



ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
НЕКВАЛИФИРОВАННОЙ
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

ПРЕДСТАВИТЕЛЬ

ИНФОРМАЦИЯ О СЕРТИФИКАТЕ

РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

S/N: TB2F1E7DE23F9A9345B58C61B7D429A9

Владелец: Смагина Мария Викторовна

Должность: Ректор

E-mail: smagina@sspi.ru, президент

Организация: ГБОУ ВО СГПИ

Дата подписания: 10.03.2023

Действителен: с 27.09.2022 до 27.09.2025

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР:

Бобрышов Сергей Викторович,
д-р пед. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Смагина Мария Викторовна,
канд. социол. наук, доц., ректор.

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

Григорьев Анатолий Федорович,
д-р культурологии, проф.

Корлякова Светлана Георгиевна,
д-р психол. наук, проф.

Кулешин Максим Григорьевич,
канд. ист. наук, доц.

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

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

Пикалов Дмитрий Владимирович,
канд. ист. наук, доц.

Тоискин Владимир Сергеевич,
канд. техн. наук, проф.

Тренина Лариса Анатольевна,
д-р филос. наук, доц.

Фокин Александр Алексеевич,
д-р филол. наук, доц.

Шумакова Александра Викторовна,
д-р пед. наук, доц.

КОРРЕКТОРЫ:

Луговая Екатерина Александровна,
канд. филол. наук

Золотых Юлия Николаевна,
канд. филол. наук

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Выпуск 2023, № 1 (19)



Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2023. — Вып. 1 (19). — 278 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, 2023

CHAIRMAN OF THE SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD:

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

RESPONSIBLE EDITOR:

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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD:

Smagina Maria Viktorovna,
PhD. social sciences, associate professor, Rector.

Bobryshov Sergey Viktorovich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Borisova Tatiana Grigoryevna,
Doctor of Philology, Assoc.

Grigoriev Anatoly Fedorovich,
Doctor of Cultural Studies, Professor.

Korlyakova Svetlana Georgievna,
Doctor of Psychology, Professor.

Kuleshin Maxim Grigoryevich,
Candidate of Historical Sciences, Assoc.

Magomedov Ruslan Rasulovich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Maslova Tatiana Fedorovna,
Doctor of Social Sciences, Professor.

Pikalov Dmitry Vladimirovich,
Candidate of Historical Sciences, Assoc.

Toiskin Vladimir Sergeevich,
Candidate of Technical Sciences, professor.

Tronina Larisa Anatolyevna,
Dr. Philos. sciences, assoc.

Fokin Alexander Alekseevich,
Doctor of Philology, Assoc.

Shumakova Alexandra Viktorovna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Assoc.

PROOFREADERS:

Lugovaya Ekaterina Aleksandrovna,
Candidate of Philology

Zolotykh Yulia Nikolaevna,
Candidate of 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 2023, № 1 (19)



Bulletin of the Stavropol State Pedagogical Institute. – Stavropol: Publishing house of SGPI, 2023. – Issue 1 (19). – 278 p.

The journal publishes scientific articles by Russian and foreign scientists, applicants for academic degrees, 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 branches 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 specialists, 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 you to announce scientific discoveries, expand creative contacts, use a modern and accessible way of communicating with interested colleagues.

ISSN: 2712-9446

© Stavropol State Pedagogical Institute, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

Е. А. Карагодина, А. Р. Фомина

ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК ЯЗЫКОВАЯ КАТЕГОРИЯ: ПОДХОДЫ
К КЛАССИФИКАЦИИ И СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ ... 11

Е. С. Шадрунова

ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЕ ПИСЕМ ПУШКИНА И ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ
ПРОЗЫ ПРИ СОЗДАНИИ ИМ ОБРАЗА КАВКАЗА25

И. В. Калус

ФИЛОСОФСКИЕ ПОДТЕКСТЫ ПОВЕСТИ АЛЕКСАНДРА ПОТЁМКИНА
«СОЛО МОНО. ПУТЕШЕСТВИЕ СОЗНАНИЯ ПОРАЖЕНЦА»36

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЯ

Р. Э. Герман, Б. А. Черкесов

НАПРАВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ
ВМЕШАТЕЛЬСТВУ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ
В СФЕРУ РОССИЙСКОГО ВЛИЯНИЯ НА КАВКАЗЕ В 30–50-Е ГОДЫ
XIX В.48

Д. В. Пикалов, В. С. Пикалова

АСОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЕРОУЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ
РЕЛИГИОЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «СВИДЕТЕЛИ ИЕГОВЫ».....58

С. А. Хубулова

«СОВЕТСКИЙ ПРОЕКТ» 1920–1930-Х ГГ. И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ
В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ.....68

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ

- А. Ю. Игнатова, А. С. Полякова, Г. Т. Кузнецов**
ОЦЕНКА РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ
ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ В. Я. АНФИМОВА.....81
- О. С. Никабадзе**
К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ.....88
- А. Б. Петренко, Е. Ф. Торикова**
ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ
И КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....97
- А. П. Ромаев, Ю. С. Еремина**
ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА
НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ107
- А. Г. Сулейманов**
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ..... 119

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

- М. А. Аكوпова**
ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И УСЛОВИЯ
УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА.....125
- Л. И. Алмосов, А. Л. Алмосов**
АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ,

ОРГАНИЗАЦИИ И АПРОБАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
АВТОРСКИХ ВЫСТАВОЧНЫХ ПРОЕКТОВ 134

С. В. Бобрышов, Л. В. Суменко, О. А. Таран

МОДЕЛИ, ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ
СКРЫТОГО СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В ЗАМЕЩАЮЩИХ
И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ 149

А. М. Дауров, А. В. Агеев, Т. В. Половинка

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ
ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 168

Г. Е. Концевич

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА В УПРАВЛЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 179

Р. Р. Магомедов, А. М. Гладких

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА
УПРАЖНЕНИЙ ИЗ СИСТЕМЫ СТРЕЧИНГ 189

Т. Ф. Маслова, М. В. Смагина

ТРУДОВАЯ АКТИВНОСТЬ И ФЕНОМЕН МАРГИНАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА 198

А. В. Мауль

ВОЗМОЖНОСТИ ИНОВАЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЛЕКСОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНФОРМАТИКИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 210

Д. А. Оганнисян, Д. В. Фурсова

СИСТЕМА ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 219

Е. Е. Рукавишникова

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ
БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МОДЕЛИ
ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....229

В. С. Тоискин, В. В. Красильников, К. И. Корчак

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
ПОСРЕДСТВОМ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ240

М. В. Чуйкова, В. С. Хагай

ЛЕГКАЯ АТЛЕТИКА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ
УСЛОВИЯХ253

А. Э. Ширванян, Л. Н. Авдеева, Н. А. Сиволобова, О. Ю. Колпачева

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СУБЪЕКТНОСТИ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ЕЁ РАЗВИТИЯ263

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА.....275

CONTENT

SECTION I. PHILOLOGY

E. A. Karagodina, A. R. Fomina

EVALUATIVENESS AS A LANGUAGE CATEGORY: APPROACHES TO
CLASSIFICATION AND MEANS OF EXPRESSING THE EVALUATION
CATEGORY 11

E. S. Shadrnova

COMPLEMENTARITY OF PUSHKIN'S LETTERS AND DOCUMENTARY PROSE
IN CREATING HIS IMAGE OF THE CAUCASUS 25

I. V. Kalus

PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS OF ALEXANDER POTEMKIN'S STORY "SOLO
MONO. THE JOURNEY OF THE DEFEATIST'S CONSCIOUSNESS" 36

SECTION II. HISTORY

R. E. German, B. A. Cherkesov

DIRECTIONS AND METHODS OF COUNTERING THE INTERVENTION OF
GREAT BRITAIN AND THE OTTOMAN EMPIRE IN THE SPHERE OF RUSSIAN
INFLUENCE IN THE CAUCASUS IN THE 30- 50S OF THE XIX CENTURY 48

D. V. Pikalov, V. S. Pikalova

ANTISOCIAL ASPECTS OF THE DOCTRINE OF THE INTERNATIONAL
RELIGIOUS ORGANIZATION "JEHOVAH'S WITNESSES" 58

S. A. Khubulova

THE "SOVIET PROJECT" OF THE 1920S-1930S AND ITS STUDY IN MODERN
HISTORIOGRAPHY 68

SECTION III. PSYCHOLOGY

A.Yu. Ignatova, A.S. Polyakova, G.T. Kuznetsov

ASSESSMENT OF STUDENTS' WORKING CAPACITY WITH THE HELP
OF V. Y. ANFIMOV'S DIAGNOSTIC TABLES81

O. S. Nikabadze

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SERVICES
IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE STAVROPOL TERRITORY88

A. B. Petrenko, E. F. Torikova

FORMATION OF CONFLICT TOLERANCE AND CONFLICTOLOGICAL
COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS AS A PREREQUISITE FOR
THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF EDUCATIONAL
RELATIONS97

A. P. Romaev, Y. S. Eremina

INFLUENCE OF THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF LONELINESS
ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN STUDENTS107

A. G. Suleymanov

COPING BEHAVIOR OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS DURING
THE EXAMINATION SESSION 119

SECTION IV. PEDAGOGY AND EDUCATION

M. A. Akopova

THE PROBLEM OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION AND THE
CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE
MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY ...125

L. I. Almosov, A. L. Almosov

ANALYTICAL STUDY OF THE METHOD OF PROJECTS AND THE SEQUENCE
OF ITS APPLICATION IN THE PREPARATION, ORGANIZATION AND

IMPLEMENTATION OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL AUTHOR'S EXHIBITION PROJECTS	134
S. V. Bobryshov, L. V. Sumenko, O. A. Taran	
MODELS, STAGES AND CONTENT OF WORK ON THE PREVENTION OF HIDDEN SOCIAL ORPHANHOOD IN SUBSTITUTE AND SINGLE-PARENT FAMILIES IN THE ACTIVITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	149
A. M. Daurov, A. V. Ageev, T. V. Polovinka	
A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE SELECTION OF MEANS OF ENDURANCE EDUCATION IN CHILDREN OF SECONDARY SCHOOL AGE	168
G. E. Kontsevich	
THE TEACHER'S SKILL IN MANAGING THE COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN	179
R. R. Magomedov, A. M. Gladkikh	
DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY OF YOUNG SWIMMERS BASED ON A SET OF EXERCISES FROM THE STRETCHING SYSTEM.....	189
T. F. Maslova, M. V. Smagina	
LABOR ACTIVITY AND THE PHENOMENON OF MARGINALITY OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF MODERN SOCIETY	198
A. V. Maul	
THE POSSIBILITIES OF INNOVATIVE TRAINING COMPLEXES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF FORMING THE FOUNDATIONS OF COMPUTER SCIENCE FOR STUDENTS	210
D. A. Ogannisyan, D. V. Fursova	
THE SYSTEM OF FORMS OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION	219

E. E. Rukavishnikova

TECHNOLOGIES OF PREPARING TEACHERS FOR THE FORMATION
OF A SAFE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODEL
OF A LEARNING EDUCATIONAL ORGANIZATION229

V. S. Toiskin, V. V. Krasilnikov, K. I. Korchak

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE AS A RESULT
OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE THROUGH
THE TOOLS OF DIGITAL DIDACTICS240

M. V. Chuikova, V. S. Khagai

ATHLETICS AS A MEANS OF IMPROVING PHYSICAL FITNESS AND
PRESERVATION HEALTH OF CHILDREN, ADOLESCENTS AND STUDENTS
IN MODERN CONDITIONS253

A. E. Shirvanyan, L. N. Avdeeva, N. A. Sivolobova, O. Y. Kolpacheva

THE ESSENTIAL AND SUBSTANTIVE FOUNDATIONS OF SUBJECTIVITY OF
OLDER PRESCHOOLERS AND THE PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF ITS DEVELOPMENT.....263

AUTHORS' INFORMATION275

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81-2

Е. А. КАРАГОДИНА, А. Р. ФОМИНА

ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК ЯЗЫКОВАЯ КАТЕГОРИЯ: ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ И СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ

АННОТАЦИЯ

Формирование языковой картины мира невозможно без оценочного компонента, поскольку в процессе познания необходимо установить ценностную значимость объектов, определить их место в языковой картине мира, что обеспечивается за счёт оценочной деятельности субъекта познания. Классифицирование лексем с оценочным компонентом позволяет установить связь языковой и концептуальной картины мира (членение лексем в соответствии с членением окружающей действительности), подвести денотат и соответствующую ему оценку под определённую категориальную схему. Это и определяет актуальность нашего исследования. Целью исследования стало изучение лексических единиц с оценочным компонентом значения и принципов их классификации, а также определение средств выражения оценочности. Изучена сущность оценочности как свойства языковой единицы; выявлены и проанализированы особенности оценочной лексики; проанализированы подходы к классификации лексем с оценочным компонентом и выявлены основные принципы их дифференциации; определены языковые средства выражения оценки (фонетические, графические, словообразовательные, лексические, синтаксические).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

категория оценки, аксиологическая интерпретация, когнитивно-функциональный принцип, эмотивный компонент, ингерентный и адгерентный оценочный компонент, абсолютная и компаративная оценка, эксплицитная и имплицитная оценка.

E. A. KARAGODINA, A. R. FOMINA

EVALUATIVENESS AS A LANGUAGE CATEGORY: APPROACHES TO CLASSIFICATION AND MEANS OF EXPRESSING THE EVALUATION CATEGORY

ANNOTATION

The formation of a linguistic picture of the world is impossible without an evaluative component, since in the process of cognition it is necessary to establish the value significance of objects, to determine their place in the linguistic picture of the world, which is ensured by the evaluative activity of the subject of cognition. Classification of lexemes with an evaluative component makes it possible to establish a connection between the linguistic and conceptual picture of the world (the division of lexemes in accordance with the division of the surrounding reality), to bring the denotation and its corresponding assessment under a certain categorical scheme. This determines the relevance of our research. The aim of the study was to study lexical units with an evaluative component of meaning and the principles of their classification, as well as to determine the means of expressing evaluativeness. The essence of evaluativeness as a property of a linguistic unit has been studied; the features of evaluative vocabulary have been identified and analyzed; approaches to the classification of lexemes with an evaluative component have been analyzed and the basic principles of their differentiation have been identified; linguistic means of expressing evaluation (phonetic, graphic, word-formation, lexical, syntactic) have been determined.

KEYWORDS:

evaluation category, axiological interpretation, cognitive-functional principle, emotive component, coherent and adherent evaluation component, absolute and comparative evaluation, explicit and implicit evaluation.

Одним из важнейших компонентов в процессе формирования языковой картины мира является оценочный компонент, поскольку в процессе познания необходимо установить ценностную значимость объектов, определить их место в языковой

картине мира, а это обеспечивается за счёт оценочной деятельности субъекта познания, которая предполагает не только разграничение явлений, объектов, процессов, свойств действительности на основе положительно и отрицательно оцениваемых представлений о них,

но и выражение оценочного отношения с помощью соответствующих языковых единиц [8].

Категория оценочности является предметом изучения широкого круга наук: философии, социологии, психологии, политологии, лингвистики и др. Большой вклад в изучение лингвистического аспекта категории оценки в русском языке внесли Е. М. Вольф [6], Н. Д. Арутюнова [1], Н. В. Телия, [13] А. В. Вестфальская [5] и др. Основываясь на положениях на-

званных языковедов, определим оценку как лингвистическую категорию, которая представляет собой совокупность разноуровневых языковых единиц, выражающих положительное или отрицательное, явное или скрытое отношение субъекта познания к познаваемым объектам действительности.

Основными структурными компонентами оценки ряд исследователей [8] называет субъект, объект, характер и основание оценки (рис. 1).



РИСУНОК 1 — Основные структурные компоненты оценки

В лексике русского языка выделяется целая подсистема единиц, в значении которых содержится оценочный компонент (оценочная коннотация), — оценочная лексика. Несмотря на широкую изученность оценочной лексики, немало вопросов остаются спорными и нерешёнными. К ним можно отнести и вопрос о клас-

сификации лексики с оценочным компонентом значения.

В настоящее время существует большое количество классификаций оценочной лексики, что объясняется всесторонним изучением рассматриваемого языкового явления, исследованием различных аспектов категории оценки.

Остановимся на основных принципах дифференциации оценочной лексики.

