойчивость — это целостная характеристика личности, которая обеспечивает ее устойчивость к стрессовым ситуациям [1, с. 34].

Психологически устойчивая личность действует, как правило, по определенной схеме: задача — актуализируемый ею мотив — осуществление действий, ведущих к его реализации — осознание трудности — негативная эмоциональная реакция — поиск способа преодоления

трудности — понижение силы отрицательных эмоций — улучшение функционирования (и сопутствующая ему оптимизация уровня возбуждения) [3].

Знание этой схемы поможет избежать некоторых негативных эмоций и сохранить положительную эмоциональную составляющую на протяжении всего действия. Конечно, каждый человек индивидуален и личностные характеристики всегда играют немаловажную роль (темперамент, характер), что, в свою очередь, определяет факторы влияния на психологическую устойчивость.

Среди факторов, влияющих на психологическую устойчивость, можно назвать следующие: стойкость, стабильность; уравновешенность, соразмерность; сопротивляемость (резистентность).

Под стойкостью подразумевается способность противостоять трудностям, сохранять веру в ситуациях фрустрации и постоянный (достаточно высокий) уровень настроения. Стойкость рассматривается как способность сохранять веру в себя, быть уверенным в себе, своих возможностях, как способность к эффективной психической саморегуляции, она проявляется в преодолении трудностей. Стабильность проявляется в сохранении способности личности функционировать, осуществлять самоуправление, развиваться, адаптироваться [1].

Уравновешенность — умение взвешивать свои силы, возможности, соразмер-

ность силы реагирования, активности поведения силе раздражителя, значению события (величине положительных или отрицательных последствий, к которым он может привести).

Сопrotивляемость — это способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу поведения, свободу выбора [2, с. 54].

В психологической устойчивости важен еще один аспект — соразмерность приятных и неприятных чувств, сливающихся в чувственном тоне, соразмерность между ощущениями удовлетворенности, благополучия и переживаниями радости, счастья, с одной стороны, и ощущениями неудовлетворенности достигнутым, несовершенством в делах, в себе, чувствами грусти и печали, страданиями — с другой.

Таким образом, психологическая устойчивость — это качество личности, отдельными факторами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, устойчивость. Перечисленные факторы в своей совокупности позволяют личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях в процессе школьного обучения. Но не всегда это возможно сделать, так как психика ребенка не стабильна в младшем школьном возрасте, дети по-разному реагируют на сложности, ко-

торые возникают у них в процессе учебы [2, с. 87].

Социальная среда является важным элементом в межличностном взаимодействии. В плане межличностного взаимодействия на передний план выходит уверенность, решительность, способность к уверенному поведению. Уверенность выражается в мастерстве высказывать свои мысли и эмоции в приемлемой форме. Это обязывает, не унижая достоинства другого человека, не ущемляя его интересов, высказывать свои мысли в тактичной форме. Цель уверенного поведения — самоактуализация. Уверенный человек может адекватно воспринимать критику, принимать или отказать, самостоятельно рекомендовать и высказывать свои пожелания и предложения.

В младшем школьном возрасте психика ребенка достаточно подвижна, эмоциональное состояние зачастую может вызывать серьезную тревогу, вся ситуация усугубляется, если у ребенка присутствуют какие-либо психофизические нарушения. У детей с нарушением речи могут отмечаться проявления общей апатии или, напротив, повышенная раздражительности, или агрессивность, мнительность, повышенная тревожность. Школьная среда, в которой пребывает ребенок, должна быть гармоничной для ученика, но для этого надо правильно и качественно организовать познание,

общение, деятельность ребенка в комфортных, здоровьесберегающих условиях. Необходимо вести профилактическую работу, предупреждая срывы, негативное отношение.

Во всем мире растет количество детей, нуждающихся в специальной помощи со стороны медиков, психологов, педагогов и социальных работников. Особого внимания требует к себе младший школьный возраст, когда организм очень хрупок, и каждый день промедления в современной диагностике и начале восстановительной работы грозит обернуться трагедией.

Нарушения речевой функции — это одно из отклонений, существенно сказывающееся на всех сторонах жизни и деятельности человека. А поскольку, по данным статистики, число детей с речевыми расстройствами растет, то актуальность решения проблем коррекционно-воспитательной работы с детьми, страдающими речевыми нарушениями, приобретает огромное значение. Нарушения речи являются одним из распространенных явлений не только среди детей, но и в среде взрослых. Если их вовремя не исправить в детском возрасте, они вызывают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития ребенок — подросток — взрослый, т.е. ведут к возникновению закомплексованности, мешая

им учиться и в полной мере раскрыть свои природные способности, интеллектуальные возможности. Поэтому поиски приемов и методик в психолого-педагогической практике не утратили своей актуальности.

Эмоциональная составляющая в значительной степени определяет эффективность обучения, а также принимает участие в становлении любой творческой деятельности ребенка, в развитии его мышления.

Данную проблему нужно рассматривать с разных точек зрения. Прежде всего, необходимо отметить средовой фактор, то есть те условия, в которых находится ребенок. Комфортные условия, положительная оценка педагога о старании ребенка всегда будут стимулировать ребенка, заставляя хорошо учиться. При этом важным является соблюдение физиолого-гигиенических требований к условиям обучения, соблюдение режима и учебных требований.

Вторым фактором выступает деятельность. В данном формате стоит отметить, что качественный урок является основой учебной мотивации. Урок дает не только знания, заставляет мыслить, логически рассуждать и толкает на дальнейшее развитие и саморазвитие. При этом стоит отметить, что и внеурочная деятельность должна отвечать всем требованиям ФГОС начальной школы и быть конструктивной [3, с. 54].

Взаимодействие «учитель — ученик» строится в процессе общения. Очень важно, чтобы ребенок психологически был настроен на положительные эмоции в процессе обучения. Благоприятный климат в классе поможет не только ему хорошо учиться, но и найти друзей, а в лице учителя — наставника, помощника.

Отсюда плавно вытекает следующий фактор, касающийся непосредственно личности ученика, его личностного и эмоционального благополучия. Нормальное психологическое самочувствие ученика в школе, выражающееся в желании ее посещать; адекватная самооценка, которая позволит принимать себя в роли ученика, а также принимать систему предлагаемых школой ценностей.

Подводя итог, следует отметить роль семьи при формировании психологической устойчивости. Семейное воспитание в значительной степени определяет образ жизни детей на всю их будущую жизнь, стиль отношений в их собственных семьях. Оно закладывает внимательное или пренебрежительное отношение к вопросам психической саморегуляции, навыкам здорового образа жизни, умениям налаживать конструктивные, благоприятные межличностные отношения. Семья может оказывать эмоциональную поддержку, а она крайне необходима ребенку, имеющему на-

рушения речи. Но атмосфера семьи может оказывать и негативное воздействие на душевное равновесие личности, снижать эмоциональный комфорт, усугублять внутриличностные конфликты, порождать дисгармонию личности, ослаблять ее психологическую устойчивость.

Таким образом, среди факторов психологической устойчивости у младших

школьников с нарушением речи можно назвать следующие: стойкость, стабильность, уравновешенность, соразмерность; сопротивляемость, а также состояние ученика в школе, адекватная самооценка, семейное воспитание. Все факторы играют огромное значение и отражаются как психологическом комфорте ребенка в процессе обучения в школе, так и на успеваемости в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тест уровня школьной тревожности Филлипса [Электронный ресурс]. URL: <http://psytests.org/psystate/phillips.html/> (дата обращения: 20.05.2021).
2. Кравченко А. И. Психология и педагогика. М. : Инфра-М, 2017. 204 с.
3. Кудряшева Л. А. Педагогика и психология. М. : Вузовский учебник, 2018. 136 с.

REFERENCES

1. Phillips school level anxiety test [Electronic resource]. URL: <http://psytests.org/psystate/phillips.html>
2. Kravchenko A. I. Psychology and pedagogy. M. : Infra-m, 2017. 204 p.
3. Kudryasheva. L. A. Psychology and pedagogy. M. : University textbook, 2018. 136 p.

УДК 316.752+172

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

СУБЪЕКТНАЯ ОСНОВА И ЛИЧНОСТНЫЕ ПЛАНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ УСПЕХА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

АННОТАЦИЯ

В статье осуществлен анализ современного смыслопользовательского наполнения понятия «успех», рассматриваются различные подходы к выявлению его личностных параметров. Определены два ведущих личностных плана успеха — внешний (план социумности) и внутренний (план самости), позволяющие диагностировать и описывать успех как системное явление, характеризующее различные субъектные проявления человека, достигшего значимого результата. Представлено доминирующее в современном обществе содержание внешних (объективных) и внутренних (субъективных) критериев успеха. Показано, что понимание и признание успеха, его основ, а также ценностные суждения о нём носят противоречивый характер. Раскрывается, что в значительной степени эта противоречивость определяется, с одной стороны, культурологическими стереотипами — культурными концептами, бытующими в конкретных сообществах, а с другой — отсутствием у людей единого понимания и определения самого феномена успеха, несопадением представлений людей о желаемом и возможном уровне притязаний. Описывается проблемная ситуация в оценке успеха с позиции признания обществом и отдельной личностью его справедливости; приведены соответствующие подходы, с опорой на которые осуществляется признание успеха как справедливого. Обосновывается, что в полной мере субъектная основа успеха проявляется лишь при оценке качественной стороны деятельности, приведшей к успеху. Именно в этом случае успех выступает человекомерной характеристикой ключевых компонентов деятельности и в целом субъектности человека.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

успех, успешность, результат деятельности, оценка достижений, культурный концепт, цель, критерии успеха, образ успешности, справедливость, субъект, субъективная оценка, переживание успеха.

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

THE SUBJECTIVE BASIS AND PERSONAL PLANS OF THE MANIFESTATION OF SUCCESS AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

ANNOTATION

The article analyzes the modern semantic content of the concept of “success”, considers various approaches to identifying its personal parameters. Two leading personal success plans are identified — external (sociality plan) and internal (self plan), which allow diagnosing and describing success as a systemic phenomenon that characterizes various subjective manifestations of a person who has achieved a significant result. The article presents the dominant content of external (objective) and internal (subjective) success criteria in today’s society. It is shown, that the understanding and recognition of success, its foundations, as well as value judgments about it are contradictory. It is revealed that to a large extent this inconsistency is determined, on the one hand, by cultural stereotypes — cultural concepts that exist in specific communities, and on the other-by the lack of a common understanding and definition of the phenomenon of success itself, by the discrepancy between people’s ideas about the desired and possible level of claims. The problem situation in the assessment of success is described from the position of recognition by society and an individual of its justice; the corresponding approaches are given, based on which the recognition of success as fair is carried out. It is proved, that the subjective basis of success is fully manifested only when evaluating the qualitative side of the activity that led to success. It is in this case that success acts as a human-sized characteristic of the key components of the activity and, in general, the subjectivity of a person.

KEYWORDS:

success, result of activity, evaluation of achievements, cultural concept, goal, success criteria, image of success, justice, subject, subjective assessment, experience of success.

Анализ практики смыслопользовательского наполнения понятия «успех» показывает, что в бытовом и научном планах оно обладает существенной многозначностью. Это

во многом определяется специфическими задачами, решаемыми с его помощью в рамках каждого из планов личностного проявления — самости (плана внутреннего мира, отражающего индивидуали-

стический потенциал личности — её психорегулятивную, физическую, психоэмоциональную, творческую интеллектуальную и др. культуры) и социумности (плана внешнего мира личности, производным которого выступает её социальный потенциал — мировоззренческая, нравственная, эстетическая, правовая, политическая и др. культуры, берущие начало в структуре социума) [4].

В рамках плана социумности с помощью «успеха» обозначаются значимые для человека, группы или общества достижения в различных сферах социальной действительности, раскрываются существенные результаты той или иной деятельности, отмечается достигнутый уровень материального благополучия, подчеркивается профессиональный и социальный статус человека на определенном этапе жизни и др. В этом плане успех служит феноменологическим мерилom осуществляемой качественной оценки достижений конкретного субъекта (человека, коллектива, команды, страны) в непосредственной привязке к какому-то значимому личностному, в том числе профессиональному событию. Успех в этом смысловом значении выступает как объективной (оценивание результата извне, со стороны), так и субъективной оценкой (рефлексия результата самим субъектом, достигшим успеха). Соответственно специалистами успех разделяется на «внешний»

и «внутренний» [2, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18].

В первом упомянутом случае успех — интегральная, с опорой на социальные и культурологические критерии оценка достигнутого результата, который объективно равен или выше определенного нормативно заданного обществом (всем обществом, или одной из его системообразующих страт) уровня или сформулированного с оглядкой на те или иные ценностные ориентации, устанавливаемые социальным стандартом конкретного общества [2]. Подчеркнем, наличие общесоциальной детерминанты успеха — один из ключевых моментов в признании того или иного достижения именно в качестве успеха: «Успех, понимаемый как ценность для отдельного человека или какой-либо совокупности людей, лишен не только логически единого содержательного определения, но и однозначно заданного места в общей иерархии человеческих ценностей» [5, с. 125].

Исследователи единодушны, что «картина мира успеха» находит свое выражение через содержательную нюансировку сформированных в определенной социокультурной среде понятий, то есть через комплекс культурных концептов. И успех принадлежит к числу базовых таких концептов [6].

В различных обществах на отдельных этапах их развития концепт «успех»

в той или иной степени переосмысливался, на первый план выходило то его материальное, то психологическое, то духовное начало, а то и их некая комбинация. Специальными лексикографическими исследованиями выявлено, что сегодня по большей части ядро концепта включает следующие компоненты: «достижение цели», «общественное одобрение», «признание», «репутацию», «удачу». В периферийную зону входят «положительные результаты»; «успевание к определенному сроку», «успехи (в учебе, работе, службе, личной жизни и др.)», «прогресс», «процветание», «совершенствование», «счастье», «победа» [6]. Следует заметить, что данные компоненты концепта «успех» друг с другом содержательно очень взаимосвязаны и становятся в полной мере понятны, а тем более диагностируемы, в их акцентуированном практическом проявлении.

В частности, говоря о достижении цели, важно понимать, что цель, будучи ключевым компонентом любой деятельности, предопределяет бесчисленное количество вариантов того, что человеку требуется или хочется достичь. В наши дни в большинстве так называемых «цивилизованных обществ», отличающихся господством материальных и утилитарно-пользовательских ценностей, мир успеха — это прежде всего мир денег, богатства, власти, влияния.

Исходя из этого факта к *внешним критериям* успеха сегодня обычно относят достижения, которые достаточно отчетливо наблюдаемы, могут быть зримо зафиксированы и прочувствованы. Чаще всего они вписываются в рамки определенного социально задаваемого стандартного образа успешности. В набор его характеристик принято включать:

- материальное благополучие и уровень достатка;
- наличие доступа к финансовым, технологическим, человеческим, духовным ресурсам, которые могут быть использованы для реализации вынашиваемых идей, осуществления проектов различного уровня сложности, поддержания хорошего здоровья, достижения физической привлекательности;
- возможность заниматься интересной деятельностью, напрямую не имеющей отношения к деятельности, приносящей доход и обеспечивающей достаток (иметь хобби);
- публичное признание;
- достижения привилегированного положения;
- известность и популярность в том или ином сегменте социального пространства или профессиональных кругах;
- официальное государственное признание, выражаемое в наградах и званиях и др.

Главным является то, что положение в обществе, достигаемое в рамках соответствия данным критериям, должно высоко цениться другими членами этого общества. При этом вполне понятно, что критерии, выработанные обществом для оценки достижений своих членов, могут различаться по степени объективности от вполне четко определенных значений (вхождение в число долларовых миллионеров или миллиардеров, занятие руководящей должности, получение звания заслуженного артиста, победа на крупных соревнованиях и др.) до нечетких и аморфных представлений, бытующих в той или иной нише общественного мнения, выполняя функцию признаков такой занимаемой статусной позиции, как «образ жизни» в совокупности с «образом поведения» (презентабельный внешний вид, обладание дорогими аксессуарами, облачение в костюмы от звездных кутюрье, владение яхтой и эксклюзивными машинами, наличие многочисленных подписчиков в инстаграмме, «свечение» на светских раутах, на телевидении и социально-резонансных мероприятиях, «богемный» образ жизни, яркий имидж, наличие широких социальных связей, появление фото на обложке глянцевого журнала и т.д.).

Соответственно успех всё чаще выражается через качественные характеристики тех или иных «призовых» приобретений как результата успешной

деятельности, нежели через количественные. Собственно, понятие «успешность» и введено в оборот в качестве критерия качественной оценки и самооценки человеком эффективности и продуктивности (в их индивидуальном понимании) своей деятельности. И это, как подсказывает элементарная жизненная логика, безусловный позитивный факт. Специалисты подчеркивают, что отсутствие в массовом сознании четко заданных универсальных количественных критериев, однозначно свидетельствующих об успехе, предопределяет широкий плюрализм его номинаций, и это позволяет в полной мере рассчитывать на успех, стремиться к нему и реально быть успешными огромному числу людей, которые в противном случае не имели бы такой возможности в силу многих объективных и субъективных причин. Значимо и то, что качественные характеристики успеха и успешности также не являются четко зафиксированными, о них не свернешься в справочниках, стандартах или гостах. Будучи величинами условными и относительными, они могут в каждом социуме и в каждой подгруппе социума отражать широкий диапазон субъективных оценок, а потому сильно варьироваться [12, 17, 18].

Но именно в этом кроется также и основа негативного эффекта качественных характеристик успеха и успешности. На первый план здесь очень часто выхо-

дит вопрос справедливости [6]. В общественном и индивидуальном сознании вопрос о том, насколько справедливым с моральной точки зрения (т.е. заслуженным) является обретение тем или иным субъектом статуса успешного, выступает порой более значимым и первоопределяющим, чем сам факт успеха. Более того, достижение успеха может стать основанием для массового порицания, негодования и обвинения в «нечестности» и «незаслуженности». В этом случае социум неизменно требует принять во внимание влияние конкретных объективных и субъективных жизненных, природных, социальных и личностных обстоятельств, позволивших (определивших саму возможность) добиться человеку (коллективу, предприятию, стране) поставленной цели. В частности, остро дискутируемыми при оценке результата являются:

- соотнесение объема собственных усилий, компетентности и мастерства индивида с факторами случайности, удачи и везения (особенно распространено в спорте, когда кто-то выигрывает соревнование лишь потому, что соперник в решающий момент заболел, ошибся, получил травму или судьи оказались к нему менее благосклонными, что называется, «засудили»);
- соотнесение ресурсных возможностей, выступающих для субъектов

ключевыми факторами в гонке достижений (стоит вспомнить непрекращающиеся обвинения нашего государства в использовании природных богатств страны — газа, нефти, леса, а США — в злоупотреблении долларом в качестве глобального финансового регулятора);

- соотнесение договорных условий, фигурирующих в разделе «права и обязанности сторон» при вынужденном заключении договора или доставшихся исполнителям договора от предшественников, заключавших договор, в результате чего нарушен баланс интересов сторон — наличие явных невыгодных, обременительных условий для одного из контрагентов и преимущественное положение другого. Данная ситуация имеет распространение и в личных отношениях (к примеру, брачный договор, по которому в случае развода один из супругов теряет все права на имущество и воспитание детей), и в политике (хрестоматийным примером выступает «грабительский» Версальский мирный договор 1919 года, поставивший по оценке тогдашних политиков десятки миллионов немцев в положение рабов и заложивший тем самым фундамент реваншистского

возрождения Германии и будущей Второй мировой войны), и в экономике (в любых отраслях хозяйствования имеет место договорная практика, когда недобросовестные коммерсанты заключают договоры на более выгодных для себя условиях, обеспечивая себе значительную прибыль и «кидая» при этом своих партнеров, обрекая их на разорение).

С опорой на упомянутое выше положение успехом обозначается не только собственно результат человеческой деятельности, но и качественная сторона этой деятельности, в полной мере проявляющая субъектную основу успеха [1, 8, 9, 10, 17, 21]. При этом эффективность и результативность деятельности выступают далеко не самыми главными параметрами оценки. Конечно, эффективность, продуктивность и результативность деятельности важны, так как они вполне подвержены внешней фиксации с помощью каких-то критериев, а значит дают какие-никакие основания для замеров и сравнения. Да только, как мы уже выше указали, успешность неподвластна измерениям с помощью привычных нам объективных критериев, да и инструментов для такого измерения не существует. В успехе всегда ярко выражено субъективное начало, центрируемое в конкретном субъекте (человеке, коллективе). Вне контекста личности, её жизненного

пути и судьбы, вне контекста процессов, сопровождающих развитие коллектива и формирование межличностных отношений в нём, успех часто просто непонятен (вспомним нередко звучащий вопрос-недоумение: «ну как он (они) могли это сделать? Ведь никаких объективных оснований для этого не было!»). Здесь налицо синергетический эффект, системообразующей основой которого является именно проявления субъектности, что придает всей проблематике успеха выраженный экзистенциальный смысл.

Сказанное — принципиально, так как человек, стремящийся к успеху, как правило в целом реалистично осознает истинную цену тому, что он совершил (-ит) или достигнул (-нет), как он это сделал (-ет), благодаря чему и во имя чего. На первый план выходит аксиологическая «составляющая» поставленной цели и мотивов, ведущих к успеху. Осознанно или на подсознательном уровне субъект, думая об успехе, достигая его, ориентируется не просто на какие-то утилитарные цели, пусть и связанные с необходимостью решения весьма трудных задач, но на «вдохновляющие цели экзистенциального свойства, т.е. на цели, принадлежащие к уровню базовой ценности человеческого существования; цели, вполне способные встать в ряд с такими основными феноменами бытия человека, как труд, игра, любовь, смерть, господство» [1, с. 36]. В этом случае успех выступа-

ет человекообразной характеристикой таких структурных компонентов деятельности (трудовой, исследовательской, конструкторской, творческой, спортивной и др.), как смысл, мотив, цель, средство, форма реализации.

Именно с опорой на такой подход успех рассматривается в экзистенциальном направлении философии: успех — это есть результат ценностного осмысления и освоения человеком себя через преодоление внешних и внутренних обстоятельств, это выражение сущностных структур человеческого бытия. В частности, по мнению К. Ясперса, «человек становится личностью, только ...создавая нечто своей деятельностью и поступками в мире» [19, с. 129]. Смысл и своё назначение обретаются человеком в ходе деятельности по изменению себя и своей жизненной среды на пути воплощения возможности создания чего-то большего, чем он сам изначально из себя представляет. При этом человек должен ясно понимать, что в процессе создания этого чего-то большего он даже в благоприятных условиях всегда обладает ограниченными возможностями, а потому «фактически успехи его деятельности в значительно большей степени зависят от общих условий, чем от его представлений о цели, <...> он зависим от хода событий, который он считал возможным направить в ту или иную сторону» [20, с. 289].

Преодоление этой «узости сферы его власти» требует от него трудиться всеми силами, телом и душой как единым целым. И тогда успех — это решение проблемы смысла жизни.

В этом же плане развивает тему успеха и Л.Н. Коган. Ученый замечает, что смысл жизни, будучи одной из ключевых философских категорий, «отражает долговременную, устойчивую, ставшую внутренним убеждением личности, имеющую общественную и личную ценность задачу, реализующуюся в ее социальной деятельности» [11, с. 233]. Взаимосвязь успеха и смысла жизни как двух сторон целостного субстанционального бинарного феномена, объясняющего человеку сущность человеческого, предполагает согласованность всех процессов целеполагания; выработку жизненных, деловых и др. стратегий достижения целей; конструирование образа «Я»; технологическое «вооружение» себя в ориентации на выбираемые виды деятельности; формирование внутренней оценочной системы «достижение — не достижение» цели и др. В то же время отметим, что достижение успеха связано с постановкой более частных задач, чем обретение смысла жизни и жизнепосвящение ему. Успех легче достигаем. Соответственно в философском осмыслении сущность успеха как решения проблемы смысла жизни заключается в рассмотрении его как операционализации смысложизненных

задач, то есть в качестве своеобразной методологической программы личности по последовательному практическому осуществлению смысла своей жизни. Серия достигаемых последовательных «успехов» — основание для оценки себя, определения и коррекции своего назначения; средство мониторинга обоснованности и верности выбираемых способов своего жизненного воплощения.

Таким образом, речь идет о субъективной оценке как собственной деятельности, так и результатов, к которым она привела. Успех или, наоборот, неудача здесь — это уже оценка, определяющими моментами которой является то, насколько достигнутый результат равен, выше или ниже относительно поставленной личностью цели; насколько он соответствует тому, что ожидал или хотел достичь человек, к чему стремился на данном этапе жизненного (профессионального) пути; насколько ему адекватны выбранные пути достижения; насколько он адекватен вложенным в него средствам, усилиям, а возможно и жертвам; насколько он современен и, в принципе, нужен. Поэтому на практике сплошь и рядом мы видим, что какой-то достигнутый результат с позиций социальных стандартов окружающими будет оцениваться как значительный «успех», но при этом сам человек, с точки зрения своей заветной цели, своего уровня притязаний, с позиций воплощения своих персональных смыслов

может оценивать его как относительную или откровенную «неудачу». Однако всё может быть и прямо наоборот [2]. При этом «отрыв аксиологического и праксиологического измерений друг от друга провоцирует как социокультурный, так и собственно нравственный риск отчуждения (смысла — от результата, ценности — от эффективности, добра — от пользы и т.д.)» [1, с. 36].

Указанное выше происходит потому, что в реальной жизни у людей не существует единого понимания и определения успеха. Успешен ли ты и насколько успешен, зависит персонально от тебя. Буквально у каждого имеется своя шкала оценки того, что определяется как истинный успех или неудача. Это касается как внешних, так и внутренних их критериев, которых придерживается субъект. Если мы ведем речь об успехе индивида, то критериальная палитра успеха определяется многоцветием субъективной картины жизни человека, являющейся отражением складывающегося под влиянием различных обстоятельств образа жизни и деятельности в его сознании. Эта картина включает в себя представления (реальные или же выдуманные) о ценностном наполнении наиболее значимых событий прошлого, настоящего и возможного будущего; о причинно-следственных связях этих событий; о потенциальной и реальной жертвенности, которая потребовалась от человека

и его близких в рамках происходящего; об инструментальной и технологической составляющей этих событий и др.

Отсюда понятно, что термин «успех» широко используется в том числе и для раскрытия внутреннего психического состояния человека (плана самости) в рамках его субъективных переживаний и самооценочных суждений в связи с высокими или выдающимися достижениями, к которым он причастен — «состояние успеха», «переживание успеха». Такое специфическое состояние, часто сопровождаемое яркими, порой трудно контролируемыми эмоциональными всплесками радости и восторга, имеет специфический поведенческий окрас и возникает только тогда, «когда течение всей совокупности психических процессов на какой-то период времени будет подчинено процессу, связанному с успехом» [2, с. 11]. Соответственно исследователи наряду с группой внешних критериев успеха выделяют и *внутренние критерии* [8, 12, 15, 18]. Это:

- удовлетворенность своей работой (творчеством, положением, бытом, семейными делами и т.д.);
- удовлетворенность отношениями и взаимодействием с окружающими (родными, знакомыми, коллегами и т.д.);
- ощущение радостного подъёма от того, что удалось, что есть любовь и здоровье;

- хорошее настроение и душевное равновесие в результате полученного результата;
- осознание факта личностной, в частности, творческой самореализации, воплощения своих возможностей;
- удовлетворенность способностью делать то, что хочешь и что любишь, возможностью полнее проявить себя;
- удовлетворенность фактом надличностной реализации (внесением вклада в культуру, науку, искусство, производство, в развитие общества);
- ощущение своей нужности и способности помогать другим людям, удовлетворять их потребности;
- понимание достигнутого уровня личностной зрелости, связанного с субъективным ощущением состоятельности и семейного благополучия и др.

Перечисленное вряд ли можно отнести к критериям успешности в каком-то отдельном виде социальной и личностной активности или в каком-то отдельном жизненном событии. Представленная совокупность критериев является целостной характеристикой человека как субъекта, добившегося всего того, что он хотел в жизни. Это состояние итоговой глобальной внутренней победной умиротворенности — «жизнь удалась!».

Т.е. это общие критерии, в целом соотносимые с понятием «жизненный успех» безотносительно со сферами жизни и деятельности.

Примечательно, что этимология слов «успех» и «успешность» связана с понятием «успеть». Человек успешный — это успевающий человек, а успевающий — значит делающий все дела вовремя, способный и умеющий согласовывать свои планы, задумки и устремления с реальными координатами жизненного времени, умеющий в деталях чувствовать ситуацию, отбирать и применять средства, адекватные поставленной задаче, а не противоречащие ей, соотносить субъективные программы деятельности с объективной реальностью, т.е. умеющий

достигать поставленной цели своевременно, грамотно, с минимальными энергетическим, эмоциональными, финансовыми, материальными, людскими и др. затратами, в гармонии с течением своей жизни и внешними обстоятельствами. При таком рассмотрении успех — это состояние «спелости» человека как субъекта, проявление его зрелости во всех смыслах [10]. Таким образом уместно обозначить следующую диспозицию: чтобы добиться успеха, быть успешным, надо достичь определенной субъектной зрелости; но коль человек добился успеха, значит о нем можно заключить, что он сформировался как субъект, что он в определенном смысле слова зрелая личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В., Чурилов В. А. Этика политического успеха : научно-публицистическая монография. Тюмень — Москва : Центр прикладной этики, 1997. 747 с.
2. Батурин Н. А., Батурина Н. В. Успех и неудача: теория, исследование, практика : монография. Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 2018. 144 с.
3. Батурина Н. В., Черняева Ю. Е. Соотношение успеха, жизненной успешности и личностного благополучия // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 4 (19). С. 18–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oотношение-uspeha-zhiznennoy-uspeshnosti-i-lichnostnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 28.06.2021).
4. Бобрышов С. В. Антропологические параметры культуры личности // Учитель в системе современного антропологического знания : материалы XII Международной научно-практической конференции / под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова, Е. Г. Пономарева. Ставрополь : Бюро новостей, 2016. С. 220–227.

5. Гельфонд М. Л., Мищук О. Н., Мирошина Е. Ю. Успех как ценность: социально-философский аспект // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2019. № 1. С. 122–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeh-kak-tsennost-sotsialno-filosofskiy-aspekt> (дата обращения: 21.06.2021).

6. Гельфонд М. Л., Мищук О. Н., Мирошина Е. Ю. Философско-терминологический анализ понятия «Успех» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2017. № 1. С. 161–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-terminologicheskii-analiz-ponyatiya-uspeh> (дата обращения: 21.06.2021).

7. Дворецкая М. Я., Лощакова А. Б. Образ успешности в современных психологических исследованиях // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

8. Дементий Л. И., Нечепоренко О. П. Личностные особенности и типология успешных и неуспешных личностей // Вестник ОмГУ. 2011. № 2. С. 277–284. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-i-tipologiya-uspeshnyh-i-neuspeshnyh-lichnostey> (дата обращения: 30.06.2021).

9. Елизаров А. Н., Болдинова М. Н. Социальные и психологические критерии успешности деятельности как проблема позитивной психологии // Педагогика и психология образования. 2013. № 3. С. 95–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-i-psiologicheskie-kriterii-uspeshnosti-deyatelnosti-kak-problema-pozitivnoy-psiologii> (дата обращения: 30.06.2021).

10. Караханян Е. В. Понятие успеха в Российской культуре // Вестник Башкирского университета. 2008. № 2 (Т. 13). С. 362–365.

11. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. М. : Мысль, 1984. 252 с.

12. Корниенко О. Ю. Представление о феномене успеха, многоаспектность его ценностного наполнения в социокультурном пространстве личности // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2010. № 5. С. 32–36.

13. Крамаренко Н. С. Психологические составляющие понятия «успех» // Вестник УРАО. 2008. № 4. С. 122–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiologicheskie-sostavlyayushchie-ponyatiya-uspeh> (дата обращения: 28.06.2021).

14. Левченко В. В. Секреты успеха и успешности современного человека : монография. М. : Изд-во «ФЛИНТА», 2014. 259 с. URL: <https://docplayer.ru/36559388-Sekrety-uspeha-i-uspeshnosti-sovremennogo-cheloveka.html> (дата обращения: 23.06.2021).

15. Москвич Ю. Н., Викторук Е. Н., Ардюкова О. С., Довыденко Л. В. О доминирующих мотивациях успеха студентов гуманитарных и технических направлений подготовки // Социодинамика. 2017. № 11. С. 1–18. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/o-dominiruyuschih-motivatsiyah-uspeha-studentov-gumanitarnyh-i-tehnicheskikh-napravleniy-podgotovki (дата обращения: 15.06.2021).

16. Рикель А. М. Некоторые аспекты социально-психологической проблематики успеха // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 1. С. 41–48. URL: https://pdf/vestnik_2012_1/vestnik_2012-1_41-48.Pdf

17. Тихонова Н. Е. Факторы жизненного успеха и социального статуса в сознании россиян // Вестник Института социологии. 2018. № 4. С. 12–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-zhiznennogo-uspeha-i-sotsialnogo-statusa-v-soznanii-rossiyan> (дата обращения: 11.08.2021).

18. Томенко В. В. Смыслообразующие компоненты понятия «успех» // Приволжский научный вестник. 2016. № 1 (53). С. 129–131. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysloobrazuyuschie-komponenty-ponyatiya-uspeh> (дата обращения: 28.06.2021).

19. Ясперс К. Разум и экзистенция / пер. А. К. Судакова. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. 336 с.

20. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. М. : Политиздат, 1991. 527 с.

21. Ясыр А. Формула успеха — миф или реальность? // Сайт «Therapy.by — психология и психотерапия». URL: http://www.therapy.by/articles/formula_uspeha__mif_ili_realnost (дата обращения: 12.04.21).

REFERENCES

1. Vakshtanovskii V. I., Sogomonov YU. V., Churilov V. A. Ehtika politicheskogo uspekha : nauchno-publitsisticheskaya monografiya (*Ethics of political success: a scientific and journalistic monograph*). Tyumen' — Moskva : Tsentr prikladnoi ehtiki, 1997. 747 с.

2. Baturin N. A., Baturina N. V. Uspekhi i neudacha: teoriya, issledovanie, praktika : monografiya (*Success and failure: theory, research, practice: monograph*). Chelyabinsk : Izd. YUURGU, 2018. 144 с.

3. Baturina N. V., Chernyaeva YU. E. Sootnoshenie uspekha, zhiznennoi uspeshnosti i lichnostnogo blagopoluchiya (*The ratio of success, life success and personal well-being*) // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2018. T. 11. № 4 (19). С. 18–23.

4. Bobryshov S. V. Antropologicheskie parametry kul'tury lichnosti (*Anthropological parameters of personality culture*) // Uchitel' v sisteme sovremennogo antropologicheskogo znaniya : materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / pod red. L. L. Red'ko, S. V. Bobryshova, E. G. Ponomareva. Stavropol' : Byuro novostei, 2016. S. 220–227.