Первый принцип — **аксиологическая интерпретация**. Предполагается разбиение оценочной лексики на группы в зависимости от соответствия / несоответствия оцениваемого объекта ценностям субъекта. Согласно данной классификации оценка может быть:

- двучленной: мелиоративной (положительной) и пейоративной (отрицательной) [7, с. 122];
- трехчленной: мелиоративной, пейоративной и синкретичной (нейтральной) (*ума палата* — мелиоративные лексемы; *ума палата, да не покрыта* — пейоративные; *ум, палата, покрывать* — синкретичные);
- семичленной: *очень хорошо* — *довольно хорошо* — *хорошо* — *средне* — *довольно плохо* — *плохо* — *очень плохо* [10, с. 23].

Дифференциация оценочных лексем по принципу аксиологической интерпретации является наиболее обобщённой, поскольку позволяет лишь установить отношение автора высказывания к объекту действительности, выявить ценность объекта для субъекта.

Второй принцип — **когнитивно-функциональный**. Классификация оценочных лексем осуществляется с учётом соотношения объективных (дескриптивных, описательных) и субъективных (оценочных) компонентов.

Дескриптивный компонент отражает реальные свойства объектов (день — *солнечный, пасмурный, весенний, зимний* и т.д.); оценочный компонент — свойства, которые субъект приписывает объекту действительности (день — *прекрасный, хороший, замечательный, ужасный, неудачный* и т.д.).

На основе данной классификации выделяют:

1. **Общеоценочные лексемы** — лексемы, содержащие только оценочный (субъективный) компонент в значении. Цель использования — выражение субъективного отношения к объекту. Например, *хороший, прекрасный, отвратительный, превосходный, ужасный* и т.д.
2. **Частнооценочные лексемы** — лексемы, в значении которых совмещаются оценочный и дескриптивный компоненты. Цель использования — выражение субъективного отношения к объекту и передача информации о его свойствах. Например, *добросовестный, ответственный, добрый, равнодушный, глупый, нахальный* и т.д. [7, с. 35].

Н. Д. Арутюнова выделяет следующие типы частнооценочных слов в зависимости от оцениваемого аспекта:

- 1) сенсорно-вкусовые или гедонические (*приятный — неприятный, вкусный — невкусный*);
- 2) психологические (*равнодушный — радушный, грустный — весёлый*);

- 3) эстетические (*превосходный* — *ужасный*);
- 4) этические (*этичный* — *безнравственный*);
- 5) утилитарные (*практичный* — *бесполезный*, *выгодный* — *невыгодный*);
- 6) нормативные (*нормальный* — *ненормальный*);
- 7) телеологические (*удачный* — *неэффективный*) [1, с. 39].

Третий принцип — **ЭМОТИВНЫЙ**. Дифференциация оценочной лексики проводится с учётом наличия эмотивного компонента в значении лексем [7].

Е. М. Вольф, придерживаясь данного принципа, разделила лексемы с оценочным компонентом значения на две группы:

1. Лексемы, выражающие рациональную (интеллектуально-логическую) оценку, которая базируется на когнитивной сфере говорящего и отражает знание субъекта. Эти лексемы формируются в результате взаимодействия ментальной и социальной природы окружающей субъекта действительности. Например, «*плохой человек*» — оценка реальных качеств оцениваемого объекта, выраженная оценочным суждением.

2. Лексемы (эмотивизмы), выражающие эмоциональную оценку, которая предполагает активизацию эмоциональной сферы субъекта, его чувств, отноше-

ний, положительных и отрицательных эмоций, связанных с психической сферой симпатий и антипатий. Например, «*дрянной человечиска*» — эмоциональная оценка, основанная на пренебрежительном отношении (чувстве), выражена с помощью суффикса -ишк [12].

Если первая группа лексем предполагает, что при оценке осуществляется опора на социальные стереотипы, а соответствие / несоответствие им объекта выражается посредством оценочного суждения, то вторая характеризуется экспрессивностью и предполагает выражение оценки через непосредственную реакцию субъекта.

Отметим, что в лингвистике существует несколько точек зрения на соотношение рациональной (интеллектуально-логической) и эмоциональной оценок:

- эмоциональная составляющая в речи первична, рациональная — вторична. Предполагается, что ценности исходят из интересов субъекта, а интересы — это переживания, то есть рациональное вытекает из эмоционального (Р. М. Харре, В. Д. Хадсон, Р. Л. Стивенсон и др.);
- рациональная оценка первична, эмоциональная — вторична и выступает как вид психологической оценки или как признак рациональной оценки, то есть эмоциональная оценка вытекает из рациональной

(Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф, А.Н. Баранов и др.) [1; 4; 7];

— рациональная и эмоциональная оценки противопоставляются: первый вид относится к описательному аспекту значения и выражается суждением о ценности оцениваемого объекта, а второй вид ориентирован на субъективные переживания, которые выражаются в форме слов, фраз, текста [13].

Четвёртый принцип — **учёт способа оценивания и эталона**. З. Е. Фомина, основываясь на данном принципе, выделяла:

1. Лексемы, содержащие абсолютную оценку, в которой сравнение не выражено, скрыто. Такая оценка основана на общности социальных стереотипов. Например, *«Он очень умный человек»*; *«А. С. Пушкин — величайший поэт»*.

2. Лексемы, содержащие компаративную оценку, основанную на сопоставлении различных объектов или состояний одного объекта. Например, *«Он намного умнее других»*; *«А. С. Пушкин величайший среди всех русских поэтов»* [14, с. 5-6].

Пятый принцип — **учёт контекстного окружения**. Учитывая влияние контекста на реализацию семантики оценочной лексемы, различают лексемы с ингерентным оценочным компонентом в значении

и лексемы с адгерентным компонентом в значении.

Первый компонент, по мнению доктора филологических наук Н. А. Лукьяновой, закреплён в значении лексемы или является лексико-семантическим вариантом, включает эмоциональную и рациональную оценки субъектом определённого объекта действительности. Например, в значении слова *«хану́га»* закреплён оценочный компонент — «тот, кто крадет, присваивает неблаговидным способом». Данная оценка будет реализована как в контексте, так и вне контекста.

Второй компонент не закреплён в значении слова, но так же содержит эмоциональную и рациональную оценки, однако реализуются они только в определённом речевом акте, в определённом контексте. Например, в значении слова *«акробат»* эмоциональная оценка отсутствует, однако она может актуализироваться в рамках определённого контекста, в определённой речевой ситуации: использование слова *«акробат»* для выражения насмешки [9, с. 52].

Осуществив обзор различных классификаций, содержащихся в современной лингвистической литературе, в качестве основных мы выделили пять принципов дифференциации оценочной лексики (рис. 2).



РИСУНОК 2 — Принципы дифференциации лексики с оценочным компонентом значения

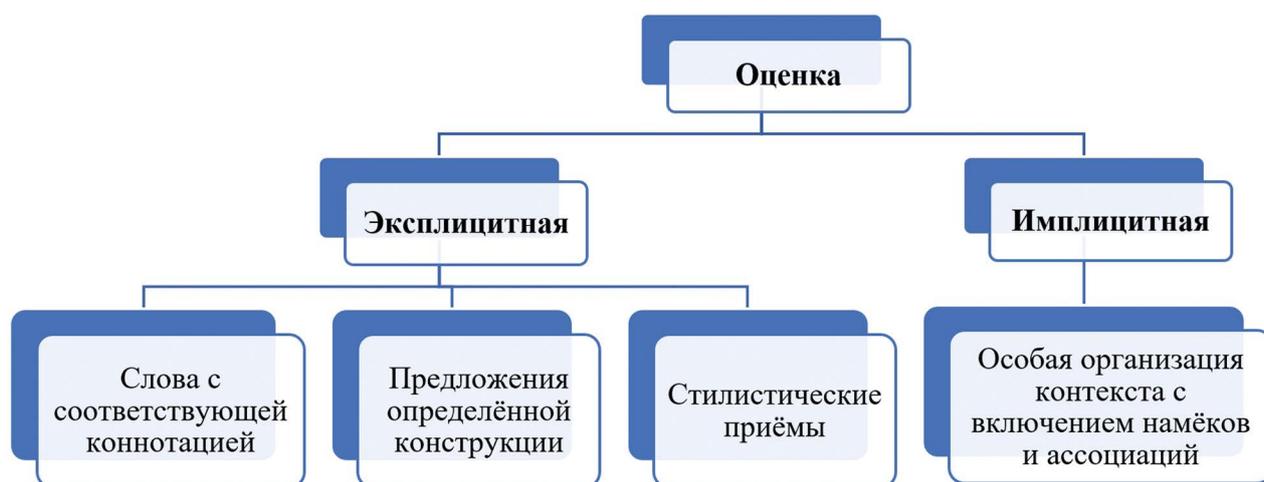


РИСУНОК 3 — Средства выражения эксплицитной и имплицитной оценки

Оценочное значение может быть выражено с помощью средств различных языковых уровней, однако более яркое, полное и прямое выражение оценки обеспечивается за счёт лексических языковых средств, поскольку именно в их структуре закреплено оценочное значение.

Оценочное значение складывается из объективного и субъективного компо-

нентов. Объективный компонент выражает соответствие объекта оценочной норме, эталону, субъективный — оценочную реакцию субъекта на оцениваемый объект.

В зависимости от степени явности выражения значения оценка может быть эксплицитной (ярко выраженной, понятной) и имплицитной (скрытой, явно не проявляющейся). Средства выраже-

ния указанных оценок показаны на рисунке 3.

Рассмотрим основные языковые и речевые средства выражения оценочного значения на различных языковых уровнях.

Фонетический уровень: создание определённого эмоционального фона путём комбинирования фонетических единиц. Данные языковые единицы не обеспечивают прямое выражение оценки, а лишь способствуют этому, находясь во взаимодействии с другими языковыми средствами.

Доктор филологических наук О. И. Усминский к основным фонетическим средствам выражения оценочного значения относил:

- звукоподражания — выражают представления о зрительно-моторных впечатлениях и восприятиях человека. Например, «хр-хр» — передача впечатления от чьего-либо храпа;
- междометия — выражают негативные / отрицательные чувства, эмоции и оценку обстановки, состояния и т.д. Например, положительная оценка — *ага! ах! браво! вот это да!*; отрицательная оценка — *ну вот ещё! брр! тьфу! эх!*;
- фонетический каламбур — выражение оценки через игру созвучиями (в этом приёме обычно просто суммируются сходные по звучанию слова, изредка способствуя приращению смысла). Например, «*Ж-ж-жуткий день!*» — имитация звука летящей пчелы обычно вызывает неприятные ощущение и желания от них избавиться;
- аллитерацию — выражение оценки посредством повторения согласных звуков. Например, в следующих строках из романа «Мастер и Маргарита» М. Булгакова наблюдается повторение согласного звука [р], что способствует выражению тревоги, оценки власти Понтия Пилата: «*В белом плаще с кровавым подбоем, шаркающей кавалерийской походкой, ранним утром четырнадцатого числа весеннего месяца нисана в крытую колоннаду между двумя крыльями дворца Ирода Великого вышел прокуратор Иудеи Понтий Пилат*»;
- ассонанс — выражение оценки посредством повторения гласных звуков. Например, фрагмент текста из произведения «А зори здесь тихие...» Б. Васильева содержит повторение гласного звука [о], что обеспечивает нагнетание обстановки, усилению трагичности событий: «*Полоснуло Васкова по сердцу от вздоха этого. Ах, заморыш ты воробыный, по силам ли горе на горбу-то у тебя? Матюкнуться бы сейчас в полную возможность,*

*покрыть бы войну эту в двадцать
девять накатов с переборами».*

К фонетическим средствам можно отнести интонационное оформление высказывания: изменение частотных, динамических и временных компонентов речевого сигнала. Интонация может полностью изменить смысл одного и того же предложения.

Отдельно выделяют графические средства выражения оценочного значения, которые привлекают внимание к содержанию за счёт особого оформления языковых единиц. К таким средствам относят: курсив, кавычки, выделение, тире, многоточие, восклицательный знак, удвоение (утроение) отдельных графем. Например, «Она *“прекрасный”* собеседник!» (выражение отрицательной оценки).

Словообразовательный уровень: выражение оценочного значения посредством суффиксов субъективной оценки. Например, суффиксы со значением пренебрежения: -ишко (*городишко*), -ишка (*человечишка*), -ёнка (*избёнка*) и др.; уменьшительно-ласкательные суффиксы: -ик (*столик, мостик*), -чик (*самоварчик*), -ок, -ёк (*огонёк, бельчонок*), -ец, -ц (е, о) (*платице, пальтецо*); суффиксы усиления -охоньк-, -ёхоньк-, -ёшеньк-, -к-, -ечк-, -оват-, -еват- (*младешенький, целехоньки, темечко, жидковатый*) и др.

Синтаксический уровень: выражение оценки с помощью синтаксической конструкции. Синтаксические средства

не могут самостоятельно выразить оценочное значение, они лишь способствуют усилению степень выраженности оценки. Например, повествовательное предложение: «*Совсем он не дурак, а только подлых мыслей у него нет — от этого он и к жизни приспособиться не может*» (М.Е. Салтыков-Щедрин «Дурак»); вопросительное: «*Чего ты меня — совсем за идиота считаешь?*» (А. Экслер «Записки невесты программиста»); побудительное: «*— Хватит снимать, — попросил Генка. — Не хочу выглядеть идиотом в глазах потомков...*» (Э. Веркин «Большая книга приключений для мальчиков») [2].

Лексический уровень. Большинство лингвистов (В. В. Виноградов, Т. И. Вендина, Г. А. Золотова, И. Н. Худяков, Е. Ф. Петрищева) в качестве основных средств выражения оценки выделяют лексические средства разных частей речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы и др.

Наибольшая степень выраженности оценочного значения характерна для имён прилагательных, отражающих признаки, свойства, качества объектов действительности. Согласно теоретическому положению швейцарского лингвиста Шарля Балли, категория оценки ведёт своё происхождение от имён прилагательных [3, с. 271]. Слова данной части речи чаще всего используются в оценочных высказываниях.

Согласно общей классификации можно выделить общеоценочные и частнооценочные прилагательные. Для первого типа характерно выражение качественной, общей оценки положительных и отрицательных признаков объекта (*хороший, превосходный, восхитительный, плохой, отвратительный* и т.д.). Для второго типа — выражение оценки определённой стороны объекта с определённой точки зрения (*умный, глупый, талантливый, бездарный* — интеллектуальные и творческие способности, *добрый, злой, почтительный* — моральные качества и т.д.).

Второе место по частоте употребления в оценочных высказываниях занимает имя существительное, которое обладает предикативной функцией (может выступать в предложении в роли сказуемого).

Значительное расширение оценочной лексики обеспечивается за счёт существительных с отрицательным оценочным значением — пейоративной лексики. Пейоративные лексические единицы могут иметь этический, психический, физический характер, могут оценивать объект по различным признакам. Например, по роду деятельности (*мафиози, актёршишка, купчишка, президентша*), по поведению (*хам, нахал, невежа, грубиян*).

Среди лексических средств выражения оценки, актуализация которых обе-

спечивает динамичность картины мира, выделяют глаголы, которые выражают ситуацию более развёрнуто, указывают не только на наличие взаимодействующих компонентов, но и на характер их взаимодействия, устанавливают ценностные отношения между субъектом и объектом.

Классификация оценочных глаголов во многом определяется учётом языкового и неязыкового знания. Языковое знание включено в значение глагола (*обидеть, ненавидеть* и т.д.), неязыковое — не включено, но связано с языковой картиной мира. Например, глаголы *«радоваться, грустить, горевать, торжествовать»* не содержат оценочного компонента значения, однако высказывания с данными глаголами могут выражать отрицательное оценочное значение: *Мария торжествует*.

В зависимости от контекста любой глагол может стать неязыковым оценочным глаголом. Например: высказывание *«Он попал»* не содержит оценочного компонента, однако в определённом контексте глагол «попал» может вызывать отрицательные ассоциации, обуславливать отрицательную оценку субъекта: *«Он попал в грязную историю»*.