5. Gel'fond M. L., Mishchuk O. N., Miroshina E. YU. Uspekh kak tsennost': sotsial'no-filosofskii aspekt (*Success as a value: a socio-philosophical aspect*) // Izvestiya TuLGu. Gumanitarnye nauki. 2019. № 1. S. 122–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeh-kak-tsennost-sotsialno-filosofskiy-aspekt> (Accessed: 21.06.2021).
6. Gel'fond M. L., Mishchuk O. N., Miroshina E. YU. Filosofsko-terminologicheskii analiz ponyatiya «UspeKH» (*Philosophical and terminological analysis of the concept of “Success”*) // Izvestiya TuLGu. Gumanitarnye nauki. 2017. № 1. S. 161–168.
7. Dvoretzkaya M. YA., Loshchakova A. B. Obraz uspekhnosti v sovremennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh (*Image of success in the modern psychological research*) // Internet-zhurnal «Mir naukI». 2016. Tom 4. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf> (dostup svobodnyi). Zagl. s ehkrana. Yaz. rus., angl.
8. Dementii L. I., Necheporenko O. P. Lichnostnye osobennosti i tipologiya uspekhnykh i neuspeshnykh lichnostei (*Personal characteristics and typology of successful and unsuccessful individuals*) // Vestnik OMGU. 2011. № 2. S. 277–284.
9. Elizarov A. N., Boldinova M. N. Sotsial'nye i psikhologicheskie kriterii uspekhnosti deyatel'nosti kak problema pozitivnoi psikhologii (*Social and psychological criteria of success of activity as a problem of positive psychology*) // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2013. № 3. S. 95–106.
10. Karakhanyan E. V. Ponyatie uspekha v Rossiiskoi kul'ture (*The concept of success in Russian culture*) // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2008. № 2 (T. 13). S. 362–365.
11. Kogan L. N. Tsel' i smysl zhizni cheloveka (*The purpose and meaning of human life*). M. : Mysl', 1984. 252 p.
12. Kornienko O. YU. Predstavlenie o fenomene uspekha, mnogoaspektnost' ego tsennostnogo napolneniya v sotsiokul'turnom prostranstve lichnosti (*The idea of the phenomenon of success, the multidimensional nature of its value content in the socio-cultural space of the individual*) // Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskii region. Seriya: Obshchestvennye nauki. 2010. № 5. S. 32–36.
13. Kramarenko N. S. Psikhologicheskie sostavlyayushchie ponyatiya «uspeKH» (*Psychological components of the concept of “success”*) // Vestnik URAO. 2008. № 4. S. 122–124.
14. Levchenko V. V. Sekrety uspekha i uspekhnosti sovremennogo cheloveka: monografiya (*Secrets of success and success of a modern person: monograph*). M. : Izd-vo «FLINTA», 2014. 259 p.
15. Moskvich YU. N., Viktoruk E. N., Ardyukova O. S., Dovydenko L. V. O dominiruyushchikh motivatsiyakh uspekha studentov gumanitarnykh i tekhnicheskikh

napravlennii podgotovki (*About the dominant motivations for the success of students of the humanities and technical fields of training*) // Sotsiodinamika. 2017. № 11. S. 1–18.

16. Rikel' A. M. Nekotorye aspekty sotsial'no-psikhologicheskoi problematiki uspekha (*Some aspects of the socio-psychological problems of success*) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. 2012. № 1. S. 41–48.

17. Tikhonova N. E. Faktory zhiznennogo uspekha i sotsial'nogo statusa v soznanii rossiyan (*Factors of life success and social status in the minds of Russians*) // Vestnik Instituta sotsiologii. 2018. № 4. С. 12–43.

18. Tomenko V. V. Smysloobrazuyushchie komponenty ponyatiya «uspeKH» (*The meaning-forming components of the concept of “success”*) // Privolzhskii nauchnyi vestnik. 2016. № 1 (53). S. 129–131.

19. Yaspers K. Razum i ehkzistentsiya (*Reason and Existence*) / per. A. K. Sudakova. M. : «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2013. 336 с.

20. Yaspers K. Smysl i naznachenie istorii (*The meaning and purpose of the story*) : per. s nem. M. : Politizdat, 1991. 527 с.

21. Yasyr A. Formula uspekha — mif ili real'nost'? (*Is the formula for success a myth or a reality?*) // Sait «Therapy.by — psikhologiya i psikhoterapiya». URL: http://www.therapy.by/articles/formula_uspeha__mif_ili_realnost (Accessed: 12.04.21).

УДК 159.9:370

С. В. БОНДАРЕНКО

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

АННОТАЦИЯ

Рассмотрены имеющиеся в научной литературе подходы, представляющие основание систематизировать фундаментальные положения, связанные с моделированием сложных психолого-педагогических объектов. Подчеркивается, что моделирование педагогических систем является важнейшей задачей современной педагогики и психологии, так как возрастает значимость проектирования и внедрения в образовательное пространство инновационных психолого-педагогических технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки. Особое внимание уделяется описанию основных видов моделей (стадиальной, функциональной, ситуационной и структурно-содержательной моделям игрового пространства), нацеленных на отражение содержательных и функциональных характеристик системно-деятельностных объектов, к которым относятся педагогические системы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

гуманитаризация, модель, педагогические системы, психолого-педагогические технологии, развитие личности.

S.V. BONDARENKO

ORGANIZATIONAL-CONTENT AND FUNCTIONAL ASPECTS OF MODELING OF PEDAGOGICAL SYSTEMS

ANNOTATION

The approaches available in the scientific literature are considered, which provide a basis for systematizing the fundamental provisions related to the modeling of complex psychological and pedagogical objects. It is emphasized that the modeling of pedagogical systems is the most important task of modern pedagogy and psychology, since the importance of designing and introducing innovative psychological and pedagogical technologies into the educational space, corresponding to the advanced theoretical ideas of domestic science, increases. Special attention is paid to the description of the main types of models (stadium, functional, situational and structural-content models of the game space), aimed at reflecting the content and functional characteristics of system-activity objects, which include pedagogical systems.

KEYWORDS:

humanitarization, model, pedagogical systems, psychological and pedagogical technologies, personality development.

На современном этапе развития понятие «образование» претерпевает качественные преобразования и все чаще соотносится с ценностно-смысловыми эталонами общества, при этом основательнее подчеркивается культурная составляющая образования (А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, Е.Н. Шиянов и др.).

Модернизация отечественного образования вызывает противоречивые устремления всей образовательной реальности. С одной стороны, она должна гибко и динамично адаптироваться к происходящим в стране социально-экономическим и политическим преобразованиям, с другой, система образования должна быть по возможности стабильной в своей психолого-педагогической основе, не подвластной конъюнктуре. Система образования должна

вбирать в себя новые образовательные парадигмы и доктрины, которые традиционно в историческом аспекте сменяют друг друга. Вместе с тем она должна оставаться прогностичной, проектировать ближайшую перспективу, поскольку выпускники образовательных организаций будут осуществлять трудовую деятельность в условиях, значительно отличающихся от периода их учебы. Образование не имеет права обходить стороной проблему изменчивости мира, старения знаний, стереотипов мышления и действия, устаревания привычных форм, методов, приемов трудовой деятельности, способов ее организации. Уже сейчас образование должно давать человеку не только сумму базовых знаний, не только набор полезных и необходимых навыков труда, но и «умение воспринимать и осваи-

вать новое: новые знания, новые виды и формы трудовой деятельности, новые приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности» [2, с. 232]. В связи с этим в психолого-педагогической литературе повышается значимость проектных исследований, прогнозирующих новые тенденции в образовании.

Следует отметить, что система отечественного образования по научно-теоретическому потенциалу соотносится с передовыми разработками мировой науки, однако практическое воплощение его в жизнь не в должной мере удовлетворяет социальные интересы и потребности. Так, психолого-педагогические разработки, воплощенные в диссертациях, научных изданиях, находят недостаточное отражение в реальной образовательной практике. Кроме того, отмечаются стихийные насаждения разнообразных инноваций, что таит в себе риск гораздо больше осложнить ситуацию, так как применение метода проб и ошибок в отношении к учебному процессу является неконструктивным.

Многие современные идеи отечественной образовательной системы оказались операционально и технологически недостаточно проработанными. В этой связи Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова отмечают: «Стало понятным, что одно дело — формировать человека в качестве персонифицированной функции,

а другое — развивать его как создателя, готовить к свободному и творческому труду» [9, с. 12]. Таким образом, отмечается явное противоречие между ориентиром педагогической практики в развитии мобильной, креативной и свободно мыслящей личности и недостаточными теоретическими и эмпирическими возможностями психологической и педагогической науки данные запросы реализовать.

Решение описанной проблемы также может определяться повышением значимости научно-исследовательских работ, ориентированных не столько на отражение сложившегося передового опыта, сколько на проектирование принципиально новых образовательных систем. Одним из первых ученых в отечественной науке, указавшим на значимость проектных исследований в педагогике, был Г.П. Щедровицкий. Так, в частности, в труде «Педагогика и логика», изданном в 1993 году, ученый указывал: «В основании нашей педагогики лежит принцип обобщения передового опыта. Но сейчас перед нами стоят новые задачи, и в этих условиях принцип обобщения опыта стал тормозом развития педагогики. Обобщая опыт использования керосиновой лампы, нельзя прийти к электричеству. Суть вопроса в одном: будем ли мы строить наше воспитание и обучение по-прежнему на основе так называемых

обобщений передового опыта или мы будем развивать педагогическую науку и проектирование?» [10, с. 17]. Следует подчеркнуть, что проблема проектирования имеет следствием построение модели исследуемого явления, определение его важнейших связей с объектами окружающей действительности, воссоздание структурно-динамических процессов в рассматриваемых аспектах деятельности.

Проблема реализации моделей в психолого-педагогической действительности раскрывается в трудах П.Я. Гальперина, Н.Г. Салминой, Г.П. Щедровицкого. Отмечается, что модели ориентированы на реализацию иллюстративной, трансляционной, объяснительной и предсказательной функции. С точки зрения Н.Г. Салминой, моделирование находится в тесной связи не столько с отображением внешних характеристик объектов, но и с проектированием идеализированных систем, с выявлением принципиально нового [6, с. 105].

Исследователи отмечают, что моделирование соотносится с теоретическим познанием. Теоретическое знание, в противовес экспериментальному опыту, в качестве объекта определяет, прежде всего, рассмотрение сущности, в процессе которого осуществляется идеализация, определяется существенное, которое в дальнейшем подвергается объективации, «моделируется в виде материальных

конструктов, для чего используются знаково-символические средства» [6, с. 105]. При использовании моделей обнаруживается возможность сгенерировать определенный круг знаний и способностей каждого участника, соответствующий заданным критериям. В свою очередь, соизмерение того, что проектирует система, с тем, что необходимо сформировать, предоставляет возможность интенсифицировать процесс определения способов совершенствования самой педагогической системы.

Расширение границ использования метода моделирования в отечественной педагогической психологии В.В. Давыдов обосновывал исследованиями Л.С. Выготского, который подчеркивал, что психические функции определяются как общественные образцы. Психическое развитие субъекта реализуется в форме интериоризации заданных образцов в процессе воспитания и обучения ребенка. Основным методом, предоставляющим возможность исследовать процесс проявления психических новообразований посредством их планомерного формирования, Л.С. Выготский определял каузально-генетический метод, обучающий эксперимент. По мнению В.В. Давыдова, генетико-моделирующий эксперимент и проектирование — ведущие методы исследования учебной деятельности и развивающего обучения [1, с. 519].

Сложилось представление, что моделирование — это метод исследования объектов на их моделях. Модель в переводе с французского — это мера, образец, норма. В логике и методологии научного познания это аналог, схема, знаковая система заданного элемента природной или социальной действительности, концептуально-теоретических построений. Данный аналог предназначается для обобщения и систематизации знаний об исходном объекте, трансформации или управления им. Изначально моделирование в научном аспекте базировалось на исследовании феноменов процесса и структуры, ученые ориентировались на то, чтобы создаваемая модель предельно соответствовала фрагменту реальной действительности.

Значимой проблемой в русле системного подхода выступает раскрытие инвариантного свойства в разнообразных определениях термина «система». Одним из инвариантных аспектов в этом феномене выступает идея взаимодействия множества составляющих и их объединение в целое.

Г.П. Щедровицкий отмечал, что рассмотреть конкретный объект системно, означает раскрыть его как процесс, структуру функций, как организованную основу — морфологию, акцентирующую следы процессов и функциональных структур [10, с. 236]. Разновидностью

высокоорганизованных объектов выступают педагогические системы, структурно-функциональными подразделениями которых являются детский сад, общеобразовательная школа, техникумы, вузы. Процессуально формирующие образования вовлекаются в учебно-воспитательный процесс, обеспечивая взаимодействие в системе «учитель-ученик», моделируют учебно-воспитательную ситуацию. Формообразующие, личностно-ориентированные системы оказывают психолого-педагогическую поддержку, психолого-педагогическое сопровождение и т.д.

По своей форме педагогические системы являются социальными и открытыми, так как между ними и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией. По способу функционирования их можно отнести к динамическим системам, так как они функционируют в условиях изменчивости различных факторов внешнего окружения.

Психолого-педагогические объекты описываются не исключительно проявлением системности. По своему характеру они «деятельностны». Г.П. Щедровицкий рассматривает профессиональную активность педагогических работников как социотехнологическую. В рассматриваемой профессии деятельность реализуется на нормативном и рефлексивном уровнях. Нормативный уровень

обеспечивает проектирование и воплощение в непосредственном опыте идеальной модели, регулируемой социальным контекстом. На рефлексивном уровне реализуется деятельность по анализу противоречивости построенной модели конкретной сфере жизнедеятельности.

Многокомпонентность педагогических систем и проблемные аспекты их регулирования актуализируют целевой вектор их моделирования. В.С. Степин подчеркивает, что сложноорганизованные системные объекты интенсифицируют процесс формирования «категориальных сеток», предоставляющих возможность осмысления подобных объектов [7, с. 48].

Проблемные аспекты, проявляющиеся при моделировании саморазвивающихся систем, ориентируют ученых на осмысление «системообразующих факторов», раскрытие принципов функционирования систем и условий их результативности. В качестве системообразующего аспекта рассматривался функциональный признак. Б.Ф. Ломов, отмечая неповторимость структуры конкретной деятельности, определяет в ней следующие функциональные составляющие: мотив, цель, составление плана, анализ информации, теоретическая модель, оформление решения, деятельность, сличение полученных результатов и коррективы деятельности [4].

Рассмотрение специализированной литературы по приемам моделирования педагогических систем предоставило возможность обобщить основные конфигурации моделей.

Стадиальная модель спроектирована в работе Р.Х. Шакурова [8]. Анализируя процессы руководства педагогическими коллективами, автор выделяет три стадии. Целевая стадия отражает социальные потребности и связана с решением организационно-педагогических задач. Социально-психологическая стадия предусматривает координацию общественных и индивидуальных ориентаций сотрудников педагогического коллектива. Оперативная стадия подразумевает воплощение целевой и социально-психологической деятельности и предполагает последовательные этапы: планирование, решение, реализацию и контроль.

Функциональная модель приводится в исследовании Н.В. Кузьминой [3]. В управлении педагогическими системами различаются пять функциональных составляющих, которые раскрываются в деятельности преподавателя и образуют необходимую и достаточную основу регуляции учебной деятельности учащихся и развития их личностного потенциала: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Следующая модель может быть обозначена как ситуационная. Ситуация трактуется как момент взаимодействия личности и конкретных обстоятельств жизнедеятельности. По мнению В.А. Якунина, для ситуации, кроме базовых условий, нужен включенный в данные обстоятельства активный субъект [11, с. 26]. В ситуациях находят воплощение два вида взаимодействия субъекта с окружающим миром. В одних находит раскрытие объектно-субъектная связь, отношения субъекта к содержанию предметного мира, в других — субъектно-субъектные взаимоотношения, общение между людьми и их совместная деятельность. Разновидность социальных ситуаций составляет учебно-педагогическая деятельность. Она генерирует субъектно-субъектное взаимодействие и выделяется среди остальных социальных ситуаций тем, что рассматриваемая проблемная область по отношению к преподавателю трактуется как педагогическая, а в рассмотрении учащихся — как учебная [11, с. 26].

Особой разновидностью моделей рассматривается игровое моделирование. Целенаправленное и последовательное введение игровых методов, по Н.Б. Сазонтьевой, связано с социокультурными аспектами, ориентированными на определение форм социальной организованности и культуры взаимоотношений [5, с. 7]. Игра трактуется как элемент обще-

ственной ментальности. В узком смысле игра рассматривается как упорядоченная деятельность группы субъектов. С точки зрения Г.П. Щедровицкого, игра раскрывается как олицетворение системного подхода к упорядочиванию общественных процессов [10]. Игровых ориентиров нельзя достигнуть в обстоятельствах аморфности произвольного социального образования. Важно предусмотреть инструментальную опору игрового содержания. Специфика игры проявляется в том, что она строится на базе игрового контекста с внешним окружением. Спроектировать игровой контекст — значит выявить его специфичность относительно внешнего. В основу проектирования игрового контекста может быть заложено трансформация внешнего контекста [5, с. 12]. Характеристикой моделей, воссоздающих игровое взаимодействие субъектов, выступает тот факт, что они раскрывают процессуальные аспекты, необходимые условия, средства и организационную специфику сферы игрового взаимодействия.

Завершая анализ по проблеме организационно-содержательных аспектов моделирования педагогических систем, можно сделать следующие выводы:

1. Встраивание России в мировое образовательное пространство повышает требования к качеству учебно-воспитательного процесса. Этот процесс сопровождается противоречивыми тенден-

циями, когда теоретические установки исследователей опережают сложившиеся в практике формы психолого-педагогических технологий.

2. Моделирование педагогических систем является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии, так как возрастает значимость проектирования и внедрения новых инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки.

3. Модель любого инновационного явления должна не просто отражать сло-

жившуюся структуру деятельности, но и способствовать получению нового знания путем проектирования организационных условий и временных параметров моделируемого объекта.

4. В настоящее время применяются следующие основные виды моделей для отражения содержательных и функциональных характеристик системно-деятельностных объектов: стадийная, функциональная, ситуационная и структурно-содержательная модель игрового пространства, эвристические возможности которых не задействованы в должной мере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Изд. 2-е, уточненное и дополненное. М. : Тривола, 1994. 304 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М. : Высшая школа, 1989. 167 с.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
5. Сазонтьева Н. Б. Игра как метод и проблема психологии // Игровое моделирование. Методология и практика. Новосибирск : Наука, 1987. С. 7–13.
6. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
7. Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 1999. 572 с.
8. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982. 208 с.
9. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. *Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности* / Рос. акад. образования, Юж. отд-е. Ростов н/Д : АО «Цв. печать», 1995. 310 с.
10. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
11. Якунин В. А. Современные методы обучения в высшей школе. М., 1991. 53 с.

REFERENCES

1. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija (*Theory of developmental learning*). Moscow : INTOR, 1996. 544 p.
2. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. Chelovek razvivajushhij. Oчерki rossijskoj psihologii. Izd. 2-e, utochnennoe i dopolnennoe (*A developing person. Essays on Russian Psychology*). Moscow : Trivola, 1994. 304 p.
3. Kuz'mina N. V. Professionalizm dejatel'nosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija proftehuchilishha (*Professionalism of the activity of the teacher and master of industrial training of the vocational school*). Moscow : Vysshaja shkola, 1989. 167 p.
4. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii (*Methodological and theoretical problems of psychology*). Moscow, 1984. 444 p.
5. Sazont'eva N. B. Igra kak metod i problema psihologii // Igrovoe modelirovanie. Metodologija i praktika (*The game as a method and a problem of psychology*). Novosibirsk : Nauka, 1987. P. 7–13.
6. Salmina N. G. Znak i simbol v obuchenii (*Sign and symbol in training*). Moscow : Izd-vo Mosk. Un-ta, 1988. 288 p.
7. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie (*Theoretical knowledge*). Moscow: Progress-Tradicija, 1999. 572 p.
8. Shakurov R. H. Social'no-psihologicheskie problemy rukovodstva pedagogicheskim kollektivom (*Socio-psychological problems of teaching staff management*). Moscow, 1982. 208 p.
9. Shijanov E. N., Kotova I. B. Ideja gumanizacii obrazovanija v kontekste otechestvennyh teorij lichnosti (*The idea of humanization of education in the context of Russian theories of personality*) / Ros. akad. obrazovanija, Juzh. otd-nie. Rostov-on-Don : AO «Cv. pečat'», 1995. 310 p.
10. Shhedrovickij G. P. Izbrannye Trudy (*Selected works*). Moscow : Shk. kul't. polit., 1995. 800 p.
11. Jakunin V. A. Sovremennye metody obuchenija v vysshej shkole (*Modern methods of teaching in higher education*). Moscow, 1991. 53 p.

УДК 378.126

А. А. ВОЛКОВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы использования потенциала психологической службы образовательных учреждений в работе по психологическому консультированию руководителей образовательных учреждений. Отмечается целесообразность консультирования как по управленческим проблемам, так и проблемам профессиональной самореализации и личностного роста руководителей. Показано, что в основе этих проблем — наличие затруднений, связанных с существованием барьеров объективного и субъективного характера. Характеризуются направления консультативной работы, базирующиеся на методах, разработанных в рамках ведущих психотерапевтических подходов для психологического консультирования руководителей образовательных учреждений по проблемам самореализации и личностного роста. Делается вывод, что наиболее оптимальным является применение интегративного (трансметодического) подхода, позволяющего объединять наиболее эффективные приемы и методы психологического консультирования, разработанные в русле различных направлений оказания психологической помощи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

карьера, личностный рост, профессиональное развитие, психологическое консультирование, психотехнологии, психолог-консультант.

A. A. VOLKOV

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR SOLVING PROBLEMS OF SELF-REALIZATION AND PERSONAL GROWTH OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ANNOTATION

The article deals with the use of the potential of the psychological service of educational institutions in the work on psychological counseling of heads of educational institutions. The expediency of consulting both on management problems and problems of professional self-realization and personal growth of managers is noted. It is shown that the basis of these problems is the presence of difficulties associated with the existence of barriers of an objective and subjective nature. The directions of the consulting work based on the methods developed within the framework of the leading psychotherapeutic approaches for psychological counseling of heads of educational institutions on the problems of self-realization and personal growth are characterized. It is concluded that the most optimal approach is the use of an integrative (trans-methodological) approach, which allows combining the most effective techniques and methods of psychological counseling developed in line with various areas of psychological assistance.

KEYWORDS:

career, personal growth, professional development, psychological counseling, psychotechnologies, psychologist-consultant

Актуальность проблемы распространения практики психологического консультирования руководителей образовательных учреждений обусловлена непростыми изменениями, происходящими в российском обществе, непрекращающимися реформами в образовании, что часто негативно сказывается на эффективности их профессиональной деятельности.

Одним из путей совершенствования психологического консультирования представителей организационно-управленческих структур организаций является использование потенциала психологической службы, привлечение ведомственных специалистов-психологов. Это касается не только собственно управленческих проблем, но и проблем их профессиональной самореализации и личностного ро-

ста. Успешность карьеры и уровень профессионального мастерства руководителя зависят от особенностей прохождения им основных этапов профессионального развития. Во внимание должно быть взято, что процесс профессионального развития человека, как отмечают ряд специалистов (Сьюпер, Паркинсон), охватывает весь его жизненный путь.

Известно, что последовательность ступеней, или стадий карьеры, определяется наличием или отсутствием барьеров (объективных — связанных с профессиональной средой, или субъективных — связанных с личностными особенностями человека) и умением их преодолевать. А так как служебные неудачи бывают, как правило, эмоционально значимы для человека, то даже объективно вызванные трудности начинают восприниматься им как субъективно обусловленные [1].

Профессиональное продвижение руководителей образовательных учреждений и успешность их профессиональной деятельности также могут быть осложнены наличием затруднений, связанных с существованием барьеров объективного и субъективного характера. По мнению Т.Ю. Базарова, объективные затруднения связаны с наличием организационно-штатных ограничений в структуре учреждения, где работает руководитель, субъективные затруднения, как правило, связаны с недостаточностью профессионально-личностного потен-

циала руководителя. Они проявляются в его мотивационных особенностях, низком уровне притязаний, неадекватности самооценки [4].

Работа с субъективными затруднениями, испытываемыми руководителями образовательных учреждений в процессе их профессионального развития, — сфера компетенции психологов. Данные специалисты, владея определенными психотехнологиями общения в рамках специальной системы психологического консультирования, могут помочь руководителям оптимизировать процесс преодоления затруднений в профессионально-личностном росте.

При определении оптимальной формы психологического консультирования руководителей образовательных учреждений при затруднениях в профессионально-личностном росте (индивидуальное или групповое) необходимо учитывать основное отличие индивидуального консультирования от группового. Оно заключается в том, что основой индивидуального консультирования является контакт одного консультируемого с консультантом, а основой групповой работы выступает воздействие на участников и самой группы, хотя также оказывается помощь и каждому человеку в отдельности.

При проведении психологического консультирования следует учитывать как зарубежный, так и отечественный опыт.

В русле реализации концептуальной модели психологического консультирования в образовании были проведены исследования в контексте теоретического анализа психологических направлений и школ XX века, а также разработаны специальные практические упражнения для отработки различных методов и приёмов психологического консультирования. Консультирование в группе представлено в форме модификационного описания проведения «балинтовских групп» [3]. В психологии разработаны теоретические вопросы оказания психологической помощи руководителям в личностном росте в рамках проведения различного рода тренингов.

В настоящее время профессионально-психологическое консультирование в нашей стране реализуется в двух направлениях: профилактика трудностей профессионального становления личности и оперативная помощь в решении актуализированной проблемы при возникновении затруднений [2].

Проведённый анализ направлений и концепций профессионального консультирования свидетельствует об актуализации вопросов, связанных с реализацией деловой профессиональной карьеры. На протяжении жизненного пути люди часто вынуждены принимать решения относительно своей дальнейшей профессиональной карьеры. Это вызвано не только ситуацией выбора ре-

шения по профессиональному самоопределению, но и мотивами профессионально-личностного роста.

Исследования профессионально-личностного роста руководителей образовательных учреждений обычно реализуются в русле прежде всего *акмеологического подхода*, который заключается в использовании совокупности знаний различных наук [1]. В целом заметим, что акмеологическое консультирование руководителей образовательных учреждений отличается эклектичностью приёмов, что при этом способствует повышению его эффективности. Консультирующий психолог ориентируется на проблемы консультируемого, а не на подходы, существующие в практике психологического консультирования. Зарубежные направления оказания психологической помощи рассматривают его как психологическое консультирование, базирующееся на методах, разработанных в рамках различных психотерапевтических подходов [1]. Кратко охарактеризуем данные подходы.

Психодинамический подход (теория А.Адлера). Реализация консультирования в рамках теории А. Адлера осуществляется посредством предварительной диагностики («Анализ ранних воспоминаний») с целью определения ошибки в «картине мира» консультируемого и интервьюирования («адлерианское интервью»).

Когнитивно-бихевиоральный подход (разработан А.Беком, А.Эллис). В рамках данного подхода считается, что главным источником позитивных изменений личности руководителя образовательного учреждения выступают позитивные подкрепления, которые могут носить внутрличностный характер (самоподкрепления). Именно они и являются основой саморегуляции. Процесс саморегуляции зиждется на критической оценке своей деятельности. При этом эффективность деятельности человека является важным её показателем и способствует личностному росту. Цель поведенческого консультирования — обеспечение новых условий для научения. Именно это происходит в процессе оказания психологической помощи. Отметим и отношения психолога и консультируемого: в процессе консультирования психолог занимает директивную позицию, а консультируемому отводится роль ученика.

Экзистенциально-гуманистический подход (А. Маслоу, К. Роджерс). Цель психологического консультирования руководителя образовательного учреждения в экзистенциально-гуманистическом направлении акцентируется на развитии самосознания. Данная работа включает в себя конгруэнтность, эмпатическое слушание, заботу, аутентичность, переживание, присутствие. Обозначая отношения психолога и консультируемого, отметим, что важным звеном пси-

хологического консультирования в рамках экзистенциально-гуманистического подхода является жизнеизмеряющая психотерапия Дж. Бьюдженталя. Центральное место в ней занимают субъективные переживания консультируемого. В русле экзистенциально-гуманистического консультирования разработано направление, представленное гештальт-терапией, родоначальником которой является Ф. Перлз.

Отметим, что все представленные выше подходы, активно используемые в психотерапии и консультировании, позволяют оказывать необходимую помощь консультируемому руководителю в его профессионально-личностном росте, а потому каждый из них имеет большую практическую ценность.

Исходя из специфики и условий профессиональной и служебной деятельности руководителей образовательных учреждений, возрастных периодов профессионально-личностного и карьерного роста руководителей, наиболее оптимальным является применение интегративного (трансметодического) подхода, позволяющего объединять наиболее эффективные приемы и методы психологического консультирования, разработанные в русле различных направлений оказания психологической помощи в отечественной практике и за рубежом.

Учитывая вышесказанное, целью разработанной нами программы явля-

ется развитие личности руководителя. В эксперименте участвовало 30 руководителей образовательных учреждений (15 человек контрольная группа и 15 — экспериментальная).

На рис. 1 представлены обобщенные результаты анализа мотивационного компонента личности руководителей в экспериментальной и контрольной группах.

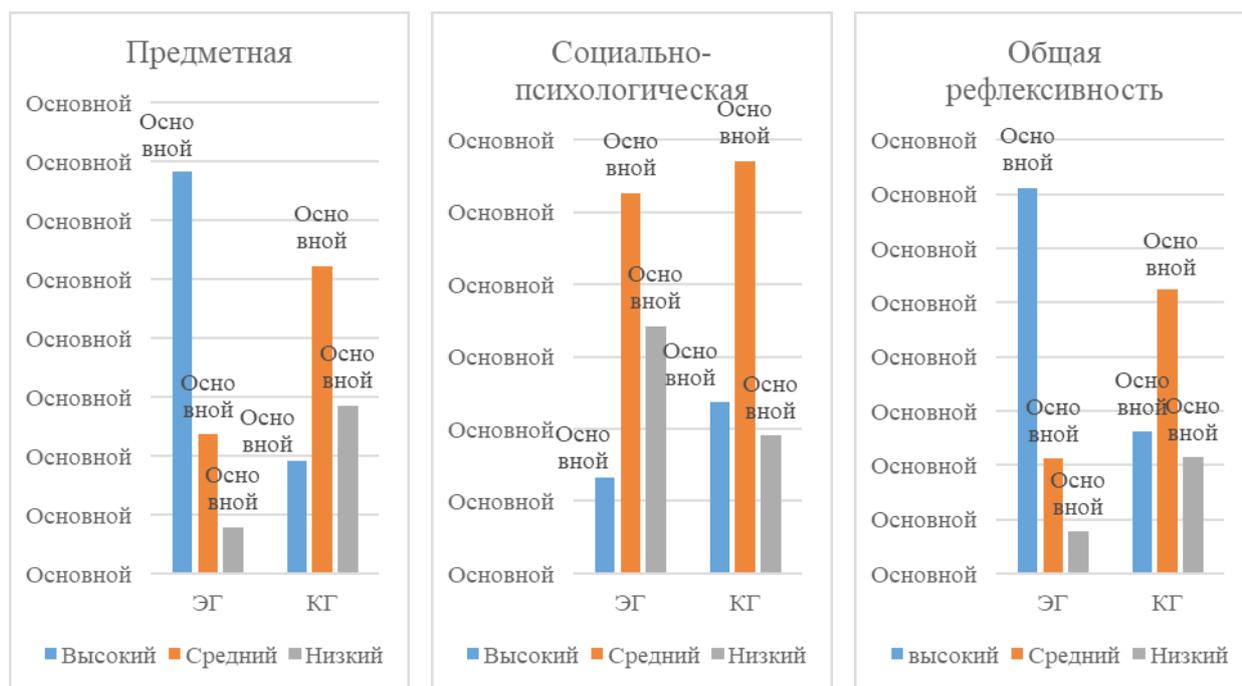


РИСУНОК 1 — Анализ мотивационной направленности рефлексии в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) испытуемых

В целом, следует сделать вывод, что эксперимент оказал положительное воздействие на предметную, социально-пси-

хологическую и общую рефлексивность руководителей образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология / под общ. редакцией доктора психол. наук, профессора, академика РАО А. А. Деркача. М. : РАГС, 2002. С. 614.
2. Волков А. А., Задорожная И. А. Психологическое сопровождение учителя с проявлениями профессиональных и личностных деструкций : монография. Ставрополь : СЕКВОЙЯ, 2017. 217 с.

3. Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб. : Питер, 2000. С. 153–154.

4. Прикладная социальная психология : учебное пособие / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК. 1998. С. 442.

REFERENCES

1. Acmeology. Textbook / under the General editorship of doctor of psychological Sciences, Professor, Academician of RAO A. A. Derkach. Moscow. 2002. P. 614.

2. Volkov A. A., Zadorozhnaya I. A. Psychological support of teachers with manifestations of professional and personal distruktsii : monografiya. Stavropol : SEQUOIA. 2017. 217 p.

3. Kottler J., Brown R. Psychotherapy counseling. Saint Petersburg : Piter. 2000. Pp. 153–154.

4. Applied social psychology: textbook / Ed. by A. N. Sukhov, A. A. Derkach. Moscow : Institute of practical psychology; Voronezh : MODEK. 1998. Pp. 442.

УДК 37.032.5:373.037

В. М. ИВАНОВ, Л. В. ТВЕРДЯКОВА

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РИСКОВ НА ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся данные по ухудшению здоровья детей школьного возраста в Российской Федерации, что обуславливает актуальность работы как по оценке рисков образовательной среды во всех её ключевых компонентах, так и обеспечению комфортной, психологически здоровой образовательной среды для детей и подростков всех возрастов. Раскрываются основы формирования благоприятной образовательной среды в школе через создание определенных социально-психологических условий, способствующих полноценному физическому, психическому и личностному развитию ребенка с обязательным психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса. На основе результатов эмпирического изучения влияния психолого-педагогических рисков на здоровье учащихся в современной образовательной среде, проведенного в МБОУ лицей № 15 и МБОУ лицей № 35 г. Ставрополя, предложен ряд мероприятий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию учащегося.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

риски, сопровождение, здоровье, образовательная среда, мониторинг, программа.

V.M. IVANOV, L.V. TVERDYAKOVA

THE IMPACT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RISKS ON THE HEALTH OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ANNOTATION

The article presents data on the deterioration of the health of school-age children in the Russian Federation, which determines the relevance of work both on assessing the risks of the educational environment in all its key components, and ensuring a comfortable, psychologically healthy educational environment for children and adolescents of all ages. The article reveals the basics of creating a favorable educational environment at school through the creation of certain socio-psychological conditions that contribute to the full physical, mental and personal development of the child with the obligatory psychological and pedagogical support of the educational process. Based on the results of an empirical study of the impact of psychological and pedagogical risks on the health of students in the modern educational environment, conducted in MBOU Lyceum No. 15 and MBOU Lyceum No. 35. A number of measures are proposed to promote the full-fledged mental and personal development of the student.

KEYWORDS:

risks, support, health, educational environment, monitoring, program.

В последние годы возросла неопределенность психологической ситуации в образовательных учреждениях, поскольку они приобрели определенную свободу и самостоятельность в выборе авторских программ, реализации инновационных педагогических технологий, форм организации учебного процесса. При этом наблюдается ухудшение показателей здоровья детей, увеличение количества плохо адаптированных детей с различными проблемами (отклонениями в развитии и поведении, трудностями в обучении, дефектами в области мотивация и др.) [1, с. 15].

По мнению специалистов научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и молодежи,

в последние годы наметились следующие негативные тенденции:

- существенное уменьшение количества абсолютно здоровых детей (их осталось не более 10-12%);
- быстрый рост количества функциональных нарушений и хронических заболеваний, которые фиксируются более чем у 50-60% студентов;
- резкое увеличение процента патологий пищеварительной системы, опорно-двигательного аппарата, почек и мочевыводящих путей;
- увеличение числа студентов с множественными диагнозами и другие.

Поэтому оценка рисков образовательной среды сегодня является одной из актуальных задач, которая должна

решаться в режиме реального времени и в реальной ситуации. Образовательная среда понимается как система педагогических и психологических условий и воздействий, создающих возможность для раскрытия личностью своих интересов и способностей в соответствии со своими природными задатками и требованиями возрастной социализации. Важной задачей психологов в этой связи является, прежде всего, создание в образовательной среде условий, способствующих полноценному психическому и личностному развитию ребенка [5, с. 8].

Школа, представляющая собой социальную среду, в которой дети проводят значительную часть своего времени, часто создаёт для них психологические трудности. По данным конференции ВОЗ, для многих детей школа является причиной основных четырех групп проблем (рисков) [3, с. 9].

Первая группа рисков связана с поступлением детей в школу, с переходом от игры к работе, от семьи к коллективу, от несвободной деятельности к учебной дисциплине. В то же время степень трудностей адаптации ребенка к школе зависит от того, насколько он был подготовлен к школе.

Вторая группа рисков состоит в том, что ученик должен адаптироваться к давлению, оказываемому на него требованиями образовательного процесса. Давление родителей, учителей и одно-

классников тем сильнее, чем более развито общество и осознание необходимости образования.

Третья группа рисков зависит от научно-технического прогресса общества, требующего усложнения образовательных программ, компьютеризации образования, которые резко увеличивают трудности усвоения школьных знаний.

Четвёртая группа рисков определяется конкурентностью участия в учебном процессе, что связано с ориентацией учеников на высокие результаты в школе. У отстающих детей в связи с этим может развиться пораженческая реакция и негативное представление о собственной личности: они принимают на себя роль неудачников, неуспевающих и даже нелюбимых, что тормозит их дальнейшее развитие и повышает риск психосоматических расстройств [11, с. 12].

Рассматривая риски в образовательной среде с точки зрения возможности организации психологической экспертизы, специалисты выделяют следующие основные факторы риска:

- условия обучения — охватывают фактические условия организованного обучения (вентиляция аудиторий и кабинетов, размеры мебели, уровень освещения и т. д. — все это гигиенически нормировано);
- учебная нагрузка — представлена информационной составляющей обучения и организацией его про-

цессов (количество заданий, планирование учебной нагрузки на определенный период (учебный год, сессия, день);

— взаимоотношения — предполагают коммуникативный стиль взаимоотношений между преподавателем и учащимися, в том числе оценку результатов процесса образования.

Целью проведенного нами эмпирического исследования явилось изучение влияния психолого-педагогических рисков на здоровье учащихся в современной образовательной среде на примере МБОУ лицея № 15 и МБОУ лицея № 35 г. Ставрополя.

Цель исследования предполагала решение следующих задач:

- оценить уровень физического развития учащихся;
- изучить виды хронических заболеваний детей;
- проанализировать данные функциональной готовности школьников;
- изучить параметры психофизиологического здоровья детей;
- определить объем кратковременной зрительной памяти учащихся;
- определить умственную работоспособность детей;
- изучить различные психоэмоциональные состояния школьников;
- предложить меры по улучшению физического здоровья детей.

В нашей работе мы также рассмотрели взаимодействие преподавателей и школьников с точки зрения оценки психологического риска в образовательной среде. С целью сбора данных о завышенных требованиях к учащимся со стороны учителей и частоте конфликтов нами был проведен анонимный письменный опрос 46 учащихся 7–8 классов МБОУ лицея № 15 г. Ставрополя. Ответы учащихся о частоте конфликтов с учителями распределились следующим образом:

- никогда не возникали — 57% ответивших;
- иногда возникают — 34%;
- часто возникают — 9%.

Данные опроса свидетельствуют о небольшой доле нежелательных взаимоотношений участников образовательного процесса в лицее и необходимости профилактической работы в данном образовательном учреждении. Далее лицеистов попросили оценить поведение учителя с учениками в спорных ситуациях. В качестве объяснительной схемы определения действий педагогов была предпринята психологическая реконструкция поведения педагога в конфликтных ситуациях на основе фиксированных высказываний детей. Эксперимент был основан на качественном анализе, основанном на психологических аспектах суждений лицеистов, а не на формальных критериях. В то же время были получены ответы, свидетельствующие

о том, что учащиеся сталкиваются с различными типами конфликтов с учителями, но не вызывающими психологических последствий.

Анализ экспериментальных данных показал, что наиболее частыми причинами конфликтов между учеником и учителем являются невнимательность как самого ученика во время урока, так и в некоторых случаях самого учителя, непонимание друг друга, переменчивое настроение ученика в связи с переходным возрастом и другие.

Установлено, что завышение требований к ученику как к личности в лице имеет место, хотя малая частота данных проявлений указывает на довольно редкое ее проявление. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что частота конфликтов в процессе взаимодействия школьников с педагогами на базе МБОУ лицея № 15 г. Ставрополя имеет небольшую долю. В то же время данная образовательная организация нуждается в разработке превентивных мер, которые помогут в дальнейшем исключить конфликтные ситуации между учащимися и преподавателями [6].

При оценке физического развития учащихся в указанных выше общеобразовательных учреждениях установлены случаи возрастных отклонений данного показателя: в 5–6 классах отклонения составили в среднем 13,5%; в 9–10 клас-

сах — 8,7%. Среди учащихся среднего звена (11–12 лет, 7–8 классы) задержка роста выявлена в 4,3% случаев. Эти учащиеся также имеют дефицит массы тела в 10,5% случаев. Избыточное ожирение у детей 5–6 классов выявлено в 8,3% случаев. Результаты исследования подтвердили, что дисгармония связана с функциональными отклонениями в состоянии здоровья детей и их хроническими заболеваниями. Антропометрические измерения позволяют своевременно выявить задержку роста и отсутствие прибавки в весе, которые являются ранними признаками нарушения режима работы и отдыха.

Распределение детей по группам здоровья выявило у них ряд негативных тенденций:

- значительное уменьшение количества совершенно здоровых детей первой группы здоровья (10–12% среди обследованных);
- увеличение количества функциональных нарушений (II группа) и хронических заболеваний (III группа): от 45 до 50% школьников 10–11 лет и более 60% старшеклассников страдают хроническими заболеваниями;
- в структуре хронической патологии ведущее место занимают: 1-е место — заболевания опорно-двигательного аппарата; 2-е место — заболевания органов чувств

- и нервной системы, а также органов дыхания; 3-е место — заболевания сердечно-сосудистой и пищеварительной систем;
- многие учащиеся одновременно имеют несколько диагнозов: в 4-5 классах в среднем 2 диагноза, старшеклассники в возрасте 16–18 лет — 2-3 диагноза;
 - 7–9% детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья с ограниченными возможностями здоровья (V группа здоровья) учатся наряду с нормальными детьми, хотя имеют в анамнезе функциональные нарушения и хронические заболевания.

Изучая хроническую заболеваемость, нами было выявлено, что к наиболее распространенным заболеваниям в образовательных учреждениях относятся: заболевания опорно-двигательного аппарата (29,3%); ЛОР-заболевания и болезни органов дыхания (27,2%); заболевания органов чувств и нервной системы (19,5%); заболевания сердечно-сосудистой системы (11,0%); органов пищеварения (8,2%); эндокринной системы (2,8%); почек (2,0%).

В общей структуре патологий у детей и подростков обращают на себя внимание высокая степень соматических нарушений (кифоз, сколиоз, недостаточное физиологическое сгибание) и другие от-

клонения опорно-двигательного аппарата (изменения свода стопы I, II, III степени, последствия травм и переломов). Имеются заболевания ЛОР-органов, нарушения зрения (миопия различной степени), патологии сердечно-сосудистой системы (систолический шум, сердечная аритмия, вегетативно-сосудистая дистония). Выявленные нарушения внешней анатомии и морфофункциональности, эндогенные факторы и неправильное питание могут быть следствием чрезмерной учебной нагрузки, несоблюдения гигиенических норм двигательной активности учащихся.

Анализ данных о функциональной подготовленности лицеистов (оценка значений индекса массы тела Кетле 2 (кг/м²) предусматривала следующие характеристики телосложения: 1 балл — тучное телосложение; 2 балла — дефицит массы тела; 3 балла — гармоничное телосложение (+); 4 балла — гармоничное (–); 5 баллов — гармоничное телосложение и физическое развитие).

Анализ результатов показал, что у многих детей (29,3%) выявлена дисгармония физического развития (вследствие нарушений осанки, выгибания стопы, недостатка массы тела или ее избытка). Эти нарушения создают благоприятные условия для многих заболеваний: значения АД в ряде случаев свидетельствуют о напряжении адаптационных механизмов (3 балла) или о его неудов-

летворительности (2 балла). Отрадно отметить, что провал процесса адаптации (1 балл) не был выявлен ни у одного школьника.

У детей с негармоничным телосложением достоверно снижены значения индексов Руфье и Скибинского: 3 балла — средний уровень; 2 балла — ниже среднего; 1 балл — низкий. Неразвитая узкая грудная клетка препятствует нормальному функционированию сердца, впалая грудная клетка и развернутые вперед плечи не позволяют легким нормально функционировать, выпяченный живот нарушает нормальное положение органов брюшной полости и их кровоснабжение. Плоская спина, особенно в сочетании с плоскостопием, не способствует нормальной амортизации при беге или прыжках, что приводит к головным болям, нарушениям памяти и внимания, а также повышенной утомляемости в целом. Кифотические, сколиотические формы осанки сочетаются с недостаточным развитием скелетных мышц, а также снижением общего тонуса организма. На фоне утомления, возникающего во время многочасовых тренировочных занятий, из-за неправильного положения головы и деформации позвоночника, стойкой привычки сутулиться, смотреть на предметы с близкого расстояния, может возникнуть нарушение аккомодации хрусталика глаза и развитие близорукости.

Для активной профилактики сосудистых заболеваний, патологии почек важно исследование артериального давления, которое может существенно измениться в динамике учебного дня (в результате чрезмерных умственных и физических нагрузок, употребления соли или большого количества сладкого). Систематический мониторинг динамики показателей артериального давления не только дает объективную оценку состояния здоровья учащихся, но и выявляет влияние ряда негативных школьных факторов на организм. В ходе исследования отмечена значительная распространенность артериальной гипертензии у старшеклассников с углубленным изучением математики, иностранных языков и других предметов. Это связано, прежде всего, с неоправданно большими эмоциональными и физическими нагрузками, не компенсируемыми адекватными восстановительными мероприятиями. Поэтому на базе учреждения необходимо контролировать оптимизацию всех нагрузок по объему и интенсивности, тщательно прорабатывать вопросы восстановительного характера после проведения массовых интеллектуальных (олимпиады, научно-практические конференции) и спортивных мероприятий [2, 4].

У детей постепенно изменяется жизненная емкость легких (ЖЕЛ), она зависит от пола, степени развития грудной и дыхательной мускулатуры. За ниж-

ними пределами ЖЕЛ, оцениваемыми по 1–2 баллам индекса Скибинского, возрастает риск неудовлетворительной адаптации и даже срыва адаптационного процесса (оценка АП 1–2 балла). Стойкий спад является одним из признаков перенапряжения или предболезненного состояния. ЖЕЛ увеличивается по мере тренировки организма. Установлена взаимосвязь между ВЭЛ и выносливостью, общей работоспособностью и устойчивостью к различным заболеваниям.

Для определения психофизиологического здоровья (ПРК) учащихся изучались различные параметры: объем внимания и объем зрительной кратковременной произвольной памяти по общепринятым методикам; выраженность нервных процессов и их функций (изменения в пробе Ильина). ПФЗ относится к нормальному функционированию мозга, которое отражается в индивидуальных характеристиках восприятия, внимания, памяти и мышления в зависимости от характеристик нервной системы.

Знание природных свойств нервных процессов и их проявлений в учебной деятельности позволяет предвидеть, в каких учебных ситуациях эти проявления будут благоприятствовать достижению успеха или, наоборот, препятствовать ему. Слабые и инертные по своим психофизиологическим характеристикам дети учатся хуже, чаще относятся к категории неуспевающих, хотя среди отличников

часто встречаются студенты со слабой и инертной нервной системой. В зависимости от свойств нервной системы учащиеся по-разному ведут себя в разные моменты учебной деятельности, особенно в сложных ситуациях (экзамен, контрольная работа). Учителю важно знать типологические особенности детей и подростков с целью реализации индивидуального подхода к обучению.

Хорошо известно, что объем внимания учащихся увеличивается с 5-го по 7-й класс. Средний балл составляет 2,4, 2,5 и 2,6 соответственно, что указывает на средне-высокий уровень. Несмотря на хорошую общую успеваемость по результатам наших исследований, есть дети, которые имеют S ниже среднего, то есть менее 1,6 балла. Среди 5-х классов такие учащиеся составляют 23,0%. К 7-му классу их количество уменьшается и становится равным 14,0%. Достоверно меньше учащихся было выявлено с высоким ОВ: 5 класс — 5,0%, 7 класс — 9,0%. К 8-9 классам ОВ снижается: количество учащихся с высокими значениями не превышает 7,0%, а 30,0% обучающихся имеют низкий уровень ОВ. Среди старшеклассников 25,0% имели высокий уровень, а 6,0% — низкий. Без достаточного внимания учащихся их обучение становится невозможным. В возрасте 7–11 лет появляется способность произвольно сосредотачиваться на неинтересных вещах, хотя произ-

вольное внимание все еще доминирует, внешние впечатления сильно отвлекают, в частности концентрации на непростом материале. В это время внимание объясняется невысоким объемом устойчивости (до 20 минут, а у подростков — до 45–50 минут). Также в 6–8 лет затруднено произвольное переключение внимания и его адекватное распределение. В 11–15 лет во время пубертатного кризиса внимание становится более рассеянным, вследствие чего детям сложнее сосредоточиться на учебном материале.

В 15–17 лет (перед полной зрелостью), когда личность стабилизируется, основным направлением становится профессиональное и личностное самоопределение. В данный период внимание также достигает значительного уровня стабилизации, сосредоточиваясь на вопросах личной и профессиональной сферах.

Результаты исследования показали, что объем кратковременной зрительной памяти (ОП) у учащихся 5–11 классов находился в пределах средних значений. В 5–7 классах ОП составил 1,4–2,1 балла. В то же время были выявлены лица с высоким уровнем ОП (2,6–2,9 балла), их было немного — 8,0%. Достоверно выявлено больше лицеистов с низким уровнем ОП (0,8–0,9 балла) — 38,0%. В подростковом возрасте от 11 до 15 лет, совпадающем с кризисом полового созревания, из-за нестабильности настроения, эмоциональной сферы и физио-

логического тонуса проявления памяти становятся неустойчивыми. Из-за отвлечения внимания лицеисты периодически страдают как по параметрам запоминания, так и воспроизведения. Старший школьный возраст, или ранняя юность (от 15 до 17 лет), характеризуется общей стабилизацией личности и памяти на фоне ее непрерывного развития.

С помощью корректурных таблиц Анфимова измерялся объем выполненной работы, что способствовало определению умственной работоспособности студентов (УР). В 5–7 классах СД соответствовал 2,7–2,8 балла, количество учащихся с низким уровнем было небольшим — 8,0–9,0%. 35,0% учащихся показали высокий уровень успеваемости (2,6–3,0 балла). К 8 классу объем выполняемой работы увеличивается, учащихся с низким УР в этих классах было всего 4,0–5,0%. Значительно больше детей имели высокий УР — 48,0%. Все изученные показатели психофизиологического здоровья были тесно связаны с силой и подвижностью нервной системы (НС). Установлено, что среди учащихся 5–9 классов преобладали средний и средне-слабый типы НС, что соответствует 1,2–2,5 балла. Количество учащихся со слабой НС снизилось с 5 по 9 класс с 21,0% до 6,0%. В 10 и 11 классах подавляющее большинство учащихся имели типы НС средний и средне-классный, слабый тип среди учащихся этого возраста не выявлен.

Изучение подвижности нервных процессов показало, что наибольшая подвижность нервных процессов характерна для учащихся 7–8 классов. Средний балл соответствовал 2,5–2,8. У 7,0–9,0% школьников этого возраста выявлено снижение подвижности нервных процессов, что позволило охарактеризовать их НС как инертные. Подвижность нервных процессов у учащихся 9–11 классов была ниже (2,1–2,6 балла). 12,0% имели высокую подвижность нервных процессов, 4,6% — низкую подвижность нервных процессов. Интегративный показатель психофизиологического здоровья учащихся находился в пределах средних значений и увеличивался с 5 по 11 класс, незначительно снижаясь в 8 и 9 классах.

Таким образом, для уменьшения влияния психолого-педагогических рисков на здоровье учащихся в современной образовательной среде необходимо:

- осуществлять мониторинг состояния здоровья обучающихся, что позволяет оценивать и оперативно выявлять результаты воздействия опасных факторов;
- организовать реабилитационные центры, оснащенные новейшим физиотерапевтическим оборудованием, для проведения различных оздоровительных мероприятий;
- проводить воспитательную и коррекционную деятельность со всеми субъектами образовательного процесса;
- организовать психологическое сопровождение дополнительных образовательных программ;
- обеспечить развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей и педагогов;
- создать систему профессионального отбора педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Н. В., Савина Л. Н., Сахарова И. Н. Использование показателей медико-психолого-педагогического отбора при поступлении в общеобразовательные учреждения различного типа // Учитель XXI века: роль педагогического образования в формировании новой экономики России : монография. Пенза : Государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, 2009. С. 71–75.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников // Экопсихологические исследования : сборник материалов 5-й Всероссийской конференции по экологической психологии (Москва, 26–27 ноября 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО, 2009. С. 352.

3. Големанова Е. Н., Баянов Р. И. Комплексная модель оценки риска социокультурной образовательной среды школы // Письма к выпуску. Оффлайн, 2020. № 7. С. 286.
4. Методика диагностики рисков образовательной среды / Иванченко И. В., Пилюгина Е. И., Шелпова Е. В., Петков В. А., Романов Д. А. // Вестник Адыгейского государственного университета, 2018. № 3 (223). С. 45–50.
5. Корлякова С. Г., Францева Е. Н. Психологическое здоровье педагогов в условиях профессиональных рисков современной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 425–428.
6. Кочеров А. В. Агрессивное поведение подростков как фактор риска психологической безопасности образовательной среды // Инновационное развитие. 2018. № 1 (18). С. 87–90.
7. Куликова Т. И., Шалагинова К. Риски и угрозы психологической безопасности студентов в поликультурной образовательной среде // Научный потенциал. 2020. № 1 (28). С. 41–44.
8. Лактионова Е. Б. Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО, 2009. С. 203–204.
9. Лялюк А. В., Груздова И. В. Типология и классификация факторов риска образовательной среды // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 11 (165). С. 194–198.
10. Лялюк А. В. Уровни риска психолого-педагогической безопасности образовательной среды и личности студента // Новосибирский государственный университет. 2019. С. 45–52.
11. Малышенко А. В. Социально-психологические риски в образовательной среде // Вестник науки. 2020. Т. 2. № 12 (33). С. 174–177.
12. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению студентов в образовательном процессе в условиях модернизации образования. Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 27.06.2003 № 28-51-513/16 // Образование школьников. 2004. № 5. С. 2–9.
13. Саньковский М. О. Поликультурная образовательная среда: перспективы и риски в современных условиях // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2020. Т. 3. С. 124–127.
14. Особенности нервно-психического статуса и качества жизни детей и подростков в результате воздействия факторов риска образовательной среды / Сетько А. Г.,

Терехова Е. А., Тюрин А. В., Мокеева М. М. // Анализ риска здоровью. 2018. № 2. С. 62–69.

15. Соколова Н. А. Конфликты в образовательной среде как источник социальных рисков // Вестник «Орлеу» — kst. 2017. № 4 (18). С. 19–21.

REFERENCES

1. Anisimova N. V., Savina L. N., Sakharova I. N. The use of indicators of medical-psychological-pedagogical selection for admission to general educational institutions of various types // Teacher of the XXI century: the role of pedagogical education in the formation of the new economy of Russia : monograph. Penza : V. G. Belinsky State Pedagogical University. 2009. P. 71–75.

2. Baeva I. A. Psychological safety of the educational environment and the nature of communication of its participants // Ecopsychological research. Collection of materials of the 5th All-Russian Conference on Environmental Psychology (Moscow, November 26–27, 2008) / Ed. by V. I. Panov. Moscow : PI RAO, 2009. P. 352.

3. Golovanova E. N., Bayanov R. I. Complex model of risk assessment of the socio-cultural educational environment of the school // Letters to the issue. Offline. 2020. №7. P. 286.

4. Methodology for diagnosing risks of the educational environment / Ivanchenko I. V., Pilyugina E. I., Shelepova E. V., Pyatkov V. A., Romanov D. A. // Bulletin of the Adygeya State University. 2018. № 3 (223). P. 45–50.

5. Korlyakova S. G., Frantseva N. Psychological health of teachers in the conditions of professional risks of the modern educational environment // Problems of modern pedagogical education, 2020. № 68-2. P. 425–428.

6. Kocherov A. V. Aggressive behavior of adolescents as a risk factor for psychological safety of the educational environment // Innovative development. 2018. № 1 (18). P. 87–90.

7. Kulikova T. I., Shalaginova K. Risks and threats to the psychological safety of students in a multicultural educational environment // Scientific potential. 2020. № 1 (28). P. 41–44.

8. Laktionova E. B. Psychological risks in the educational environment: a typology, classification, factors of formation / edited by V. I. Panov. M. : PI RAO, 2009. P. 203–204.

9. Lyalyuk A. V., Gruzdova I. V. Typology and classification of the risk factors of the educational environment // Uchenye Zapiski universiteta im. P. F. Lesgaft. 2018. № 11 (165). P. 194–198.

10. Lyalyuk A. V. Risk Levels of psychological and pedagogical safety of the educational environment and student's personality // Novosibirsk state University. 2019. P. 45–52.

11. Malyshenko A. V. Socio-psychological risks in the educational environment // Bulletin of Science. 2020. Т. 2. № 12 (33). P. 174–177.

12. Methodological recommendations for psychological and pedagogical support of students in the educational process in the context of modernization of education. Appendix to the letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 27.06.2003 No. 28-51-513/16 // Education of schoolchildren. № 5. 2004. P. 2–9.

13. Sankovsky M. O. Multicultural educational environment: prospects and risks in modern conditions // Actual problems of humanities and socio-economic sciences. 2020. Vol. 3. P. 124–127.

14. Features of the neuropsychic status and quality of life of children and adolescents as a result of exposure to risk factors of the educational environment / Setko A. G., Terekhova E. A., Tyurin A. V., Mokeeva M. M. // Analysis of health risk. 2018. № 2. P. 62–69.

15. Sokolova N. A. Conflicts in the educational environment as a source of social risks // Bulletin of “Orleu” — kst. 2017. № 4 (18). P. 19–21.

УДК 37.01:74.03

О. Ю. КОЛПАЧЕВА, Л. Н. АВДЕЕВА, Н. А. СИВОЛОБОВА

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

АННОТАЦИЯ

Авторы рассматривают патриотизм как уникальный социально-психологический феномен, чья высокая социальная значимость обусловила интерес к нему представителей различных наук, в том числе и историков педагогики. Целью статьи стал анализ возможностей основных подходов к изучению феномена патриотического воспитания (цивилизационного, личностно-деятельностного, аксиологического, антропологического, культурологического). Анализируя эти подходы, авторы показывают, что их комплексное применение дает возможность обеспечить объективность в исследовании, тщательно реконструировать реалии прошлого, создав тем самым объективные предпосылки для прогнозирования развития процесса воспитания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

патриотизм; патриотическое воспитание; цивилизационный подход; личностно-деятельностный подход; аксиологический подход; антропологический подход; культурологический подход.

O. Y. KOLPACHEVA, L. N. AVDEEVA, N. A. SIVOLOBOVA

THE POSSIBILITIES OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF THE PATRIOTIC EDUCATION PROBLEM AMONG YOUNG PEOPLE IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

ANNOTATION

The authors consider patriotism as a unique socio-psychological phenomenon, whose high social significance has led to the interest of representatives of various sciences, including historians of pedagogy. The purpose of the article is to analyze the possibilities of the main approaches to the study of the phenomenon of patriotic education (civilizational, personal-activity, axiological, anthropological, cultural). Analyzing these approaches, the authors show that their complex application makes it possible to ensure objectivity in the study, carefully reconstruct the realities of the past, thereby creating objective prerequisites for predicting the development of the educational process.

KEYWORDS:

patriotism; patriotic education; civilizational approach; personal-activity approach; axiological approach; anthropological approach; cultural approach.

Патриотизм — уникальный социально-психологический феномен, отражающий готовность народа, нации, государства защитить и утвердить свое право на суверенитет, самостоятельное и свободное развитие. На индивидуальном уровне патриотизм выступает показателем деятельной любви членов конкретного человеческого сообщества к своей Родине, народу. На протяжении столетий проблема патриотического воспитания является важнейшей функцией государства.

Высокая социальная значимость, сложность и разносторонность задач патриотического воспитания предопределили интерес к нему, а также к патриотизму как социально-психологическому явлению представителей философии, истории, политологии, социологии, психологии, педагогики и других челове-

коведческих дисциплин. В последние годы наблюдается возросший интерес к проблеме историков педагогики, что объясняется целесообразностью учета в патриотическом воспитании опыта прошлого на основе его тщательного анализа. Кроме того, обращение к анализу обусловило необходимость исследования трансформации представлений о патриотическом воспитании в процессе обретения им современного звучания.

Анализ любого историко-педагогического явления может быть осуществлен только на основе определенных позиций. Обозначая эти позиции, В.В. Успенский в 1911 г. писал: «История педагогики должна охарактеризовать идеалы воспитания и образования в известный исторический период, анализировать образовательные программы, познакомить с воспитательными и дидактическими

принципами, с методами воспитания и обучения, с организацией воспитательных и учебных учреждений, с профессионально-технической — в узком смысле этого слова — стороной педагогического дела» [7, с. 10].

Использование различных положений и подходов к изучению крайне сложного и многогранного процесса патриотического воспитания вызвано необходимостью рассмотрения проблемы в контексте социальных, экономических, политических, национальных, культурных, конфессиональных, образовательных и иных реалий прошлого. Это требует исследования патриотического воспитания одновременно и как специально организованного педагогического процесса, и как подверженного влиянию различных детерминантов социально-психологического феномена.

Источниковедческий анализ проблемы патриотического воспитания в трудах А.Ф. Бестужева, М. Демкова, А.С. Макаренки, П.Ф. Каптерева, И.Т. Посошкова, В.В. Попугаева, А.Н. Радищева, В.Н. Татищева и др. свидетельствует о неослабном интересе к ней педагогов на протяжении столетий, что является закономерным отражением социальной значимости данного воспитательного направления. Он наглядно показывает зависимость целей, задач, содержания и технологий решения проблемы от социально-политических, экономических,

культурных, научных, национальных и других факторов. В свете сказанного неоспоримым представляется факт, что патриотическое воспитание, как и другие педагогические явления прошлого, имеет конкретно-исторический характер и может быть исследовано только в контексте реалий своего времени. Неоспоримо и то, что позиции самих исследователей во многом определяли и определяют их цели и задачи. «То, что было, и то, что будет, неразрывно связаны с тем, что есть, и, вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы», — писал М.М. Рубинштейн [9, с. 2].

Названные обстоятельства предопределили выбор в качестве доминантного подхода к исследованию проблемы цивилизационный подход, позволяющий рассмотреть воздействующие на формирование у обучающихся чувства любви к Родине объективные факторы, проследить субъективные влияния, учесть региональные и конфессиональные особенности, представить становление теории

и практики патриотического воспитания в форме процесса диалектического развития. В пользу выбора свидетельствует и то, что исследуемый период (свыше двух столетий) характеризовался сменой парадигмальных установок в осуществлении патриотического воспитания, в свою очередь являющихся интегральным выражением комплекса разноплановых факторов, не последнее место среди которых занимали влияния западноевропейской и мировой культур. Об этом, в частности, свидетельствует противоборство представителей западного и национального путей развития школьного образования в вопросах понимания патриотизма, споры вокруг представлений о нем во второй половине XIX века и др.

Цивилизационный подход, — пишет Г.Б. Корнетов, — «это способ концептуального осмысления целей, средств, механизмов, условий, результатов осуществления историцизированной природы общественного индивида, обеспечивающий анализ педагогических феноменов в единстве их выражения от общечеловеческого до локального уровней с учетом многообразных социокультурных детерминант» [6, с. 155]. Основываясь на данном определении, отметим, что цели, средства и механизмы отечественного патриотического воспитания в исследуемый период в силу специфики государственного устройства России и других

причин определялись не только объективными по отношению к социальному прогрессу детерминантами, но и испытывали сильное влияние других факторов, что приводило к смене приоритетов в воспитательной деятельности, к возобладанию субъективных представлений о любви к Родине и о путях ее формирования.

С позиций цивилизационного подхода свое объяснение находит образовательная политика на окраинах империи. Направленная на реализацию геополитических интересов государства, ориентированная на формирование у коренного населения верноподданнических чувств, смыкающихся с представлениями официальной педагогики о патриотизме, эта политика была дифференцированной по отношению к различным народам, учитывала региональные условия, культурно-образовательный уровень населения, этнические, ментальные, профессиональные и другие особенности. Названные критерии в совокупности определяют современные представления о цивилизации, и исследование их влияния на деятельность национальной школы по патриотическому воспитанию учащихся позволяет воссоздать ход развития воспитательного процесса в его связях и зависимостях.

Цивилизационное осмысление прошлого патриотического воспитания позволяет показать историцизированную

природу человека, учащегося в ее развитии, в совокупности всех форм его общественной жизнедеятельности, способствует пониманию диалектики конкретных педагогических подходов к осуществлению воспитательного процесса. Становление этих подходов (лично-деятельностного, аксиологического, антропологического, культурологического и др.) наглядно просматриваются в истории патриотического воспитания, и свидетельствует о его обусловленности с развитием историко-педагогического процесса в целом.

Цивилизационный подход допускает полипарадигмальность в оценке историко-педагогических явлений. «Современная педагогика, — указывает Г.Б. Корнетов, — становится все более полипарадигмальной... Она все более тяготеет к тому, чтобы стать максимально индивидуализированной, чтобы научиться видеть образовательный процесс (его субъектов, цели, средства, результаты, детерминанты) с возможно большего числа позиций, признавая их не взаимоисключающими, не просто рядоположенными, а взаимодополняющими друг друга» [5, с. 73-74]. Очевидно, что подходы к оценке современного образовательного процесса правомерно распространить на педагогику прошлого, тем более что свои корни настоящее имеет именно там. В деятельности школы дореволюционной России по

патриотическому воспитанию обучающихся сосуществовали целостные воспитательные модели в форме теорий, технологий и отдельных систем, наблюдалось их сочетание в педагогических системах, внутри общих образовательных парадигм существовали частные парадигмальные установки, что отвечает основным требованиям полипарадигмального подхода [8, с. 26]. Только в рамках полипарадигмальности возможна объективная оценка истории патриотического воспитания как воплотившего идеалы и мысли стоящих на различных позициях педагогов процесса; данный принцип составляет основу для обеспечения преемственности между прошлым, настоящим и будущим в формировании любви к Родине.

Представления о патриотизме всегда имели конкретно-исторический характер и являлись отражением уровня духовной культуры народов, классов, социальных групп того или иного времени. При всех разногласиях во взглядах на этот социально-психологический феномен нельзя не признать, что его основу составляют национальные ценности, что в историческом плане обуславливало культурно-национальную направленность патриотического воспитания. Исследование деятельности школы по патриотическому воспитанию обучающихся немислимо вне культурологического подхода, позволяющего рассматривать патриотизм

в контексте национальной и мировой культуры.

«Современная наука рассматривает культуру как процесс и результат преобразовательной деятельности, совокупность материальных и духовных ценностей, что является основной целью и содержанием воспитания и образования молодого поколения, развития сущностных сил личности. Культура, пронизывая всю жизнедеятельность общества, является одной из составляющих обобщенного критерия конкретно-исторического бытия», — указывает В.И. Беляев [2, с. 19]. Детализируя данную мысль, отметим, что состояние культуры, во-первых, является важнейшим критерием оценки прошлого педагогики и образования, включая патриотическое воспитание в дореволюционной России, и, во-вторых, что в данном процессе по мере его развития наблюдалось неуклонное укрепление культурологических начал.

Анализ гимназических программ и технологий обучения свидетельствует, в частности, о постепенном расширении культурологического компонента среднего образования, что было особенно заметно со второй половины XIX века; об обогащении блока культурологических дисциплин элементами русской национальной культуры; о внедрении технологий воспитывающего обучения в преподавание отечественной истории, русской

словесности, родного языка, географии. Благодаря деятельности прогрессивных педагогов страны Ф.И. Буслаева, А. Галахова, В.П. Острогорского, А.Н. Острогорского, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского и др. Аналогичные технологии получили распространение и в народной школе. Исторический спор между западниками и приверженцами русского направления в образовании в конце рассматриваемого периода стал склоняться в пользу последних.

«В нашей школе русская культура должна будет и впредь стать главным орудием обучения и воспитания, она должна будет в иных, более импонирующих и проникновенных формах стать средством приобщения всех народностей Российской Империи к общекультурному, к общегосударственному, к общехозяйственному единству», — писал В.Н. Сорока-Росинский [10, с. 65]. «Русская культура, — указывал он, — как и всякая национальная культура является тем высшим проявлением творческого гения народа, где он выходит из пределов своей национальной особенности и превращается в общечеловеческое достояние, где он становится необходимым для всех других народов» [10, с. 69]. Привнесение национальных культурных начал в образовательный процесс позитивно сказалось на патриотическом воспитании детей и молодежи, укрепила его основы.

В качестве общечеловеческого достояния русская культура играла «объединяющую роль по отношению к представителям многочисленных народностей Российской империи, вынужденных историей, экономикой и требованиями культурного развития жить вместе под одной крышей» [3, с. 131]. Привлекая людей своей этической и художественной ценностью, она являлась средством сближения населяющих страну народов, на базе которого возникала духовная общность, составляющая объективную основу для формирования любви к Родине. При многих негативных моментах политики русификации факт обогащения культур коренных народов русской культурой вряд ли может быть оспорен.

Не противопоставление, а сближение и взаимопроникновение культур народов и народностей, составляющих население страны, их ориентация на идеалы общечеловеческой культуры при сохранении национальной самобытности обеспечивали действенность патриотического воспитания детей и молодежи. Наиболее гармоничной в данном плане представляется разработанная в предреволюционные годы П.О. Девиным, С.И. Гессеном, П.Ф. Каптеревым, М.М. Рубинштейном, В.Н. Сорокой-Росинским культурно-антропологическая концепция образования, полному осуществлению которой помешала первая мировая война.