Оценка может выражаться местоимениями, но преимущественно в разговорной речи. В разговорной речи чаще всего не учитывается порядок слов, а смысл зависит от интонации, благода-

ря которой (с учётом контекста) можно распознать оценочное значение местоимения, намного чаще, чем в книжном литературном языке, занимающего ударную позицию во фразе. Например, выражение отрицательной оценки: «*А он, я вижу, тот ещё хам!*»; «*Вы здесь никто!*»; «*Николай слишком высокого мнения о себе*». Местоимения «ты», «твой» получают отрицательную оценку, если отражают фамильярно-пренебрежительное отношение говорящего ко второму лицу, что воспринимается как нарушение норм вежливости.

В некоторых случаях в рамках определённого контекста оценка может быть выражена именем числительным.

Количественно-оценочный смысл выражается в высказываниях с опорой на самые различные количественные представления, возникающие у носителей языка в ходе познания. Такие знания могут касаться различных аспектов количественных характеристик явлений и отношений объективной действительности. Например, «*Я уже не маленькая. Мне 20 лет!*»; «*Мне уже 70 лет. Поздно что-то менять*», — выражение оценки значимости возраста [11].

Наряду с вышеперечисленными лексическими средствами для выражения оценочного значения используют фразеологические единицы, которые в силу своей устойчивости характеризуются определённой экспрессивностью.

Среди оценочных фразеологизмов можно выделить:

- собственно оценочные — фразеологизмы с постоянным оценочным значением, независящим от условий контекста и относящимся как к общему, так и к дополнительному значению. Например, выражение отрицательной оценки: *голова садовая, голова и два уха*; выражение положительной оценки: *светлая голова, голова варит, схватывает на лету*;
- оценочно употребляемые — фразеологизмы с временным оценочным значением, зависящим от контекстного окружения фразеологизма, от субъективной позиции. Например, фразеологизм «*ума палата*», зафиксированное значение которого «очень умный, сведущий человек», с течением времени приобрёл иронический оттенок и стал употребляться не только в указанном значении, но и в значении «глупый человек»: *ума палата, да не покрыта*; *ума палата, но палата № 6*.

На основе всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Основными структурными компонентами оценки являются субъект — лицо, определяющее ценность определённой реалии; объект — оцениваемое (реалия); характер оценки — положительная и отрицательная; основание оценки — кри-

терий, который позволяет субъекту дать определённую оценку объекту.

В качестве основных принципов дифференциации лексики с оценочным компонентом значения выступают: принцип аксиологической интерпретации; когнитивно-функциональный принцип; эмоциональный принцип; принцип учёта спосо-

ба оценивания и эталона; принцип учёта контекстного окружения.

В качестве основных средств языкового выражения оценочного значения выделяются

фонетические, графические, словообразовательные, лексические, синтаксические средства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 346 с.
2. Атлас И. А. Синтаксические средства выражения эмоциональной оценки // Вестник бурятского государственного университета. 2012. №11. С. 3–7.
3. Балли Ш. Французская стилистика. М.: УРСС, 2003. 394 с.
4. Баранов А. Н. Аксиологические стратегии в структуре языка // Вопросы языкознания. 1989. № 3. С. 74–90.
5. Вестфальская А. В. Оценка и коннотация: современные подходы // Язык и текст langpsy.ru. 2015. Т. 2. № 3. С. 3–11.
6. Вольф Е. М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо / плохо» // Вопросы языкознания. 1986. № 5. С. 98–106.
7. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Лингвистическое наследие XX века / Е. М. Вольф. М.: УРСС, 2002. 228 с.
8. Карагодина Е. А., Фомина А. Р. Понятие оценочности в осмыслении отечественных и зарубежных лингвистов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 16 июня 2022 г.) / Гл. ред. Ж.В. Мурзина. Чувашский республиканский институт образования. Чебоксары: Среда, 2022. С. 25–27.
9. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики / Н. А. Лукьянова. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1986. 230 с.
10. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. Учеб. пособие по спецкурсу. М.: Изд-во МПУ, 1993. 125 с.
11. Погорелова С. Д. Основные языковые средства выражения оценочного значения (на примере политических речей Отто фон Бисмарка) / С. Д. Погорелова, А. С. Яков-

лева // Филологические науки в России и за рубежом: материалы I Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 162–165.

12. Прокопчик О. Д. О рациональной и эмоциональной оценке // Вестник Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2010. Т. 1, вып. 3. С. 96–101.

13. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 143 с.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Tipy yazykovykh znachenii. Otsenka. Sobytie. Fakt (*Types of linguistic meanings. Evaluation. Event. Fact*). М.: Nauka, 1988. 346 p.

2. Atlas I. A. Sintaksicheskie sredstva vyrazheniya ehmtsional'noi otsenki (*Syntactic means of expressing emotional evaluation // Linguistics and literary studies*) // Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012. No.11. P.3–7.

3. Balli SH. Frantsuzskaya stilistika (*French stylistics*). М.: URSS, 2003. 394 p.

4. Baranov A. N. Aksiologicheskie strategii v strukture yazyka (*Axiological strategies in the structure of language*) // Voprosy yazykoznaniiya. 1980. No.3. P.74–90.

5. Vestfal'skaya A. V. Otsenka i konnotatsiya: sovremennye podkhody (*Assessment and connotation: modern approaches*) // Yazyk i tekst langpsy.ru. 2015. Т. 2. No.3. P.3–11.

6. Vol'f E. M. Otsenochnoe znachenie i sootnoshenie priznakov “khorosho / plokho” (*Evaluative value and correlation of signs “good / bad”*) // Voprosy yazykoznaniiya. — 1986. No.5. P.98–106.

7. Vol'f E. M. Funktsional'naya semantika otsenki. Lingvisticheskoe nasledie XX veka (*Functional semantics of evaluation. Linguistic heritage of the 20th century*) / E. M. Vol'f. М.: URSS, 2002. 228 p.

8. Karagodina E. A., Fomina A. R. Ponyatie otsenochnosti v osmyslenii otechestvennykh i zarubezhnykh lingvistov (*The concept of evaluativeness in the understanding of domestic and foreign linguists*). — Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i sotsial'nykh nauk: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchast. (Cheboksary, 16 iyunya 2022 g.) / Gl. red. Zh.V. Murzina. Chuvashskii respublikanskii institut obrazovaniya. Cheboksary: Sreda, 2022. P.25–27.

9. Luk'yanova N. A. Ehkspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya: problemy semantiki (*Expressive vocabulary of colloquial use: problems of semantics*) / N. A. Luk'yanova. Novosibirsk: Nauka, Sib. otd-nie, 1986. 230 p.

10. Markelova T. V. Semantika otsenki i sredstva ee vyrazheniya v russkom yazyke. Ucheb. posobie po spetskursu (*Semantics of evaluation and means of its expression in the Russian language. Textbook on a special course*). M.: Izd-vo MPU, 1993. 125 p.

11. Pogorelova S. D. Osnovnye yazykovye sredstva vyrazheniya otsenchnogo znacheniya (na primere politicheskikh rechej Otto fon Bismarka) (*Basic linguistic means of expressing evaluative meaning (on the example of Otto von Bismarck's political speeches)*) / S. D. Pogorelova, A. S. Yakovleva // Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. Sankt-Peterburg: Renome, 2012. P.162 — 165.

12. Prokopchik O. D. O ratsional'noi i ehmtsional'noi otsenke (*On rational and emotional assessment*) // Vestnik Leningr. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. 2010. T. 1, vyp. 3. P.96–101.

13. Teliya V. N. Konnotativnyi aspekt semantiki nominativnykh edinit (Connotative aspect of the semantics of nominative units). M.: Nauka, 1986. 143 p.

УДК 82-31

Е. С. ШАДРУНОВА

ВЗАИМОДОПОЛНЕНИЕ ПИСЕМ ПУШКИНА И ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЫ ПРИ СОЗДАНИИ ИМ ОБРАЗА КАВКАЗА

АННОТАЦИЯ

Автор статьи исследует манифестацию образа Кавказа в документально-исторической прозе А.С. Пушкина, в том числе обращается к личным письмам поэта, чтобы раскрыть глубину образа другого мира, который создаёт Пушкин. Обращение к произведению «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» и к письмам Пушкина позволяет выявить взаимодополнение этих произведений в аспекте создания образа Кавказа. Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые объединены заметки путешественника и письма в контексте исследования выразительных средств, используемых при создании образа Кавказа.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образ Кавказа, документальная проза Пушкина, выразительные средства, другой мир.

E. S. SHADRUNOVA

COMPLEMENTARITY OF PUSHKIN'S LETTERS AND DOCUMENTARY PROSE IN CREATING HIS IMAGE OF THE CAUCASUS

ABSTRACT

The author of the article explores the manifestation of the image of the Caucasus in the documentary-historical prose of A.S. Pushkin, including refers to the poet's personal letters to reveal the depth of the image of another world that Pushkin creates. The reference to the work "Journey to Arzrum during the campaign of 1829" and to Pushkin's letters reveals the complementarity of these works in the aspect of creating the image of the Caucasus. The

scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the traveler's notes and letters are combined in the context of the study of expressive means used in creating the image of the Caucasus.

KEYWORDS:

image of the Caucasus, Pushkin 's documentary prose, means of expression, another world.

Некогда Кавказ был экзотическим и малоизвестным краем. По ряду геополитических причин в 1782 году Картли-Кахетинский (Грузинский) царь Ираклий II обратился к Екатерине II с просьбой принять Грузию под покровительство России. Екатерина II, стремясь упрочить позиции России в Закавказье, согласилась. Был заключен Георгиевский трактат 1783, согласно которому Грузинский царь признавал «верховную власть и покровительство» России, которая в свою очередь гарантировала сохранение территориальной целостности владений Ираклия II и его наследников [1]. Одним из последствий включения Грузинского царства в состав Российской империи стало начало Кавказской войны. Россия задалась целью расширить свое влияние на этой территории, а назначение в 1816 году генерал-губернатором А.П. Ермолова дало старт тому, что в 1817 году началась Кавказская война, которая растянулась на 50 лет. Борьба за независимость была особенно актуальна в Западном (Черкесия и Абхазия) и Северо-Восточном (Чечня и Дагестан) регионах Кавказа.

Известно, что А.С. Пушкин побывал на Кавказе в период военных действий. Это время приходится на 1829 год. Пушкин посещает Ставрополье, Кабарду, Северную Осетию, Закавказье (пересекает Крестовый перевал) и пребывает в действующую армию под Арзрумом. Пушкин восхищался Кавказом, получая материал для творчества. Поэт столкнулся и с реалиями военной жизни, а также проникся уважением к горцам, которые безуспешно пытались бороться за независимость.

Ниже мы рассмотрим, как создается образ Кавказа в документальной прозе А. С. Пушкина на примере путевых заметок «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» [7], и обратимся к письмам поэта, в которых он говорит о Кавказе для более глубокого понимания ценности этого края для автора. Соответственно целью настоящей работы стало исследование особенностей образа Кавказа в документальной прозе А. С. Пушкина, а также в письмах писателя.

Для достижения поставленной цели решались задачи: исследовать составляющие образа Кавказа в произведении

«Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» и в письмах А. С. Пушкина; проанализировать, какими художественными средствами и приемами пользовался автор для создания образа другого мира; выявить единую авторскую интерпретацию образа Кавказа в документальной прозе и в письмах Пушкина. Решение данных задач осуществлялось с опорой на сравнительно-исторический метод и метод литературного комментирования.

В произведениях А. С. Пушкина прослеживается проницательность в любых наблюдениях и детализация. Его путевые заметки «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» — эталон географических описаний. По мнению исследователя творчества Пушкина Н. Кузнецова его можно описать как «поэта изумительного по точности описаний природы и необыкновенной художественской достоверности и правдивости» [3].

Задача Пушкина в его романе-путешествии — продемонстрировать собственный нейтралитет по отношению к войне и совершить долгожданное путешествие «за границу». Не зря Александр Сергеевич делает отсылку в «Путешествии» к воспоминаниям пребывания на Кавказе в 1820 году: когда он останавливается на Горячих водах, замечает, что ванны стали облагороженными и удобными — «Нынче выстроены великолепные ванны и дома», «Везде чистенькие дорожки,

зеленые лавочки, правильные цветники, мостики, павильоны», «...езде порядок, чистота, красивость», «...мне было жаль их прежнего дикого состояния; мне было жаль крутых каменных тропинок, кустарников и неогороженных пропастей, над которыми, бывало, я карабкался» [7].

Кроме того, автор обращается к воспоминаниям, чтобы продемонстрировать свое родство с Кавказом: ему есть о чем погрузиться, ведь это напоминание о юности — «...Величавый Бешту, окруженный Машуком, Змеиной и Лысой горою — как царь своими вассалами, и наконец исчез во мраке...» [7]. Но автор не забывает упомянуть и сопровождающую обоз пушку, и опустевшие деревни.

«Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» [7] открывается кратким вступлением, в котором автор даёт свою оценку русским городам и описывает природу: «...хороший обед в курском трактире», «До Ельца дороги ужасны» и «коляска моя вязла в грязи, достойной грязи одесской», «...воронежские степи и свободно покатылся по зеленой равнине». Очень точно описан «переход от Европы к Азии» — «леса исчезают, холмы сглаживаются, трава густеет и являет большую силу растительности; показываются птицы, неведомые в наших лесах; орлы сидят на кочках, означающих большую дорогу, как будто на страже, и гордо смотрят на путешественников; по тучным пастбищам кобылиц неукротимых

гордо бродят табуны». Орлы, большая дорога, кобылицы неукротимые — все это приближает к Кавказу, вольному, свободному, своенравному краю.

В Калмыкии автор посещает кибитку, а молодая калмычка угощает его чаем с бараньем жиром — «Не думаю, чтобы другая народная кухня могла произвести что-нибудь гаже», затем отправляется в Ставрополь. «...на краю неба облака, поразившие мне взоры ровно за девять лет. Они были все те же, все на том же месте. Это — снежные вершины Кавказской цепи». Автор уже был здесь ранее, но он впечатлен не меньше, чем в прошлый раз.

По словам В.Б. Шкловского, «Пушкин как бы исследует предмет. Вначале он дает его в прямом и как будто небрежном упоминании, а затем пользуется им для сравнения. Это особый метод точной поэзии. Только что шло описание мельницы, теперь мост описан как мельничная плотина, а шум реки приравнен к шуму колеса. Образная система «Путешествия в Арзрум» организована с особой тщательностью, так как связь и логика выделения образов восполняют отсутствие вымысла-домысла. Дается описание, а на втором плане вырисовывается и сам поэт — спокойный, ироничный, понимающий двусмысленность своего положения, положения пленника» [8]. В Арзруме турки говорят Пушкину, что поэт — брат дервишу. И тут же Пушкин

видит молодого человека в лохмотьях, полунагого, подтверждая нам, что это его брат — дервиш.

Главной чертой пушкинского произведения является объективность рассказа. Пушкин не стремился приукрасить кавказскую действительность, его призыв — цивилизованное освоение края, мир, дружба. Мы располагаем непосредственными впечатлениями, высокой художественностью, которая опирается на реальные факты. Кавказ предстает перед читателем подлинным, с бедностью горцев, с их часто неоправданной и неуместной воинственностью. Убогая и порой нищенская жизнь кавказских народов показана на фоне прекрасной природы. Благодаря слову и стараниям Пушкина Кавказ предстает таким, какой он есть на самом деле. Не стоит забывать, что именно Александр Сергеевич стал первооткрывателем Кавказа для большинства жителей Российской империи, рассказав об «экзотике» этого края. Пушкин сумел в своем произведении выступить литературоведом, этнографом и фольклористом, нашедшим на Кавказе источник вдохновения и материал для исследований. Для него этот край — воплощение величия природы, а другая культура — торжество свободы, место, где поэт чувствует себя на воле.

Первая поездка на Кавказ произвела на поэта сильное, неизгладимое впечатление. На Кавказе Пушкин задумал

поэму «Кавказский пленник», которую начал писать в Гурзуфе. По первоначальному замыслу поэта действие поэмы должно было происходить на Терек. «С вершин заоблачных бесснежного Бешту, — сообщал он поэту и знаменитому переводчику Н. И. Гнедичу в марте 1821 года, — видел я только в отдалении ледяные главы Кавказа и Эльбруса. Сцена моей поэмы должна бы находиться на берегах шумного Терека, на границах Грузии, в глухих ущельях Кавказа — я поставил моего героя в однообразных равнинах, где сам прожил два месяца». В этом же письме Пушкин не скрывает своей тоски по Кавказу [4].