Исследование культурной составляющей патриотического воспитания обучающихся дореволюционной России составляет важный, но не единственный аспект проблемы. В личностном плане основой патриотизма выступает индивидуальное патриотическое сознание; в общественном — духовно-нравственные ценности и приоритеты, отражающие готовность населения к выполнению своего патриотического долга. И в индивидуальном, и в общественном патриотическом сознании главной духовной ценностью является Родина, к благополучию которой стремится каждый истинный патриот. Казалось бы, в данном тезисе содержится завершенная формула патриотизма. Однако, во-первых, представления о Родине и ее благе имели и имеют конкретно-исторический характер. Во-вторых, в одни и те же исторические периоды у представителей различных народов, классов, слоев и отдельных людей при их общем стремлении к благу своего Отечества они не были одинаковыми, так же как различалось и видение этого блага. В-третьих, различались представления о путях патриотического воспитания. Сказанное обусловило необходимость осуществления ценностного анализа процесса патриотического воспитания и применения аксиологического подхода к исследованию проблемы.

Культура для аксиологии — это процесс и результат поиска, обретения

и создания духовных ценностей. Государственные и региональные, общечеловеческие и национальные, идеологические и религиозные, индивидуальные и общественные, — данные ценности накладывали отпечаток на культуру русского народа и составляющих империи национальностей, выступали мотивационными ориентирами личного и общественного патриотического сознания. Формирование личностно-смысловых ценностных ориентаций составляло основу личностного подхода в деятельности педагогов дореволюционной школы по воспитанию у учащихся чувства любви к Родине и готовности к службе на ее благо. «В этом мире человек является, прежде всего, сыном своей страны, гражданином своего Отечества, горячо принимающим к сердцу его интересы и ревности, поборающим, по мере сил своих, его преуспеянию на пути нравственного развития», — указывал В.Г. Белинский на объективность выделения любви к Родине как высшей ценности патриотизма [1, с.171].

Конкретизируя мысль Белинского применительно к менталитету отдельных народов, М.А. Стельмашенко еще в 1909 г. отмечал, что «каждый народ имеет особую идею о воспитании, особый идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения в молодых поколениях именно этого идеала» [11, с. 6]. Сравнительный ана-

лиз программных установок патриотического воспитания разных исторических периодов позволяет говорить об их преемственности в нашей стране. Так, академик Г.Н. Филонов относит к ценностным ориентирам патриотического воспитания современной российской молодежи интерес к отечественной истории, уважительное отношение к труду, боевые подвиги старших поколений, участие в происходящих в стране событиях, т.е. традиционные для России нравственные идеалы [13, с. 28]. Отмечая конкретно-историческую детерминацию социальных и ценностных трактовок отечественного патриотизма, А.А. Козлов указывает на сохранение его первоосновы в форме малой родины, ареала обитания народа и страны в целом [4, с. 20].

«Понятие ценности не может существовать вне человека и без человека, так как оно характеризует особый человеческий тип значимости предметов и явлений», — отмечает Е.Н. Шиянов [12, с. 111]. Как носитель патриотического сознания, человек — продукт своего времени, конкретно-историческое существо, но одновременно это еще и индивидуальность, наделенная личностными смыслами, в том числе и в отношении к Родине как высшей ценности патриотизма. Последнее обуславливало неуклонное повышение роли личностно-ориентированных технологий в учебно-воспи-

тательном процессе дореволюционной школы, привнесение в патриотическое воспитание личностных начал. В зависимости от доминанты тех или иных образовательных концепций такое привнесение с различной степенью эффективности наблюдалось во второй половине XIX — первые годы XX веков.

Указанные положения позволяют отметить основные требования аксиологического подхода к исследованию прошлого патриотического воспитания:

- а) осуществление детерминантно-генетического анализа духовных ценностей общества в контексте идеи Родины;
- б) распространение данного анализа на взаимоотношение национальных и общечеловеческих, государственных и региональных ценностей;
- в) проведение теоретической разработки проблемы преемственности в формировании составляющих основу патриотизма ценностных ориентаций у различных поколений;
- г) изучение возможностей привнесения в патриотическое воспитание личностных смыслов на основе личностно-развивающих образовательных технологий.

Подводя итог, следует отметить, что, помимо указанных, в современной науке существуют несколько основных подходов к рассмотрению патриотизма:

философско-социологический, в рамках которого патриотизм предстает как нравственный и политический принцип и социальное чувство; политологический, рассматривающий его как явление политического сознания общества; этический, определяющий патриотизм как нравственный принцип, проявляющийся в образе действий и комплексе общественных чувств по отношению к Родине; психологический, трактующий патриотизм как сложный духовно-психологический феномен. Акцентируя внимание на различных аспектах патриотизма, указанные подходы не противоречат друг другу и в совокупности рассматриваются в рамках интегрированного подхода, где патриотизм представляется важнейшей ценностью, объединяющей социальный, духовный, нравственный, культурный, исторический и другие компоненты общества и личности на основе любви к Родине.

Таким образом, можно отметить, что позиции исследователей истории патриотического воспитания обучающихся вполне объективно определяются сложившимися в современной историко-педагогической науке подходами — цивилизационным, личностно-деятельностным, аксиологическим, антропологическим, культурологическим и др. Но именно их комплексное применение позволяет обеспечить объективность в исследовании, детально воссоздать реальную картину

прошлого, создав тем самым объективные предпосылки для прогнозирования развития процесса патриотического воспитания в настоящем и будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Сочинения в 12 тт. М., 1859–1862. Т. VIII. 147 с.
2. Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6. С. 19–25.
3. Вендровская Р. Б. Национальные ценностные приоритеты образования в наследии отечественных педагогов и документах по реформе школы предреволюционного периода // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX — 90-е годы XX вв.). М., 1997. С. 125–143.
4. Козлов А. А. Социальная динамика формирования гражданской и патриотической позиции в современном российском обществе (опыт социолого-исторического анализа) : дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2002. 267 с.
5. Корнетов Г. Б. Парадигмальный подход к истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса : сб. науч. ст. / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М. : ИТИП РАО, 2005. С. 7–76.
6. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история. М. : УРАО, 2003. 293 с.
7. Очерки по истории педагогических учений. М. : Польза, 1911. 297 с.
8. Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика России середины XIX–XX веков: методология и метатеория. М. : Народное образование, 2003. 215 с.
9. Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. Иркутск, 1922. 268 с.
10. Сорока-Росинский В. Н. Путь русской школы // Вестник воспитания. 1891. № 1. С. 15–69.
11. Стельмашенко М. А. О необходимости развития любви к родине в учащих низших и средних учебных заведений. Киев, 1909. 12 с.
12. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя. Барнаул, 2004. 543 с.
13. Филонов Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2002. № 10. С. 24–29.

REFERENCES

1. Belinsky V. G. Essays in 12 tt. M., 1859–1862. Vol. VIII. 147 p.

2. Belyaev V. I. Modern approaches in historical and pedagogical research // *Pedagogy*. 1999. № 6. P. 19–25.
3. Vendrovskaya R. B. National value priorities of education in the heritage of domestic teachers and documents on the reform of the school of the pre-revolutionary period // *National value priorities of the sphere of education and upbringing (the second half of the XIX — 90-ies of the XX centuries)*. М., 1997. P. 125–143.
4. Kozlov A. A. Social dynamics of the formation of a civil and patriotic position in modern Russian society (experience of socio-historical analysis) : dis. ... doctor of Social Sciences. St. Petersburg, 2002. 267 p.
5. Kornetov G. B. Paradigm approach to the history of pedagogy: results and trends // *Paradigm approach to the study of the historical and pedagogical process : collection of scientific articles / Edited by G. B. Kornetov, V. G. Bezrogov*. М. : ITIP RAO, 2005. P. 7–76.
6. Kornetov G. B. *Pedagogy: theory and history*. М. : URAO, 2003. 293 p.
7. *Essays on the history of pedagogical teachings*. М. : Benefit, 1911. 297 p.
8. Romaeva N. B. Humanistic pedagogy of Russia in the middle of the XIX–XX centuries: methodology and metatheory. М. : Public education, 2003. 215 p.
9. Rubinshtein M. M. *The history of pedagogical ideas in its main features*. 2nd ed. Irkutsk, 1922. 268 p.
10. Soroka-Rosinsky V. N. The way of the Russian school // *Education bulletin*. 1891. № 1. P. 15–69.
11. Stelmashenko M. A. On the need to develop love for the motherland in students of lower and secondary educational institutions. Kiev, 1909. 12 p.
12. *Theoretical and methodological foundations for the development of professional activity of teachers*. Barnaul, 2004. 543 p.
13. Filonov G. N. The phenomenon of citizenship in the structure of personal development // *Pedagogy*. 2002. № 10. P. 24–29.

УДК 316.6

К. В. ЛИТВИНОВА, М. Л. СОКОЛОВСКИЙ

ЗАКОНОМЕРНОСТИ АККУЛЬТУРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются закономерности аккультурационного процесса в контексте социокультурной адаптации иностранных студентов, даются определения культурного шока (аккультурационного стресса), приводятся линейная и двухмерная модели аккультурации, рассматриваются факторы социокультурной адаптации, стратегии и схема взаимодействия социальных групп в процессе аккультурации. По рассматриваемым вопросам приводятся современные научные данные, принятые в мировом научном сообществе, но, тем не менее, являющиеся достаточно новыми, современными и востребованными для российской практики аккультурации иностранных студентов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

аккультурация, аккультурационный стресс, иностранные студенты, социокультурная адаптация, мигранты

K.V. LITVINOVA, M.L. SOKOLOVSKII

FEATURES OF ACCULTURATION PROCESS

ANNOTATION

The main issues providing by authors are socio-cultural adaptation of international students, the linear and two-dimensional model of acculturation, the concordance model of acculturation, socio-cultural factors concerned to adaptation strategies and scheme of interaction between social groups in the process of acculturation. On the issues under consideration, modern scientific data are presented, which are taken by the world scientific community, but, nevertheless,

are relatively new, modern and relevant to the practice of the Russian acculturation process of international students.

KEYWORDS:

acculturation, culture shock, international students, sociocultural adaptation migrants

Процесс адаптации личности к новой культуре протекает, как правило, сложно и даже драматично. Подавляющее большинство иностранных студентов и мигрантов отмечают подчас весьма серьезные проблемы адаптации, из которых самые существенные — это аккультурационные стрессоры: языковой барьер (неспособность общаться так же эффективно, как местные студенты), образовательный барьер (студенты не понимают ценностей и процедур в сфере образования, принятых в университете), социальные трудности (не знают представителей новой культуры, не понимают эту культуру, испытывают одиночество), дискриминационное положение (в активной или пассивной форме), сложности практической стороны проживания в новой стране (финансы, питание, климат, смена часовых поясов, распорядок дня и т.п.) [7]. В результате комплекс явлений, которые переживают иностранные студенты, справедливо называют культурным шоком или аккультурационным стрессом.

Понятие «стресс» рассматривается как общее физиологическое и психоло-

гическое состояние организма, возникающее под влиянием любых сильных воздействий и сопровождающееся мобилизацией защитных систем организма и психики.

В данной работе мы использовали обзорно-аналитический метод, включающий теоретический анализ психологической и педагогической литературы по изучаемой теме.

Дж. Берри и У. Ким [1] выделили ряд культурных и психологических факторов, влияющих на появление аккультурационного стресса, и пришли к закономерному выводу, что очень часто во время аккультурации возникают проблемы. Однако эти проблемы неизбежны и, видимо, зависят от многообразия групповых и индивидуальных характеристик, которые входят в процесс аккультурации. Это значит, что аккультурация может увеличить жизненные шансы людей, а может и разрушить способность к движению вперед; конечный итог для каждого индивида зависит и от других переменных, управляющих связью между процессом аккультурации и стрессом.

Концепция аккультурационного стресса относится к типу стресса, в котором стрессогенные факторы появляются в процессе аккультурации; к тому же, часто существует определенный набор стрессовых проявлений: становится невозможным сосредоточиться на работе или учебе, часто появляются боли (сердца, головы и т.д.), повышается тревожность, ухудшается память, возрастает пристрастие к сигаретам и алкоголю, пропадает аппетит, чувство юмора и т.д. Чтобы квалифицироваться в качестве аккультурационного стресса, эти изменения, испытываемые индивидом, должны быть систематически соотнесены с известными признаками процесса аккультурации.

Согласно Редфилду, под аккультурацией подразумевается «процесс взаимодействия групп индивидов, принадлежащих к различным культурам, происходящий при их непосредственном и продолжительном контакте и приводящий к изменению исходных культурных паттернов в одной или обеих группах» [12].

В настоящее время наиболее популярны две модели аккультурационного процесса: линейная и двухмерная. Согласно линейной, или одномерной модели, разрабатываемой Гордоном [5], Портером и Вашингтоном [11], происходит постепенная адаптация к новой культуре, преимущественно в виде ассимиляции и постепенной утраты

идентификации с исходной культурой. В противоположность линейной модели двухмерная предусматривает возможность сохранения в процессе аккультурации исходной культурной идентичности и даже её развитие [4]. Двухмерную модель предложил Джон Берри (1970). Согласно Дж. Берри, аккультурация протекает в зависимости от того, насколько, с одной стороны, испытуемый ценит свою культуру, и это отношение к собственной культуре образует одно измерение, и насколько он ценит новую культуру, что составляет второе измерение [2, 3]. Если представить ценность для мигранта своей и новой культуры в виде дихотомических шкал, получаем четырёхпольную таблицу, ячейки которой соответствуют четырём стратегиям аккультурации: интеграции, ассимиляции, сепарации и маргинализации (таблица 1).

Наиболее сложно протекает социокультурная адаптация, когда мигранты отвергают и свою собственную, и новую культуру (IV), что приводит к отчуждению индивида на личностном, социальном и культурном уровнях, снижению уровня самоуважения.

Люди, поддерживающие свою собственную культуру в новом социокультурном окружении и не стремящиеся наладить взаимоотношения с представителями иной культуры, поступают как сепаратисты (III). Это отнюдь не значит,

что нужно отвергать свою собственную культуру, как раз-таки одним из способов справиться с аккультурационным стрессом является поддержание собственной культурной идентичности, установление многочисленных контактов с соплеменниками и, по возможности, достаточно регулярно поддержание контактов

с родными и близкими, оставшимися на родине мигрантов или иностранных студентов. Идея в том, что для аккультурации необходимо общаться с представителями новой культуры, и соответственно, важна сформированность ценности такого общения и ценности этой новой культуры [7].

ТАБЛИЦА 1

ДВУХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ АККУЛЬТУРАЦИИ (ПО ДЖ.БЕРРИ)

		Для Вас важно сохранять свою личную и культурную идентичность?	
		Да	Нет
Для Вас важно укреплять взаимоотношения с другими группами?	Да	I Интеграция	II Ассимиляция
	Нет	III Сепарация	IV Маргинализация

Мигранты, отвергающие собственную идентичность, в конце концов ассимилируются (II), растворяются в новой культуре, но эта стратегия не слишком хороша за счёт большего аккультурационного стресса (культурного шока), особенно в течение первого года социокультурной адаптации. Более сильный аккультурационный стресс у таких мигрантов ожидаем за счёт более низкого уровня самоуважения и за счёт того, что они не используют значительную часть механизмов борьбы с культурным шоком в виде поддержки соплеменни-

ков и создания комфортной культурной среды хотя бы на начальных этапах социокультурной адаптации. Уорд и Рана-Дейба отмечали, что ассимиляция, конечно же, весьма желательна для их нового социального окружения, но она не особенно подходит с точки зрения психологического комфорта и благополучия мигрантов [14].

Таким образом, одной из наиболее благоприятных стратегий является интеграция (I), выгодная как для новой культуры, так и для мигрантов с точки зрения оптимально протекающего шока в целях

культурного сохранения и развития самоуважения (психологический компонент), выгод для представителей новой культуры в виде лояльных и заинтересованных мигрантов, и даже преимуществ для представителей исходной культуры на родине мигрантов в виде получения полной и непредвзятой информации (социальный компонент). Это предположение подтверждается рядом исследований академической успеваемости иностранных студентов [8, 9].

Представляется весьма вероятным, что одни и те же мигранты могут демонстрировать поведенческие проявления, соответствующие различным стратегиям социокультурной адаптации, в зависимости от стадии культурного шока, и, в то же время, какая-то одна из стратегий будет преобладающей, что вполне соответствует данным о том, что в процессе социокультурной адаптации поведение, соответствующее разным стадиям культурного шока, может меняться хаотично даже в течение одних суток.

Стадии культурного шока (эйфории, фрустрации, приспособления, адаптации и реверсивного культурного шока) сильно влияют на общее состояние мигрантов, поэтому, согласно М. Винкельману, стратегии социокультурной адаптации формируются или, по крайней мере, об их достаточной сформированности можно утверждать лишь на третьей стадии

культурного шока, то есть после 6 месяцев пребывания в новой социокультурной среде [15].

Поскольку аккультурация — это, как минимум, двусторонний процесс, предполагающий взаимодействие иностранных студентов с доминирующей в данном регионе культурой, включение в модель аккультурации ролевых позиций местных преподавателей, студентов, сотрудников администрации, обслуживающего персонала вуза является перспективным с точки зрения прогнозирования и управления процессом аккультурации, организации психологического сопровождения иностранных студентов и сотрудников вуза. Для этой цели весьма полезной является модель, предложенная Пионтовским [10], в которой при добавлении 4-х сходных ролевых позиций представителей доминирующей культуры (интеграция, ассимиляция, изоляция, исключение) получаем 16-польную таблицу (таблица 2).

В таблице учитывается отношение к мигрантам со стороны нового окружения — от дружественного, уважительного и заинтересованного (интеграция и ассимиляция), до враждебного, расистского и ксенофобного (изоляция и исключение).

С целью всестороннего анализа процесса аккультурации Ян и Берлингер (2011) предложили комплексный подход [6], представленный на рисунке 1.

ТАБЛИЦА 2

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ АККУЛЬТУРАЦИИ (ПО ПИОНТКОВСКОМУ, 2002)

Доминирующая группа	Не доминирующая группа			
	Интеграция	Ассимиляция	Сепарация	Маргинализация
Интеграция	Согласие	Культурные проблемы	Проблемы в установлении контактов	Конфликт
Ассимиляция	Культурные проблемы	Согласие	Конфликт	Проблемы в установлении контактов
Изоляция	Проблемы в установлении контактов	Конфликт	Согласие	Культурные проблемы
Исключение	Конфликт	Конфликт	Конфликт	Конфликт



РИСУНОК 1 — Схема протекания процесса аккультурации (по Яну и Берлингеру)

Отметим, что сначала индивиды ищут различные степени контакта, преуспевают на каком-то уровне участия и испытывают различные проблемы. Эти вариации зависят, к примеру, от личной аккультурационной стратегии и от мотивов миграции (желание учиться); они могут также варьироваться в зависимости от этнических и расовых аттитюдов принимающего общества от изначального уровня знания языка страны пребывания. Таким образом, в любой аккультурационной группе есть большие индивидуальные различия в аккультурационном опыте.

Уровень, на котором этот аккультурационный опыт вызывает источники стресса, зависит от многих факторов. Возникновение этих жизненных перемен в качестве возможностей (а не проблем) наиболее вероятно, если человек имеет подходящее образование или пре-аккультурационный опыт (верхняя ячейка в таблице) или если у индивида есть установившаяся база социальной поддержки (нижняя ячейка в таблице), на основе которой он вступает во взаимодействие с большим обществом. Особенно интересно, достигает ли индивид желаемого уровня контакта с большим обществом: чем больше разница между уровнем достигнутого и уровнем желаемого контакта, тем больше источники стресса.

Появление аккультурационного стресса обусловлено не только присутствием источников стресса, но и стратегиями

приспособления и ресурсами индивида для индивидов, способных приспособляться. Наличие источников стресса не приведет в аккультурационному стрессу, а для тех, кто неспособен приспособляться, аккультурационный стресс может быть достаточно сильным. Известно, что аккультурационные стратегии влияют на аккультурационный стресс: интеграционные стратегии наименее стрессовые в то время как маргинализационные связаны с наибольшим стрессом; ассимиляция и сепарация находятся посередине. Здоровье, возраст, образование, использование человеком социальной поддержки и реакция на общественные действия также влияют на появление аккультурационного стресса.

Симптомы аккультурационного стресса проявляют себя в психосоматических и психологических жалобах, таких как частая смена настроения, повышенный уровень тревожности, страха, депрессии, замкнутость, раздражительность и др.

Конечным результатом процесса психологической аккультурации является адаптация, которая может быть либо успешной, либо нет. У. Сирле и С. Уард выделили два аспекта:

— психологическая адаптация, которая состоит из психологических последствий, включая ясное понимание личностной и этнической идентификации, хорошее душевное здоровье и общая способность до-

стигать чувства личного удовлетворения в обществе пребывания;

— социокультурная адаптация, которая состоит из личностных последствий, связывающих индивида с новой средой. Это включает в себя способность справляться с ежедневными проблемами в новом культурном окружении, особенно в сферах семейной жизни, работы и учебы [13].

Следует отметить, что условия, влияющие на адаптацию, особенно со стороны подразделений, непосредственно взаимодействующих с иностранными студентами и мигрантами, должны способствовать процессу адаптации. В этом контексте

первостепенную важность приобретает личная или профессиональная позиция преподавателей, научных сотрудников, органов ФСБ, УФМС, сотрудников иных подразделений вузов, которая должна анализироваться в соответствие с таблицей 2, инструктажи и обучение лиц, взаимодействующих с иностранными гражданами, вплоть до решения вопросов их профессиональной пригодности и адекватности. Возможность повысить уровень успешной адаптации путем выбора соответствующих совместных педагогических решений и внедрения подходящих программ есть и реализуется в рамках учебно-воспитательных процессов вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berry J. W., Kim U. Acculturation and mental health // P. Dasen, J. W. Berry, N. Sartorius (Eds.). *Health and cross-cultural psychology* (pp. 207–236). London : Sage, 1988; *Comparative studies of acculturative stress* / Berry J. W., Kim U., Minde T., Mok D. // *International Migration Review*. 1987. Vol. 21. P. 491–511.
2. Berry J. W. Marginality, stress, and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1970. Vol. 1. P. 239–252.
3. Acculturation attitudes in plural societies / Berry J. W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. // *Applied Psychology*. 1989. Vol. 38. P. 185–206.
4. Castro V. S. *Acculturation and psychological adaptation*. Westport, CT : Greenwood Press, 2003.
5. Gordon M. *Human nature, class, and ethnicity*. New York : Oxford University Press, 1987.
6. Hawkes L. *The Development of the Social and Academic Identities of International Students in English speaking Higher Education Institutions*. School of Foundation and English Language Studies BPP University. 2014.

7. Mahmood Hajara. "An Analysis of Acculturative Stress, Sociocultural Adaptation, and Satisfaction among International Students at a Non-Metropolitan University". 2014. Dissertations. Paper 63. URL: <http://digitalcommons.wku.edu/diss/63>
8. Marsh K. "Staying Black": the demonstration of racial identity and womanhood among a group of young high-achieving Black women. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2013. Vol. 26(10). P. 1213–1237.
9. Mexican Americans in Higher Education Cultural Adaptation and Marginalization as Predictors of College Persistence Intentions and Life Satisfaction / Ojeda L., Castillo L. G., Meza R. R., Piña-Watson B. // *Journal of Hispanic Higher Education*. 2014. Vol. 13(1). P. 3–14.
10. Piontkowski U., Rohmann A., Florack A. Concordance of Acculturation Attitudes and Perceived Threat. *Group Processes & Intergroup Relations*. 2002. Vol. 5 (3). P. 221–232.
11. Porter J. R., Washington R. E. Minority identity and self-esteem. *Annual Review of Sociology*. 1993. Vol. 19(1). P. 139–161.
12. Redfield R. Acculturation. *Oceania*, 1935. Vol. 6 (2). P. 229–233.
13. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. // *International Journal of Intercultural Relations*. 1990. Vol. 14. P. 449–464.
14. Ward C., Rana-Deuba A. Acculturation and Adaptation Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1999. Vol. 30 (4). P. 422–442.
15. Winkelman Michael. Cultural Shock and Adaptation. *Journal of Counseling & Development*. 1994. Vol. 73 (2). P. 121–126.

УДК 796.3: 57.017.3

Р. Р. МАГОМЕДОВ, С. Ю. МАКСИМОВА, М. Р. ПОПОВА

ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ

АННОТАЦИЯ

В статье представлена информация о возможностях модернизации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в современных образовательных реалиях. Осуществлен анализ результатов деятельности региональных экспериментальных площадок на базе дошкольных учреждений. Указываются возможности использования информационных технологий в физическом воспитании, ориентация двигательной подготовки на формирование творческих способностей у дошкольников. Экспериментальная проверка отдельных элементов физического воспитания дошкольников с задержкой психического развития позволила выявить эффективность чирлидинга и футбола в качестве средств развития у таких детей двигательной и психофизической активности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропология, дети старшего дошкольного возраста, модернизация, физическое воспитание.

R. R. MAGOMEDOV, S. YU. MAKSIMOVA, M. R. POPOVA

POSSIBILITIES OF PHYSICAL EDUCATION MODERNIZATION WITH PRESCHOOL CHILDREN IN MODERN EDUCATIONAL REALITIES

ABSTRACT

The article provides information on the possibilities of modernizing the physical education of senior preschool children in modern educational realities. The analysis of the results of the activities of regional experimental sites on the basis of preschool institutions is carried out. Possibilities of using information technologies in physical education, orientation of motional training to the formation of creative abilities in preschoolers are indicated. Experimental testing of individual elements of physical education of preschoolers with mental retardation revealed the effectiveness of cheerleading and football as a means of developing motor and psychophysical activity in such children.

Keywords:

anthropology, senior preschool children, modernization, physical education.

Освоение антропологических приёмов формирования компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений нашей страны требует изначальной расшифровки фундаментальных представлений о модернизация физического воспитания детей дошкольного возраста в современных образовательных антропологических реалиях. В настоящее время очень актуален процесс изучения адаптивной безопасно-развивающей среды в образовании, в которой непосредственно осуществляется проектирование, особенности и реализация обучения дошкольников, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года подчеркивается необходимость физкультурного обра-

зования детей с самого раннего возраста, привлечения к физкультурной деятельности лиц (в том числе и детей) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В качестве одной из ее приоритетных задач выделена необходимость разработки современных, научно обоснованных методик, программ и технологий адаптивного физического воспитания подрастающего поколения. Актуальность научного обоснования данного направления диктуется необходимостью повышения здоровья детей всех возрастов, создания благоприятных условий для их всестороннего гармоничного развития, максимальной реализации индивидуальных возможностей и способностей.

К настоящему времени наблюдается повышенное внимание научных и практических работников к проблемам физического воспитания подрастающего

поколения. В научном пространстве данной предметной области имеется определенный пласт работ, раскрывающий технологические и методические аспекты укрепления здоровья дошкольников, воспитанников различных нозологических групп. Однако возрастающие запросы современной жизнедеятельности диктуют необходимость дальнейшего научного поиска [1; 2].

Нам видится, что одним из путей модернизации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в современных образовательных реалиях может стать использование информационно-педагогических технологий. Данные технологии осуществления педагогической деятельности широко используются в общей системе современного образования. Так, имеют место предметно ориентированные программные среды, имитационные и моделирующие тренажерные устройства, статистические тестовые программы, библиотеки, базирующиеся на онлайн-ресурсах и пр. В области физического воспитания также используются такие технологии, и в большинстве случаев они представлены мультимедийными методическими материалами, электронными учебниками, видео-обучающими программами по формированию специальных знаний, умений, наборами тестов и пр. Однако, в области дошкольного физического воспитания

информационно-педагогические технологии используются не столь широко. Анализ научных разработок позволил выявить лишь ограниченное число работ [1; 2; 3]. А вместе с тем, современные условия жизнедеятельности, необходимость самоизоляции в условиях пандемии актуализировали поиск альтернативных, современных средств организации педагогического взаимодействия с семьями воспитанников. Безусловным является тот факт, что при помощи информационных технологий эту работу можно произвести. На базе МОУ «Детский сад № 356 Центрального района Волгограда» и МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 76 г. Ставрополя» ведется экспериментальная работа по формированию культуры здоровья у детей старшего дошкольного возраста через оптимизацию педагогического взаимодействия с семьями воспитанников. В условиях вынужденной самоизоляции контакт с семьями воспитанников осуществлялся при помощи:

- видео-материалов, содержащих в себе оздоровительные методики и технологии (элементы закаливающих процедур, дыхательных техник, суставной гимнастики пр.);
- мультимедийных методических материалов, обучающих технике корригирующих, развивающих упражнений (гимнастика мозга, мелкомоторная гимнастика, упраж-

нения на профилактику нарушений осанки и пр.);

- кратких доступных видео-лекций отдельно для детей и для взрослых, раскрывающих основы здорового образа жизни.

Важным направлением модернизации физического воспитания детей дошкольного возраста является перестройка его содержания в соответствии с современными целевыми установками системы образования. Анализ последних позволяет увидеть необходимость формирования всесторонне развитой личности, способной самостоятельно решить разнообразный спектр задач. Безусловным является тот факт, что физическое воспитание как отдельная образовательная область дошкольного обучения должно создавать условия для развития этих способностей у детей. Нам видится, что этому может способствовать использование специальных двигательных заданий, для развития творческого мышления и творческого воображения у старших дошкольников. В рамках деятельности региональной инновационной площадки на базе МОУ «Центр развития ребенка № 4 Краснооктябрьского района Волгограда» осуществляется научная деятельность по возможности реализации этого процесса. Специфику инновации составили:

- двигательные задания для развития скорости и гибкости мышления (решение специальных двигатель-

ных задач, выполнение двигательных заданий несколькими частями тела одновременно);

- двигательные задания на развитие воображения (дополнить упражнение окончательным локомоторным актом, составить выразительную двигательную композицию и пр.);
- специальные комплексы непосредственно организованной двигательной деятельности, способствующие развитию творческих способностей у детей. В их основу была положена сказка «Незнайка», воспроизведение которой и создало необходимые педагогические условия. Пробное экспериментальное апробирование наработок позволило констатировать положительный эффект.

Современный процесс адаптивного физического воспитания в дошкольном учреждении должен строиться и с учетом специфических образовательных запросов детей с ограниченными возможностями здоровья. Одну из нозологических групп таких воспитанников составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Специалисты современной педагогической практики отмечают ежегодное увеличение таких воспитанников. Опыт нашей поисковой экспериментальной деятельности позволил модернизировать элементы физического воспитания

и выявить в качестве актуальных для психофизического развития дошкольников с задержкой психического развития в качестве актуальных такие физические упражнения, как чирлидинг и футбол. Коррекционно-развивающий потенциал чирлидинга обеспечивается перекрестными движениями, согласованием движений с темпом и ритмом музыкального сопровождения, действиями партнера по команде, общим рисунком композиции, речевым сопровождением. Не менее актуален и футбол для детей с ЗПР. Его коррекционно-развивающий потенциал заключается в уникальных возможностях интенсивного развития мелкомоторной координации стопы. Специальное развитие этого проявления координации движений создает предпосылки для более эффективного выравнивания нарушений психофизической сферы детей с ЗПР до уровня возрастной нормы. Экспериментальное апробирование использования средств чирлидинга и футбола в практике адаптивного физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на базе МОУ «Детский сад № 254 Тракторозаводского района Волгограда» и МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 76 г. Ставрополя» позволил

констатировать положительный эффект от использования нетрадиционных физических и гимнастических упражнений.

В целом, следует заключить, что адаптивное физическое воспитание детей дошкольного возраста является относительно «открытой» образовательной дисциплиной. Его содержательный и методический компоненты способны объединяться с другими предметными областями, обогащаться и дополняться ими с целью наиболее эффективного решения задач современной системы образования. Процессы его модернизации также обуславливаются и запросами воспитанников. Педагогическая практика должна учитывать все эти моменты с целью воспитания здорового поколения.

Таким образом, в системе современного образовательного процесса новейшие научные методики и программы вновь выводят адаптивную физическую культуру на лидирующие позиции, ведь в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольник с ОВЗ гармонично развивается, а параллельно происходит эмоционально-волевая подготовка к чрезвычайным жизненным ситуациям, которыми так насыщен современный быт ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здо-

ровья : учебно-методическое пособие / под ред. Р. Р. Магомедова, Е. С. Слюсаревой. Изд-во «Тимченко О. Г.», 2020. 136 с.

2. Гурьев С. В. Использование компьютера в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 5. С. 15–16.

3. Киселев Г. М. Информационные технологии в образовании : учебник. М. : Издательско-торговая корпорация «Дашкова и К», 2014. 304 с.

REFERENCES

1. Adaptive safe-developing environment in inclusive education: design, features of implementation for persons with disabilities: educational and methodological manual / ed. by R. R. Magomedov, E. S. Slyusareva. Publishing house “Timchenko O. G.”, 2020. 136 p.

2. Guryev S. V. The use of a computer in the process of physical education of children of senior preschool age // Innovative Projects and programs in Education. 2013. № 5. P. 15–16.

3. Kiselev G. M. Information technologies in education : Textbook. M. : Publishing and Trading Corporation “Dashkova and K”, 2014. 304 p.

УДК 377.6

Н. Н. МАКСЮТОВА

НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

Требования к современному выпускнику среднего профессионального образования не ограничиваются набором профессиональных компетенций. Одной из задач профессиональных образовательных организаций становится выбор и реализация четко сформулированных направлений воспитательной работы, в ходе которой у студента должны формироваться социокультурные, духовно-нравственные ценности. Целью статьи является анализ программ воспитательной деятельности в профессиональных образовательных организациях и примерных программ воспитания, предложенных региональными институтами развития профессионального образования. Проведенный анализ показал, что лишь незначительное число учреждений среднего профессионального и дополнительного профессионального образования разработали соответствующие программы. Однако однозначно понимание того, что в качестве критерия достижения результата воспитания выступает уровень развития общих и профессиональных компетенций, предусмотренных учебными программами федерального государственного образовательного стандарта по соответствующим профессиям и специальностям. Общими для всех программ являются направления, предусматривающие формирование гражданско-патриотического, культурного, профессионального, здоровьесберегающего сознания, развитие карьеры и активизация молодежного предпринимательства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

воспитание; воспитательная деятельность; программа воспитания; профессиональное воспитание; среднее профессиональное образование.

N. N. MAKSYUTOVA

DIRECTIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS

ANNOTATION

The requirements for a modern graduate of secondary vocational education aren't limited to a set of professional competencies. One of the tasks of professional educational organizations is the choice and implementation of clearly formulated areas at educational work, during which the student should form socio-cultural, spiritual and moral values. The purpose of the article is to analyze educational programs in professional educational organizations and exemplary educational programs proposed by regional institutions for the development of vocational education. The analysis showed that only a small number at institutions of secondary vocational and additional vocational educations have developed appropriate programs. However, there is an unambiguous understanding that the level of development of general and professional competencies provided for in the curricula of the federal state educational standard for the relevant professions and specialties serves as a criterion for achieving the result of education. Common to all programs are areas that provide for the formation of patriotical, cultural, professional, health-preserving consciousness, career development and activation of youth business.

KEYWORDS:

education; educational activities; education program; professional education; secondary vocational education.

Современный кризис воспитательного потенциала общества требует поиска путей подготовки педагогов, способных создавать позитивный воспитательный контекст на фоне далеко не благоприятных жизненных условий. Результатом воспитания в этом случае можно считать не набор каких-либо определенных личностных характеристик, но «способность в кризис-

ных условиях, в жесткой, антигуманной социальной ситуации жить «по-человечески», делая «выбор в сторону добра» [1, с. 24].

Вступившие в силу 1 сентября 2020 года корректировки Федерального закона «Об образовании в РФ» изменили определение воспитания в части уточнения условий для развития и социализации обучающихся, формирования отдельных

качеств с акцентом на патриотический, гражданственный, культурный, этнический, экологический компоненты [8].

Развитие воспитания в системе образования Российской Федерации, согласно Стратегии развития воспитания на период до 2025 года, предполагает обновление его содержания в части экологического, гражданского, патриотического, духовного, культурного и нравственного развития детей на основе традиционных ценностей [13]. Таким образом, нормативные документы частично дублируют направления воспитательной работы, прописанные в федеральном законе. Однако в стратегии имеются другие немаловажные направления: популяризация научных знаний среди детей, формирование культуры здоровья и физическое развитие, а также трудовое воспитание, реализуемое не только в рамках бытовых условий, но и посредством различных видов трудовой деятельности. Однако нужно отметить, что обозначенная Стратегия предусматривает активную работу по развитию воспитательного потенциала образовательных учреждений общего и дополнительного образования, а также различных социальных институтов, тогда как в законе речь идет о любых организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Поэтому основой развития рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы в профессиональных образовательных орга-

низациях среднего профессионального образования (СПО) является именно федеральный закон в последней редакции. Особенность воспитательной деятельности в СПО заключается в сложности полноценного учета особенностей возрастного этапа развития личности. По мнению В.И. Блинова с коллегами, требования к студенту колледжа/техникума/училища заключаются в качественной трансформации его социальной роли — «переходу от состояния обучающегося (иждивенца) к состоянию экономически и социально активной личности (кормильца)» [3, с. 4]. При этом на сегодняшний день почти 15% молодежи в возрасте от 15 до 23 лет попадают в категорию NEET — экономически неактивного населения, немотивированного к профессиональной деятельности и обучению [5]. Почти половина всей молодежи страны (а именно 43,4%), обучаются в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования. С учетом этого можно предположить, что СПО занимает особую позицию в образовательной системе России. По данным всероссийского мониторинга качества подготовки кадров, проводимого ежегодно ГИВЦ, в обозначенной системе обучается более 3 миллионов студентов (из них 2,6 — на очной форме обучения). Статистика также показывает затраты образовательных организаций на реализацию воспита-

тельной и социализирующей деятельности в размере чуть более пятнадцати тысяч рублей в год на одного студента [9]. Однако воспитание обучающихся не должно осуществляться обособленно, а должно быть включено непосредственно в процесс профессионального образования. Следовательно, в качестве критерия достижения результата должен выступать анализ сформированности общих и профессиональных компетенций,

предусмотренных учебными программами ФГОС СПО по профессиям и специальностям.

Беликов В.А., описывая методологические основания воспитания и социализации личности обучающихся в системе среднего профессионального образования, выстраивает структуру воспитательной деятельности организаций СПО через индикаторы сформированности компетенций (рис. 1) [2].

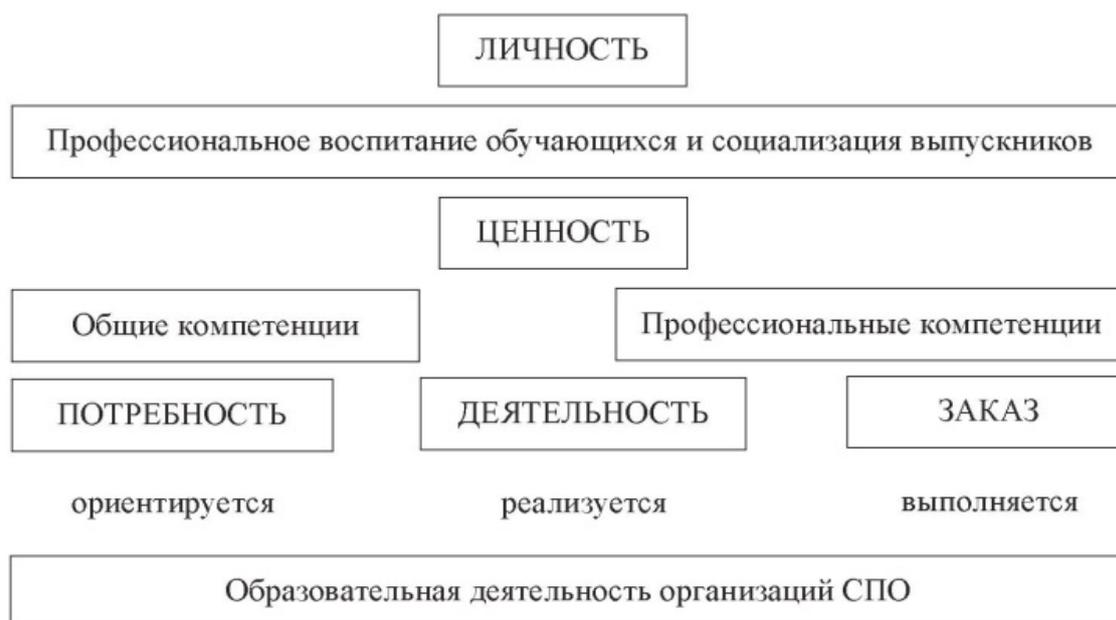


РИСУНОК 1 — Воспитательная деятельность организаций СПО

Подтверждение вышесказанной гипотезы также видим при анализе профессионального стандарта преподавателя, в который закладывается и комплекс воспитательных компетенций применительно к профессиональной деятельности педагога. Профессионализм взаимодействия педагога с обучающимися во мно-

гом обусловлен не только его личностной позицией и мастерством, но и ориентацией на нормативную основу.

Вопросы воспитания, организованного в системе профессионального образования, рассматривались неоднократно. Достаточно универсальным является определение воспитания как «процесса

целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых» [12, с. 282]. В данном контексте разрабатывали свои теории воспитания Н.М. Борытко, Е.Н. Степанов, М.И. Дьяченко, отмечая, что основная цель воспитательной работы — становление личности обучающегося независимо от степени обучения.

В работах С.Я. Батышева, Н.Н. Дьяченко, А.Н. Новикова были выявлены наиболее общие вопросы, связанные с определением места и роли воспитания в образовательном процессе профессионального образования.

Ряд исследователей выделяет профессиональное воспитание как отдельную категорию воспитания — «деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающая освоение норм общества и профессии, творческое саморазвитие, профессионально-личностное самоутверждение» [4, с. 22]. Однако с позиции воспитания как процесса воздействия на личность с целью ее развития в данном случае нет необходимости выделения отдельных направлений. Конечно, воспитательная деятельность в общеобразовательных и профессиональных учреждениях имеет свою специфику, однако строится на общих принципах.

Для описания системы возможных форм и способов работы с обучающимися воспитания в профессиональной образовательной организации разрабатывается примерная программа. Она позволяет каждой образовательной организации, взяв за основу содержание основных ее разделов, корректировать их там, где это необходимо: добавлять нужные или удалять неактуальные материалы, приводя тем самым свою программу в соответствие с реальной деятельностью, которую профессиональная организация будет осуществлять в сфере воспитания, а также в соответствии со спецификой конкретной ОПОП.

Для составления структурных и содержательных элементов рабочей программы воспитания профессиональной образовательной организации СПО Центрами ГАУ ДПО «Волгоградской государственной академии последипломного образования» была разработана Региональная примерная программа воспитания для ПОО Волгоградской области [11].

Разработчики предлагают включить в программу воспитания конкретного заведения четыре раздела: «Особенности воспитательной деятельности в профессиональной образовательной организации», «Цели и задачи воспитания», «Виды, формы и содержание деятельности», «Мониторинг программы воспитания и социализации воспитания».

Однако данный формат программы воспитания не является обязательным. Так, рабочая программа воспитания ГА-ПОУ МО «Губернский колледж», представленная в качестве рекомендательной ФИРО РАНХиГС, содержит девять разделов («Область применения рабочей программы», «Особенности организуемого воспитательного процесса», «Цель и задачи воспитания», «Ожидаемые резуль-

таты», «Содержание рабочей программы воспитания», «Виды деятельности, формы и методы воспитательной работы, технологии взаимодействия», «Условия и особенности реализации программы воспитания», «Оценка результатов реализации рабочей программы воспитания», «Основные направления самоанализа воспитательной работы»), реализованных в шести модулях (рис. 2).

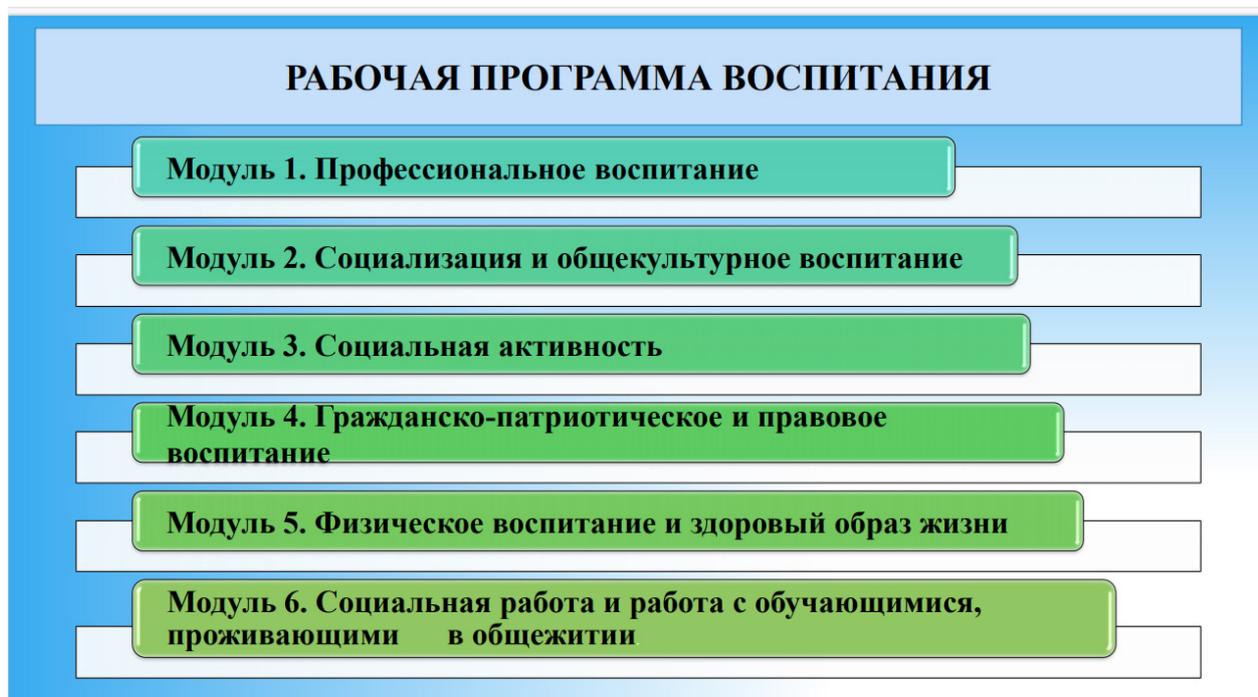


РИСУНОК 2 — Направления воспитательной деятельности

Анализ промерных рабочих программ воспитания, предложенных различными научными и педагогическими коллективами [7; 14], показывает наличие общих вопросов образовательного процесса, цели, задач воспитания.

Документы по воспитательной работе, представленные на официальных сайтах профессиональных образовательных организаций Волгоградской области (41 учреждение, подведомственное непосредственно комитету образования, науки и молодежной полити-

ки региона), показывают практически полное отсутствие программ воспитания. Можно привести единичные примеры качественно сформулированной программы, представленной для свободного доступа.

Так, на протяжении двух лет в ГБПОУ «Волгоградский колледж машиностроения и связи» реализуется воспитательная деятельность по направлениям: гражданско-патриотическое, профессионально-ориентирующее (развитие карьеры), спортивное и здоровьесберегающее, в том числе профилактика ассоциально-го поведения, социально-психолого-педагогическое сопровождение студентов, экологическое, культурно-творческое, бизнес-ориентирующее, студенческое самоуправление, профессиональное воспитание и молодежное предпринимательство) [10].

В ГАПОУ «Волгоградский техникум железнодорожного транспорта и коммуникаций» предложена Концепция системы воспитательной работы, представляющая собой совокупность взглядов на развитие личности, самосовершенствование и самореализацию студентов. Направления воспитательной деятельности практически идентичны, за исключени-

ем развития предпринимательских инициатив и качеств [6].

В остальных учреждениях информация о воспитательной работе отсутствует либо носит фрагментарный характер. Следовательно, можно сделать предположение, что за год, прошедший с внесения президентом законопроекта о воспитательной работе в системе образования, профессиональные образовательные организации СПО не в полном объеме изучили и подготовили воспитательную составляющую процесса образования.

С учетом вышесказанного, можно предложить следующие рекомендации по разработке направлений воспитательной деятельности для колледжей и техникумов: развивать предметно-пространственную инфраструктуру учреждений СПО; стимулировать развитие воспитательного потенциала педагогического коллектива; привлекать к сотрудничеству различные социальные институты — органы государственной власти (в том числе правоохранительные), общеобразовательные учреждения, общественные организации, а также осуществлять тесное сотрудничество с семьями студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеньковский В. В. Апологетика. Минск : Белорусская Православная Церковь, 2010. 528 с.

2. Беликов В. А. Методологические основания решения проблем воспитания и социализации личности обучающихся в системе среднего профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 1 (25). С. 12–21.
3. Блинов В. И. Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2 (45). С. 4–14.
4. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
5. Зудина А. А. «Не работают и не учатся»: НЕЕТ-молодежь на рынке труда в России. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 21 с.
6. Концепция системы воспитательной работы ГБПОУ «ВТЖТИК». URL: <http://втжтик.рф/wp-content/uploads/2014/10/19...24.12.2018030.pdf> (дата обращения: 03.06.2021).
7. Морозова Е. А. Методические рекомендации для ОО СПО Владимирской области по разработке программы воспитания и социализации в соответствии с требованиями ФГОС // ГАОУ ДПО ВО ВИРО. URL: https://viro33.ru/deyatelnost/met_rek_dlya_oo_spo.docx (дата обращения: 01.06.2021).
8. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся : федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 01.06.2021).
9. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2020 году // Информационный бюллетень. М. : МИРЭА — Российский технологический университет, 2020. 39 с.
10. Программа профессионального воспитания и социализации студентов ГБПОУ «ВКМиС». URL: http://pu7.ucoz.ru/VKMiS/Polojeniya/programma_vr_vkmis.pdf (дата обращения: 03.06.2021).
11. Региональная примерная программа воспитания для профессиональных образовательных организаций Волгоградской области : методическое пособие / под ред. проф. Н. М. Борытко, проф. С. В. Куликовой, проф. Д. В. Полежаева. Волгоград : РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2020. 55 с.
12. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М. : Педагогическое общество России, 2000. 416 с.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р // Российская газета. Федеральный выпуск № 122 (6693).

14. Шаблон рабочей программы воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО // ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования». URL: https://vk.com/doc494469774_570981621?hash=45634247b1235c9c11 (дата обращения: 03.06.2021).

REFERENCES

1. Apologetika (*Apologetics*) / V. V. Zen'kovskii. Minsk : Belorusskaya Pravoslavnaya Tserkov', 2010. 528 p.

2. Belikov V. A. Metodologicheskie osnovaniya resheniya problem vospitaniya i sotsializatsii lichnosti obuchayushchikhsya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya (*Methodological foundations for solving the problems of education and socialization of the personality of students in the system of secondary vocational education*) // Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2020. № 1 (25). P. 12–21.

3. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Rodichev N. F., Sergeev I. S. Chto takoe vospitanie v sovremennom srednem professional'nom obrazovanii? (*What is education in modern secondary vocational education?*) /// Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2021. № 2 (45). P. 4–14.

4. Sergeev N. K V prostranstve vospitatel'noi deyatel'nosti: monografiya (*In the space of educational activity*). Volgograd : Peremena, 2001. 181 p.

5. Zudina A. A. «Ne rabotayut i ne uchatsya»: NEET-molodezh' na rynke truda v Rossii (*Do not work and do not study: NEET-youth on the labor market in Russia*). M. : Vyshei shkoly ekonomiki, 2017. 21 p.

6. Kontseptsiya sistemy vospitatel'noi raboty GBPOU «VTZhTIK» (*The concept of the educational work system of GBPOU «VTZHTIK»*). URL: <http://vtzhtik.rf/wp-content/uploads/2014/10/19...24.12.2018030.pdf> (date accessed: 03.06.2021).

7. Morozova E. A. Metodicheskie rekomendatsii dlya OO SPO Vladimirskoi oblasti po razrabotke programmy vospitaniya i sotsializatsii v sootvetstvii s trebovaniya FSES (*Methodological recommendations for the SVO of the Vladimir region on the development of a program of education and socialization in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard*). URL: https://viro33.ru/deyatelnost/met_rek_dlya_oo_spo.docx (date accessed: 03.06.2021).

8. On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation» on the education of students : Federal Law 31.07.2020 № 304-FZ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (date accessed 03.06.2021).

9. On the results of monitoring the quality of personnel training in 2020 : Information Bulletin. Moscow : MIREA-Russian Technological University, 2020. 39 p.

10. Programma professional'nogo vospitaniya i sotsializatsii studentov GBPOU «VKMiS» (*Program of professional education and socialization of students of «VKMT»*). URL: http://pu7.ucoz.ru/VKMiS/Polojeniya/programma_vr_vkmis.pdf (date accessed: 03.06.2021).

11. Borytko N. M., Kulikovi S. V., Polezhaeva D. V. Regional'naya primernaya programma vospitaniya dlya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii Volgogradskoi oblasti : metodicheskoe posobie (*Regional approximate program of education for professional educational organizations of the Volgograd region*) . Volgograd : RITs «VGAPU», 2020. 55 p.

12. Smirnov V. I. Obshchaya pedagogika v tezisakh, definitsiyakh, illyustratsiyakh (*General pedagogy in theses, definitions, illustrations*). M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 416 p.

13. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: order of the Government of the Russian Federation of 29.05.2015 № 996 // Rossiyskaya gazeta. №122 (6693).

14. Shablon rabochei programmy vospitaniya dlya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh obrazovatel'nye programmy (*Template of the working program of education for educational organizations that implement educational programs of SVE*). URL: https://vk.com/doc494469774_570981621?hash=45634247b1235c9c11 (date accessed: 03.06.2021).

УДК 32.019.5

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

ТЕХНОЛОГИИ МАНИПУЛЯЦИИ СОЗНАНИЕМ КАК СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ЭПОХУ КРИЗИСА

АННОТАЦИЯ

Предметом исследования данной статьи является анализ механизмов манипуляции сознанием американского электората на примере выборов в 2007-2008 гг. Активное включение в избирательную кампанию поколения Интернета, которое не рассматривалось противниками демократов как серьезная электоральная сила обеспечило победу Обаме. Все это привело к поиску и апробации совершенно новых технологий работы с электоратом и, нужно отметить, крайне удачных. Именно поэтому эти методы и технологии в различных модификациях активно используются и сегодня, и будут использоваться в будущем. А значит актуальность их исследования с целью выработки коллективного «иммунитета» к подобным способам манипулирования сознанием будет только возрастать.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

выборные технологии; манипуляция сознанием; политика; рекламные компании; провокационный маркетинг; политическое брендрование.

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

TECHNOLOGIES OF MIND MANIPULATION AS A WAY TO CHANGE ELECTORAL PREFERENCES IN THE ERA OF CRISIS

SUMMARY

The subject of this article is the analysis of the mechanisms of manipulation of the consciousness of the American electorate on the example of the elections in 2007-2008. The active inclusion of the Internet generation in the election campaign, which was not considered by the opponents of the Democrats as a serious electoral force, ensured the victory for Obama. All this led to the search and testing of completely new technologies for working with the electorate, and it should be noted that they were extremely successful. That is why these methods and technologies in various modifications are actively used today, and will be used in the future. This means that the relevance of their research in order to develop a collective “immunity” to such methods of manipulating consciousness will only increase.

KEYWORDS:

elective technologies; mind manipulation; politics; advertising companies; provocative marketing; political branding.

В ситуации любого кризиса, так или иначе затрагивающего интересы людей, подсознательные стремления электората к реваншу берут верх над логикой и приобретенной осторожностью, работая на «волну хайпа», запускаемую сомнительными политическими лидерами. Кризис также провоцирует феномен усталости электората от своего истеблишмента и до боли знакомых политических фигур. Ярким примером использования целого арсенала манипуляционных технологий, ломающих привычные предпочтения электората, является первая предвыборная компания кандидата в Президенты США Барака Обамы в 2007-2008 гг.

Именно эти выборы показали мощь нового средства массовой информации, которым оказался Интернет, хотя первые «звоночки» раздавались еще раньше.

Но именно к середине нулевых Интернет становится явлением массовым, свормировавшим особую субкультурную среду так называемых «сетевых хомячков», стремящихся нарушать привычные правила социальных игр и создающих свои собственные. Это уже стало видно на примере российских сетевых конкурсов «Лицо Орбит — 2003 г.» и «Мисс RuNet — 2004 г.», когда участники голосования заставили играть по своим правилам их организаторов, а основным движущим мотивом массового голосования стала «волна хайпа», хотя самого термина в тот момент еще даже не существовало. К сожалению, организаторы данных конкурсов не уловили зарождающийся тренд, и не смогли воспользоваться плодами усилий «сетевых хомячков». Чего не скажешь о американских политтехнологах, работавших на штаб Барака

Обамы, которые полностью отказались от традиционных методов политического пиара, раскручивая бренд будущего чернокожего президента как классический товарный знак. Активно задействуя принципы товарного масс-маркетинга, покоящиеся на двух «китах»: «Если у бренда нет рациональных преимуществ, надо искать преимущества эмоциональные» и «Если у бренда нет шансов быть нужным, его нужно сделать модным», штаб Обамы смог достучаться до всех тех, кто вообще далек от политики. Именно эта стратегия и позволила сломать привычные правила политической игры в избирательной компании 2007-2008 гг., и ниже нами будет представлен анализ использованных механизмов манипуляции сознанием электората, впервые испробованных политтехнологами США в эту президентскую кампанию. Сегодня эти методы используются повсеместно, однако, серьезных научных работ, исследующих их, практически не существует.

Барак Обама в начале нулевых сам по себе являл совершенно новую реальность американской политики: чернокожий парень в стране, только недавно преодолевшей расовую сегрегацию, баллотируется на должность президента, хотя за всю предыдущую историю избирательных компаний США, у афроамериканцев не было ни малейшего шанса пройти даже партийный праймериз. Кро-

ме этого, полное имя Обамы — Барак Хусейн, а это напоминаем, 2007 г., всего два года до этого был казнен бывший лидер Ирака Саддам Хусейн, американские солдаты ведут боевые действия против исламистов в Ираке и Афганистане, еще жив «террорист №1» Усама бен Ладен, однако наметившаяся тенденция показывает желание американского электората, порядком уставшего от антиисламской пропаганды, что-то менять. И третий момент — любой американский кандидат в президенты всегда имел за своими плечами мощную поддержку финансовых кланов с Уолл-стрит, однако Обама позиционировал себя как представитель простого народа Америки, а не ее финансовой элиты. Финансовые круги США открыто заявляли о своей поддержке основных конкурентов Барака Обамы — Хиллари Клинтон и Джона Маккейна, в то же время сохраняя молчание вокруг кандидатуры Обамы, т.е. пиар-пропаганда представляла Барака Обаму простым чернокожим парнем из народа, выразителем интересов многонационального электората США.

Так как пиар-компания Барака Обамы строилась на создании его образа как обычного американского парня, за спиной которого не маячат финансовые круги с Уолл-стрит, соответственно, выбор был сделан в пользу бюджетных СМИ. Поэтому предвыборная кампания Обамы начиналась исключительно в сети

Интернет, что потом позволило одному из лучших специалистов по провокационному маркетингу в России, Юнию Давыдову, назвать Обаму «Президентом из паутины». В процессе продвижения Обамы были активно задействованы все доступные на тот момент бесплатные каналы связи сети Интернет — email и социальные сети.

Предвыборный штаб Барака Обамы не стал ограничиваться лишь официальным сайтом, он «позволил своему бренду жить где угодно». Кроме официального сайта, в кампании были задействованы Facebook, YouTube, MySpace, BlackPeople и масса других ресурсов. Из более чем пятиста каналов общения с аудиторией в социальных сетях и прочих лишь 17 были официальными — все остальное было создано участниками этих соцсетей. Официальный канал на YouTube содержит почти две тысячи роликов [5].

Каждый американец мог отправить электронное письмо кандидату в президенты США Бараку Обаме с любым вопросом, на любую интересующую вопрошающего тему. Технология не нова, но предвыборный штаб Обамы сделал рассылку электронной почты своей козырной картой. Анализ ответов простым американцам, которые размещали потом их на своих страницах в социальной сети «Facebook», показал, что структура всех ответов была примерно одинаковой, од-

нако основным ноу-хау штаба Обамы было то, что ответы были выдержаны в стилистике вопрошающего. Если это был, к примеру адвокат, обращавшийся к Обаме «господин Обама», то и ответ ему начинался так же «господин Джейсон», если же это был водитель грузовика, писавший «привет, чувак», ответ ему начинался точно так же. Анализ таких писем, проведенных нами в 2012 г., на одном из заседаний интеллектуального клуба «Ход конем», показал, что, несмотря на то, что стилистика писем подстраивалась под речевую модель вопрошающих, схема ответов была абсолютно идентичной: «с проблемой мы разберемся после победы Барака Обамы», «во всем виноваты республиканцы», «вы нам нужны», «приходите на встречу с Обамой».

Заслуживает отдельного внимания краудфандинговый эксперимент штаба Обамы по сбору денежных средств. Как мы уже упоминали раньше, в основу пиар-стратегии Барака Обамы был заложен архетипическая модель «американской мечты» — простой парень с улицы добивается успеха и всеобщего признания. Как сказала когда-то икона американской поп-культуры Энди Уорхолл: «В этой стране каждый был или будет знаменит хотя бы в течение десяти минут».

В предвыборных речах Обама вписывал свою личную историю, историю «простого скромного паренька», в исто-

рию целой страны, тем самым давая слушателям понять, что он — такой же гражданин Америки, как и они, прошедший через много трудностей на пути к тому, кем он стал сейчас.

Мишель Обама, жена Барака, не стеснялась рассказывать о прошлом мужа, о том, как он жил в бедности, но делал свою жену счастливой каждый день, что подкрепляло образ «Обамы-семьянина». Она постоянно подчеркивала, что для Обамы не так важно было собственное благосостояние как благосостояние других людей.

Соответственно, пропагандистская машина штаба Обамы постоянно обращала внимание, что за спиной их кандидата не стоят финансовые воротилы с Уолл-стрит, и у «простого парня Барака» просто нет средств на президентскую гонку. Поэтому была предложена крауфдинговая стратегия сбора денег на избирательную компанию, под лозунгами «давайте скинемся по 10\$ и изменим историю Северной Америки», «давайте скинемся по 10\$ и дадим простому парню шанс». Тут стоит отметить, что крауфдинговая стратегия себя полностью оправдала, штабу Обамы удалось собрать 639 174 281\$, и это была самая дорогая предвыборная компания в истории США. Естественно, что эта сумма была собрана не с тех, кто скинулся «по десятке», и за Обамой стояли серьезные теневые воротилы с Уолл-стрит, однако

вся пропагандистская машина работала на его имидж «простого американского парня с окраины».

Особо стоит упомянуть публичные выступления Барака Обамы, в которых активно применялись принципы гипнориторики — особого раздела риторики и ораторского искусства, включающих приёмы скрытого убеждения и влияния, доводившие слушавшую его публику до эмоционального катарсиса.

«Должен признать, у меня ноги дрожат. Мы наблюдали по-настоящему исторический момент, вне всяких сомнений. Я никогда раньше не видел подобных выступлений... Я увидел первого чернокожего президента в тот момент. Я говорю это потому, что история эмигранта вкупе с африканскими корнями, прекрасным образованием и великолепной речью сделала свое дело. Редко когда подобные выступления служат поддержкой, но эта речь — признак настоящего таланта», — сказал Крис Мэтьюс, ведущий канала MSNBC о речи Барака Обамы [6].

Кроме того, регулярное использование Обамой в своих речах, на наш взгляд, одного из лучших слоганов, придуманных за всю историю политического пиара США, звучавшего как «Yes We Can» (рус. «Да, мы можем»), трех слов, которые наиболее часто произносит среднестатистический американец, добавляла дополнительную эмоциональную

окраску. К тому же 2 февраля 2008 года с этим слоганом выходит сингл рэпера will.i.am, ставший первой песней в поддержку Барака Обамы в избирательной кампании. В песне использованы слова из выступления Обамы на праймериз в Нью-Гэмпшире и его голос, хотя сам Обама и его предвыборный штаб в подготовке и записи песни не участвовали. Авторами музыки являются will.i.am, George Rajon Jr, и Nat Wolff. В записи также приняли участие такие звёзды, как Скарлетт Йоханссон, Карим Абдул Джаббар, Джон Ледженд и многие другие. Современная «политика высвобождается в зрелище, в рекламном эффекте любой ценой», — отмечает французский мыслитель Жан Бодрийяр [1]. Релиз песни вместе с клипом состоялся на YouTube 2 февраля 2008 года. К 22 июля клип посмотрели на YouTube и других сайтах более 21 миллиона человек.

В том же 2008 г., в самом начале президентской избирательной гонки в США, популярный современный уличный американский художник и дизайнер Шепард Фейри (Shepard Fairey) создает портрет Обамы в стилистике стрит-арта, как бы по новой обращая внимание американского избирателя на уже приведенные нами выше слова Энди Уорхола. Сам Шепард Фейри прославился тем, что расклеил более миллиона постеров своей художественной работы представшей собой портрет французского борца Ан-

дре «Великана» Руссимоффа, с фразой «*OBEY*» (рус. «Повинуйся»). За эти действия, а так же за рисование граффити в общественных местах Шепард Фейри несколько раз задерживался полицией.

Портрет Барака Обамы, созданный Шепардом Фейри, сопровождался фразой «*Hope*» (рус. «Надежда»). Плакат не только прославил своего создателя, но и серьезно повлиял на настроения избирателей. Мотивы «Надежды» использовались при создании политических плакатов Обамы и после выборов. Основной же мессендж портрета Обамы, выполненного уличным художником в стилистике стрит-арта: «Простой парень с улицы может надеяться только на простого парня с улицы».

Ни одного из кандидатов в Президенты США не поддерживало еще столько кумиров молодежи, причем отчасти совершенно добровольно. До них еще один популярный слоган, используемый штабом Обамы «*Change Can Happen*» («Перемены могут произойти») смог достучаться. В этой связи вспоминается песня «Перемен», кумира российской молодежи Виктора Цоя, ставшая новым гимном конца 80-х начала 90-х гг. XX века.

В частности, в поддержку Обамы высказывался рэппер Snoop Dogg. Исполнитель заявил, что отказывается голосовать за кандидата от какой-либо партии, так как сам относится к партии gangsta. Но при этом рэппер отметил: «Обама

явно действует правильно, доказывая избирателям, что Америка готова к тому, чтобы ее возглавил чернокожий президент» [5].

Участники группы Grateful Dead («Благодарные мертвецы») ради Барака Обамы дали первый совместный концерт за четыре года. Этот коллектив был сформирован еще в 1965 году и распался в 1995 году после смерти гитариста и основателя проекта Джерри Гарсиа. Позже музыканты Grateful Dead принимали участие в совместных проектах, однако не встречались на одной сцене довольно давно. На концерте музыканты заявили, что у Америки впервые за последние 40 лет появилась надежда. «Такой человек, как Барак Обама, рождается раз в несколько поколений», — сообщил ударник Мик Харт [5].

Еще одна группа мужчин собралась ради Барака Обамы впервые за 8 лет. Это актеры, снимавшиеся в знаменитейшей серии роликов Wassssup для пива Budweiser. В ролике мы видим друзей спустя 8 лет: война в Ираке, мировой кризис, пошатнувшиеся устои. И вернуть их к прежнему беззаботному состоянию может только мистер Обама — вот основной мессендж данного проекта [5].

Отдельного внимания заслуживает атака на кандидата в вице-президенты США от республиканской партии Сару Луизу Пэлин, правую руку Джона Маккейна, одного из главных конкурентов

Обамы со стороны анонимных пользователей Интернета. 29 августа 2007 г. кандидат в президенты США от Республиканской партии Джон Маккейн заявил, что в случае его победы на выборах вице-президентом станет Сара Пэлин, губернатор Аляски, 44-летняя мать пяти детей. Вечером в среду, 3 сентября, в городе Сент-Пол под гром аплодисментов Сара объявила, что принимает предложение Маккейна и будет баллотироваться на пост вице-президента Америки.

Буквально через несколько дней в сети появляются выполненные в стиле ню снимки женщины, похожей на Сару Пейлин, сделанные якобы в годы ее молодости, возможно, в то время, когда она участвовала в конкурсах красоты. Несмотря на то, что сама Сара заявила, что снимки подделка, американская пресса ухватилась за «жаренное». Желтые издания припомнили, что Сара в школьные и студенческие годы увлекалась баскетболом и даже играла в юношеском чемпионате Аляски. Некоторым из них удалось раскопать в архивах снимки юной Сары в спортивной форме.

Немалое внимание прессы было уделено и тому факту, что в 1984 году 20-летняя Сара победила на конкурсе красоты, проводимом муниципалитетом Василлы, маленького городка штата Аляска. Спустя несколько месяцев Сара получила титул «Вице-мисс Аляски» параллельно учась в университете Айдахо, на фа-

культете журналистики. Судя по всему, ее «голые снимки» относятся именно к этому периоду жизни. Впрочем, часть интернет-аудитории утверждает, что «девушкой в полотенце» является актриса Джулия Луис-Дрейфус, а вовсе не Сара Пэлин. Правда это или нет, но с каждым днем во всемирной паутине становилось все больше снимков «голой Сары», представляющих собой типичные «фейки» — откровенные подделки, малограмотно исполненные в программе Photoshop. «Волна хайпа» уже была поднята, и в ее мутнее воды можно было вбрасывать любую наживку.

Следует также отметить, что волну хайпа с «голой Сарой» подняли не издания демократической партии, а желтая пресса и социальные сети, и в этот самый момент на защиту Сары Пэлин неожиданно встает Барак Обама, пообещавший изгнать из Демократической партии любого, кто будет спекулировать на скандале с Сарой Пэлин [3]. Результатом выступления Обамы стал заметный рост его популярности.

В итоге скандал со снимками «голой Сары» не только сильно ударил по имиджу республиканцев, но и способствовал росту популярности Барака Обамы. Как отмечает Жан Бодрийяр: «Источник власти — владение симулированным пространством, политика как деятельность и как пространство — вне реальности, представляют собой лишь

модель-симуляцию, все манифестации которой — лишь еще один реализованный эффект» [2].

Ярким примером сознательного и научного манипулирования сознанием электората являются многочисленные телевизионные ток-шоу. Именно на одном из популярных в США ток-шоу «The Oprah Winfrey Show» («Шоу Опры Уинфри») Барака Обамы впервые назвали «избранным». «The Oprah Winfrey Show» — американское синдикационное ток-шоу, созданное телеведущей Опррой Уинфри. Шоу выходило в течение 25 сезонов, с 1986 по май 2011 года. Проект является самым длительным ток-шоу в США и насчитывает 4561 эпизод, разделенных на 25 сезонов. В 2002 году шоу было включено в список «50 величайших шоу в американской истории по версии TV Guide».