В 1823 году поэт пишет в Тифлис своему другу по лицу А. А. Шишкову: «Что стихи? куда зарыл ты свой золотой талант? Под снега ли Эльбруса, под тифлисскими ли виноградниками? Если есть у тебя что-нибудь, пришли мне, — право, сердцу хочется» [6].

В письмах Пушкин делился своими наблюдениями. Так, в сентябре 1820 года Пушкин пишет брату Льву: «Кавказский край, знойная граница Азии, любопытен во всех отношениях. Ермолов наполнил его своим именем и благотворным гением. Дикие черкесы напуганы; древняя дерзость их исчезает. Дороги становятся час от часу безопаснее, многочисленные конвои — излишними». «Жалею, мой друг, что ты со мною вместе не видал великолепную цепь этих гор;

ледяные их вершины, которые издали, на ясной заре кажутся странными облаками, разноцветными и неподвижными; жалею, что не всходил вместе со мною на острый верх пятихолмного Бешту».

Переписки Пушкина подтверждают, что Кавказ не покидал мыслей поэта. В 1825 году в письме к поэту-декабристу А. А. Бестужеву Пушкин спрашивал: «Кстати: кто писал о горцах в Пчеле? Вот поэзия! Не Якубович ли, герой моего воображенья? Жаль, что я с ним не встретился в Кабарде, — поэма моя была бы лучше» [6].

Перейдем к особенностям манифестации образа другого мира в документально-исторической прозе (путевых заметках путешественника). Исследователь культур и миропонимания разных народов Г. Д. Гачев в своих работах рассматривает национальный мир как троичное единство местной природы, характера народа и его ментальности. Национальная культура в этом контексте разветвляется подобно дереву, проявляясь в быту, нравах, религиях, образности литературы и искусства, философских системах, типе мышления [2]. Рассматривая в нашей работе создание образа другого мира в «Путешествии в Арзрум во время похода 1829 года», мы руководствуемся именно этим многоуровневым понятием.

А. С. Пушкин знакомится с традициями кавказских народов и определяет их корни эпитетом «хищные»: «Два-три

надгробных памятника стояло на краю дороги. Там, по обычаю черкесов, похоронены их наездники. Татарская надпись, изображение шашки, танга, иссеченные на камне, оставлены *хищным* внукам в память *хищного* предка». Данный эпитет указывает, с одной стороны, на то, что черкесы близки к природе, а с другой обуславливает их враждебность и воинственность. Однако для хищника важна не только добыча, но и свобода: «Мы вытеснили их из привольных пастбищ; аулы их разорены, целые племена уничтожены». Пушкин подчёркивает вольный нрав кавказских племён, которые страдают от войны. Чтобы охарактеризовать горцев, автор также использует метафоры: «Кинжал и шашка суть *члены их тела*, и младенец начинает владеть ими прежде, нежели лепетать. У них убийство — простое телодвижение. Пленников они сохраняют в надежде на выкуп, но обходятся с ними с ужасным бесчеловечием, заставляют работать сверх сил, кормят сырым тестом, бьют, когда вздумается, и приставляют к ним для стражи своих мальчишек, которые за одно слово вправе их изрубить своими детскими шашками». Данная метафора указывает на суровый нрав народов Кавказа. Поколение за поколением они растят воинов и воспитывают их соответственно. С самого раннего детства детей приучают к оружию и жестокости по отношению к врагам. Здесь же Пушкин исполь-

зует риторический вопрос: «Недавно поймали мирного черкеса, выстрелившего в солдата. Он оправдывался тем, что ружье его слишком долго было заряжено. Что делать с таким народом?» Риторический вопрос использован Пушкиным, чтобы указать на то, что менталитет черкесов (и шире — всех кавказских народов) не исправить. Жестокость, враждебность и воинственность у них в крови.

Во Владикавказе автор попадает на похороны, где у него отсутствует возможность поддерживать коммуникацию на родном языке, так что мы можем наблюдать глазами Пушкина за обстановкой только посредством невербального восприятия. Александр Сергеевич, не объясняя увиденных обрядов, переключается на людей, снова применяя метафоры и иронизируя: «Осетинцы самое бедное племя из народов, обитающих на Кавказе; женщины их прекрасны и, как слышно, очень благосклонны к путешественникам. У ворот крепости встретил я жену и дочь заключенного осетинца. Они несли ему обед. Обе казались спокойны и смелы; однако ж при моем приближении обе потупили голову и закрылись своими изодранными чадрами». Здесь автор подчёркивает бедность народов Кавказа, а в частности — осетин. Военные действия разрушают их жизни, ведут к нищете.

Пушкин добирается до крепости Минарет, обозначая её как «Первое замеча-

тельное место». «Наш караван ехал по прелестной долине между курганами, обросшими липой и чинаром. Это могилы нескольких тысяч умерших чумою». Рассказчик подчеркивает неоднозначность этого края — на фоне *сияющего снежного Кавказа* в глаза бросаются цветы «порожденные зараженным пеплом». Природа усиливает драматизм войны «... не раздастся голос муллы», за *лесистой горой* «...следы разоренного аула, называвшегося Татартубом и бывшего некогда главным в Большой Кабарде. Легкий, одинокий минарет свидетельствует о бытии исчезнувшего селения». Обращаясь к истории Татартуба, мы понимаем, что это мистическое и даже легендарное место, его исчезновение — это прекращение дружбы, единства, спокойствия. Татартуб находится на левом берегу Терека и с древности считается священным местом у осетин, балкарцев и кабардинцев. Именно здесь был центр Северного Кавказа. Название «Татартуб» дословно — «стоянка татар» — так прозвали кавказцы это место во времена Золотой Орды. «Вполне естественно, что такое место должно было обрасти мифами и легендами, и что местные жители будут почитать его как священное. Татартуп давал право укрытия даже в случае убийства по кровной мести; данные там клятвы и заключенные соглашения имели особую неприкосновенность. Мусульманин, христианин, язычник — все они имели

свой интерес в Татартупе, тем не менее, спустя несколько столетий и до наших времен, только последний из названных мог претендовать на реальность. Так, король Джанна — сильно замаскированный Прометей — мог бы, как считалось, снисходительно позволить себе, из уважения к человеческой слабости, снискать прощение в Татартупе вместо вершины Мингитау (Эльбрус). Создатель минарета должен был быть удостоен той же чести, что и авторы храма Василия Блаженного в Большой Москве, Цунды, Часов над дворцовыми воротами Амира в Бохаре, и других выдающихся произведений человеческого искусства, а именно, быть приговоренным к смерти, дабы он больше не смог создать подобный шедевр...» [9].

Пребыв в Грузию, автор меняет интонацию повествования. Даже акцентируя внимание на торговом значении города, А.С. Пушкин прибегает к иронии: «Азиатские строения и базар напомнили мне Кишинев. По узким и кривым улицам бежали ослы с перекидными корзинами; арбы, запряженные волами, перегоражали дорогу. Армяне, грузинцы, черкесы, персияне теснились на неправильной площади; между ими молодые русские чиновники разъезжали верхами на карабахских жеребцах».

Народ описан несколькими словосочетаниями: «Грузины народ воинственный», «умственные способности ожи-

дают большей образованности», «нрава веселого и общежительного», «...вино здесь в таком общем употреблении, что недостаток в воде был бы незаметен». Пушкин иронизирует над чертами национальных характеров народов Кавказа. Так, например, он утверждает, что грузины — воинственный народ, хотя сомневается в их умственных способностях, которые, несомненно необходимы в войнах и сражениях. Смех вызывает также пристрастие грузин к вину.

Чтобы показать неоднозначность Кавказа, Пушкин использует противопоставления: только «...небо усеялось миллионами звезд» и слышны «...мелодии вод», как тут же на военной Грузинской дороге «бежали конские табуны и стада волов». Иногда автор обращается к пренебрежительным эпитетам: «вонючий бурдюк», «измаранный список».

Кавказские горы для А.С. Пушкина священны, как и сам край: «Кавказ нас принял в свое святилище». Это восприятие подтверждается и в момент, когда поэт видит заветный Арарат: «На ясном небе белела снеговая, двуглавая гора. «Что за гора?» — спросил я, потягиваясь, и услышал в ответ: «Это Арарат». Как сильно действие звуков! Жадно глядел я на библейскую гору, видел ковчег, причаливший к ее вершине с надеждой обновления и жизни — и врана и голубицу, излетающих, символы казни и примирения...». Здесь завуалирована и авторская

позиция — вера в мирное существование. У подножия Казбека эти ощущения повторяются: «Утром, проезжая мимо Казбека, увидел я чудное зрелище: белые, оборванные тучи перетягивались через вершину горы, и уединенный монастырь, озаренный лучами солнца, казалось, плавал в воздухе, несомый облаками».

В то же время экзотический край и поражает, и пугает Пушкина одновременно. Отрывок письма, найденный в дневнике поэта, подтверждает это: «Дорога через Кавказ скверная и опасная — днем я тянулся шагом с конвоем пехоты и каждую дневку ночевал — зато видел Кавказ и Терек, которые стоят Ермолова. Теперь прею в Тифлисе, ожидая разрешения графа Паскевича».

Мощь кавказских гор передается с помощью метафор: «Горы тянулись над нами. На их вершинах ползали чуть видные стада и казались насекомыми». А ощущение воли и свободы связано с описанием неба, на краю которого нет ничего, только «...вершины Кавказа, каждый день являющиеся выше и выше». Величие демонстрируется прямо: «огромные скалы», обвал настолько сильный, что «Огромная глыба, свалясь, засыпала ущелие на целую версту и запрудила Терек. Часовые, стоявшие ниже, слышали ужасный грохот и увидели, что река быстро мелела и в четверть часа совсем утихла и истошилась».

Помимо гор в ландшафте встречаются и реки. Метафоричен и в то же время прямолинеен: «Мгновенный переход от грозного Кавказа к миловидной Грузии восхитителен. Воздух юга вдруг начинает повевать на путешественника. С высоты Гут-горы открывается Кайшаурская долина с ее обитаемыми скалами, с ее садами, с ее светлой Арагвой, извивающейся, как серебряная лента, — и все это в уменьшенном виде, на дне трехверстной пропасти, по которой идет опасная дорога... Светлые долины, орошаемые веселой Арагвою, сменили мрачные ущелия и грозный Терек». Для описания Арагвы используется олицетворение. Терек «раскрывается» не сразу: «Мы услышали глухой шум и увидели Терек, разливающийся по разным направлениям. Мы поехали по его левому берегу. Шумные волны его приводят в движение колеса низеньких осетинских мельниц, похожих на собачьи конуры». Терек демонстрируется с разных берегов. Впечатления передаются с использованием звукописи: мы слышим звук воды, когда наблюдаем оптическую иллюзию потока, движущегося снизу вверх. Терек «хлещет с яростью неизъяснимой», он побеждает даже камни: «прорылся сквозь обвал не прежде, как через два часа. То-то был он ужасен!», такая могущественная река не может существовать в ограниченном пространстве: «Чем далее углублялись мы в горы, тем уже становилось ущелие.

Стесненный Терек с ревом бросает свои мутные волны через утесы, преграждающие ему путь. Ущелие извивается вдоль его течения. Каменные подошвы гор обточены его волнами». Автор, описывая увиденное, использует оксюморон, называя это «...мрачную прелесть природы». Данный приём также указывает на неоднозначность Кавказа, природа которого одновременно прекрасна и смертельно опасна.

Итак, из художественных приемов для создания картины реалий другого мира Пушкин активнее всего использует эпитеты, метафоры, звукопись, противопоставление и оксюморон. Мы в том числе увидели иронию, олицетворение и риторический вопрос. Перечисленные приёмы используются для того, чтобы показать противоречивость Кавказа как с точки зрения менталитета здешних народов, так и относительно природных богатств. Средства художественной выразительности также позволяют раскрыть особенности национального характера Кавказских племён. Оксюморон чаще встречается в военных описаниях (пребывание в лагере), например, ситуация, когда лошади сорвались с привязи и бегали по лагерю, чем изрядно напугали военных, в том числе командира. Ирония в тексте вполне уместна, потому что перед нами русский дворянин, путешественник, он с насмешкой относится ко многим особенностям мышления Кав-

казских народов, так как живёт в других условиях и мыслит совершенно иначе.

Таким образом, создание образа Кавказа в произведении «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» дополняется материалом из писем А. С. Пушкина, в результате чего мы получаем единую интерпретацию образа данного региона.

Во-первых, в анализируемых сочинениях Кавказ предстаёт перед читателем таким, какой он есть на самом деле, без прикрас. Мы видим описания бедности кавказских народов на фоне прекрасной природы. Эта противоречивость неоднократно подчёркивается автором, который указывает на разрушающую силу войны.

Во-вторых, в документальной прозе и письмах А. С. Пушкина Кавказ изображается воинствующим, жестоким регионом. Этой характеристике соответствуют

Кавказские народы, а также природа. Однако мощь кавказских гор, рек и других природных богатств восхищает Пушкина. Он находит вдохновение в природе Кавказа, чувствует себя свободным среди его вершин. Природа региона поражает и пугает героев Пушкина. Однако они, как и сам автор, неизменно возвращаются туда. Кавказские горы для А.С. Пушкина священны, как и сам край.

В-третьих, анализируемые сочинения позволяют отследить отношение Пушкина к народам Кавказа. Автор «Путешествия в Арзрум во время похода 1829 года» иронизирует над кавказскими народами, над их противоречивостью и излишней воинственностью. При этом Пушкин поражается вольности кавказских народов. Другая культура становится для него торжеством свободы. Своенравный край впечатляет автора, и он чувствует своё родство с Кавказом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военная энциклопедия в 8-ми т. М.: Воениздат, 2004. Т. 2. 735 с.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М.: Академический проект, 2007. 365 с.
3. Кузнецов Н. «Вечерняя звезда» в одном стихотворении Пушкина («Редает облаков летучая гряда»). Иркутск: Мироведение, 1923. 132 с.
4. Левкович Я.Л. Автобиографическая проза и письма Пушкина. Л.: Наука, 1988. 320 с.
5. Маркелов Н.В. Лермонтов и Северный Кавказ. Пятигорск: СНЕГ, 2008. 384 с.
6. Попов А.В. А. С. Пушкин — первооткрыватель Кавказа в литературе // Русские писатели в нашем крае: сб. статей. Грозный, 1958. С. 6–22.

7. Пушкин А.С. Сочинения в 6-ти т. // Проза 1815–1837 г. Критические, библиографические, полемические и исторические статьи и заметки. Дневник. Путешествие. Черновые тетради. Спб.: Издание книгопродавца Я.А. Исакова, 1880–1881. Т. 5. 544 с.

8. Шкловский В.Б. Избранное в 2 т. // Повести о прозе; размышления и разборы. М.: Художественная литература, 1983. Т.2. 335 с.

9. Baddeley J. *The Rugged Flanks of the Caucasus*. London: Oxford University Press, 1940. P. 250.

REFERENCES

1. Voennaya enziklopedia in 8 vol. (Military encyclopedia). Moscow: Military publishing, 2004. V. 2. 335 p.

2. Gachev G.D. *Nazionalnie obrazy mira. Kosmo-Psiho-Logos*. (National images of the world. Cosmo-Psycho-Logos). M.: Academic project, 2007. 735 p.

3. Kuznetsov N. “Vechernya zvezda” v odnom stihotvorenii Pushkina (“Rydeet oblakov letychaya gryada”). (“Evening star” in one poem by Pushkin (“The flying ridge is thinning clouds”). Irkutsk: World Studies, 1923. 365 p.

4. Levkovich Ya.L. *Avtobiograficheskaya proza i pisma Pushkina*. (Autobiographical prose and letters of Pushkin). L.: Nauka, 1988. 132 p.

5. Markelov N.V. *Lermontov i Severniy Kavkaz*. (Lermontov and the North Caucasus). Pyatigorsk: SNEG, 2008. 320 p.

6. Popov A.V. A. S. Pushkin — pervootkryvatel Kavkaza v literature // *Russkie pisateli v nashem krae: sbornik statey*. (Pushkin — the discoverer of the Caucasus in literature // Russian writers in our region: collection of articles). Grozny, 1958. 384 p.