И вот, в самый разгар избирательной компании, на самом популярном в США телевизионном ток-шоу, одна из самых известных телеведущих Опра Уинфри, называет кандидата в президенты Барака Обамы «избранным». Избирательная компания еще идет, но Обама уже «избранный». Тут нужно еще отметить, что с точки зрения христианства протестантского толка, жизнь каждого человека заранее предопределена Богом, и Бог уже заранее определил, кто «избран» для Царствия Божьего, а кто отправится в геенну огненную. Западно-европейская

цивилизация, оплотом и квинтэссенцией которой себя считает США, построена на идее избранничества. Таким первым избранным считается Иисус Христос. Сознательное соединение образа Христа Спасителя с образом Барака Обамы — «нового спасителя», на наш взгляд, вершина манипуляционных технологий американских пиарщиков.

Тут еще бы стоило добавить, что массовая американская культура регулярно воспроизводит миф о спасителе. Весь этот сонм американских супергероев от Бэтмена до Человека-паука построен на простейшем мифе об обычном парне, который вдруг обнаружил у себя суперспособности и решил их использовать на благо общества. Если мы вспомним роман английского писателя Герберта Уэллса «Человек-невидимка», где невидимый супергерой стремится начать кампанию террора и устрашения людей с целью захвата власти и погибает, будучи остановлен простым английским ученым по имени Кемп. «Спасителем» мира оказывается благородный джентльмен. Американские супергерои, как правило, борются со злодеями, которые с помощью террора и устрашения людей стремятся захватить власть. Если Герберт Уэллс дает нам описание традиционного мифологического сознания в котором, «иное» всегда представляет опасность, то американская культура ретранслирует этот древний миф вывер-

нутым наизнанку. «Спасителем» оказывается простой парень, обнаруживший в себе суперспособности, т.е. «избранный». В итоге образ «спасителя» Обамы соединил в себе несколько культурных американских мифов — «супергероя комиксов», «Спасителя Христа» и протестантского «избранного» для жизни вечной.

Причем образ Обамы опосредованно связывался пиарщиками с идеей выхода из экономического кризиса. Обама перестал существовать как кандидат, а стал товарным брендом. Есть даже список так называемых сопутствующих товаров к Бараку Обаме. Например, «Обама» за 35\$ — пижама из 100-процентного хлопка с логотипом Демократической партии США, продающаяся со слоганом «Поддержите своего кандидата во сне». Еще один популярный товар, связанный с чернокожим кандидатом в президенты, — энергетик «Обама», 24 банки которого стоят 36\$. Позиционировался он как первая газировка для всех, кому нужны позитивные перемены. Покупатель одной упаковки жертвовал 1\$ в фонд Барака Обамы (всего в эту избирательную кампанию кандидат набрал рекордные 639 174 281\$). Сайт edjunkie.com, специализирующийся на обзорах энергетических напитков, оценил «Обама» не слишком высоко: «упаковка — на 4 с минусом, слоган — 3 с плюсом, вставляет — на три с плюсом» [5].

Забавным сувениром избирательной компании стала «Обаматрешка», стоящая 48\$, — набор из пяти матрешек. Видимо, в команде креаторов, работавших на штаб Обамы, оказался кто-то из наших бывших соотечественников. На первой, самой большой, Барак Обама держит скипетр и державу (достаточно популярный сюжет на российских матрешках), на второй — гармонь (опять же образ, ассоциирующаяся с Россией, но никак не с США), на третьей — чарку (комментарии излишни), на четвертой — хлеб и соль (старинная русская традиция), а на пятой — букет гладиолусов (символ верности и благородства — единственный из всех вышеперечисленных, напрямую не связанный с Россией). Или, например, «Чмокну Барака» за 5\$ — эта гигиеническая помада, как гласит реклама, позволяет почувствовать истинный вкус демократии — мятно-клубничный. Также можно приобрести и плюшевую обезьяну, ростом 40 см в брюках и пиджаке, похожую на Барака Обаму, стоящую 5\$, которая оказалась в центре скандала. Ее производителя, компанию «The Sock Obama Co.», обвинил в расизме. Также предлагалась обезьяна, похожая на Джона Маккейна, — на 2 см ниже и дешевле по стоимости. Особенной популярностью пользовалась Зомбама за 23\$. Это резиновая маска израненного президента США с характерными красными глаза-

ми и кровоподтеками на губах. Магазин spookshop.com предупреждает: «Для тех, кто находит маску оскорбительной: это — пародия. Помните, зомби не существует!» [5].

Позиционирование Обамы с товарной продукцией — достаточно смелый и неожиданный пиар-ход в момент экономического кризиса. Обама-товар и товары с Обамой создавали ощущение благополучия и изобилия на фоне нарастающего экономического кризиса, подсознательно вселяя в потребителя уверенность в завтрашнем дне.

«Все превращается в знаки, даже то, что раньше приносило непосредственное удовольствие», — как-то написал Б.В. Марков в предисловии к «Соблазну» Ж. Бодрийяра, и эти его слова полностью можно отнести к предвыборной компании Барака Обамы [4]. Затяжной экономический кризис провоцирует феномен усталости электората от своего истеблишмента и до боли знакомых политических фигур. Колоссальная усталость избирателей от политики элит, от их лицемерия и манипуляций, от расхождения между словом и делом дома и за рубежом, приводит к власти «лидеров протеста», использующих новые технологии манипуляции сознанием электората. Именно в этом феномен избирательных компаний Барака Обамы, Дональда Трампа или Владимира Зеленского, оседлавших «волну хайпа» во время предвы-

борной гонки и сумевших привести на избирательные участки тот электорат, который традиционно остается в стороне от политических баталий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Америка. М. : Владимир Даль, 2000. С. 174.
2. Бодрийяр Ж. Соблазн. М. : Ad Marginem, 2000. С. 96.
3. Фото кандидатки в вице-президенты США стали достоянием общественности. [Электронный ресурс] URL: http://www.compromat.ru/page_23246.htm (дата обращения: 25.03.2021).
4. Марков Б. В. После оргии [Электронный ресурс]. URL: <http://libelli.ru/works/trans.htm> (дата обращения: 25.03.2021)
5. Рекламная кампания Барака Обамы: причины успеха [Электронный ресурс]. URL: http://www.socreklama.ru/analytics/list.php?ELEMENT_ID=5015 (дата обращения: 25.03.2021).
6. Сосков Ю. Рекламные технологии в предвыборной кампании: Барак Обама [Электронный ресурс]. URL: <http://gefter.ru/archive/9197> (дата обращения: 25.03.2021).

REFERENCES

1. Bodrijjar Zh. Amerika. M. : Vladimir Dal', 2000. P. 174.
2. Bodrijjar Zh. Soblazn. M. : Ad Marginem, 2000. P. 96.
3. Foto kandidatki v vitse-prezidenty SShA stali dostoyaniem obshchestvennosti [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.compromat.ru/page_23246.htm (data obrashhenija: 25.03.2021).
4. Markov B. V. Posle orgii. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://libelli.ru/works/trans.htm> (data obrashhenija: 25.03.2021).
5. Reklamnaja kampanija Baraka Obamy: prichiny uspeha [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.socreklama.ru/analytics/list.php?ELEMENT_ID=5015 (data obrashhenija: 25.03.2021).
6. Soskov Ju. Reklamnye tehnologii v predvybornoj kampanii: Barak Obama [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://gefter.ru/archive/9197> (data obrashhenija: 25.03.2021).

УДК 57.016.

Г. В. СЕЙФУЛИНА

ЭЛЕКТРОПУНКТУРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ОЦЕНКЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА

АННОТАЦИЯ

При выборе способов первичного обследования организма особое внимание следует обратить на безвредность диагностических средств и степень их достоверности. В настоящее время имеется достаточное количество средств, отвечающих этому критерию. Отмечается, что важно не выделять конкретное заболевание, а корректировать и оценивать работу всего организма в целом, т.к. сбой в одной системе неизменно влияет на функционирование других систем. Крайне важно, чтобы заболевание можно было выявить независимо от локализации патологического очага, с возможностью последующей диагностики. Показано, что с этой задачей успешно справляется метод электропунктурной диагностики. Метод позволяет диагностировать латентные, стертые, атипичные формы заболеваний, особенно на стадии предпатологии, когда отсутствуют клинические признаки заболевания. Из этого следует, что параметры электропунктурных измерений в определенных точках могут быть чувствительными индикаторами этих изменений, сигнализирующими о патологии. Приведены результаты соответствующего экспериментального исследования студентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Изучение показателей электропунктурной диагностики позволило установить, что для студентов с таким заболеванием характерна более выраженная пространственная нестабильность электрических параметров репрезентативных точек, значительное изменение состояния определенных функциональных систем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

диагностика; электропунктура, здоровье, донозологическое состояние; функциональное состояние, желудочно-кишечный тракт; нервная система.

G. V. SEIFULLINA

ELECTROPUNCTURE DIAGNOSTICS IN THE ASSESSMENT OF THE FUNCTIONAL STATE OF A PERSON

ANNOTATION

When choosing the methods of primary examination of the body, special attention should be paid to the harmlessness of diagnostic tools and the degree of their reliability. At present, there is a sufficient number of funds that meet this criterion. It is noted that it is important not to single out a specific disease, but to correct and evaluate the work of the entire body as a whole, since a failure in one system invariably affects the functioning of other systems. It is extremely important that the disease can be detected independently of the localization of the pathological focus, with the possibility of subsequent diagnosis. It is shown that the method of electropuncture diagnostics successfully copes with this task. The method allows for the diagnosis of latent, erased, atypical forms of diseases, especially at the stage of pre-pathology, when there are no clinical signs of the disease. It is extremely important that the disease can be detected independently of the localization of the pathological focus, with the possibility of subsequent diagnosis. It follows that the parameters of electropuncture measurements at certain points can be sensitive indicators of these changes, signaling pathology. The results of the corresponding experimental study of students with diseases of the gastrointestinal tract are presented. The study of electropuncture diagnostic indicators allowed us to establish that students with this disease are characterized by a more pronounced spatial instability of the electrical parameters of representative points, a significant change in the state of certain functional systems.

KEYWORDS:

diagnostics; electropuncture, health, pre-zoological state; functional state, gastrointestinal tract; nervous system.

Одним из важнейших вопросов современной психофизиологической науки является оценка функционального состояния человека с целью выявления различных отклоне-

ний в работе органов, а также последующей их корректировки.

Метод определения функционального состояния человека основан на электрофизиологическом исследовании ме-

ридианов тела, при которых изучаются зависимости между функциональным состоянием внутренних органов и электрическими потенциалами в кожных точках соответствующих меридианов. Метод позволяет проводить диагностику скрыто протекающих, стертых, атипичных форм заболеваний, особенно на стадии предпатологии, когда еще нет клинических признаков болезни. Крайне важно при этом, что заболевание может выявляться независимо от локализации патологического очага, с возможностью последующей диагностики [1]. Из этого следует, что параметры электропунктурных измерений в определенных точках могут являться чувствительными индикаторами этих изменений, сигнализируя о патологии. Это связано с висцерокожным симпатическим рефлексом. Известно, что электрическая кожная проводимость зависит в первую очередь от состояния симпатической части вегетативной нервной системы.

Функциональное состояние отражает способность человека к адаптации к новым условиям и факторам окружающей среды. С помощью данного обследования можно предугадать скорость адаптации к тем или иным условиям каждого конкретного человека. Принцип много-связного регулирования означает взаимодействие разных функциональных систем по их конечным результатам, что нередко определяет их обобщенную дея-

тельность в интересах целого организма [3]. Примером такой деятельности различных функциональных систем является гомеостаз.

Еще в древности были известны свойства биологически активных точек (БАТ). Воздействуя на эти точки различными методами, происходили изменения в функционировании различных органов и систем организма. На этом была основана теория японского врача Й. Накатани (1950), в частности, на представлениях о меридианах. На протяжении многих лет он исследовал сопротивление биологически активных точек. В результате он пришёл к выводу о зависимости этого показателя от функционального состояния связанных с ними органов (таблица 1).

Понятие «меридиан», традиционно используемое восточной медициной, определяется как функциональный путь, соединяющий и связывающий определенные биологически активные точки. БАТ представляют собой нейрорецепторные и связанные с ними клеточно-гуморальные аппараты, заложенные на неодинаковой для разных точек глубине в покровах тела, проецируемые на кожу [5].

В основе способа инструментальной диагностики, предложенного Накатани, лежит измерение величины электрокожного сопротивления БАТ, которое зависит от функционального состояния корреспондирующих органов и их фи-

физиологических изменений. При заболевании какого-либо органа в соответствующих БАТ уменьшается электрическое сопротивление, т.е. повышается электро-

проводимость. Эти точки располагаются по ходу соответствующих меридианов и образуют линии повышенной электропроводимости (риодораку).

ТАБЛИЦА 1

РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫЕ ТОЧКИ И ПОРЯДОК ЭЛЕКТРОПУНКТУРНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПО И. НАКАТАНИ

Обозначение репрезентативных точек	Название		Принадлежность меридиану
Ручные меридианы			
H1	LU9*	P9	Легких
H2	PC7*	MC7	Перикарда
H3	HT7*	C7	Сердца
H4	SI4*	IG4	Тонкой кишки
H5	TE4*	TR4	Трех обогревателей
H6	LI5*	GI5	Толстой кишки
Ножные меридианы			
F1	SP3*	RP3	Селезенки-поджелудочной железы
F2	LR3*	F3	Печени
F3	KI3*	R3	Почек
F4	BL64*	V64	Мочевого пузыря
F5	GB40*	VB40	Желчного пузыря
F6	ST42*	E42	Желудка

*Примечание: * — наименования точек даны в соответствии с новой Международной номенклатурой акупунктурных точек*

Результаты измерений сравниваются с установленными значениями границ

физиологического коридора. Накатани и его ученики обратили внимание на то,

что в зависимости от функционального состояния внутренних органов, меняется разность потенциалов на точках соответствующих меридианов [11]. Любые изменения во внутренней среде организма непременно отражаются на коже, и меридианы ведут себя как чувствительные индикаторы, сигнализирующие о наступающей опасности.

По результатам диагностического исследования, прежде всего, делается вывод о функциональной активности высших надсегментарных центров нервной системы — это уровень общего тонуса организма. Повышение или снижение ответных реакций со всех сегментов указывает на повышение или снижение общего тонуса организма. Если сопоставить клиническую картину этого типа нарушения, то она идентична картине состояния пациента при диагностировании у него повышения или снижения общей энергии организма [4]. Было установлено, что на каждом меридиане имеется репрезентативная точка измерения (слева и справа), позволяющая судить о состоянии меридиана в целом.

Электропунктурная диагностика по Накатани не отражает наличие конкретных заболеваний, её целью является не постановка конкретного диагноза, а общая оценка нарушений на уровне функциональной системы, в состав которой может входить несколько связанных друг

с другом органов. Когда все значения проводимости измеряемых меридианов находятся в физиологических границах или незначительно выступают за ее пределы, то функцию вегетативной нервной системы отмечают как нормальную. Такие результаты очень часто обнаруживаются у здоровых людей. У больных отмечается значительный разброс показателей от границ физиологической нормы, по мере улучшения состояния наблюдаются положительные изменения [10].

Нами обследовано 78 студентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Измерения производились с помощью лечебно-диагностического комплекса электропунктурной диагностики функционального состояния организма АРМ-Пересвет (комплекс имеет декларацию о соответствии Госстандарта России RU, № РОСС ИМ02.Д00563, выданную органом по сертификации изделий медицинского назначения ВНИ-ИИМТ и соответствует ГОСТ Р50444-92, ГОСТ Р50267.0-92 (МЭК 601ГОСТ Р50267.0.2-95 (МЭК 601-1-2-93), ГОСТ Р МЭК 601-1-1-96). У всех больных соби-рался анамнез, после чего проводилось электропунктурное обследование. Измерения проводились в состоянии относительного покоя, в помещении наблюдалась тишина, и отсутствовали громкие звуковые раздражители. Перед диагностикой руки были обработаны и обе-

зжирены. Обследования не проводились после физической нагрузки и непосредственно после еды. Измерения были сняты с помощью специальных электродов в области лучезапястных и голеностопных суставов. Перед исследованием указали возраст и другие персональные данные. Все измерения были сняты в течение пяти минут, были безопасны и безболезненны для обследуемых. Не отмечалось явного расхождения результатов диагностики с клиническими диагнозом, установленным ранее иными средствами диагностики.

Установлено, что на теле человека при различных патологических процессах обнаруживаются линии повышенной электропроводности, соответствующие ходу классических каналов, это феномен патологии. Таких линий риодораку, как и каналов, 14, представляющих собой соединительный путь соответственных реактивных электропроницаемых точек. Для определения величины каждого риодораку мы измеряли электропроводность репрезентативных точек. Это дистальная группа точек, состоящая из «точек пособников», в которых определялось среднее значение. Результаты измерений заносили в соответствующие графы. После этого строили физиологические границы («коридор нормы»). Если значения электропроводности той или иной репрезентативной точки выходят за пределы «коридора нормы», то

это является признаком патологического состояния соответствующего органа или системы организма человека, особенно если отклонение превышает ширину коридора.

Коридор нормы впоследствии отразился на графике зеленым цветом, а коридор различных отклонений от нее красным и синим цветом. Если показатель выходит в красную зону, это может свидетельствовать о гиперфункции органа, нахождение показателя в синей говорит о недостаточной функции — гипофункции (рисунок 1).

Полученные результаты показали, что электропроводность каналов только у 6% обследованных студентов укладывалась в рамки «физиологического коридора». У 94% обследуемых наблюдались отклонения отдельных каналов за пределы физиологических границ. У 71% обследуемых проводимые исследования на комплексе Пересвет показали соответствующие отклонения в работе тонкого кишечника в сторону гиперфункции.

В соответствии с теориями китайской медицины, повышение проводимости тока указывает на состояние избыточности меридиана, а снижение проводимости тока — на состояние его недостаточности (таблица 2).

При анализе круговых диаграмм у обследованных отмечались характерные изменения, свидетельствующие о повышении электропроводности в репре-

зентативных точках ветвей меридиана желудка, и достоверное снижение в точках меридиана толстой кишки, что характеризует относительную недостаточность или избыточность энергетической и функциональной составляющей меридиана [2]. Энергетическая наполненность меридиана желудка в первоэлементе находится значительно ниже границ значения функционального коридора нормы, что характерно для тяжелого поражения (эрозивно-язвенного) верхнего отдела желудочно-кишечного тракта у 13% студентов. Указанные изменения на диаграмме и в графике пер-

возлементов наблюдались у больных язвенной болезнью и хроническим гастритом, что было подтверждено данными дуоденоскопии (на основании медицинского заключения). У 83% студентов с обострениями дисбаланс канала II (толстой кишки) характеризовался состоянием недостаточности, а каналов печени и почек состоянием избыточности. Тенденции патологического процесса можно проследить по диаграммам, где красные столбцы меридианов меньше синих и находятся значительно ниже границ нормы, что характерно для периода обострения.

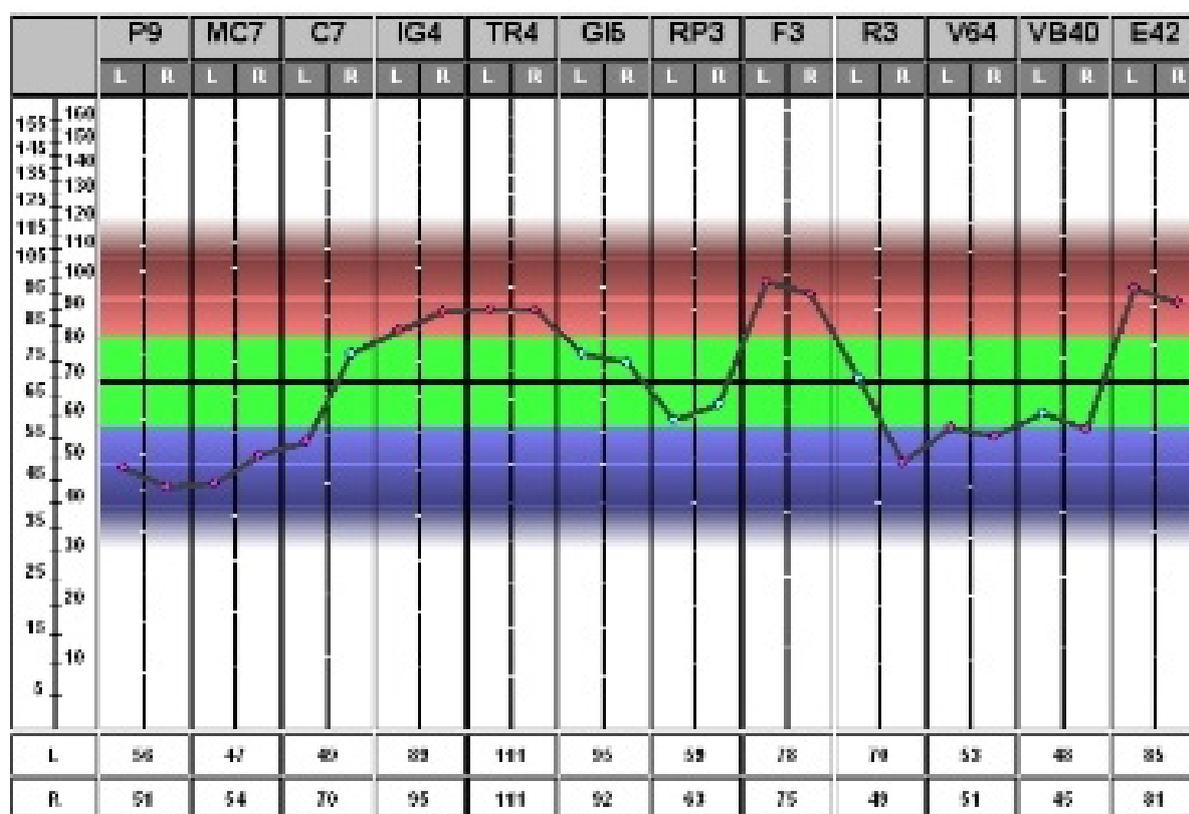


РИСУНОК 1 — График «физиологического коридора» органов по методу Накатани

ТАБЛИЦА 2

**ЭЛЕКТРОПУНКТУРНЫЙ ПРОФИЛЬ ЗАБОЛЕВАНИЙ
ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА**

1.	Диагноз	Электропунктурный профиль заболевания	
		Основные меридианы*	Дополнительные меридианы*
	Гастрит		
	С повышенной секреторной функцией	ST+	SP-
	С пониженной секреторной функцией	ST-	SP+
2.	Язвенная болезнь желудка	ST+, SP-	TE-, LI-
3.	Язвенная болезнь 12 п. кишки	ST+, SP-	TE-, LI-, SI+
4.	Холецистопанкреатит	SP+, LR+	
	В сочетании с желчекаменной болезнью		GB+, ST+
	Рефлюкс		GB-, ST-
5.	Дискинезия желчного пузыря		
	Гипокинетическая форма	LR+, GB-	
	Гиперкинетическая форма	LR+, GB+	
6.	Хронический гепатит в стадии компенсации	LR+, GB+	
7.	Синдром раздраженного кишечника		

Электропунктурное обследование пациентов с хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта (гастрит) подтвердили наши предположения о возникновении симптомов у данного контингента в сторону приобретенных, нежели врожденных. Студенты были обследованы в период сессии, поэтому именно стрессогенные факторы могут влиять на

обострение того или иного заболевания. Любое психоэмоциональное потрясение негативно отражается на защитных силах организма, и первый удар на себя берёт желудочно-кишечный тракт.

Физические органы, через которые по меридианам проходит получаемая информация, можно представить в виде магнитной плёнки, на которую записы-

вается данная информация, и, следовательно, чем больше отрицательной информации получит человек, тем сильнее будет нарушена функция того или иного органа [6]. Первыми будут отказывать наиболее слабые звенья. Описанный подход возникновения психосоматических нарушений сопоставим с теорией Г.Селье «синдромом биологического стресса», в которой он доказал, что воздействие различных внешних факторов, не всегда вредных для организма, вызывает стереотипный набор (синдром) одновременных изменений в органах. Все органы, задействованные в исследованную цепочку, относятся к определяющим в жизнедеятельности организма. Данный набор (синдром) получил название «общий адаптационный синдром».

Внедрение в организм различных чужеродных факторов или развитие патологических процессов нарушает внутреннюю гармонию электромагнитного информационного каркаса и приводит к изменению спектра частот, т.е. появлению патологических (дисгармонических) колебаний [9]. Это может выражаться в нарушении ритмов основных физиологических механизмов за счет резкого преобладания процессов возбуждения или торможения в центральной нервной системе, дисбалансе корково-подкорковых взаимодействий. В эндокринной системе десинхронизация проявляется, прежде всего, в резком усилении секреции

глюкокортикоидов при угнетении большинства других гормональных функций. В иммунной системе отмечается десинхронизация как внутри системы клеточного иммунитета, так и между клеточным и гуморальным иммунитетом. Поэтому резонансным взаимодействиям и степени синхронизации подсистем организма отводят важную роль в его функциональном состоянии.

В дальнейшем на получившейся после измерения диаграмме можно увидеть функциональный график работы всех систем организма. У 72% студентов снижался показатель линии тройного обогревателя. Тройной обогреватель — это меридиан, который объединяет энергии иммунной системы для того, чтобы противостоять вторжению инородных элементов, но функционирует он совершенно не так, как единичный меридиан. Тройной обогреватель не следует вдоль какой-то определенной линии, а сходит с нее и, подобно Управителю сердца, подключается к другим меридианам и органам. Меридиан Тройного обогревателя собирает информацию, перерабатывает и передает информацию во все меридианы и органы, которые они обслуживают.

Проведение электропунктуры способствует оптимизации реакции организма при соблюдении режима питания, диеты, соответствующей терапии и предупреждает развитие обострения.

Данные, полученные в ходе исследования о возможных нарушениях органов человека на приборе Пересвет по Накатани, отрицать невозможно, т.к. не существует реальных медицинских данных как о правильной работе этих органов, так и о клинически достоверных заболеваниях, но симптомы возможных нарушений в работе указанных систем действительно наблюдались [8].

Электрометрические методы, направленные на оценку состояния древнейшей в эволюции адаптационной системы — поддержания электромагнитного гомеостаза даёт информацию о состоянии организма в целом как единой функциональной системы.

Следует подчеркнуть, что электропунктурное исследование не заменяет современные параклинические методы исследования, а является дополнительным методом диагностики при лечении традиционной акупунктурой [7]. Необходимо отметить, что при наличии клинического диагноза, необходимы данные электропунктурной (клинической и инструментальной) диагностики, что и обеспечивает индивидуализацию процесса терапии и высокий лечебный эффект.

Метод электропунктурной диагностики может использоваться для создания комплексной оценки состояния здоровья студентов. Использование программы оценки состояния здоровья позволит

сформировать базу данных морфофункционального состояния студентов, использовать полученные данные для составления учебно-методических комплексов в разработке коррекционно-реабилитационных мероприятий и проведению комплекса эффективных мер по профилактике наиболее распространенных болезней у студентов. Электропунктурная диагностика позволяет осуществлять комплексную психофизиологическую оценку переходных состояний здоровья, связанных с трансформациями физиологических адаптационных реакций в патологические.

Таким образом, неинвазивность, относительная простота и быстрота исследования дают основания предполагать, что рефлекторная диагностика может быть использована для мониторинга психофизиологического состояния и здоровья, и позволяют рекомендовать этот метод для использования его в проведении массовых обследований, мониторинга здоровья и выявления особенностей реакций физиологических систем организма человека на различные воздействия. Возможность многократного использования без вреда для здоровья делают в настоящий период целесообразным применение метода Накатани, как экспресс-диагностики психофизиологического состояния организма в целом, его функциональных систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойцов И. В Место нейрофункциональной диагностики среди пунктурных методов исследования // Журнал Рефлексология. 2004. № 2. С. 12–15.
2. Бойцов И. В., Улащик В. С. Электropунктурная диагностика и основные направления ее использования. Здравоохран.: Орган МЗ Респ. Беларусь, 2000, № 9. С. 28–33.
3. Гуткина О. Н. Клинико-нейрофизиологическое обоснование и возможности практического применения аурикулярной рефлексодиагностики и рефлексотерапии при хронических заболеваниях органов пищеварения : автореф. дис. ... д-ра мед. наук, 1999.
4. Загрядский В. А. Физиологическая основа и возможности рефлексодиагностики функциональных состояний человека // Традиционная медицина практическому здравоохранению. М., 1990. С. 12–14.
5. Ким А. В., Панов Г. А., Чижов А. Я. Электropунктурная диагностика активности функциональных систем организма студенток в условиях спортивных занятий // Технологии живых систем. 2010. Т. 7. № 1. С. 50–54.
6. Колтовой Н. А. Электropунктурная диагностика. Том 7. Часть 2. М., 2017.
7. Кузьмина И. П. Электropунктурная диагностика по Накатани в оценке влияния экологических факторов на состояние здоровья детей : автореф. дис. ... канд. биол. наук. Кстово : Нижегородская область, 2005.
8. Лакин В. В. Метод электropунктурной диагностики Накатани и компьютерного комплекса «Диакомс» : учебно-метод. пособие. М. : РГМУ, 2003.
9. Сивенцова И. В. Электropунктурная диагностика как компонент здоровьесберегающего коррекционного образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. мед. наук, 2006.
10. Усупбекова Б. Ш. Электropунктурная диагностика в системе дифференцированного применения немедикаментозных технологий восстановительной медицины : автореф. дис. ... д-ра мед. наук, 2010.

REFERENCES

1. Boitsov I. V. Mesto neuro-functional diagnostics among punctural research methods // Journal of Reflexology. 2004. № 2. P. 12–15.
2. Boitsov I. V., Ulashchik B. S. Electropuncture diagnostics and the main directions of its use. Zdravookhr : Organ of the Ministry of Health of the Republic of Belarus. Belarus, 2000. №9. P. 28–33.

3. Gutkina O. N. Clinical and neurophysiological substantiation and possibilities of practical application of auricular reflexology and reflexology in chronic diseases of the digestive system : autoref. dis. ... D. M. N., 1999.
4. Zagryadsky V. A. Physiological basis and possibilities of reflexodiagnostics of human functional states // Traditional medicine to practical health care. M., 1990. P. 12–14.
5. Kim A. V., Panov G. A., Chizhov A. Ya. Electropuncture diagnostics of the activity of the functional systems of the female students ' body in the conditions of sports classes. 2010. Vol. 7. № 1. P. 50–54.
6. Koltov N. A. Electropuncture diagnostics M., 2017.
7. Kuzmina I. P. Electropuncture diagnostics on Nakatani in the assessment of the impact of environmental factors on the health of children : autoref. dis. ... k. b. n. Kstovo : Nizhny Novgorod region, 2005.
8. Lakin V. V. Method of electropuncture diagnostics of Nakatani and cosputer complex "Diakoms" : educational and methodical. manual. M. : RSMU, 2003.
9. Siventsova I. V. Electropuncture diagnostics as a component of health-saving correctional educational process : autoref. dis. ... Candidate of Medical Sciences, 2006.
10. Usupbekova B. S. Electropuncture diagnostics in the system of differentiated application of non-drug technologies of restorative medicine : autoref. dis. ... d. m. n., 2010.

УДК 159.942.5

Л. Н. СЛЯДНЕВА., А. А. СЛЯДНЕВ

ПРОБЛЕМА ТЕЛЕСНОЙ ОТЧУЖДЕННОСТИ В ХОРЕОГРАФИИ И СПОРТЕ

АННОТАЦИЯ

Постиндустриальные тенденции в развитии российского общества обуславливают, в частности, превращение тела человека в обычный объект товарно-денежных отношений и ходовой товар, социально-масштабно порождают, а в хореографии и спорте обостряют проблему «ощущения» отчужденности человека от собственного тела. В статье раскрываются объективные общецивилизационные факторы обострения чувства телесной отчужденности, специфицируются признаки проявления, обосновываются психофизиологические механизмы становления и его социальные и личностные следствия. Обосновывается значимость проблемы для сферы высших телесных достижений (хореографии и спорта). Устанавливается связь чувства телесной отчужденности с признаками деперсонализации, дереализации, депрессивного и/или апатичного состояния. Предлагается система способов профилактики и преодоления состояния телесной отчужденности, включающая в себя когнитивный, мотивационно-смысловой, организационный, регуляционный, диагностический и аффективный компоненты. Телесно-ориентированное упражнение представляется в качестве системообразующего фактора этой системы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

расщепленность телесность; образ «Я телесного»; «Я-телесное-идеальное», дереализация, телесно-ориентированное упражнение, креативная телесно-двигательная рекреация.

L. N. SLYADNEVA, A. A. SLYADNEV

THE PROBLEM OF BODILY ALIENATION IN CHOREOGRAPHY AND SPORTS

ANNOTATION

Post-industrial trends in the development of Russian society cause, in particular, the transformation of the human body into an ordinary object of commodity-money relations and a tradable commodity, socially and on a large scale generate, and in choreography and sports exacerbate the problem of “feeling” alienation of a person from his own body. The article reveals objective general civilizational factors of exacerbation of the feeling of bodily alienation, specifies the signs of manifestation, substantiates the psychophysiological mechanisms of formation and its social and personal consequences. The significance of the problem for the sphere of higher physical achievements (choreography and sports) is substantiated. The connection of the feeling of bodily alienation with the signs of depersonalization, derealization, depressive and/or apathetic state is established. A system of ways to prevent and overcome the state of bodily alienation is proposed, which includes cognitive, motivational-semantic, organizational, regulatory, diagnostic and affective components. Body-oriented exercise is presented as a system-forming factor of this system.

KEYWORDS:

split corporeality; image of “I am corporeal”; “I am corporeal-ideal”, derealization, body-oriented exercise, creative body-motor recreation.

Существенный ежегодный прирост потребительского рынка товаров и услуг свидетельствует о наметившейся в последние годы перспективе превращения России в постиндустриальное общество (общество потребления). К основным культурологическим признакам инноватизации отечественной экономики следует отнести становление польско-затратной системы ценностей и усиление товарного спроса на «человеческий капитал». Такие качества человека, как обучаемость, профессионализм, компетентность, творчество, харизматичность и т.д., становятся обычными объектами товарно-денежных отношений. При этом тело человека, вовлеченного в эту систему от-

ношений, специфицируется просто как красивая упаковка. Социальные запросы на внешнюю привлекательность, соответствие модным тенденциям гламурной цивилизации обуславливают наблюдаемый сегодня культ тела. Оно сегодня — красивое и ухоженное, соответствующее идеальным пропорциям, — ходовой товар, символ престижа.

Средства массовой информации и Интернет формируют новую этику осознания собственного тела. Постоянная телесная озабоченность, или приятие тела, таким, какое оно есть, декларируется в качестве высшей формы реализации человеческого выбора. Агрессивное насаждение ценностей фитнес индустрии, многочисленные предложения коррек-

ции тела, навязчивое рекламирование чудо-средств ухода за телом, достижения косметической химии, неконтролируемый рост потребления лекарственных препаратов, стремительное расширение сферы платных медицинских услуг и многое другое заставляют каждого человека взглянуть на себя со стороны и стать в строй или тех, кто нарциссически восторженно взирает на собственное тело, или тех, кто на свою «организменную упаковку» намерен «махнуть рукой».

Тело сегодня не является «плотью» (в теологическом смысле) или «производительной силой» (в контексте индустриального проекта). Оно рассматривается как лучший объект инвестирования и потребления, который всегда при себе. Красота и эротизм — лишь две его оставшиеся основные функции. Как замечает Ж. Бодрийяр, если следовать господствующему принципу постиндустриальной эстетики (единство функции и формы), задача тела заключается в том, чтобы человек «хорошо чувствовал себя в своей коже» или «точно заполнял собой свое платье». Однако «трансформация тела в товар ведёт нас к отчуждению от самих себя, еще в большей мере, чем даже его эксплуатация в качестве рабочей силы» [1, с. 7].

Глобальная комерционализация спорта высших достижений, массовая реализация допинговых программ порождают

острую проблему сохранения пространства физической культуры. В соответствии с замыслами П.Ф. Лесгафта, в качестве социально значимой и личностно ценной практики развития культуры и неотчужденного от собственного тела целостного человека. Товарно-денежная ориентация продуктов танцевально-творчества на массового зрителя, так называемый, перформанс («искусство здесь и сейчас») определяют необходимость поддержания традиционных (классических) идеалов телесного действия, удержания их в русле элитарного ценностно-смыслового, культуросообразного измерения, в поле, неотчужденной от тела «поэтической одухотворенности», акцентированной А.Я. Вагановой.

Телесная отчужденность — проявление одной из сторон состояния внутренней расщепленности человека, обнаруживающееся в его гипертрофированной рефлексии (повышенному вниманию) к собственному телу, беззащитной и самовлюбленной привязанности к нему, с одновременной потерей эмоциональной связи с ним, безразличием к нему. В архаичном укладе жизни, например, деревенском, нет предпосылок для становления телесной отчужденности, нет пространства зрелищно-самооценочного восприятия собственного тела, но есть отчетливое видение его магических потенций, порожденное процессом напряженной двигательной-ак-

тивной жизнедеятельности. Возможно, это уходящее в Лету позитивное неотчужденное отношение человека к собственному телу приковывает сегодня внимание философов, теологов и психологов, традиционно занятых изолированными от тела душой и духом. Как ни парадоксально, теории, обслуживающие пространство культуры, непосредственно востребующие потенции человеческого тела, пространство, в котором феномен «телесной отчужденности» имплицитно вплетен по своей природе, по отношению к нему остаются достаточно индифферентны.

Каков же психологический механизм становления телесной отчужденности в хореографии и спорте высших достижений? В раннем детстве, а в последствие и в обыденной жизни, на общем фоне соматического благополучия тело обнаруживается сознанием как сущее (объективное) и действующее для себя. Основным посредником «обретения» человеком собственного тела являются непосредственно-чувственные образы ощущения и восприятия, преимущественно, проприоцептивной природы («темные мышечные чувства», по И. М. Сеченову [4]). Интегрально-синтетический (единый, целостный, структурированный) образ собственного тела, формирующийся в сознании человека на основе текущих ощущений (мышечных, кинестетических, кожных, болевых, ве-

стибулярных) и следов прошлого сенсорно-перцептивного опыта, определяется в кинезиологических текстах как «схема тела». Отметим, что «схема тела» формируется на основе пропатических (генетически наиболее древних) недифференцированных, но надежных ощущений. Она не отражает достаточно отчетливо объективные потенции тела, далека от мышления, никак не категорирована, но она надежно сплетена с «Моё!» и «Я сам!».

«Схема тела» непосредственно сопряжена с эмоциями типа «мышечная радость» (И. М. Сеченов). По мере взросления и социализации «схема тела» последовательно трансформируется в «образ Я-телесного», в «концепцию Я-телесного» и, наконец, в ранговую «самооценку Я-телесного». В контексте данной работы важно, что все эти психические новообразования имеют значение и эмоциональную окраску только по отношению к «себе». Они отличаются лишь степенью определенности своего места в группе значимых людей в соответствии с субъективно важным критерием, жестко связанным с собственным телом.

В телесно-зрелищных формах жизнедеятельности тело представлено сознанию в основном как рефлексивное («умозрительное», «рассматриваемое со стороны»), как действующее для другого (зрителя, болельщика, судьбы и т. д.). Здесь наиболее контрастно проявляется

принципиальная несводимость человеческого тела исключительно к объективному, оно практически не принадлежит танцовщику или спортсмену, его субъектом (источником активности) становится также другой (хореограф, тренер, менеджер и т.д.). Из некогда целостного образа «Я-телесного» выделяется (представление каким бы хотелось стать человеку вследствие реализации своих физических потенций). Между «Я-телесным-реальным» и «Я-телесным-идеальным», как бы человек ни хотел, в условиях необходимых внешних (нежертвенных, но прагматичных) ограничений всегда складываются противоречивые отношения (от несовпадения до неприятия и враждебности).

Телесная отчужденность — достаточно пролонгированное состояние. Оно обнаруживается в ощущении утраты своей индивидуальности, потери «Я», в негативных переживаниях человека (от тревоги и страха до ненависти к собственному телу). Длительное переживание состояния телесной отчужденности может привести к соматическим деформациям и патологиям.

С признаками телесной отчужденности (деперсонализация и дереализация) на начальных стадиях их проявления сталкиваются многие танцовщики и спортсмены, особенно в моменты ответственных выступлений на сцене или спортивной арене. Наиболее характер-

ными из них являются: кажущаяся нереальность происходящего; отсутствие четкости восприятия; ощущение «схлопнутости» пространства; искажение «стрелы» времени. Текущее выступление видится не имеющим отношения к «Я». Все как будто происходит с другим. Человек видит себя как бы со стороны. При этом сохраняются ясность сознания, четкость памяти, понимание происходящего, контроль чувств, эмоций и действий. Быстро протекающие индивидуальные проявления дереализации могут быть самыми разнообразными. Меняются параметры концентрации внимания. Нарушаются сенсорные кросс-модальные связи. Может казаться неадекватной реакция зрителей (болельщиков). Несмотря на то, что признаки дереализации проявляются, как правило, не более пары минут и нормальное состояние возвращается произвольно, они могут существенно повлиять на результат выступления.

В качестве причины приступа дереализации могут выступать не только телесная отчужденность, но и опасение потерпеть неудачу (поражение), паническая атака, аффект и т.д. Однако приступ дереализации всегда усугубляет именно состояние телесной отчужденности. Депрессивное состояние телесной отчужденности, в свою очередь, повышает вероятность наступления очередного приступа дереализации, который не только влияет на результат выступления, не

только истощает нервную систему, усиливая проявление невроза танцовщика или спортсмена, но и влияет на функционирование гормональной системы организма. Состояние телесной отчужденности, как, впрочем, и любое депрессивное и/или апатичное состояние, существенно снижает выработку организмом серотонина и дофамина [5, с. 137].

Серотонин («гормон счастья») вырабатывается в основном в кишечнике. Он участвует в процессе нормализации артериального давления и температуры тела, активизирует функциональность системы дыхания и улучшает почечную функцию.

Дофамин («гормон удовлетворения», биохимический «родоначальник» адреналина) в больших количествах продуцируется преимущественно надпочечниками. Высокий уровень дофамина во многом определяет харизматичность, инициативность человека, его готовность принять ответственное решение. Даже незначительное снижение уровня дофамина приводит к блокированию мотивации достижения (ангедонии), усилению потребности в уединении, рассеянности внимания, дефициту памяти, нерешительности, расстройству двигательных функций.

Серотонин и дофамин являются не только гормонами, но биологически активными веществами (нейромедиаторами), которые являются, в частности,

посредниками в передаче электрохимических импульсов от нейронов головного и спинного мозга к мышцам.

Таким образом, учитывая значимость телесно-ценностных установок, «телесная отчужденность», будучи феноменом психического происхождения, оказывает на исполнителя хореографических текстов (спортсмена) сильное влияние, динамично и всесторонне сковывает его.

Как показано выше, телесная отчужденность — частное проявление депрессивного состояния. Депрессия сегодня характеризуется самым высоким темпом роста. Способы ее преодоления достаточно известны даже на обыденном уровне. К основным из них (из разряда здоровьесберегающих) следует отнести следующие: прогулки на свежем воздухе (по возможности в светлое время суток); умеренные физические нагрузки; прием вкусной пищи, с высоким содержанием углеводов, богатой белками, насыщенной магнием, содержащей витамины В-группы; медитативные техники; разнообразные формы массажа и самомассажа. Представленные способы не только не купируют источник депрессии, но и могут стать причиной обострения проблемы у исполнителей и спортсменов.

Каковы же возможные способы профилактики и преодоления состояния телесной отчужденности в хореографии и спорте? Учитывая сложность проблемы, ее можно решить системными

совместными усилиями как хореографа (тренера), как самого исполнителя (спортсмена), так и всего коллектива, обеспечивающего его сценическую (согласованную) активность. Цель (системообразующий фактор) этих усилий — возвращение «ощущения» исполнителя (спортсмена) себя как субъекта (источника активности) собственного тела. В качестве основных направлений этих усилий целесообразно рассматривать когнитивный, мотивационно-смысловой, организационный, регуляционный, диагностический и аффективный компоненты.

Методическая реализация когнитивного компонента предполагает предоставление исполнителю (спортсмену) всей полноты сведений о сущности проблемы телесной отчужденности, социальных и психофизиологических механизмах ее актуализации, следствиях, способах ее профилактики и преодоления.

Мотивационно-смысловой компонент педагогической деятельности в контексте проблемы телесной отчужденности ориентирован на формирование четко осознаваемой рациональной мотивации исполнительской (согласованной) деятельности. Безусловно, смысл, мотив, цель и задачи индивидуальной деятельности определяются самим действующим субъектом, однако, его целостность может быть сохранена лишь через понимание места и значимости своих

физических потенций в совокупном ценностно-ориентированном единстве согласованных действий, направленных на разрешение «сверхиндивидуальной» (по С.И. Гессену) задачи.

Организационный компонент ориентирован на обеспечение продуктивных отношений с исполнителем (спортсменом) с коллективом. Он должен четко понимать функциональность, коллективную ценность и личную значимость сопровождающих его «телесное действие» соучастников, осознавать степень своей свободы и необходимого принуждения, обеспечивающего успешность его жизнедеятельности, принимать основные принципы партнерских отношений, отдавать себе отчет в естественной ограниченности личных целей, интересов и задач медиаторов его телесно-двигательной активности, предполагать возможность возникновения между ним и другим членом группы серьезных разногласий, конфликтов интересов, не исключать вероятность распада группы.

Регуляционный компонент профилактики телесной отчужденности предполагает создание условий поддержания «постоянного контакта» исполнителя со своим телом. К основным методическим приемам следует отнести организацию элементарного отдыха, выполнение телесно-ориентированных упражнений, креативную телесно-пластическую рекреацию.

Телесно-ориентированное упражнение — это элементарные двигательные акты, двигательные действия и двигательные комплексы, системно выполняемые исполнителем (спортсменом), связанные с активизацией проприоцептивных ощущений, телесных переживаний и телесного опыта низших уровней построения движения при максимально возможном уровне личностного наблюдения их проявления [7, с. 67]. Па (движения) классического экзерсиса и медленные движения проработки различных групп мышц, выполняемые в процессе спортивной разминки, сопровождаемые сосредоточением внимания на мышечных ощущениях, являются наглядным примером сути телесно-ориентированных упражнений. Специально подобранные упражнения П.Ф. Лесгафт [5] рассматривал в качестве инструментальной основы становления телесного сознания. Он подчеркивал особую значимость простых (элементарных) упражнений (пространственные перемещения головы, рук, ног, туловища), обыденных движений (ходьба, бег, прыжки). Аналогично, в тридцатые годы прошлого столетия А.Я. Ваганова [2], предлагая свой метод выработки у танцовщиков виртуозной техники, в качестве главного рассматривает формирование у них сознательного отношения к каждому движению. Она считала недопустимым пренебрежение к элементарным, подво-

дящим к цели упражнениям (постановка корпуса, повороты тела, правильные положения ног, участие рук и т.п.). По ее мнению, «выполнение упражнений экзерсиса в состоянии сосредоточенного, напряженного внимания, приносит наибольшую пользу».

Креативная телесно-двигательная рекреация (свободная пластика) предполагает создание условий телесно-двигательной самореализации исполнителя (спортсмена), свободного и творческого саморазвития его двигательной активности, расширения телесного самосознания, приобретения нового телесного опыта [6, с. 136].

Диагностический компонент предполагает постоянный психолого-педагогический контроль отсутствия признаков телесной отчужденности. Наиболее эффективными методическими приемами реализации этого компонента педагогом-хореографом (тренером) являются наблюдение и беседа. Психолог в большей мере опирается на проективные методики (например, «Нарисуй себя», «Рисунок человека»), опросники, адаптированные к проблеме телесности (например, тест тревожности Спилбергера-Ханина, тест-опросник самооотношения).

Аффективный компонент ориентирован на нормализацию эмоционального фона двигательной активности, создание условий для выхода исполнителя (спортсмена) из депрессивного состоя-

ния. К основным методическим приемам следует отнести непринужденную беседу, коллективное обсуждение факторов успешности грядущих выступлений (состязаний), восстановление в памяти (с проговариванием) прежнего позитивного сценического (соревновательного) опыта. Цель беседы, воспоминания, просмотра фото и видео материалов заключается в трансформации неосознаваемого тревожно-депрессивного состояния, выражающегося в ощущении неустойчивости и/или неопределённости смысло-жизненных ориентиров, ожидании негативных событий, осознании причины дефицита эмоционального позитива. Осознание причин дает возможность выполнить логический поиск внешних средств снижения напряжения состояния телесной отчужденности или осуществить переоценку (реинтерпретацию) жизненной ситуации.

Таким образом, в хореографии и спорте тело исполнителя, спортсмена сущностно встроено в две различные, онтологически сложно совместимые реалии — «бытие-

для-себя» и «бытие-для-другого», не имеющие здесь пространства самостоятельного существования. «Тело-для-себя» наполнено ощущениями, эмоциями, чувствами. Образ «Я-телесного» достаточно размыт, в большей степени неосознаваем, невыразим, но целостен. В хореографии и спорте четко рефлекслируемое «тело-для-другого» — воплощение в высшей степени усовершенствованной социумом телесности, разрушает эту целостность. Совершенная телесность вместе с ее моторными проявлениями уже в большей мере принадлежит социуму. Это и есть отчуждение. Сохраняющаяся вовлеченность тела в эмоциональное пространство, потребность в его хотя бы частичной «репатриации для себя» порождают пролонгированный внутриличностный конфликт, активируют тревогу, нарушают естественную телесную гармонию. В условиях усиления постиндустриальных тенденций нивелирование следствий такого конфликта в хореографии и спорте приобретает достаточно четкие черты социальной озабоченности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
2. Ваганова А. Я. Основы классического танца. Л. : ОГИЗ ГИХЛ Ленинградское отделение, 1934. 190 с.
3. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Собрание педагогических сочинений. Том 1. М. : ФиС, 1951. 444 с.

4. Сеченов И. М. Элементы мысли. М. : Научное слово, 1866. 416 с.
5. Сидоров А. В. Физиология межклеточной коммуникации. Минск : БГУ, 2008. 215 с.
6. Сляднева Л. Н. Теоретические основы телесной пластики. Ставрополь : СГПИ, 2006. 274 с.
7. Фельденкрайз М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. 160 с.

REFERENCES

1. Bodrijjar Zh. Obshhestvo potreblenija. Ego mify i struktury (*The society of consumption. Its myths and structures*). М. : Respublika; Kul'turnaja revoljucija, 2006. 269 p.
2. Vaganova A. Ja. Osnovy klassicheskogo tanca (*Basics of Classical Dance*). L. : OGIZ GIHL Leningradskoe otdelenie, 1934. 190 p.
3. Lesgaft P. F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniju detej shkol'nogo vozrasta (*Manual for physical education of school-age children*). Sobranie pedagogicheskikh sochinenij. Tom 1. М. : FiS, 1951. 444 p.
4. Sechenov I. M. Jelementy mysli (*Elements of thought*). М. : Nauchnoe slovo, 1866. 416 p.
5. Sidorov A. V. Fiziologija mezhkletочноj kommunikacii (*Physiology of intercellular communication*). Minsk : BGU, 2008. 215 p.
6. Sljadneva L. N. Teoreticheskie osnovy telesnoj plastiki (*Theoretical foundations of body plastic surgery*). Stavropol' : SGPI, 2006. 274 p.
7. Fel'denkraiz M. Soznavanie cherez dvizhenie: dvenadcat' prakticheskikh urokov (*Awareness through Movement: Twelve Practical Lessons*). М. : Institut Obshhegumanitarnyh Issledovanij, 2001. 160 p.

УДК 37.08

Н. И. ЦВИРКО

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

АННОТАЦИЯ

В статье приведены результаты теоретического и эмпирического этапов исследования относительно представлений будущих педагогов о таком компоненте безопасной образовательной среды, как эколого-валеологический (преимущественное внимание уделено описанию экологической части компонента). Определена специфика экологической культуры педагога; выделены ее основные критерии. Выделены дисциплины, изучение которых способствует теоретической готовности будущих педагогов к формированию основ экологической культуры подрастающего поколения. Проведен анализ включенности дисциплин экологической направленности (по качественному составу и количеству зачетных единиц) в учебные планы подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), установлена негативная динамика. В ходе проведенного эмпирического исследования на базе Ставропольского государственного педагогического института выявлены мировоззренческие позиции и личное отношение студентов первых и третьих курсов к особенностям взаимодействия в системе «человеческое общество — природа». Определена роль дисциплин экологической направленности общей базовой части в формировании экологической культуры педагога, а так же установлены критерии определения сформированности данного вида культуры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

безопасная образовательная среда; подготовка педагогов; экологическая культура педагога; экологический компонент образовательной среды; экологическое мировоззрение; экологическое образование.

N. I. TSVIRKO

TO THE PROBLEM OF IMPLEMENTATION ENVIRONMENTAL COMPONENT OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ANNOTATION

The article presents the results of the theoretical and empirical stages of the study regarding the ideas of future teachers about such a component of a safe educational environment as an ecological-valeological one (the main attention is paid to the description of the ecological part of the component). The specificity of the ecological culture of the teacher is determined; its main criteria are highlighted. Disciplines are highlighted, the study of which contributes to the theoretical readiness of future teachers to form the foundations of the ecological culture of the younger generation. An analysis of the inclusion of environmental disciplines (in terms of the qualitative composition and the number of credits) in the curriculum for training bachelors in the direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) was carried out, negative dynamics was established. In the course of the empirical research carried out on the basis of the Stavropol State Pedagogical Institute, the worldview positions and personal attitude of first and third year students to the peculiarities of interaction in the “human society – nature” system were revealed. The role of the disciplines of ecological orientation of the general basic part in the formation of the ecological culture of the teacher is determined, as well as the criteria for determining the formation of this type of culture.

KEYWORDS:

safe educational environment; training of teachers; ecological culture of the teacher; ecological component of the educational environment; ecological worldview; environmental education.

Вопросы безопасности как обучающихся, так и обучающихся в рамках реализации образования в образовательных учреждениях любого типа выходят в условиях современных реалий на первостепенные по значимости позиции, поскольку в угрожающих жизни / здоровью условиях

любой формат обучения или воспитания становится бессмысленным [2]. Еще более важным является процедура моделирования безопасной образовательной среды в учреждениях профессионального педагогического образования, поскольку обучающиеся сегодня — завтра будут обучающими и ответственными

за формирование и поддержание условий подобного рода среды для подрастающего поколения, поэтому знакомство с механизмами функционирования этой среды должно осуществляться не только и не столько теоретическими способами, сколько через «проживание» подлинной реальности с определенными характеристиками.

В качестве базового определения образовательной среды (далее — ОС) будем использовать работы Баевой И.А и Тарасова С.В.: «...образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников» [4].

Для описания понятия «безопасность» применительно к образовательной среде будем использовать значение, обозначающее отсутствие любых угроз жизни или здоровью всех участников этой среды. Следует отметить, что в работах отечественных авторов большая часть публикаций по безопасности образовательной среды посвящена такому ее типу, как психологическая безопасность, применительно как к обучающим [3], так и к обучаемым [4].

Основными видами безопасной ОС будем выделять два — безопасная развивающая образовательная среда (БРОС) — среда для обучаемых и безопасная профессиональная образовательная среда (БПОС) — среда для обучающихся. Основные виды безопасной ОС раскрыты посредством описания ее структурных компонентов в более ранних исследованиях [5]: эколого-валеологический, нормативно-правовой, материально-технический, психолого-акмеологический, административно-управленческий, информационно-методический.

Данная работа посвящена описанию реализации эколого-валеологического компонента безопасной ОС в условиях педагогического вуза (экологическая часть компонента). Он предполагает обеспечение физической безопасности участников образовательного процесса (существование, здоровье, соблюдение санитарно-гигиенических норм, а также безопасное поведение, как индивидуальное, так и социальное, при взаимодействии с окружающей природной средой). В соответствии с названием компонента в его описании можно вычленил две части: экологическую и валеологическую.

Экологическая часть компонента БРОС предполагает формирование у обучаемых основ экологической культуры личности, необходимой для грамотного взаимодействия с природными объекта-

ми и комплексами с практической точки зрения и актуализации эгоцентрированного мировоззрения (с теоретической точки зрения), являющегося конечной целью естественнонаучного образования любого рода, а так же обучение детей и подростков правилам поведения в чрезвычайных ситуациях (функционально-экологическая часть компонента) [5]. Анализ программно-методического обеспечения подготовки и физической готовности будущих педагогов к реализации в ходе собственной профессиональной деятельности данного компонента проводился в два этапа:

- теоретический этап исследования (актуализация экологической центрированности содержания образования) путем анализа учебных планов подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование» и «Начальное образование»), сформированных в соответствии с ФГОС ВПО, ФГОС ВО 3+ (базовая часть) и ФГОС ВО 3++ и примерными образовательными программами;
- практический этап исследования, осуществленный посредством организации эмпирического опроса студентов 1–3 курсов педагогического вуза по интересующему нас

направлению с последующей обработки полученных результатов.

В последние десятилетия экологическое образование в странах Европы можно охарактеризовать как «образование для окружающей среды», в котором в качестве основного посыла используется изменение традиционного практико-ориентированного и антропоцентрированного мировоззрения подрастающего поколения, в первую очередь, для сохранения биосферы и последующего обеспечения выживания человеческой цивилизации в конечном итоге. Предметы экологического содержания входят в базовые планы всех уровней образования, на этапе старшего дошкольного и младшего школьного возраста активно позиционируются курсы, акцентирующие изучение природных объектов в их естественной среде обитания, формирование эмоционально-ценностного и практического компонента экологической культуры, в подростковом возрасте основное внимание уделяется формированию когнитивного компонента. Если же изучать особенности организации экологического образования в России, то следует отметить, что в основном преобладает образование «об окружающей среде», и ведущим компонентом значительного большинства дисциплин экологической направленности (школьного курса) является когнитивный.

ТАБЛИЦА 1

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ (С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ) НА ПРЕДМЕТ
ВКЛЮЧЕННОСТИ ДИСЦИПЛИН, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЧАСТИ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО
КОМПОНЕНТА**

Показатель для сравнения	Учебный план 2015 г. (на основе ФГОС ВПО, 2011 г.)	Учебный план 2017 года (на основе ФГОС ВО 3+, 2016 г. и ПроП)	Учебный план 2019 г. (в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++, 2018 г.)
Дисциплины экологической направленности в общей базовой части, названия и количество	Естественнонаучная картина мира, Основы экологической культуры	Естественнонаучная картина мира, Основы экологической культуры	—
Трудоемкость дисциплин экологической направленности в общей базовой части, зач.ед.	4 зач.ед.	4 зач.ед.	—
Дисциплины экологической направленности в профильной базовой части, названия и количество	Естествознание, Методика преподавания предмета «Окружающий мир», Теория и технологии экологического образования детей дошкольного возраста, Учебная (ознакомительная) практика (полевая)	Естествознание, Методика преподавания предмета «Окружающий мир», Теория и технологии экологического образования детей дошкольного возраста, Учебная (ознакомительная) практика (полевая)	Естествознание и методика преподавания предмета «Окружающий мир», Методика экологического образования детей дошкольного возраста, Учебная (ознакомительная) практика

Трудоемкость дисциплин экологической направленности в профильной базовой части, зач.ед.	13 зач.ед.	13 зач.ед.	17 зач.ед.
---	------------	------------	------------

Вместе с тем, анализ учебных планов подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) демонстрирует отрицательную динамику как по количеству дисциплин, собственно обеспечивающих формирование экологической культуры будущих педагогов, так и по количеству часов трудоемкости этих дисциплин в совокупности. Применяемые термины, указанные в таблице 1, расшифровываются следующим образом: «общая базовая часть» — дисциплины, являющиеся обязательными для изучения вне зависимости от профиля подготовки студентов при освоении одного направления; «профильная базовая часть» — дисциплины, обязательные для изучения в составе комплекса курсов определенного профиля подготовки студентов. Сравнительный анализ представлен в таблице 1 (на примере направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Дошкольное образование» и «Начальное образование»).

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют о нескольких тенденциях:

1. Усиление практико-ориентированности получаемых знаний в области экологии для обеспечения профессиональной деятельности педагогов начальной школы (дисциплина «Окружающий мир») и дошкольных образовательных учреждений (осуществление экологического воспитания в рамках образовательных программ, реализуемых ДОУ), некоторая технократичность образования, направленная на формирование профессионально-значимых и требуемых в практике регулярной профессиональной деятельности навыков.

2. Исчезновение дисциплин экологической направленности мировоззренческого характера из общей базовой части в учебных планах 2019 года — некоторый «откат» назад по сравнению с учебными планами, сформированными на основе требований ФГОС ВО более раннего поколения и ПрОП, во-первых, потому что у будущих специалистов отсутствует возможность синтеза естественнонаучных

и гуманитарных знаний, декларируемых современным образованием в качестве приоритетного направления; во-вторых, потому что выводы о характере взаимодействия человека и природы, которые привели нашу цивилизацию к проявлению глобального экологического кризиса редуцентов (современный экологический кризис), угрожающего самому существованию биосферы, которые возможно сделать на этапе вузовского образования (с учетом возрастных и интеллектуальных возможностей обучаемых), не будут сформированы [8]. С одной стороны, какую-то часть информации студенты, осваивающие профили «Дошкольное образование» и «Начальное образование», безусловно, могут получить из профильно-ориентированных дисциплин (таблица 1), но, с другой стороны, студенты, осваивающие другие профили данного направления («Изобразительное искусство», «Иностранный язык», «Информатика», «История» и т.п.) в соответствии с ФГОС ВО 3++, вообще не изучают дисциплин экологической направленности. Каким образом может формировать основы экологической культуры у подрастающего поколения педагог, сам не владеющий ею в достаточной степени?

В условиях того, что экологическое образование в современных реалиях должно быть одной из красных нитей всей педагогики, такая динамика представля-

ется не столько удивительной, сколько, в определенном смысле, — враждебной. Общая идея о том, что единственно возможной формой существования человечества и природы является гармоничная коэволюция, должна быть сформирована в сенситивный период — период начального школьного образования — на уровне общего принятия природы в качестве первичной ценности и зафиксирована в сознании обучаемых в период получения основного общего образования в виде основных экологических законов и принципов социально-экологического взаимодействия. Однако формирование выводов мировоззренческого характера (в силу возрастных особенностей формирования психики человека) возможно только на этапе профессионального образования. ФГОС ООО предполагает в качестве результатов экологического образования не только предметные, но и метапредметные, в частности, «формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации» [7].

В Профессиональном стандарте педагога [1] обозначены такие трудовые действия педагога, как:

— «участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной

образовательной среды» («Общепедагогическая функция. Обучение»);

- «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды» (общепедагогическая функция «Воспитание»);
- «владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций» в том числе — и в природных условиях («Воспитательная деятельность»).

Т.о., в формировании метапредметных компетенций учащихся школ принимают участие все педагоги, а не только педагоги-предметники узкой специализации (биологи, экологи, географы) [6]. Исключение экологических дисциплин из общей базовой части учебных планов подготовки бакалавров по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) является, с нашей точки зрения, неразумной, и хочется надеяться, временной негативной динамикой, которая будет исправлена в перспективных учебных планах по вышеобозначенным направлениям.

Второй этап (эмпирический) исследования заключался в проведении опроса студентов 1-х курсов (72 человека), не изучающих дисциплины экологической направленности мировоззренческого характера, и студентов 3-х

курсов (108 человек), изучавших обе указанные в таблице 1 дисциплины. По итогам опроса была осуществлена количественная обработка полученных данных. Результаты опроса студентов представлены в таблице 2.

Ответы на второй вопрос студентов и 1-х, и 3-х курсов существенно не отличались: доминирующее большинство ответов респондентов свидетельствуют о том, что они наблюдали угрожающее состояние окружающей природной среды в регионе, в котором проживают (63% и 78% соответственно) — т.е. в сознании людей все же происходит фиксация неблагополучия в социально-экологическом взаимодействии независимо от того, реализуется ли в этот момент экологическое образование в той или иной форме.

В ответах на третий вопрос — является ли деятельность человека первопричиной нарушения баланса в социально-экологическом равновесии, обе группы респондентов ответили утвердительно (75% и 92% соответственно).

Ответ на четвертый вопрос: «Определяет ли образование человека его мировоззренческие позиции по отношению к природе?» был утвердительным у большинства опрошенных 3-х курсов (86%) и примерно у половины опрошенных из числа 1-х курсов (55%). В данном случае полученные результаты считаем закономерными, поскольку именно в рамках

дисциплин экологической направленности общей базовой части (в большей мере — в ходе изучения дисциплины «Основы экологической культуры») студенты получают представление и о ведущих компонентах экологической культуры личности, о признаках и показателях сформированности экологической культуры педагога, об обусловленности поведения и деятельности человека в природе формой и типом его экологического сознания.

Ответы на пятый вопрос о достаточности школьных знаний в области экологии для формирования экологической культуры учителя и обеспечения, в свою очередь, возможности формирования им подобного вида культуры у обучаемых так же были не солидарны у обеих групп респондентов: 77% студентов 3-х курсов отметили недостаточность школьных знаний по экологии, в то время как большинство опрошенных из числа 1-х курсов (48%) затруднились с ответом, а 27% респондентов первой группы считают объем школьных знаний по экологии достаточным для реализации экологического образования в будущей профессиональной деятельности (3% дали такой же ответ из группы респондентов 3-х курсов).

Финальным вопросом, не вошедшим в таблицу 2, был вопрос о том, интересно было бы студентам заниматься научными исследованиями естественнонаучной

и экологической направленности. В ответ на этот вопрос были получены следующие варианты ответов:

- «да» — 33% студентов 3-х курсов и 46% студентов 1-х курсов;
- «затрудняюсь ответить» — 45% и 40% соответственно;
- «нет, меня интересует другая область исследований» — 16% и 8% соответственно;
- «нет, меня не интересует научно-исследовательская деятельность в принципе» — по 6% в обеих группах респондентов.

Подводя итоги проведенному исследованию, следует отметить актуальность вузовского экологического образования, особенно для студентов, осваивающих естественнонаучные направления профессионального образования, и студентов педагогических вузов (любых профилей подготовки), и выразить надежду на то, что в перспективных учебных планах будет исправлена ситуация с отсутствием дисциплин экологической направленности в общей базовой части. Безусловно, позитивным и закономерным считаем факт осознания студентами 3-х курсов глубокой и тесной связи между антропогенной деятельностью в настоящее время и успешностью существования цивилизации в отдаленном будущем — основными критериями возможности существования человечества студенты 3-х курсов определили гармо-

ничность отношений в системе «человеческое общество и природа», а так же всеобщность экологического образова-

ния на всех ступенях образования (дошкольное, начальное, основное общее, профессиональное).

ТАБЛИЦА 2

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ОПРОСА СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ И ТРЕТЬИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

№ п/п	Формулировка вопросов	Количество ответов (в %)		
		«Да», «Согласен», «Скорее согласен»	«Нет», «Не согласен», «Скорее не согласен»	«Загрудняюсь ответить»
<i>Ответы студентов первых курсов</i>				
1.	Осознаете ли Вы остроту проблем экологического характера и возможные последствия глобального экологического кризиса?	13	71	16
2.	Наблюдали ли Вы нарушение состояния окружающей природной среды в той местности, где проживаете?	63	10	27
3.	Согласны ли Вы с тем, что причиной возникновения наблюдаемых Вами проблем экологического характера является деятельность (потребности) человека?	75	5	20
4.	Согласны ли с тем, что мировоззренческие позиции человека по отношению к природе во многом зависят от воспитания и образования?	55	18	27
5.	Считаете ли Вы достаточным уровень школьного образования в области экологических дисциплин достаточным для формирования экологической культуры обучаемых в своей профессиональной деятельности?	27	25	48

<i>Ответы студентов третьих курсов</i>				
1.	Осознаете ли Вы остроту проблем экологического характера и возможные последствия глобального экологического кризиса?	82	4	14
2.	Наблюдали ли Вы нарушение состояния окружающей природной среды в той местности, где проживаете?	78	10	12
3.	Согласны ли Вы с тем, что причиной возникновения наблюдаемых Вами проблем экологического характера является деятельность (потребности) человека?	92	5	3
4.	Согласны ли с тем, что мировоззренческие позиции человека по отношению к природе во многом зависят от воспитания и образования?	86	7	7
5.	Считаете ли Вы достаточным уровень школьного образования в области экологических дисциплин достаточным для формирования экологической культуры обучаемых в своей профессиональной деятельности?	3	77	20

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Электронный ресурс] // КлассИнформ.Ру. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 31.01.2021).

2. Строй Г. В., Азарова Ю. В. Психологический аспект работы с управленческим резервом в образовательной организации // Прикладная психология и психоанализ. 2017. № 3. С. 10–16.

3. Строй Г. В., Дудка Л. А. Психологические аспекты управления качеством образования в контексте инновационных процессов // Прикладная психология и психоанализ. 2017. № 3. С. 16–22.

4. Тарасов С. В., Баева И. А. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 2. С. 1–10.

doi: 10.17759/psyedu.2016080201. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/82007/01_Baeva_psyedu_2_2016.pdf (дата обращения: 05.12.2020)

5. Тюренкова С. А. Антропологический подход к оценке деятельности учителя школы с учетом требований профессионального стандарта педагога и введения национальной системы учительского роста // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2020. № 17-1. С. 157–162.

6. Тюренкова С. А., Цвирко Н. И. Практическая подготовка будущих педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды: антропологический аспект // Научные исследования и инновации : сборник статей Международной научно-практической конференции. Саратов : НОО «Цифровая наука», 2020. С. 207–216

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 06.01.2021).

8. Цвирко Н. И., Дементьев М. С., Харченко Л. Н. Формирование биоразнообразия как элемент нового экологического мышления // Труды Международного форума по проблемам науки, техники, образования «111 тысячелетие — Новый мир». М., 2002. Т. 3. С. 62— 63.

REFERENCES

1. Professional'nyi standart pedagoga (Kontseptsiya i sodержanie) // KlassInform.Ru. [Elektronnyi resurs] URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (data obrashcheniya: 31.01.2021).

2. Stroi G. V., Azarova Yu. V. Psikhologicheskii aspekt raboty s upravlencheskim rezervom v obrazovatel'noi organizatsii // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. 2017. № 3. S. 10–16.