7. Pushkin A.S. *Sochineniya in 6 vol. Proza 1815-1837. Kriticheskie, bibliographicheskie, polemicheskie i istoricheskie stati i zametki. Dnevnik. Pyteshestvie. Chernovie tetradi*. (Essays in 6 vol. Prose 1815-1837. Critical, bibliographic, polemical and historical articles and notes. Diary. Journey. Draft notebooks). St. Petersburg, 1880-1881. V. 5. P. 6–22.

8. Shklovsky V.B. *Izbrannoe in 2 vol. Povesti o proze; razmishleniya i razbory*. (Favorites. Stories about prose; reflections and analysis). M.: Fiction, 1983. V.2. 544 p.

9. Baddeley D. *Surovie sklony Kavkaza*. (The Rugged Flanks of the Caucasus). London: Oxford University Press, 1940. 250 p.

УДК 82.091

И. В. КАЛУС

ФИЛОСОФСКИЕ ПОДТЕКСТЫ ПОВЕСТИ АЛЕКСАНДРА ПОТЁМКИНА «СОЛО МОНО. ПУТЕШЕСТВИЕ СОЗНАНИЯ ПОРАЖЕНЦА»

АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает некоторые философские подтексты повести современного писателя Александра Яковлевича Потёмкина «Соло Моно. Путешествие сознания пораженца» (2017). Богатый научно-фантастический, научный, философский, культурологический материал, привлечённый автором для создания произведения, расшифровывается с точки зрения классических истин и традиционных философских «проклятых» вопросов. В статье выявляются гоголевские и булгаковские мотивы повести, подтексты из сочинений Ф. М. Достоевского, отблески философии Ницше, анализируется образ главного героя, особенности жанра путешествия. В результате исследования становится возможным сделать вывод о повести как о предупреждении современному человеку, способному уничтожить самого себя в «плавильной печи» технологий и интеллектуальных идеологем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

А. Я. Потёмкин; «Соло Моно»; Ф. М. Достоевский; М. А. Булгаков; Н. В. Гоголь; интеллектуальная проза; научно-фантастический жанр.

I. V. KALUS

PHILOSOPHICAL IMPLICATIONS OF ALEXANDER POTECHKIN'S STORY "SOLO MONO. THE JOURNEY OF THE DEFEATIST'S CONSCIOUSNESS"

ABSTRACT

The article reveals some philosophical implications of the novel by the modern writer Alexander Yakovlevich Potemkin “Solo Mono. The Journey of the Defeatist’s Consciousness” (2017). The rich science fiction, scientific, philosophical, cultural material attracted by the author to create the work is deciphered from the point of view of classical truths and traditional philosophical “damned” questions. The article reveals Gogol’s and Bulgakov’s motives of the story, subtexts from the works of F. M. Dostoevsky, reflections of Nietzsche’s philosophy, analyzes the image of the main character, features of the genre of travel. As a result of the research, it becomes possible to conclude about the story as a warning to a modern person capable of destroying himself in the “melting furnace” of technology and intellectual ideologies.

KEYWORDS:

A. Ya. Potemkin; “Solo Mono”; F. M. Dostoevsky; M. A. Bulgakov; N. V. Gogol; intellectual prose; science fiction genre.

Интелектуальная повесть «Соло Моно. Путешествие сознания пораженца» (2017) Александра Потёмкина и сегодня привлекает внимание читателей неординарными философскими подтекстами, которые, безусловно, требуют расшифровки и исследовательских обращений. Проблема человека в современных научно-технических реалиях, человека-интеллектуала, человека, ищущего центр духовного бытия, стоит в центре повествования. Вместе с автором и его героем мы движемся к разгадке смысла жизни, однако путь сознания героя пролегает по такой траектории, которая, возможно, является своеобразным предостережением автора и попутно поднимает вопросы, на которые каждый отвечает сам, имея, между тем, в качестве тестовых те вехи,

которые проходит оригинально мыслящий персонаж.

Повесть написана в русле традиционной колеи русской и мировой литературы — в жанре хождения. И в день священномученика Философа Александрийского, 31 мая 2016 года, Александр Потёмкин отправляет своего героя в намеченное путешествие, как Николай Васильевич Гоголь своего Хому Брута. Напомним строки из «Вия»: «Самое торжественное для семинарии событие было вакансии — время с июня месяца, когда обыкновенно бурса распускалась по домам. Тогда всю большую дорогу усеивали грамматики, философы и богословы» [2]. Герой, использующий современные гаджеты (планшет) и с лёгкостью ориентирующийся в мировой паутине, отправляется в дальний путь

по старинке — пешком — несмотря на то, что «на дворе» XXI столетие. С этого момента повесть должна, казалось бы, обрести черты традиционных для «хождений» «путевых записок». Впрочем, современные реалии вносят свои коррективы — необходимость остановок на бензоколонках — но только для зарядки планшета.

Чтобы достичь первого населённого пункта через 139 км, герою отводятся сказочные «три дня и три ночи». Пространственно-географическое движение героя к своей цели — Поход с Крайнего Севера на юг страны — и разворачивает сюжет. Чрезвычайно важная цель героя, зовущая его в дорогу, — новая биореальность. Тем самым герой подтверждает известный психологический закон: иногда путь к цели, размышления об этом становятся настолько приятными, что эмоционально перевешивают реальное достижение этой цели. Автор с долей иронии замечает, что движение является одним из признаков живой материи. Но далее мы понимаем, что живых существ сам герой приравнивает всего лишь к физическим телам.

Дорога — символический путь перерождения человека, дорога созидания, роста его души. Не случайно герой за 29 лет нигде, кроме Сивой Маски, ещё не бывавший, подчёркивает, что для такого путешествия никаких дорожных наборов и прочих принадлежностей не

потребуется. Единственное условие — мыслительная работа. Всё же герой имеет при себе полторы тысячи рублей, планшет и кусочек мыла (как намёк на будущее самоубийство). Позже он находит в бумажнике чуть немногим меньше, чем достаётся Мастеру из романа Михаила Булгакова, — 57 тысяч рублей. Картина Дали «Аптекарь из Фигераса, не ищущий абсолютно ничего», возникающая в сознании героя, будто бы предрекает отсутствие будущего результата.

Герой максимально асоциален и категорически противопоставляет себя обществу. Интерес к социальной жизни у Фёдора Михайловича Махоркина отсутствует, зато его очень интересует «умственное напряжение». Центр своей жизни герой переносит внутрь себя — в своё сознание, переполненное необычными фантазиями и мыслями. Родителей у 29-летнего Махоркина нет — и это тоже весьма показательный для художественной литературы факт. Какие-то неизвестные силы подсказывают герою, что он опасен для человечества — в круг общения героя входят лишь библиотекарь Ольга Валерьевна и бабушка. Малость масштаба Махоркина предполагает соразмерное — маленькое — незначительное бытие. Знакомый с хрестоматийной темой «маленького человека» читатель удовлетворённо покивает головой — знаем, читали! Однако Александр Потёмкин являет нам совершенно дру-

гой случай и постепенно приоткрывает завесу тайны.

Республика Коми — комическое, неэстетичное для филологического уха, почти фантастическое место рождения персонажа-«комика» Фёдора Махоркина. Таким образом, читатель может даже усомниться в реальности нашего персонажа. Одно дело, когда герой родился в Москве, на Берсеневской набережной, например, как некоторые герои Юрия Трифонова, — здесь вопросов ни у кого не возникнет, и герой, в связи с этим фактом, закономерно обретает почти физическую «плоть», иной раз, даже начиная мерещиться читателю.

Не таков Фёдор Махоркин. Этот «комический» персонаж смотрит на вещи, обычные и привычные для человека из социума, весьма нетрадиционным образом. Что такое боль, например? Можете ли Вы, испытывая боль, найти в себе силы для философских размышлений? А для Фёдора Махоркина боль — это средство взбудоражить сознание, почувствовать самого себя и задаться вопросом о себе.

Что же такое человек? Исходя из мнения Махоркина, это некий биоинженерный проект, хаотично созданный мутациями, не что иное, как непостоянное время, пространство и масса.

Техногенно-фантазийное сознание Махоркина полно противоречий. Мы читаем множество размышлений об устрой-

стве нано-пинцета, которым герой будет собирать нового совершенного человека. Правда, идеи Махоркина не простираются дальше механической сборки и напоминают теоретизирования безумца, мысленно манипулирующего конструктором «Лего», только других масштабов — для сборки людей.

Надо сказать, идея далеко не нова. Есть гипотезы, утверждающие, что «собирать людей» могли уже древние египтяне, вот только «детали» были покрупнее и представляли собой готовые части тела — руки, ноги, головы и так далее. Подтверждение тому находят на древнеегипетских фресках — настенных росписях в гробницах Долины Фараонов, в храмах Карнака, Луксора и Абу-Симбела, где нарисованы настоящие конвейеры и показан сам процесс сборки человеческого тела. Сборщиками в те времена выступали некие «боги». Надо сказать, идея Бога, будь то Всевышний или пришелец из параллельного мира или другой планеты, как создателя человека вызвала бы у Махоркина чувство глубокого отвращения ввиду непреложной веры в собственные силы. Не в тело, не в дух или душу верит Фёдор Махоркин: его мир — мир бесконечного разума.

Но оставим читателю выяснение исторических подробностей мира древнего и обратимся к примеру более известному — из мира литературы, где в роли со-

здателя выступает уже не физик, а медик. К сожалению, в романе «Соло Моно» автор выносит за скобки появление «нового существа», зато в повести «Собачье сердце» результат усилий профессора Преображенского предстаёт перед читателем во всей красе.

К булгаковской теме отсылают нас и строки повести, относящиеся к современной Москве. Их даже нельзя назвать ироничными — это настоящая едкая сатира в духе предшественника, автора романа «Мастер и Маргарита». Как подчёркивает Махоркин, жить в столице он никогда бы не смог и, что показательно, столица, по его мнению, вряд ли смогла бы пробудить в нём человека, а современные московские писатели поистине достойны членства в булгаковском литературном обществе МАССОЛИТ. Кроме того, устами Махоркина автор тонко высмеивает некоторую «особенность» Москвы — в сравнении с остальным миром.

Скажем сразу, сопоставление это не будет в полной мере корректным, учитывая метафоричность и иносказательность повести Михаила Булгакова, но Александр Потёмкин всё же приближается к весьма значительному обобщению, касающемуся ведущих направлений науки, о которых простые смертные не подозревают, да и, впрочем, как пресловутые земляки Махоркина, «сивомасковцы»-обыватели, не желают задумываться.

Махоркин — своего рода новый профессор Преображенский, для которого биоматериалом, нуждающимся в творческой переделке, выступает собственная личность. Руководством к действию для героя становится почитаемый им тезис — Бог создал человека, чтобы человек стал Богом.

Герой идёт, казалось бы, по традиционному христианскому пути, но не видит в этом чуда. Перерождение души в горниле страдания происходило и с героями его знаменитого тезки Фёдора Михайловича Достоевского. Разительно отличаются только направление пути и печальный финал.

«Воланд Потёмкина» — Пенталкин — защищает обывателей от праведного гнева Махоркина. И здесь он подобен булгаковскому Воланду, рассуждающему со сцены варьете: «Люди как люди, любят деньги, но ведь это всегда было.... Ну, легкомысленны, ну что ж... Обыкновенные люди. Только квартирный вопрос их испортил» [1]. Как и Воланд в романе М. А. Булгакова, действующий чужими руками, Пенталкин расправляется с Махоркиным, даже не коснувшись его рукой — в этом ему помогает пенталгин. Вообще, тема смерти, а особенно, её восприятие героем достойны отдельного упоминания.

В тайге герой ест «ягоды калужницы» — напомним, что это растение из семейства лютиковых ядовито. Пита-

ние героя снова шокирует эстетствующего читателя: отходы из мусорных баков (любой биоматериал), заставляя вспомнить заглавие небезызвестной пьесы «буревестника революции» — «На дне». Надо сказать, Александр Потёмкин и его герой показывают себя знатоками природы, точно называя растения, которые можно встретить в тайге в конце весны — калужница, листья брусники и т.д. Махоркин, как профессиональный ведущий передачи о выживании, мастерит себе постель из лапника, укрываясь густыми рябиновыми ветками.

Махоркин будто бы продолжает «кладбищенские» рассуждения Марины Цветаевой:

*Кладбищенской земляники
Крупнее и слаще нет [4].*

И вот герой «Соло Моно» тоже неожиданно оказывается поглощён мыслью: почему самые яркие и красивые цветы — именно на кладбище? Но этот вопрос явно не отвечает никаким «новым технологиям», поэтому не находит объяснения в сознании героя и забывается. Ещё одна важная черта сознания героя — неразличение прекрасного и безобразного, праздников и будней. В начале похода герой замечает милых птичек и зверюшек, слышит запахи тайги — но не хочет принять красоту живой природы — дескать,

всё это замечательно, но совершенно не для него.

Традиционное погребение унижает сознание героя. Ему во всём требуется творческая переделка, поэтому видятся другие варианты нетрадиционных похорон — более, по его мнению, достойных и осуществлённых по новым технологиям — дегидратация, помещение в вакуумный мешок или в специальный многоярусный склеп.

Обряд, как известно, древнейший вид сакральной деятельности, которая несёт символическое значение. Махоркин же призывает к максимальному прагматизму: как страшно бы это ни звучало — к уничтожению трупа. Из похорон уходит их ритуальная сторона, выхолащиваются эмоции — в итоге в корзину отправляется значительная часть культурного наследия человечества.

Стремление героя занять роль Всевышнего во многом повторяет известные утопии и антиутопии, фантастические истории о страшных последствиях неконтролируемого энтузиазма учёных.

В повести ничего не говорится о других «модных новинках» науки: о расшифровке ДНК, о стволовых клетках, о принципах отбора генетического материала. Махоркин упорно застревает на стадии «конструктора» и его инструмента. Сконструировать душу — представляется не только возможным — более того, «творец» намерен сделать

это даже лучше самого Господа Бога. С другой стороны, герой (скорее всего той своей частью, из-за которой постоянно выглядит автор) признаёт, что без фундаментальных знаний о клетке в голове останутся лишь пустые фантазии.

Этимология имени приёмного сына героя — Соло (ит. — solo — один) и Моно (гр. — monos — Один) — это настойчивое педалирование идеи одиночества (даже одиночества в квадрате), которое наводит нас на мысль о воспроизведении библейского сюжета: Бог-Отец создаёт Бога-Сына. Сын Махоркина, как и Сын Человеческий, оказываются столь же одинокими на земле, среди людей. Соло Моно — сам в себе. Это своего рода замятинская антиутопия, где место «мы» замещает соло Махоркина — его неординарное «я».

В повести Махоркин неоднократно и с разных позиций даёт определение человеку. Чаще всего такие дефиниции либо сугубо функциональны, либо физиологичны. Это определение человека как тела, которое способно взаимодействовать с другими телами (своего рода суррогат человеческой дружбы); либо как животного из зоопарка с идентификационной табличкой. Паспортные данные, например, гражданство — выступают как несколько строк на клетке или биологический вид. Впрочем, герои исключений ни для кого не делают, счи-

тая и себя примитивным субъектом, которого в родной Сивой Маске обзывают болваном или идиотом. Считая, что людям виднее, он нисколько не обижается. Его характерные приметы — запущенный внешний вид, отрешённый взгляд, худоба, неопрятность, угрюмость, молчаливость.

Таким образом, человек, по мнению Махоркина, — жалкое существо, требующее как минимум насильственной эволюционизации, во всех отношениях несовершенное, не могущее удовлетворить новаторское сознание героя. К знаменитому тёзке — Фёдору Михайловичу Достоевскому — в повести восходит разного рода двойничество, в том числе в восприятии образа человека.

С одной стороны, Махоркин взбешён, что сам по себе человек (и он лично) — ничтожен, жалок и уверяется в том, что просто обязан превзойти самого себя, да и человека вообще, уничтожив мелкую «горсть» человеческого, которая в нём сохранилась, преодолев грубую насмешку природы — и в этом его восприятие приближается к ницшеанской философии. С другой — Махоркин вообще не считает себя человеком, ощущая совершенно чужим, инородным среди людей. У героя есть чувство, что он поражён не только мировоззренчески и социально, но и физиологически. Как предполагает герой, какая-то часть его, отвечающая за видовую суть, была безвозвратно утраче-

на при родах, поэтому он и не стал типичным человеком.