3. Stroi G. V., Dudka L. A. Psikhologicheskie aspekty upravleniya kachestvom obrazovaniya v kontekste innovatsionnykh protsessov // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. 2017. № 3. S. 16–22.

4. Tarasov S. V., Baeva I. A. Proektirovanie professional'no-obrazovatel'noi sredy pedagoga v usloviyakh vnedreniya i osvoeniya standarta professional'noi deyatel'nosti (na materiale sistemy obrazovaniya Leningradskoi oblasti) [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2016. Tom 8. № 2. P. 1–10. doi: 10.17759/

psyedu.2016080201. [Elektronnyi resurs] URL: https://psyjournals.ru/files/82007/01_Baeva_psyedu_2_2016.pdf (data obrashcheniya: 05.12.2020)

5. Tyurenkova S. A., Tsvirko N. I. Prakticheskaya podgotovka budushchikh pedagogov k formirovaniyu bezopasnoi razvivayushchei obrazovatel'noi sredy: antropologicheskii aspekt // Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauchnye issledovaniya i innovatsii». Saratov : NOO «Tsifrovaya nauka», 2020. P. 207–216.

6. Tyurenkova S. A. Antropologicheskii podkhod k otsenke deyatel'nosti uchitelya shkoly s uchetom trebovaniy professional'nogo standarta pedagoga i vvedeniya natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2020. № 17-1. P. 157–162.

7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] // Konsul'tantPlyus URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2ecc34b4445cf314/ (data obrashcheniya: 06.01.2021).

8. Tsvirko N. I., Dement'ev M. S., Kharchenko L. N. Formirovanie bioraznoobraziya kak element novogo ekologicheskogo myshleniya // Trudy Mezhdunarodnogo Foruma po problemam nauki, tekhniki, obrazovaniya «111 tysyacheletie — Novyi mir». M., 2002. T. 3. P. 62–63.

УДК 378.126 : 316.4.066

А.В. ШУМАКОВА, В.А. ЯШУТКИН

АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК РЕЗУЛЬТАТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена весьма значимой и актуальной образовательной проблеме — конструктивности педагогических отношений в системе «преподаватель-студент». Авторы проанализировали обозначенную проблему с позиции социального статуса руководителя, которую занимает каждый преподаватель, осуществляя общее руководство учебной деятельностью студентов в рамках образовательного процесса вуза. Представлены общие сущностные характеристики демократического стиля педагогического руководства, при этом аргументированно доказывается, что подобное руководство возможно только в случае, когда преподаватель в своем взаимодействии со студентами, как субъектами образовательного процесса, в оптимальном сочетании реализовывает как статусные, так и личностно-ориентированные функции руководителя. Констатируется, что психологические условия демократического стиля педагогического руководства проявляются под влиянием авторитета преподавателя, которым он должен обладать в студенческой группе. При этом важно, что педагогический авторитет преподавателя одновременно является и следствием соответствующих демократических отношений со студентами. В статье представлена обобщенная характеристика базового понятия «авторитет», при этом доказывается, что в структурном плане педагогический авторитет преподавателя представлен двумя взаимосвязанными и взаимообусловленными составляющими: авторитетом роли и авторитетом личности. В заключении статьи констатируется, что только при наличии авторитета преподавателя его отношения со студентами будут характеризоваться необходимым доверием и демократичностью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

руководство, руководитель, статусные функции руководителя, личностно-ориентированные функции руководителя, педагогическое руководство, авторитет, доверие.

A.V. SHUMAKOVA, V.A. YASHUTKIN

THE AUTHORITY OF THE INDIVIDUAL TEACHER OF THE UNIVERSITY AS A RESULT AND PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF THE DEMOCRATIC STYLE OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP

ANNOTATION

The article is devoted to a very significant and relevant educational problem — the constructiveness of pedagogical relations in the “teacher-student” system. The authors analyzed the identified problem from the position of the social status of the head, which is occupied by each teacher, carrying out the general management of the educational activities of students within the educational process of the university. The article presents the general essential characteristics of the democratic style of pedagogical leadership, while argumentatively proving that such leadership is possible only if the teacher in his interaction with students as subjects of the educational process, in an optimal combination, implements both the status and personality-oriented functions of the head. It is stated that the psychological conditions of the democratic style of pedagogical leadership are manifested under the influence of the teacher’s authority, which he should have in the student group. At the same time, it is important that the pedagogical authority of the teacher is also a consequence of the corresponding democratic relations with students. The article presents a generalized description of the basic concept of “authority”, while proving that in structural terms, the pedagogical authority of the teacher is represented by two interrelated and mutually dependent components: the authority of the role and the authority of the individual. In conclusion, the article states that only in the presence of the teacher’s authority, his relations with students will be characterized by the necessary trust and democracy.

KEYWORDS:

management, manager, status functions of the manager, personality-oriented functions of the manager, pedagogical management, authority, trust.

В отечественном высшем образовании одной из значимых проблем является проблема повышения качества педагогического взаимодей-

ствия в системах отношений «преподаватель-студенты». Во многом конструктивность таких отношений напрямую зависит от того, насколько качественно

педагоги высшей школы осуществляют руководство учебной деятельностью студентов. В связи с этим считаем правомерным проанализировать проблему отношений субъектов образовательного процесса вуза с позиции социального статуса руководителя, которым обладают преподаватели высшей школы.

Общепризнанный научно доказанный факт: учебная деятельность студентов наиболее эффективна в условиях демократического стиля педагогического руководства. Именно при таком стиле руководства обучающиеся являются субъектами образовательного процесса. Обозначенный стиль осуществления руководящей деятельности преподавателем характеризуется следующим:

- учебные инструкции даются студентам в форме предложений; партнерский тон педагогического общения; поощрение и порицание в виде советов; педагогическое требование — с учетом обратной связи в общении со студентами; позиция преподавателя как руководителя — внутри студенческой группы; за реализацию предложений со стороны преподавателя отвечают все; все учебные задания не только предлагаются преподавателем, но и обсуждаются в студенческой группе;
- преподаватель в максимально возможной степени использует меха-

низмы самоуправления в коллективе; формулирует учебные задания в виде общей цели и делегирует право студентам самостоятельно определять пути и методы ее достижения;

- преподаватель привлекает большинство членов студенческой группы к обсуждению основных учебных вопросов и проблем, принятию определенных решений; создает условия для развития самостоятельности и инициативы студентов [1].

Демократический стиль педагогического руководства реализуется при оптимальном сочетании статусных и личностно-ориентированных функций преподавателя как руководителя учебной деятельностью студентов.

В качестве *статусных функций* преподавателя как руководителя можно выделить следующие функции:

1. Административно-контрольная функция: контроль качества деятельности студентов, требование выполнения ими своих учебных обязанностей, соблюдения соответствующей дисциплины.
2. Стратегическая функция: целеполагание и планирование деятельности группы студентов.
3. Организаторская функция: организация учебной деятельности студентов.
4. Инновационная функция: внесение в деятельность студенческой груп-

пы необходимых образовательных нововведений.

Личностно-ориентированные функции преподавателя как руководителя представлены в следующих позициях:

1. Экспертно-информационная функция: консультирование студентов по учебным вопросам.

2. Нормативная функция: совершенствование нормативной базы отношений со студентами, как формального, так и неформального, межличностного характера.

3. Функция управления внутригрупповыми вертикальными и горизонтальными конфликтами: профилактика, разрешение конфликтных ситуаций в отношениях со студентами (в отношениях между студентами), защита интересов и прав каждого студента в системе внутригрупповых отношений, проявление уважения и такта в педагогическом общении с группой.

4. Креативная функция: делегирование студентам права (в контексте диалогичных форм взаимодействия) на творческую реализацию себя как субъектов образовательного процесса.

5. Представительская функция: защита интересов студенческой группы во внешних отношениях.

6. Функция реального поощрения: справедливое рейтинговое вознаграждение студентов за реальные результаты учебной деятельности.

7. Функция авансирующего поощрения: поощрение авансирующего характера при условии учебной ответственности и добросовестности студентов.

8. Досуговая функция: организация совместного отдыха с целью повышения сплоченности студенческого коллектива.

9. Воспитательная функция: осуществление воспитательного воздействия на студентов с помощью демократических методов.

Важно констатировать, что психологические условия демократического стиля педагогического руководства связаны с подлинным авторитетом преподавателя в студенческой группе. При этом необходимо отметить, что его авторитет одновременно является и следствием соответствующих демократических отношений со студентами.

Обратимся к понятию авторитета. Авторитет (от лат. — влияние, власть) трактуется исследователями в качестве влияния, которым обладает человек в различных сферах социальных и межличностных отношений, основанного на признании его опыта, знаний, нравственных качеств, личного достоинства и т.д. Авторитет личности предполагает признание за человеком права принимать решения в значимых для отдельных лиц или группы ситуациях. Авторитет личности всегда соотносится с властью человека над другим человеком или социальной группой. В целом, авторитет-

ный человек — это человек, обладающий высокой степенью референтности для окружающих [3]. В свою очередь, референтность (от лат. — сообщающий) понимают, как специфическую зависимость человека от других людей, являющуюся избирательным отношением к ним. Референтность как личностное качество представляет собой специфический фактор персонализации. Как особый тип отношений референтность проявляется под влиянием, возникающим в группе потребности соотнесения субъекта с другими членами группы или характеристиками совместной деятельности, в существенной степени для этого субъекта значимыми. Функцию референтного объекта могут выполнять группа и отдельный человек, с которыми субъект отношений сознательно или неосознанно себя соотносит, принимая и реализуя в своем поведении эталоны, нормы и ценности объекта или ориентируясь на них. Следует различать позитивные и негативные референтные отношения к объекту.

Негативным объектом референтных отношений принято считать объект с ценностями, нормами и стандартами поведения которого активно не согласен субъект референтных отношений. В свою очередь, позитивным считают такой объект отношений, ценности, нормы и стандарты поведения которого выступают ориентиром для субъекта и одобре-

ние которого он как бы стремится получить [4].

Рассмотрим сущностные характеристики понятия педагогического авторитета. По мнению исследователей Ю.П. Азарова, Г.М. Андреевой, Б.С. Братусь, А.П. Валицкой, Ф.Н. Гоноболина, И.А. Зимней, И.П. Иванова, В.А. Кан-Калика, Г.Б. Корнетова, Н.Д. Левитова, А.А. Лиханова, А.С. Макаренко, Н.Н. Ниязбаевой, Е.И. Рогова, Ю.В. Сенько, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадрикова, Л.Л. Шевченко и др.

В настоящее время в науке существуют три точки зрения в его трактовке:

- педагогический авторитет представляет собой форму осуществления педагогической власти;
- педагогический авторитет есть легитимное педагогическое руководство, то есть, руководство на основе демократических принципов;
- педагогический авторитет является источником педагогической власти.

При этом педагогический авторитет предполагает способность преподавателя выявлять, концентрировать и усиливать общее согласие субъектов образовательных отношений. В этом контексте наиболее важной характеристикой педагогического авторитета является его легитимность: признание авторитета, обретение им легитимности практически означает, что субъекты образовательного

процесса добровольно без принуждения начинают подчиняться воле авторитетного преподавателя.

Выделяют следующие условия возникновения легитимности авторитета личности педагога:

- легитимность авторитета предполагает веру студентов в право преподавателя осуществлять свои полномочия руководителя;
- легитимность авторитета предполагает единство устремлений преподавателя и студентов на основе общих норм, единства целей совместной учебной деятельности и обоюдного доверия и т.д.;
- легитимность авторитета предполагает наличие консенсуса, то есть выраженного согласия преподавателя и студентов в отношениях как результата выше обозначенных условий [2].

Исследователи полагают, что признание авторитета личности педагога не равнозначно легитимности в строгом смысле слова. Оно не сводится просто к поддержке и наделению его личности авторитетом, а представляет собой общий резонанс устремлений преподавателя и студентов в учебной деятельности. Он (педагогический авторитет) должен отвечать представлениям студентов о:

- правильном (соответствии действий преподавателя общим нормам);

— целесообразном (соответствии тех или иных действий преподавателя целям, интересам, потребностям, представлениям о благе и т.п. участников образовательных отношений).

Наряду с правильностью и целесообразностью также выделяется третье начало (консенсус, выраженное согласие, коммуникативный эффект между преподавателем и студентами), которое по сути есть лишь процесс и результат взаимодействия первых двух факторов [2].

Все сказанное позволяет констатировать, что важным условием легитимности педагогического авторитета является доверие к личности преподавателя со стороны студентов. Важность доверия в системе отношений «преподаватель-студент» трудно переоценить. В широком социально-философском смысле данное понятие:

- является фундаментальным условием целостного (успешного) взаимодействия участников образовательных отношений;
- осуществляет функцию связи участников образовательных отношений в единую коммуникативную систему;
- создает эффект целостности бытия участников образовательных отношений;
- устанавливает меру соответствия поведения субъектов образова-

тельных отношений принятым решениям, поставленным учебным целям и задачам и т.д.

В целом, доверие выступает средством гармонизации отношений субъектов образовательных отношений [6].

В этическом аспекте доверие всегда характеризует, прежде всего, нравственные отношения между преподавателем и студентами, основанные на взятых взаимных обязательствах. Поэтому доверие как нравственное понятие выражает такое отношение одного субъекта образовательного процесса к другому, которое исходит из убежденности в его добропорядочности, верности, ответственности, честности и правдивости [6].

В целом, обобщенное определение доверия между субъектами образовательного процесса можно представить следующим образом: «доверие есть способность участников образовательных отношений (преподавателя и студентов) априори наделять действия друг друга свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» [6, с. 92].

Необходимо констатировать тот факт, что педагогический авторитет всегда подразумевает право преподавателя совершать действия в значимой для участников образовательных отношений ситуации. Данное право педагога детерминируется его личностными качествами и соответствующим социальным

статусом. Весьма показательным в этом смысле является следующее высказывание У. Конолли, который трактует авторитет (в том числе педагогический) в единстве двух его компонентов: статусного и личностного: «когда Вы осуществляете авторитет надо мной, я повинуюсь вашей команде в силу: 1) определенных характеристик, которые и Вы, и я приписываем занимаемой Вами позиции и (или) 2) потому, что мы согласны в том, что Вы обладаете каким-то особым пониманием сложившейся ситуации, которое мне (студенту) еще не доступно или доступно в неполной мере. В обоих случаях я признаю обязанность повиноваться и действую в соответствии с этим. И причина моего повиновения не связана с Вашей принудительной властью или Вашими аргументами по поводу предлагаемых Вами действий» [8, с.110].

Проблема связи формального (статусного) и неформального (личностного) педагогического авторитетов в отечественной науке отражена в достаточной степени.

Основываясь на идеях В.Г. Ледяева, можно дать следующие обозначения формальному и неформальному авторитету преподавателя: авторитет де-факто (авторитет личности педагога) и авторитет де-юре (ролевой педагогический авторитет). При этом наличие авторитета у преподавателя в значительной степени зависит от соответ-

ствия систем ценностей участников образовательных отношений, и виды персонального авторитета преподавателя (как де-юре, так и де-факто) выглядят следующим образом:

- де-юре — легальный легитимный авторитет и традиционный авторитет преподавателя;
- де-факто — моральный авторитет и компетентный авторитет личности педагога [5, с. 296].

В свою очередь М.Ю. Кондратьев, анализируя проблему авторитета педагога, в качестве его формального компонента выделяют авторитет педагогической роли, а в качестве неформального — авторитет личности педагога. Авторитет роли связывается с профессиональной позицией преподавателя, а авторитет личности — с его человеческими качествами. Аксиоматичным является то, что эти две стороны авторитетности находятся в диалектическом единстве, одновременно воздействуя авторитетом роли на когнитивную сферу студентов и авторитетом личности на их мотивационно-смысловую сферу [3].

Формирование авторитетных (а значит и доверительных) образовательных отношений представляет собой сложный, развернутый во времени процесс, протекающий в условиях совместной учебной деятельности субъектов образовательного процесса и характеризующийся следующими стадиями своего

становления в контексте взаимодействия со «значимым другим»:

- значимый другой — источник информации. Взаимоотношения, характеризующие исходную стадию формирования авторитетных отношений, основаны на значимости преподавателя как источника важной для студентов информации;
- значимый другой — референтное лицо. На этой стадии формирование авторитетных отношений в центре внимания студентов оказывается не только и не столько сама учебная информация, за которой они обращаются к преподавателю, сколько ее оценка педагогом. Именно мнение преподавателя как референтного лица признается важным и выступает как необходимое основание для осуществления действия в условиях значимой для обучающихся к нему студентов учебной ситуации;
- значимый другой — авторитетное лицо. Данная стадия характеризуется качественно высоким, чем два предшествующих этапа становления авторитетных отношений, а также уровнем значимости преподавателя для студентов. Авторитетному преподавателю студенты авансируют доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается студентами как

руководство к действию, а успех в учебе ожидается и предвидится. Такие отношения являют собой пример ярко выраженного личностного предпочтения и имеют глубоко эмоциональную окраску [7].

Таким образом, конструктивность и эффективность отношений в системе «преподаватель-студент» является важ-

ной проблемой отечественной высшей школы. Обозначенные конструктивность и эффективность педагогического взаимодействия напрямую зависят от того, насколько качественно преподаватель реализует руководство учебной деятельностью студентов, занимая при этом авторитетную позицию в студенческой академической группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Броздина Г. В. Психология делового общения : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 2006. 224 с.
2. Ильин М. В., Мельвиль А. Ю. Власть // Полис. 1997. № 6 (42). С. 146–163.
3. Кондратьев М. Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, Т. М. Горбатенко и др. ; под ред. А. В. Петровского ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. Москва : Педагогика, 1987. 238 с.
5. Краснов Б. И. Теория власти и властных отношений // Социально-политический журнал. 1994. № 8. С. 40–50.
6. Ледяев В. Г. Власть: концептуальный анализ. Москва : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001. 384 с.
7. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
8. Социальная психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова и др. ; под ред. А. В. Петровского. М., 1987. 224 с.
9. Connolly W. E. The Terms of Political Discourse. 3rd ed. Oxford : Blackwell, 1993. 257 p.

REFERENCES

1. Brozdina G. V. Psihologiya delovogo obshcheniya : uchebnoe posobie. Moskva : INFRA-M, 2006. 224 s.
2. Il'in M. V., Mel'vil' A. YU. Vlast' // Polis. 1997. № 6 (42). S. 146–163.

3. Kondrat'ev M. YU. Avtoritet pedagoga kak rezul'tat ego personalizacii // *Psihologiya razvivayushchejsya lichnosti* / A. V. Petrovskij, V. V. Abramenkova, T. M. Gorbatenko i dr. ; pod red. A. V. Petrovskogo ; NII obshch. i ped. psihologii APN SSSR. Moskva : Pedagogika, 1987. 238 s.
5. Krasnov B. I. Teoriya vlasti i vlastnyh otnoshenij // *Social'no-politicheskij zhurnal*. 1994. № 8. S. 40–50.
6. Ledyayev V. G. *Vlast': konceptual'nyj analiz*. Moskva : «Rossijskaya politicheskaya enciklopediya» (ROSSPEN), 2001. 384 s.
7. Skripkina T. P. *Psihologiya doveriya : uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. 264 s.
8. *Social'naya psihologiya : Ucheb. Posobie dlya studentov ped. in-tov* / A. V. Petrovskij, V. V. Abramenkova, M. E. Zelenova i dr. ; pod red A. V. Petrovskogo. M., 1987. 224 s.
9. Connolly W. E. *The Terms of Political Discourse*. 3rd ed. Oxford : Blackwell, 1993. 257 p.

УДК 374.73:004

М. А. ЭРЕНЦЕНОВА

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМНОЕ ЗВЕНО ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

АННОТАЦИЯ

Проблема преодоления финансовой безграмотности населения на сегодняшний день стоит особо остро. В статье показывается, что увеличение уровня финансовой грамотности способствует не только обеспечению личной финансовой безопасности и благополучия, но и улучшению качества финансовых услуг, предоставляемых населению финансово-кредитными и страховыми организациями, развитию малого бизнеса и предпринимательства, снижению социальной напряженности, эффективной работе государственных финансово-экономических программ, и в конечном итоге, увеличению темпов роста экономического развития государства. Обосновывается позиция, что современный социально ориентированный рынок предъявляет повышенные требования к социально-экономическому образованию и воспитанию. Раскрывается суть финансовой грамотности как динамичной категории, отражающей реалии мира, в котором все меняется с каждым днем, что актуализирует потребность постоянно пополнять свои финансовые знания и приобретать новые навыки. Это позволит подготовить личность к инновационной деятельности в данном направлении в современных реалиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

финансовая грамотность, предпринимательские ценности, предпринимательские компетенции педагогов, профессиональная социализация.

M. A. ERENTSENOVA

FINANCIAL LITERACY AS AN ASPECT OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF A TEACHER

ANNOTATION

The problem of overcoming the financial illiteracy of the population today is particularly acute. The article shows that an increase in the level of financial literacy contributes not only to ensuring personal financial security and well-being, but also to improving the quality of financial services provided to the population by financial and credit and insurance organizations, the development of small businesses and entrepreneurship, reducing social tension, effective work of state financial and economic programs, and ultimately, increasing the growth rate of economic development of the state. The article substantiates the position that the modern socially oriented market places increased demands on socio-economic education and upbringing. The article reveals the essence of financial literacy as a dynamic category that reflects the realities of a world in which everything changes every day, which actualizes the need to constantly replenish their financial knowledge and acquire new skills. This will prepare the individual for innovative activities in this direction in modern realities.

KEYWORDS:

financial literacy, entrepreneurial values, entrepreneurial competencies of teachers, professional socialization.

Важность и необходимость развития финансовой грамотности в настоящее время признаются на высшем государственном уровне. Так, Центральный банк Российской Федерации в рамках поставленных задач реализует программы по повышению уровня финансовой грамотности населения и информированию граждан об инструментах финансового рынка. Между банком России и Мини-

стром образования и науки Российской Федерации подписан перечень совместных мероприятий в области повышения финансовой грамотности обучающихся в образовательных организациях Российской Федерации на 2017-2021 годы. Данные мероприятия предусматривают использование учебными заведениями методических рекомендаций по формированию основ финансовой грамотности.

сти, разработанных Минобрнауки России и Банком России, при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников.

Проблема преодоления финансовой безграмотности населения на сегодняшний день стоит особо остро [3]. Несмотря на то, что плановая система экономики ушла в небытие более четверти века назад, мы до сих пор в большинстве своем не научились грамотно обращаться со своими деньгами. Слом старых экономических отношений создал благоприятную почву возникновения финансовых ловушек для огромной массы россиян. И причины данного явления кроются не только в отсутствии необходимой законодательной базы, но и в неспособности наших людей в полной мере адаптироваться в новых финансово-экономических отношениях. Окунувшись в пучину дикого капитализма, мы, каждый, как мог, пытались выжить в неизвестных нам условиях и разобраться с хлынувшим из-за границы потоком новых слов и определений. Акции, ваучеры, тендеры, дивиденды, индексы валют, дилеры и брокеры — все это для нас было каким-то далеким и непостижимым.

Каковы сегодня следствия финансовой безграмотности населения? Здесь нужно отметить, что дефицит финансовых знаний влияет не только на сниже-

ние уровня финансового благополучия граждан и неэффективное функционирование финансовых рынков, но и на экономическое развитие государства в целом.

Если говорить о влиянии финансовой безграмотности людей на их благосостояние, то здесь можно выделить, прежде всего, рост мошенничества, финансовых махинаций и коррупционных злоупотреблений, увеличение кредиторских задолженностей, неиспользование налоговых и каких-либо других льгот, нерациональное распределение собственных накоплений и неблагоприятный уровень пенсионного обеспечения.

Т.е. реалии современности требуют сегодня от человека информированности в новых кредитно-финансовых и страховых продуктах, умения управлять финансовыми рисками, следить за налоговыми выплатами, избегать вложений в сомнительные акции и предприятия, понимать принципы инвестирования, управлять личным бюджетом и планировать пенсионные накопления.

Нехватка основ финансовых знаний сдерживает развитие предпринимательства в РФ: люди не знают, с чего начать свой бизнес, как и где оформить документы, каким образом разработать стратегию развития, просчитать возможные риски и т.д.

Незнание принципов работы финансовых институтов приводит к подрыву

доверия к ним, а из-за недополучения новой финансовой информации люди не участвуют в разработанных государством программах: пенсионного накопления, социального и медицинского страхования, получения образования, приобретения жилья и участков под строительство для многодетных семей, молодых специалистов, возврата по налоговым вычетам и др.

Сегодня во многих экономически развитых странах появилась новая профессия — независимый финансовый советник. В обязанности данного специалиста входят не только консультации по вопросам кредитования, инвестиций и сбережений, пенсионного обеспечения и страховой защиты, но и построение целевых инвестиционных планов, а также анализ влияния финансовых решений на достижение основных финансовых целей. У нас данная профессия находится на фазе зарождения. Наши люди не готовы еще отдавать деньги таким специалистам.

Именно поэтому интернет-ресурсы предлагают россиянам придерживаться хотя бы самых элементарных правил поведения при распоряжении своими денежными ресурсами: хранить свои сбережения на банковских депозитах; откладывать некоторые суммы на создание так называемой «подушки безопасности»; изучить правила безопасного пользования пластиковой бан-

ковской картой; при выборе кредитов отдавать предпочтение краткосрочным кредитам; пользоваться страхованием; просчитывать риски; как можно раньше задумываться о пенсионных накоплениях; пользоваться налоговыми льготами; составлять личный или семейный финансовый план; не гнаться за легкими деньгами и огромными скидками [4].

Следование этим, казалось бы, самым простейшим советам, поможет создать условия для обеспечения безопасности наших личных финансовых ресурсов.

Деньги — это возможность воплотить свои мечты. Да, но на самом деле, по выражению успешного американского предпринимателя и писателя Роберта Киосаки, «деньги — самая эмоциональная тема» [6]. Современный финансовый рынок интенсивно развивается, появляются новые финансовые продукты для населения, причём стремительно расширяется как спектр продавцов, так и ассортимент услуг. Финансовые услуги сегодня оказываются уже не только банки и страховые компании, на рынке становятся популярными финансовые продукты, которых ещё не было и пять-десять лет назад. Современные дети, подростки и молодежь являются активными потребителями и все больше привлекают внимание розничных торговых сетей, производителей рекламы и банковских услуг. В подобной ситуа-

ции недостаток понимания и практических навыков в сфере потребления, сбережения, планирования и кредитования может привести к необдуманным решениям и опрометчивым поступкам, за которые придется расплачиваться в течение многих лет на протяжении жизни. Сегодня подготовка личности, адаптированной к труду в условиях рыночных отношений, вопрос актуальный.

Недостаточный уровень финансовой грамотности населения, выраженный в неумении строить долгосрочные финансовые планы, эффективно сберегать личные финансовые средства, правильно оценивать риски, возникающие при этом, принимать ответственность за свое финансовое благополучие, приводит к сложным асоциальным явлениям [5].

При учете всех этих вышеперечисленных факторов можно сказать о том, что увеличение уровня финансовой грамотности способствует не только обеспечению личной финансовой безопасности и благополучия, но и улучшению качества финансовых услуг, предоставляемых населению финансово-кредитными и страховыми организациями, развитию малого бизнеса и предпринимательства, снижению социальной напряженности, эффективной работе государственных финансово-экономических программ, и, в конечном итоге, увеличению темпов роста экономического развития государства.

То есть целью обучения населения финансовой грамотности должно стать не только предоставление основных финансовых знаний, привитие навыков, но и выработка умений принятия продуманных решений, оценивания рисков и осознания последствий своего выбора.

И понятно, что государство должно разработать и внедрить в жизнь системные меры по преодолению финансовой безграмотности населения. Причем процесс обучения должен охватить абсолютно все возрастные категории граждан, начиная с дошкольников и заканчивая пенсионерами. Ведь, как показывает практика, сегодня даже люди с высшим образованием не занимаются семейным бюджетным планированием, не могут просчитать проценты при заключении кредитных договоров и абсолютно не задумываются о возможностях увеличения размеров своих будущих пенсионных выплат.

То есть сегодня недостаточно просто ввести уроки финансовой грамотности в школах и занятия в дошкольных детских учреждениях, необходимо создать систему обучающих лекций, семинаров и практикумов, круглых столов, мастер-классов, горячих линий для работающих граждан и пенсионеров и др. Нужно задействовать книжную печатную продукцию, газеты, журналы, рекламные проспекты, а также телевиде-

ние, радиовещание и интернет-ресурсы. И, конечно же, главным здесь должно быть направление устремлений людей к самообразованию.

Современный социально ориентированный рынок предъявляет повышенные требования к социально-экономическому образованию и воспитанию. В условиях новых рыночных отношений усиливается значимость таких качеств личности, как предприимчивость и деловитость, расчётливость и хозяйственность, инициативность и высокая дисциплинированность, способность к самостоятельному анализу жизненных реалий, включая экстремальные, готовность к защите своих социально-экономических прав и свобод [2].

При этом социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время в стране, в том числе и в сфере образования, ставят важную педагогическую проблему — сформировать не только экономически грамотного человека, который будет способен к осуществлению эффективной деятельности и сможет оценить её не только с позиции экономической целесообразности, но и с позиции нравственной ценности. Основанные на них социальная активность, гражданская инициатива, способность к выстраиванию своего будущего — важные качества, необходимые для достижения успеха.

Это позволяет оптимизировать воспитательный процесс и содействует переходу учреждения образования на качественно новый уровень воспитательной деятельности на основе формирования у учащихся, а также у всех педагогов предпринимательских компетенций и финансовой грамотности. В этом плане необходимо сконцентрировать внимание на реальных примерах предпринимательской деятельности, дать возможность прочувствовать роль предпринимателя в экономике, привить уважение к разным видам и формам трудовой деятельности и создать предпосылки для развития активной жизненной позиции через сотрудничество с местными органами власти.

В этом плане примечательно, что программа получения знаний по финансовой грамотности на сегодня в школьном курсе практически отсутствует.

Заметим, что существует множество определений понятия «финансовая грамотность». Различные авторы подразумевают под данным термином разные моменты — от способности вести семейный бюджет до высококлассного обладания умениями биржевого торговца.

Финансовая грамотность — прежде всего, это достаточный уровень установок, знаний и навыков в области финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и прини-

мать разумные решения. Знание ключевых финансовых понятий и умение их использовать на практике дает возможность человеку грамотно управлять своими денежными средствами, то есть вести учет доходов и расходов, избегать излишней задолженности, планировать личный бюджет, создавать сбережения, а также ориентироваться в сложных продуктах, предлагаемых финансовыми институтами, и приобретать их на основе осознанного выбора. Наконец, использовать накопительные и страховые инструменты [1].

В данном определении мы можем выделить три взаимозависимых звена:

1. Установки с культура финансового поведения (составление плана семейного бюджета, как на ближайшее время, так и на длительную перспективу с учетом всех потребностей семьи);

2. Знания — юридическая и налоговая грамотность, обладание информацией о принципах работы финансового рынка, понимание значений элементарных финансовых обозначений;

3. Навыки — выработка привычки внимательно читать все пункты договоров, умение находить и анализировать новые продукты финансового рынка и т.д.

Итак, финансовая грамотность сегодня необходима человеку для того, чтобы он мог разумно распоряжаться своими денежными ресурсами, раз-

бираться в процессах инвестирования и страхования, умел оценивать риски по кредитованию — как потребительскому, так и ипотечному, знал налоговые ставки и сроки оплаты налогов, а также просчитывал будущие пенсионные выплаты.

Важно помнить также о том, что финансовая грамотность является динамичной категорией, мир не стоит на месте, все меняется с каждым днем, поэтому необходимо постоянно пополнять свои финансовые знания и приобретать новые навыки.

Таким образом, в процессе овладения финансовой грамотностью и методикой её передачи обучающимся педагог должен не только овладеть теоретическими знаниями, но и научиться выбирать наиболее эффективные технологии, которые он сможет использовать в учебно-воспитательном процессе [7].

Особо стоит указать, что в этом вопросе есть возможность столкнуться со следующими проблемами: тема предпринимательства в образовании является новой и сложной, не все педагоги достаточно подготовлены к инновационной деятельности в данном направлении. Поэтому необходимо определить будущие ориентиры на активизацию деятельности всех участников инновации, в частности, в рамках реализации контракта «Содействие в создании кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов

образовательных организаций в области финансовой грамотности, а также эффективной инфраструктуры по поддержке их деятельности по распространению финансовой грамотности».

Также необходимо определить задачи на перспективу:

- налаживание связей с представителями власти, надеясь на поддержку и продвижение ими проекта;

- создание новых эффективных электронных средств обучения;
- создание персонализировано ориентированных методических продуктов по вопросам финансовой грамотности и др.

И, главное, необходимо заниматься самообразованием, тем более что источников для получения таких знаний сегодня более чем достаточно [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Красноперова А. Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе // Фундаментальные исследования [Электронный ресурс]. URL: <https://fundamental-research.ru>.
2. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы / Милославский В. Г., Герасимов В. С., Транова В. А. и др. // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 452–456
3. Новосельцева А. П., Эренценова М. А. Финансовая грамотность населения Российской Федерации и перспективы ее развития // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017. № 4 (24). С. 110–115.
4. Парамонов А. В. Формы предпринимательской подготовки учащихся // Народное образование. 2007. № 10. С. 21–34
5. Гид по финансовой грамотности / кол. авторов. М. : КНОРУС: ЦИПСИР, 2010. С. 18–19.
6. Егорова Л. А., Юхновская Е. А. Повышение финансовой грамотности населения современной России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 41. С. 91–96. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56924.htm>.
7. Эренценова М. А. Профессиональная социализация педагога в условиях непрерывного образования: традиции и новации : монография / под ред. Т. Ф. Масловой, А. А. Волкова. Ставрополь : Дизайн студия Б ; изд-во СГПИ, 2018. С. 64–82.

REFERENCES

1. Krasnoperova A. G. Professional-labor socialization in the educational process // Fundamental research [Electronic resource]. URL:

<https://fundamental-research.ru>

2. Financial literacy of the population: problems and prospects / Miloslavsky V. G., Gerasimov V. S., Tranova V. A. et al. // Young scientist. 2016. № 4. P. 452–456.

3. Novoseltseva A. P., Erentsenova M. A. Financial literacy of the population of the Russian Federation and prospects for its development // Bulletin of the North Caucasus Humanitarian Institute. 2017. №. 4 (24). P. 110–115.

4. Paramonov A. V. Forms of entrepreneurial training of students // Narodnoe obrazovanie. 2007. № 10. P. 21–34

5. Guide to financial literacy / call. authors. M. : KNORUS: Tsipsir, 2010. P. 18–19.

6. Egorova L. A., Yukhnovskaya E. A. Improving financial literacy of the population of modern Russia // Scientific and methodological Electronic Journal “Concept”. 2016. Vol. 41. P. 91–96. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56924.htm>.

7. Erentsenova M. A. Professional socialization of a teacher in the conditions of continuous education: traditions and innovations : monograph / Ed. Maslovoy T. F., Volkova A. A. Stavropol : Design studio B; SSPI Publishing house, 2018. P. 64–82.

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

2021, Выпуск 1 (18)

Подписано к печати 15.11.2021. Формат 60x84/8
Усл. печ. л. 23,94. Уч.-изд. л. 10,72. Тираж 50 экз.
Заказ № 1728.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательско-полиграфическом
комплексе Северо-Кавказского федерального университета
355038, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 2