Герой как будто растянут между двумя полюсами самоидентификации: он — ничтожество, но он же — и гений, творец, жаждущий собирать эту реальность, систематизировать ее зарождение и развитие, заносить в память ее метафизические тайны. Махоркин сравнивает себя с человеком, вклад которого в развитие мировой цивилизации не вызывает сомнений — с Левенгуком, открывшим в XVII веке красные кровяные тельца при помощи микроскопа. Почему бы и ему, Махоркину не стать таким отчаянным первопроходцем и не открыть с помощью новейших технологических достижений огромный массив биостроительного материала, направив его на трансформацию сограждан? Даже отсутствие финансовых ресурсов не кажется герою непреодолимым.

Свободолюбивый Фёдор Михайлович повторяет слова грибоедовского фронтёра о судьях. И сочтя «судейство» недоразвитой толпы недействительным, решает его полностью проигнорировать. Всё это вкупе с мечтами «расстаться с человечеством» вступает в некоторое противоречие с желанием героя быть при этом понятым.

Поступки Махоркина, с одной стороны, определяются исключительно необходимостью — ведь ему свойственно

линейное мышление в представлении о развитии: от разумного — к сверхразумному, а с другой стороны — есколько замутнённой мотивацией, объяснить которую и сам герой оказывается не в состоянии.

Заводят в тупик Махоркина и мысли о собственном происхождении, о несогласованности тела-биомассы и сознания, которое почему-то оказывается не способным управлять собственной примитивной физиологией-биомассой, как будто разобщённость физиологии и сознания предполагают два разных тела. Размышления о разуме как об энергии, а следовательно — как о теле, приводят героя к двойственному восприятию.

Иногда, как раздвоившись, герой говорит о себе то в первом лице, будто бы воспринимая себя изнутри — иногда же называет себя по фамилии, словно наблюдая за собой извне. С одной стороны, свою жизнь герой посвящает лишь себе самому. Он хочет довериться себе, стать биоинженером, конструктором нового Махоркина. С другой — констатирует полное равнодушие ко всему живому, включая себя самого, отрицает уникальность личности.

С одной стороны, мечта героя — сохраниться после смерти, как сохраняется комар в балтийском янтаре в соответствии с идеями гипотетических сценариев оживления крионированных людей. С другой

стороны, Махоркин расценивает это как активный поиск нового эволюционного механизма, способного помочь «выползти» или «изгнаться» из самого себя. Здесь герой подобен экзорцисту и одержимому в одном лице. И одержимость эта сводится к яростному парадоксальному желанию героя — перестать быть человеком. Герой становится как будто бы изгнанником из самого себя — эта метаморфоза пробуждает его сознание, вызывая творческий импульс.

Ни материальные, ни духовные радости не способны удовлетворить героя. Его не интересует эстетика, будь то литература, музыка или живопись. Единственные, актуальные для него ценности, — это личная свобода (поскольку всё прочее, как он считает, не является необходимым условием существования) и воображаемая реальность. Единственным собеседником, советником и другом героя становится *время*, кроме которого ему никто не нужен. Не случайно герой из уважения пишет слово *Время* с большой буквы. Отношение к жизни тоже определяется через *Время*: это такое изредка возникающее сострадание к отрезку жизни, в котором нужно существовать.

В действительности герой лукавит: имеется бесчисленное множество проблем, которые его интересуют: это и возраст Земли (8 с половиной или 27 мил-

лиардов?), а в своей последней статье он выступает против «расчеловечивания». К новой жизни подталкивают героя и новые исследования в области естественных наук, например, его воодушевляет фигура соратника — ничего не подозревающего об этом питерского физика Семёна Николаева, который является реальной фигурой нашей, уже не воображаемой, а вполне реальной действительности.

Душа и разум, по мнению вдохновенного естествоиспытателя Махоркина, вполне реальны. Но бессмертие души Махоркину признать трудно, а вот разум представляется ему гораздо более перспективным долгожителем — особенно, если результаты мысли переведены на прочный носитель (например, книги, которым не одно тысячелетие). Но носитель и является основным условием жизни разума.

Интеллект Махоркина поражает воображение — находясь в Сивой Маске, он производит вычисления и определяет размер Вселенной, точные параметры энергии разума (10–25 Ватт) и энергии души (500 миллионов Джоулей). Махоркин знает вес души! Он выводит математическую формулу возникновения и эволюции разума. Но что такое душа — при всех её физических данных и точно определённых цифрах — ускользает от героя.

Правда Махоркина в том, что он находит в себе силы быть честным с собой, отказываясь от многих иллюзий сего мира и в разных разрозненных вопросах бытия афористично выступая неплохим человековедом и философом. Где предел нашим возможностям? Где точка отсчёта человеческой эволюции? В каком направлении следует развиваться человеку? Вопросы, которые ставит перед собой «левша» Махоркин и на которые, надо подчеркнуть, он по-своему отвечает, интересны и многообразны.

Но, по мнению Махоркина, человечество, достигшее пика эволюции, последние тридцать лет деградирует и, естественно, с таким человечеством пора расстаться. Человек превращается не в мыслящее и чувствующее существо, а в существо хотящее и требующее. Мысль — ресурс интеллекта — перестала развиваться, а вклад современного человека в копилку человеческих достижений застрял на уровне средних показателей начала XX века.

Поэтому главная цель Махоркина — именно сверхчеловек, виртуозно владеющий жизнью, совершенно такой же радикальный эгоцентрик, как и герой, так же не слышащий музыки и отрицающий свой радикализм, но желающий своей волей направлять курс человеческой истории. И за этими одержимыми «благими намерениями» Федора Михай-

ловича, решившего совершить эволюционный прыжок к сверхчеловеку, всё более отчётливо видится улыбка Фридриха Ницше. Махоркин готов потягаться с самим Эйнштейном, а с учётом спорности некоторых его открытий в свете последних научных фактов, даже переплюнуть учёного и остаться единственным гением во Вселенной.

Сборщик атомов, о котором мечтает Махоркин, — отнюдь не праздная фантазия сумасшедшего персонажа. Уже в 1980-х годах «отец нанотехнологий», американский физик Эрик Дрекслер (предупреждающий об опасности выхода «серой слизи» — искусственного интеллекта, умеющего воссоздавать самоё себя, из-под контроля) предложил идею «наноассемблера» (сборщика атомов) — устройства, которое будет способно построить копии предметов любой сложности. Этот же учёный описал гипотетический сценарий оживления крионированных («замороженных») людей [3]. В этом смысле книга «Соло Моно» близка к научно-фантастической — как видим, все измышления автора, даже выглядящие сюрреальными, имеют под собой прочную научную основу, как и географическая канва путешествия героя (Косью, Озёрный, Изьяю, Каджером), которое ему так и не удаётся совершить «по Кэмпбеллу».

Фёдор Михайлович Махоркин — сильно сниженная и изменённая пародия на

Фёдора Михайловича Достоевского. Пожалуй, именно создателя «Идиота» можно назвать по богатству человеческой палитры сверхчеловеком — по сравнению с духовно бедным Махоркиным. Как и все «нищие духом», герой, безусловно, «блажен». И его можно счесть в своём роде «идиотом» — только наоборот. Не «безумство мира сего», а «мудрость» подводит героя. В отличие от писателя Фёдора Михайловича, считающего душу по природе своей «христианкой», Махоркин убеждён в обратном, в природной тяге к убийству, сидящей глубоко в ментальности и даже природе людей.

И вот уже сам автор «дарит» читателю доступный недорогой рецепт самоубийства и с его помощью убивает своего «нигилиста», как когда-то Тургенев уничтожил несчастного и не менее одинокого Базарова. Вот только с поправкой на современность и необычность героя Александра Потёмкина, сделаем небольшую оговорку: мы не знаем, перешло ли после смерти сознание Махоркина в другую форму жизни

в ином мире, как он рассчитывал, или навсегда кануло в чёрной дыре небытия. Пожалуй, остановимся на так называемом «пушистом» или «нечётким множеством» (математическое понятие, введённое Лотфи Заде в 1965 г.) — это такая «лингвистическая переменная», которая выведет нас на уровень принятия приближённых решений.

Изменит ли читателя ли эта книга-предупреждение? Уверенно можно сказать: мыслящего и равнодушного — да, хотя таковые, пожалуй, способны всё понимать сами — им только намекни, в какую сторону двигаться. Вот с этой задачей Александр Потёмкин справляется блестяще: где-то напрямую, где-то — «от противного», откровенно иронизируя над некоторыми привычками и законами человеческого общежития и наделяя своего героя — в пику общественным нравам — нечеловеческими чертами. А уважаемому читателю остаётся «учить матчасть» и читать ленинградского физика Семёна Николаева.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. [Электронный ресурс]. URL: <https://polka.academy/articles/553>
2. Гоголь Н. В. Вий. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0050.shtml
3. Дрекслер Э. «Машины создания. Грядущая эра нанотехнологии». [Электронный ресурс]. URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/prochaya-nauchnaya-literatura/1704-erik-dreksler-mashiny-sozdaniya.html>

4. Цветаева М. Ц. Прохожий. [Электронный ресурс]. URL: <https://rustih.ru/marina-cvetaeva-idesh-na-menya-poxozhij/>

REFERENCES

1. Bulgakov M. A. Master i Margarita. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://polka.academy/articles/553>

2. Gogol' N V. Vij. [Elektronnyi resurs]. URL: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0050.shtml

3. Dreksler E. «Mashiny sozdaniya. Gryadushchaya era nanotekhnologii». [Elektronnyi resurs]. URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/prochaya-nauchnaya-literatura/1704-erik-dreksler-mashiny-sozdaniya.html>

4. Cvetaeva M. C. Prohozhiy. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://rustih.ru/marina-cvetaeva-idesh-na-menya-poxozhij/>

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЯ

УДК 94(47).07.00

Р. Э. ГЕРМАН, Б. А. ЧЕРКЕСОВ

НАПРАВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ВМЕШАТЕЛЬСТВУ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ В СФЕРУ РОССИЙСКОГО ВЛИЯНИЯ НА КАВКАЗЕ В 30–50-Е ГОДЫ XIX В.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены направления и способы противодействия вмешательству Великобритании и Османской империи в сферу российской власти на Кавказе в 30–50-е годы XIX в. Источниками для исследования послужили письма, характеризующие деятельность английских агентов на Кавказе в рассматриваемый период; письма имама Шамиля и его доверенных лиц турецкому султану; документы российского правительства и российских дипломатов, характеризующие деятельность английской и турецкой агентуры на Кавказе по дестабилизации обстановки в регионе. Раскрыты различные формы вмешательства Великобритании и Османской империи в сферу российских интересов на Кавказе с целью дестабилизации обстановки (отправка агентов, оружия и боеприпасов, изготовление фальшивых денег, антироссийская агитация среди черкесских племен). Показано, что Россия противодействовала попыткам осложнения обстановки на Кавказе путем применения мер военного и дипломатического характера. Акцентируется внимание на том, что главным способом решения вопроса противодействия иностранному вмешательству на Кавказе стало включение региона в сферу цивилизационного пространства Российской империи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Кавказская война, Северо-Западный Кавказ, Российская империя, Великобритания, Османская империя, Черное море, иностранное вмешательство, российское цивилизационное пространство, российские интересы на Кавказе.

R. E. GERMAN, B. A. CHERKESOV

DIRECTIONS AND METHODS OF COUNTERING THE INTERVENTION OF GREAT BRITAIN AND THE OTTOMAN EMPIRE IN THE SPHERE OF RUSSIAN INFLUENCE IN THE CAUCASUS IN THE 30-50S OF THE XIX CENTURY

ABSTRACT

The article discusses the directions and methods of countering the intervention of Great Britain and the Ottoman Empire in the sphere of Russian power in the Caucasus in the 30-50-ies of the XIX century. The sources for the study were letters describing the activities of British agents in the Caucasus during the period under review; letters from Imam Shamil and his proxies to the Turkish Sultan; documents of the Russian government and Russian diplomats describing the activities of British and Turkish agents in the Caucasus to destabilize the situation in the region. Various forms of interference by Great Britain and the Ottoman Empire in the sphere of Russian interests in the Caucasus in order to destabilize the situation (sending agents, weapons and ammunition, making counterfeit money, anti-Russian agitation among Circassian tribes) are revealed. It is shown that Russia has resisted attempts to complicate the situation in the Caucasus by applying military and diplomatic measures. Attention is focused on the fact that the main way to resolve the issue of countering foreign interference in the Caucasus was the inclusion of the region in the sphere of the civilizational space of the Russian Empire.

KEYWORDS:

Caucasian War, North-Western Caucasus, Russian Empire, Great Britain, Ottoman Empire, Black Sea, foreign interference, Russian civilizational space, Russian interests in the Caucasus.

Последняя четверть XVIII и большая часть XIX века для Российской империи были связаны с освоением территории Кавказа и кавказского приграничья. В целях освоения кавказского региона, который стал территорией империи по условиям

международных договоров с Османской империей и Персией [10], Россия использовала арсенал различных методов: военно-политических, экономических, социокультурных. В ходе включения региона в пространство империи российскому государству приходилось сталки-

ваться с противодействием «немирных» горцев, непривычным климатом, эпидемическими заболеваниями, а также враждебными действиями иностранных государств — Османской империи, Персии, Великобритании, значительно активизировавшимися в годы Кавказской войны. В данной статье речь пойдет о деятельности Великобритании и Османской империи по дестабилизации обстановки на российском Кавказе в 30–50-е годы XIX в.

Следует сказать отдельно о роли Великобритании в противодействии России в освоении пространства кавказского региона. В XIX веке экспансионистская модель английского колониализма формируется окончательно, и Великобритания активно противодействует всем государствам, расширяющим, как и она, сферу своего влияния. В распространении российской власти на Кавказе правящие круги Лондона видели, прежде всего, угрозу Индии, помимо того, что не были заинтересованы в усилении влияния Российской империи на Востоке и, в частности, в таком ключевом регионе как Кавказ. В одном из анализируемых в данной статье писем используется оборот «ненасытным притязаниям России».

Источниками для представленного исследования стали документы, характеризующие деятельность английских агентов на Кавказе в рассматриваемый период; письма имама Шамиля и его до-

веренных лиц турецкому султану; документы российского правительства и российских дипломатов, характеризующие деятельность английской и турецкой агентуры на Кавказе по дестабилизации обстановки в регионе.

В марте 1838 г. английские эмиссары на Северо-Западном Кавказе призывали черкесские племена объединиться с целью усиления противодействия России, но в реальности это не представлялось возможным из-за межплеменных противоречий. Позиция английских элит заключалась в следующем: предупредить черкесские племена, чтобы они не рассчитывали на прямую материальную помощь английского правительства, но убедить их в том, что в Англии у них есть сторонники, которые будут добиваться свободы торговли с черкесскими племенами, что, в свою очередь, позволит частным торговцам наладить снабжение горцев оружием и боеприпасами к нему. Несколько судов, груженных порохом, уже были готовы к отправке.

Особое беспокойство английских эмиссаров вызывала готовность племенной аристократии черкесских племен к встрече с императором Николаем I и переговорам с ним об окончании войны. Как мы понимаем, такого рода переговоры не могли оказать серьезного влияния на весь комплекс военно-политических конфликтов, именуемый Кавказской войной, но заставить беспокоиться всерьез

английских эмиссаров на Кавказе подготовка к этим переговорам могла.

Английские агенты на Кавказе побуждали племенную аристократию черкесов нападать на укрепления России на черноморском побережье, построенные, в том числе, с целью пресечения торговли горцев с Османской империей, которая снабжала их оружием и боеприпасами. Автор письма, Дж. С. Белл, с сожалением пишет о постройке русскими войсками трех крепостей на черноморском побережье, и, адресуя данное послание английскому посланнику в Персии Макнейлу, призывает последнего «произвести диверсию» с южной стороны Кавказского хребта [3, с. 24].

По свидетельству командующего войсками, расположенными на Кавказской линии и в Черномории, генерал-лейтенанта П. Х. Граббе, у натухайцев, одного из черкесских племен, на собрании присутствовал «проживающий между горцами англичанин Бель», который уговорил собравшихся отравить «Депутацию» в Константинополь, что и было сделано [4, с. 27]. Депутаты от натухайцев доставили в Константинополь бумаги «от находящегося между Горцами Английского Капитана Беля» [5, с. 28].

Деятельность Белла в горской среде на Северо-Западном Кавказе носила посреднический характер: он побуждал горцев обращаться за помощью к турецкому султану. Представители

«немирных» горцев по указанию Белла направлялись в Османскую империю на контрабандных судах, Белл снабжал посланцев письмами, картами, планами. Помимо писем от племенной верхушки черкесов к турецкому султану посланцы в Османскую империю доставляли и донесения Белла английскому посланнику в Константинополе лорду Понсонби. По указанию Белла ряд представителей черкесской аристократии распространяли среди соплеменников слухи о скорой помощи горцам «со стороны Султана и Англичан» и настраивали против тех, кто вступает в «сношение с Русскими». Турецкие торговцы, прибывавшие к горцам, снабжали их оружием и порохом [1, с. 30].

Вызывала беспокойство правящих кругов Российской империи и активность черкесских эмиссаров в Константинополе. Российские дипломаты в Константинополе — Императорская миссия — «тщательным образом» следили за деятельностью черкесских посланцев в столице Османской империи с целью оказания противодействия «преступным махинациям», которые ими замыслились «совместно с иностранными интриганам». Информацией о событиях, происходивших на Кавказе, черкесских эмиссаров снабжал агент из числа иностранцев, с 1836 года приживавший среди черкесов и «завязавший там сношения», что давало ему возможность

собирать информацию о деятельности горских обществ и о «тайных интригах английских и польских авантюристов, которые разжигают ненависть черкесов по отношению к русским и поощряют их сопротивление законной власти». Этим агентом и был Дж. С. Белл.

Британские элиты всячески противодействовали распространению российской власти на Кавказе, поддерживая всех тех, кто оказывал сопротивление российской военной и гражданской администрации. Так, сотрудники российской дипломатической миссии сообщали, что английская шхуна доставила боеприпасы на черноморское побережье Кавказа; на борту этого корабля приплыли три эмиссара британской короны, один из которых должен был действовать на Северном Кавказе, второй — в Грузии, третий — в Крыму. Перед эмиссаром, действующим на Кавказе, была поставлена прямая задача по организации сопротивления российским властям, для чего среди горцев активно распространялись слухи о скорой помощи восставшим со стороны Османской империи и Великобритании; такие же поручения, по организации восстаний местного населения, получили эмиссары, направленные в Грузию и в Крым. Также было выяснено, что поляки, находившиеся на Кавказе, получали инструкции, содержащие враждебные России планы, от своих соотечественников. Российские дипло-

маты в Константинополе также обращали внимание российских властей на то, что иностранные эмиссары пользуются доверчивостью горцев, рассказывая им о скором вступлении Османской империи в войну против России с целью поддержать единоверцев на Кавказе.

Англичане, по утверждению эмиссаров С. Белла, не прекратили поставок боеприпасов горцам, что внушало последним ложные надежды не только на расширение британской помощи восставшим, но и на то, что Британия вступит в войну против России для помощи горцам. Ежегодно распространялись слухи о том, что в этом году российскому могуществу будет нанесен сокрушительный удар. Эти слухи постоянно циркулировали в среде «немирных» горцев, поддерживая сопротивление, хотя сами представители горской аристократии, действовавшие против России, признавали, что без иностранной помощи сопротивление распространению российской власти на Кавказе лишено смысла, поскольку с суши очаги сопротивления были окружены войсками, а с моря — блокированы кораблями, что делало невозможным контакты противников России на Кавказе с иностранными эмиссарами [2, с. 33].

Сведения дипломатов давали возможность российским элитам составить реалистичное представление о сути взаимоотношений с горцами, даже

с «мирными». А. С. Пушкин в травелогe «Путешествие в Арзрум» пишет: «Дружба мирных черкесов ненадежна: они всегда готовы помочь буйным своим единоплеменникам» [9]. Один из представителей кавказских горцев, вступивший в переговоры с турецкими эmissарами, говорил о том, что его племя находится в мирных отношениях с Россией, но мир этот — временный и его единоплеменники ждут только английской помощи, чтобы выступить против российской власти на Кавказе, объединившись с другими племенами. И только усиление позиций России на Кавказе, успехи войск на суше и блокада с моря, сильно затрудняющая сношения с иностранцами и поставки вооружения и боеприпасов, заставляют их сохранять спокойствие.

Получая каждый раз вместо реальной помощи только обещания оказания помощи в скорейшем времени, черкесские племена начинали сомневаться и в реальном желании Великобритании и Османской империи содействовать им, и в правдивости слов присылаемых к ним эmissаров этих государств. Постепенно представители черкесских племен, искавшие поддержки в Константинополе, начинали понимать, что Великобритания и Турция стремятся использовать вражду горцев с Россией в своих интересах и всячески подогревают ее, но в большинстве случаев воздерживаются от реального участия.

Более того, подчас турецкие власти чинили препятствия черкесской торговле на территории Османской империи: черкесские суда не пропускались в порты, а некоторые корабли подвергались даже штрафам и конфискации. Следует отметить, что данные политико-экономические меры турецких властей были следствием воздействия российской дипломатической миссии на министров Порты. В результате действий русского посланника в Константинополе властям анатолийского побережья было дано прямое указание всячески препятствовать всеми доступными им мерами незаконной торговле с побережьем Абхазии и Черкессии и отправке эmissаров, оружия, боеприпасов к нему, направляемым на Кавказ с турецкого побережья иностранными авантюристами мятежным племенам.

То, с какой готовностью турецкое правительство отреагировало на требования российских дипломатов, доказывало нелепость и неправдоподобность слухов, распространяемых в черкесских горах английскими эmissарами, по поводу враждебных намерений Порты в отношении России. В результате согласованных действий российских дипломатов и военных в среде черкесских эmissаров в Константинополе стали все чаще проявляться разногласия; теперь посланники черкесских племен все меньше верили увещеваниям иностранных авантюри-

стов, подталкивавших их к войне и мятежу, тем более, что все обещания английских эмиссаров опровергались фактами [2, с. 36].

В дальнейшем, в феврале 1847 г., российский посланник в Константинополе А. П. Бутенев обращает внимание министра иностранных дел А. М. Горчакова на двойственность и лживость политики Порты в сфере пресечения вмешательства в российские дела на Кавказе. Бутенев информирует центральные органы управления российского государства о том, что его постоянные обращения к правительству Османской империи продемонстрировали всю серьезность намерений Российской империи в ее стремлении не допустить иностранного вмешательства в сферу реализации российских интересов на Кавказе. Вместе с тем российский посланник в Константинополе с уверенностью утверждает, что турецкие власти поддерживают отношения с противниками России, действия турецких властей направлены «против безопасности и спокойствия наших владений на восточном побережье». Эффективных и действенных мер в отношении «преступных и дерзких махинаций» против России власти Османской империи не предпринимали.

Великий визирь Османской империи Решид-Паша при встрече с российскими дипломатами не смог дать вразумительных пояснений в ответ на претензии рос-

сийской стороны. Российский дипломат предполагает, что «происки черкесских эмиссаров и черкесской партии» могут осуществляться без ведома султана, «человека слабого», но при участии высших сановников Османской империи. Представители административно-политической элиты Порты обеспечивают присутствие английских кораблей в акватории Черного моря, которые поставляют противникам распространения российской власти на Кавказе оружие и боеприпасы, перевозят на Кавказ бывших российских подданных, а ныне противников — польских дезертиров и офицеров, перешедших на службу Османской империи [6, с. 47]. Кроме того, на российское побережье Черного моря турецкими эмиссарами доставлялось серебро и машина для чеканки фальшивой монеты [8, с. 50].

Гораздо позднее, в 1857 г., А. П. Бутенев отчитывался перед министром иностранных дел А. М. Горчаковым о направлениях и результатах своей деятельности по организации противодействия вмешательству турецких подданных в российские дела на Кавказе. Так, Бутенев извещал министра о том, что предпринял визит к великому визирю Решид-Паше, в беседе с которым поднял вопрос о том, что черкесские эмиссары открыто действуют в столице Османской империи, в то время как правительство Порты всячески заверяло российских дипломатов в своем стремлении устано-

вить дружеские и добрососедские отношения с Российской империей, которые были восстановлены совсем недавно (после Крымской (Восточной) войны 1853–1856 гг.).

Данное противоречие и представленные Бутеневым доказательства, по словам дипломата, произвели на Решид-Пашу достаточно сильное впечатление. Великий визирь Османской империи уверил российского посланника, что не имеет ни малейшего представления о вышеизложенных фактах, но всячески осуждает эти «дерзкие происки», а также в том, что Порта предпримет все усилия для поддержания наилучших отношений с Россией. Визирь пообещал, что даст указания предпринять тщательное расследование представленных Бутеневым фактов и досмотр судов, заподозренных в доставке оружия и боеприпасов к побережью Черкессии; о результатах расследования российскую дипломатическую миссию в Константинополе обещали известить.

А. П. Бутенев, будучи опытным дипломатом, обращает внимание министра иностранных дел на слишком показную реакцию великого визиря на претензии российской стороны. Поэтому Бутеневу пришлось донести своему визави мысль

о том, что подобного рода происки не способны нанести сколь-нибудь существенный вред реализации российских планов на Кавказе, но могут серьезно осложнить российско-турецкие отношения, наладившиеся столь недавно. Решид-Паша, в свою очередь, заверил российского посланника, что будет не только проведено расследование, но и даны строжайшие приказания турецким властям в Трапезунде и других пунктах побережья Черного моря [7, с. 55].

Таким образом, и Великобритания, и Османская империя прилагали всяческие усилия для дестабилизации обстановки на российском побережье Черного моря, для противодействия распространения российской власти в кавказском регионе: настраивали племенные элиты против России, снабжали противников России оружием и боеприпасами. Россия противодействовала этому и военными, и дипломатическими мерами. Но основным способом пресечения недружественной деятельности иностранных держав на Северном Кавказе стало включение всего региона в цивилизационное пространство Российской империи, экономическое и культурное освоение Россией кавказского региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Записка о деятельности английских агентов среди черкесов // Адамов Е., Кутаков Л. Из истории происков иностранной агентуры во время кавказских войн // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.

2. Записка российского посла в Константинополе Бутенева А. П. о деятельности черкесских эмиссаров в Константинополе // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
3. Письмо английского агента С. Белла английскому посланнику в Тегеране Макнейлу // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
4. Письмо военного министра Чернышева А. И. министру иностранных дел Нессельроде К. В. [4 апреля 1839 г.] // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
5. Письмо военного министра Чернышева А. И. министру иностранных дел Нессельроде К. В. [11 апреля 1839 г.] // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
6. Письмо российского посланника в Константинополе Бутенева А. П. министру иностранных дел Горчакову А. М. [1847 г.] // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
7. Письмо российского посланника в Константинополе Бутенева А. П. министру иностранных дел Горчакову А. М. [1857 г.] // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
8. Письмо российского посла в Лондоне Хрептовича М. И. российскому посланнику в Константинополе Бутеневу А. П. // Вопросы истории. 1950. № 11. С. 24–58.
9. Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года // Собрание сочинений А. С. Пушкина в десяти томах. М.: ГИХЛ, 1960. Т. 5. 584 с. С. 125–391.
10. Юзефович Т. Договоры России с Востоком. Политические и торговые. СПб.: 1869. 326 с.

REFERENCES

1. Zapiska o deyatel`nosti anglijskix agentov sredi cherkesov // Adamov E., Kutakov L. Iz istorii proiskov inostrannoj agentury` vo vremya kavkazskix vojn (*A note on the activities of British agents among Circassians // Adamov E., Kutakov L. From the history of the intrigues of foreign agents during the Caucasian wars*) // Voprosy` istorii. 1950. № 11. S. 24–58.
2. Zapiska rossijskogo posla v Konstantinopole Buteneva A. P. o deyatel`nosti cherkesskix e`missarov v Konstantinopole (*Note by the Russian Ambassador to Constantinople Butenev A. P. on the activities of Circassian emissaries in Constantinople*) // Voprosy` istorii. 1950. № 11. S. 24–58.
3. Pis`mo anglijskogo agenta S. Bella anglijskomu poslanniku v Tegerane Maknejlu (*Letter from the English agent S. Bell to the English Envoy in Tehran, McNeil*) // Voprosy` istorii. 1950. № 11. S. 24–58.
4. Pis`mo voennogo ministra Cherny`sheva A. I. ministru inostranny`x del Nessel`rode K. V. [4 aprelyya 1839 g.] (*Letter of the Minister of War A. I. Chernyshev to the Minister of Foreign Affairs K. V. Nesselrode.*) // Voprosy` istorii. 1950. № 11. S. 24–58.

5. Pis`mo voennogo ministra Cherny`sheva A. I. ministru inostranny`x del Nessel`rode K. V. [11 aprelya 1839 g.] (*Letter of the Minister of War A. I. Chernyshev to the Minister of Foreign Affairs K. V. Nesselrode*) // *Voprosy` istorii*. 1950. № 11. S. 24–58.

6. Pis`mo rossijskogo poslannika v Konstantinopole Buteneva A. P. ministru inostranny`x del Gorchakovu A. M. [1847 g.] (*Letter from the Russian Envoy to Constantinople Butenev A. P. to the Minister of Foreign Affairs Gorchakov A.M.*) // *Voprosy` istorii*. 1950. № 11. S. 24–58.

7. Pis`mo rossijskogo poslannika v Konstantinopole Buteneva A. P. ministru inostranny`x del Gorchakovu A. M. [1857 g.] (*Letter of the Russian Envoy to Constantinople Butenev A. P. to the Minister of Foreign Affairs Gorchakov A.M.*) // *Voprosy` istorii*. 1950. № 11. S. 24–58.

8. Pis`mo rossijskogo posla v Londone Xreptovicha M. I. rossijskomu poslanniku v Konstantinopole Butenevu A. P. (*Letter from the Russian Ambassador in London M. I. Khreptovich to the Russian Envoy in Constantinople A. P. Butenev*) // *Voprosy` istorii*. 1950. № 11. S. 24–58.

9. Pushkin A. S. Puteshestvie v Arzrum vo vremya poxoda 1829 goda (*A trip to Arzrum during the campaign of 1829*) // *Sobranie sochinenij A. S. Pushkina v desyati tomax*. M.: GIXL, 1960. T. 5. 584 s. S. 125–391.

10. Yuzefovich T. Dogovory` Rossii s Vostokom. Politicheskie i torgovy`e. (*Russia's treaties with the East. Political and commercial*) // SPb.: 1869. 326 s.

УДК 289.954

Д. В. ПИКАЛОВ, В. С. ПИКАЛОВА

АСОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЕРОУЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ РЕЛИГИОЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «СВИДЕТЕЛИ ИЕГОВЫ»

АННОТАЦИЯ

Исследуя аспекты вероучения признанной в Российской Федерации экстремисткой международной религиозной организации «Свидетелей Иеговы», авторы показывают, что за декларируемыми данной организацией библейскими ценностями стоит жесткая иерархическая структура, напоминающая финансовую пирамиду, с центром в США, которая под благовидным предлогом «изучения Библии» продвигает асоциальные и деструктивные идеи религиозного превосходства группы «избранных». Анализируя вероучение «Свидетелей Иеговы», согласно которому весь мир находится под властью дьявола, авторы статьи ставят целью наглядно продемонстрировать антиобщественную их направленность, когда «свидетелям» запрещается любая государственная служба и общественная работа, не связанная со «свидетельством», обучение в вузах, участие в голосованиях, празднование государственных праздников и т.д. Проведенный анализ наглядно показывает, что отрицая ценность светского образования, значимости карьерного роста и саморазвития вне религиозной общины, «Свидетели Иеговы» сами себя выключают из общественной и политической жизни страны.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Свидетели Иеговы, Общество Сторожевой башни, Управленческий центр Свидетелей Иеговы в России, вероучение, экстремизм, антиобщественные идеи.

D. V. PIKALOV, V. S. PIKALOVA

ANTISOCIAL ASPECTS OF THE DOCTRINE OF THE INTERNATIONAL RELIGIOUS ORGANIZATION “JEHOVAH’S WITNESSES”

ANNOTATION

Exploring aspects of the Jehovah's Witnesses doctrine, the authors show that behind the biblical values declared by this international religious organization (recognized as an extremist in the Russian Federation) there is a rigid hierarchical structure resembling a financial pyramid. Under the plausible pretext of "studying the Bible", it promotes asocial and destructive ideas of religious superiority of the "chosen" group. According to the creed of Jehovah's Witnesses, the whole world is under the influence of the devil. Therefore, their adherents are prohibited from any public service and public work unrelated to "the testimony", as well as studying at universities, voting, celebrating public holidays, etc. One can work, but in such a way that the work does not interfere with the "testimony". Denying the value of secular education, the importance of career growth and self-development outside the religious community, Jehovah's Witnesses exclude themselves from the public and political life of the country, depriving themselves and their followers of "means of social mobility".

KEYWORDS:

Jehovah's Witnesses, Watchtower Society, Management Center of Jehovah's Witnesses in Russia, creed, extremism, antisocial ideas.

В 2017 года Верховный суд РФ по иску Минюста РФ признал «Управленческий центр Свидетелей Иеговы в России» экстремистской организацией и запретил ее деятельность на территории России, апеллируя к ряду деструктивных и антиобщественных аспектов вероучения данной религиозной организации. Несмотря на то, что за последние 5 лет после запрета организации в России появилось достаточно много серьезных научных исследований, касающихся содержательного аспекта вероучения «свидетелей», до сих пор нет работ, проясняющих, в чем же именно заключается асоциальность вероучения международной религиозной организации «Свидетели Иеговы». Представляемые ниже материалы, явля-

ющиеся определенным итогом изучения деструктивных идеологий как в общественно-политической, так и в религиозной сферах, могут, на наш взгляд, в определенном плане восполнить этот пробел.

Для прояснения истоков и сущности деструктивных аспектов учения международной религиозной организации «Свидетели Иеговы» совершим пространственный экскурс в историю создания данной структуры, осветим её организационное оформление и определимся с понятийным аппаратом, а также специфической терминологией, используемой «свидетелями» в своей практике.

«Свидетели Иеговы» («Общество Сторожевой башни») является международной религиозной организацией

с высшим органом управления (Руководящей (Правящей) корпорацией — Руководящим советом, по мнению членов организации, — единственного представителя Иеговы на земле), находящимся в Нью-Йорке, США (центр «Вефиль»). Организация построена на принципе жесткой иерархии, обуславливающим строгую централизацию решения всех вопросов деятельности и реализации властных функций. Руководящая корпорация (Руководящий совет) назначает в крупных зонах своих уполномоченных представителей, контролирующих шесть комитетов, осуществляющих надзор за деятельностью свидетелей Иеговы во всемирном масштабе, которым подчиняются «надзиратели» в областях. Эти комитеты выполняют различные административные функции, занимаются изданием публикаций, программой религиозных встреч и проповеднической деятельностью. Для выполнения этой работы Руководящий совет использует различные юридические объединения, основное из которых «Общество Сторожевой башни». В свою очередь, областным надзирателям подчиняются районные надзиратели, а тем — старейшины в «собраниях» (первичных «ячейках» организации). Характерно, что все местные управленческие органы представляют собой только передаточное звено и не участвуют в принятии решений, регулирующих жизнедеятельность ре-

лигиозной организации. В Российской Федерации главным органом «Свидетелей Иеговы» является «Управленческий центр Свидетелей Иеговы в России», признанный в 2017 г. экстремистской организацией [1].

Руководящий совет и его комитеты контролируют работу почти ста филиалов свидетелей Иеговы в различных странах по всему миру. Филиал свидетелей Иеговы назначает способных местных старейшин заместителями районных надзирателей, которые через несколько лет могут быть рекомендованы Руководящему совету для назначения районными надзирателями. Районные надзиратели проходят курс обучения в специализированной школе, получают руководство от филиала свидетелей Иеговы, на территории которого служат, и находятся под его постоянной пастырской опекой.

Районные надзиратели осуществляют надзор за деятельностью собраний в районе, посещая каждое из них два раза в год в течение недели. Каждый район включает в себя около 20 собраний. Во время своего визита районный надзиратель выступает с речами перед собранием и проводит отдельные встречи с пионерами, а также со старейшинами и служебными помощниками. В течение недели он участвует в проповедническом служении с разными возвещателями, посещает изучения Библии с интересующимися

и вместе с одним из местных старейшин делает пастырские визиты к отдельным членам собрания. Старейшинами назначают духовно зрелых мужчин, выполняющих роль руководителя, наставника и пастыря.

Проповедническая деятельность свидетелей Иеговы проводится методом служения от дома к дому с использованием литературы «Общества Сторожевой башни». Такой метод проповеди основан на библейском призыве «идти и научить все народы» «в храме и по домам». Проповедуя «от двери к двери», возвещатели стараются оставить людям, с которыми они заводят разговор, экземпляр издаваемых многомиллионными тиражами на множестве языков журналов «Сторожевая башня» и «Пробудитесь!» или же одной из брошюр, изданных Обществом Сторожевой башни. В случае, если люди проявляют интерес, возвещатели посещают их снова через некоторое время с целью начать домашнее изучение Библии по материалам, изданным Обществом. Кроме служения от дома к дому свидетели Иеговы проводят также и «полевые проповеди», пытаясь заговорить со случайными прохожими. По результатам проповеднической деятельности возвещатели регулярно сдают отчёты, указывая суммарное время, затраченное на проповедь «от двери к двери» или «полевую деятельность». Отчёты о проповеднической деятельности отправля-

ются во всемирное главное управление. На их основе составляется годовой отчёт и издаётся «Ежегодник» [5]

Участие в проповеднической деятельности ожидается от каждого крещёного возвещателя, однако может проводиться также и возвещателями, ещё не прошедшими крещение. Креститься у свидетелей Иеговы могут, как правило, лишь лица, которые до этого уже некоторое время посвятили миссионерской деятельности в качестве «некрещённых возвещателей».

Вероучение организации опирается на Священное Писание (христианскую Библию), в котором вольно интерпретированы места, связанные с утверждением божественности Иисуса Христа, а также повсюду слова «Бог» и «Господь» заменены на слово «Иегова».

Богослужение «Свидетелей Иеговы» основывается на тщательном изучении журнала «Сторожевая башня» и проходит в «залах царства», организуемых в специально построенных для этого или арендуемых помещениях. Профессиональное духовенство отсутствует, ведущим богослужения может стать любой мужчина старше 20 лет, однако, как правило, ими являются назначенные сверху «старейшины». Часто на богослужениях присутствуют разъездные «надзиратели». Члены организации должны посещать «залы царств» дважды в неделю, помимо этого — один раз в неделю по-

сещать «собрание» для изучения книг. Богослужение состоит из молитв Иегове, лекций и докладов, просмотра видеороликов, закрепления полученной информации посредством ответов на заранее заготовленные вопросы, пения песен под аккомпанемент клавишных или под аудиозапись.

Вероисповедание «Свидетелей Иеговы» не стабильно, некоторые его положения могут изменяться во времени под влиянием анонимных статей в журналах «Сторожевая башня» и «Пробудитесь!», являющихся наряду со Священным Писанием непререкаемым авторитетом (так, переливание крови было объявлено смертным грехом только в 1961 г., это положение вполне может быть отменено в будущем, поскольку вызывает активное неприятие со стороны общества, подобно тому, как это было с давним запретом на прививки). «Свидетели» полагают, что только они поклоняются истинному Богу Иегове, при этом отрицают Божество Иисуса Христа, которого считают высшим творением Бога. Отрицают Святую Троицу и Воскресенье Христа, отвергают крест, утверждая, что распятие совершалось на столбе (хотя до 1931 г. крест признавали). В вероучении ярко выражена апокалипсическая тенденция, считается, что «второе присутствие» Христа, его «духовное воскресенье», подготавливающее второе пришествие, началось

в 1914 г., когда Иегова назначил Христа Царем — главой небесного правительства. Дата конца света и Армагеддона постоянно переносится на более поздний срок. Вера в бессмертие души отвергается, считается, что некоторые люди будут воссозданы заново в душе и теле, остальные будут навсегда уничтожены. Полное спасение и вознесение на небо получают только 144 000 избранных (причем большая их часть уже на небе), у остальных приверженцев Иеговы будет воскресенье в обновленных физических телах для жизни в земном рае. По прошествии тысячи лет будут воскрешены и неверные, но только для окончательного их уничтожения на Страшном Суде.

С момента приостановления деятельности Религиозной организации «Управленческий центр Свидетелей Иеговы в России» (в 2017 г.), меняются способы её миссионерской и религиозной деятельности. Прекращение поставок книг и журналов привело к тому, что всю необходимую религиозную литературу «Свидетели Иеговы» с 2017 г стали получать посредством сети Интернет. Также через сеть Интернет стала осуществляться проповедническая деятельность старейшин, находящихся за территорией Российской Федерации. Однако, учитывая тот факт, что в регионах основными участниками местных религиозных организаций были в основном люди старшей

возрастной группы от 50 лет и выше, переход на дистанционный формат работы дался им с большим трудом.

Вернемся теперь к вопросу, какие антиобщественные аспекты вероучения организации «Свидетели Иеговы» привели к запрету её деятельности на территории Российской Федерации.

Начнем с того, что основной целью вероучения «Свидетелей Иеговы» является как привлечение новых и так и удержание старых адептов в организации, которым постоянно внушается, что они есть так называемое «малое стадо», т.е. одни из 144 000 избранных, которые будут после Армагеддона вместе с Иеговой править на земле. А править они будут «другими овцами», теми, кто примет «истинную веру Иеговы» после них. Поэтому основной задачей каждого «свидетеля» является привлечение новых членов, тех самых «других овец». Все это больше напоминает финансовую пирамиду, где всю выгоду получают те, кто стоит на ее вершине. А все остальные, не принявшие «истинной веры Иеговы», подлежат уничтожению во время Страшного Суда, как находящиеся под влиянием сатаны.

Так как согласно вероучению «Свидетелей Иеговы» весь мир находится под влиянием дьявола, то адептам данного вероучения запрещена любая государственная служба и общественная работа не связанная со «свидетельством», обу-

чение в вузах, участие в голосованиях, празднование государственных праздников и т.д. Работать можно, но лишь затем, чтобы прокормить себя и свою семью и еще регулярно жертвовать на нужды местной религиозной общины и руководящего состава в «Вефиле», но так, чтобы работа не мешала «свидетельству».

Приведем в данном случае аргументацию одного из «старейшин», проводившего экзамен для допущения неопита к правоведческой работе в статусе «возвещателя», копия стенограммы которого, полученная в ходе проведения оперативно-розыскных мероприятий в одной из республик Северного Кавказа в 2019 г., была любезно предоставлена нам республиканским Центром по противодействию экстремизму:

«— Пойми, у Иеговы самое лучшее образование на самом деле.

— Да.

— Это образование бесплатное и всегда очень качественное и учителей намного больше, чем в вашем институте; правильно и те знания, которые дает Иегова, они имеют в жизни более практическую ценность, чем все то, чему тебя научат в институте. Я учился на юриста и что толку! То есть нужны не применимые многие знания, которые в институтах даются, а то, что дает Иегова — это все применимо...» [7].

Отрицая ценность светского образования, значимости карьерного роста

и саморазвития вне религиозной общины, «Свидетели Иеговы» выключают сами себя из общественной и политической жизни страны, лишая себя и своих последователей «социальных лифтов»:

«— Ну, в какой-то религиозной организации другой ты не состояла же, правильно. Как ты относишься к политическим делам? Ты там, на демонстрации не ходила, транспаранты не держала, нигде?»

— Я сохраняю политический нейтралитет, то есть не участвую в делах того мира.

— Хорошо. Представь, ты в институт пришла и там ректор говорит, надо проголосовать, я буду отмечать в журнале, кто голосовал, а кто нет, ты вообще голосовала, была такая ситуация? Ни кто ни к чему не принуждал?

— Нет, у нас такого нет, что б принуждали.

— А если, например, в отношении голосования будут что-то говорить, какую позицию ты выберешь?

— Нейтральную, я не буду участвовать в таких разговорах, потому что если я буду об этом говорить (речь не разборчива)» [7].

Но говоря начистоту, у рядовых иеговистов просто нет времени на общение с внешним миром, так как они полностью загружены «свидетельской работой». Каждый возвещатель обязан посвятить от 30 до 140 часов в месяц

вербовочной работе — обходу домов и квартир на отведенном ему участке, с занесением информации об отношении их жителей к «слову Иеговы». Информация о каждой встрече и вербовочном контакте фиксируется и передается выше. Кроме этого, от адепта требуется регулярное посещение собраний, конгрессов и самостоятельное изучение специальной литературы, а также выполнения различных поручений общины.

В итоге через пару лет «свидетельства» адепт «Общества Сторожевой Башни» оказывается полностью отрезан от каких-либо связей с внешним миром и сторонних интересов. И это прикрепляет «свидетелей» к своей религиозной организации намного сильнее, чем прямые угрозы и наказания за вероотступничество. Покинувший «Свидетелей Иеговы» человек враз лишается друзей, круга общения и смысла дальнейшего существования. Анализ видеоматериалов бывших «свидетелей», выложенных в социальных сетях, показывает, что даже те, кто вышел или был изгнан из религиозных общин, продолжает дискурс в рамках основных парадигм «Общества Сторожевой Башни», подвергая критике лишь частные религиозные вопросы, а именно запрет на переливание крови или роль Иисуса Христа. Сама идея иерархического построения общества «избранных» вне остального обще-

ства и государства никогда не становится объектом их критики.

Любая деструктивная идеология держится на тотальном недоверии и подозрительности к «чужакам». У «Свидетелей Иеговы» особенно наглядно это стало заметно после 2018 г., когда правоохранительные органы РФ плотно занялись руководящими органами местных религиозных общин «свидетелей»:

«— В общем, будь аккуратна, осторожна и никому не доверяй, кроме соверующих; старейшинам можешь доверять, старейшины не имеют права рассказывать личную информацию никому, только старейшины знают, а другие не знают; то есть, Иегова специально поставил старейшин защищать собрание. Старейшины могут быть разные — мягкими, жесткими, с характером, без характера, но тем именуе, это защита для тебя, запомни это. Запомни это, что это — как, как в магазин ходить, понимаешь или как на кухню приходишь, там покушала, подкрепила, что это люди, которых можно при любой возможности позвать на помощь, ты имеешь право на это, Иегова их для этого поставил» [7].

Анализ социального состава местных религиозных общин Юга России, показал, что обычно среднестатистический «свидетель» — это женщина предпенсионного или пенсионного возраста, без высшего образования, для которой само

участие в собраниях и «свидетельстве» есть форма единственного доступного досуга в небольших провинциальных городах или поселках городского типа. В этом контексте вспоминается советский плакат 1959 г. художника В. Травина, текст на котором гласит: «Где бездействуют культработники, там действуют работники культа», который предельно точно отражает специфику распространения вероучения «Свидетелей Иеговы» в России.

Учитывая тот факт, что бурный рост численности «свидетелей» приходится на конец 80-х — 90-е годы прошлого века, можно смело констатировать, что кризис советской идеологии и распад СССР совпал с расцветом «свидетельства». Проповедь «свидетелей» о скором наступлении Конца Света наложилась в сознании советских людей на ощущение приближающейся и неминуемой катастрофы. Относительная стабильность нулевых в свою очередь сказала и на «Свидетелях Иеговы», рост количества адептов так же стабилизировался.

Резюмируя все сказанное, можно с полной уверенностью утверждать, что за кажущимся миролюбием «Свидетелей Иеговы» стоит жесткая иерархическая структура, напоминающая финансовую пирамиду, с центром в США, которая под благовидным предлогом «изучения Библии» продвигает асоциальные и деструктивные идеи религи-

озного превосходства группы «избранных», изолируя своих адептов от любых внешних социальных связей и «выключая» их активной общественно-политической жизни проповедью грядущего Светопреставления.

ЛИТЕРАТУРА

1. «О приостановлении деятельности религиозной организации «Управленческий центр Свидетелей Иеговы в России». Официальный сайт Министерства юстиции Российской Федерации, 30.03.2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.gov.ru/ru/events/44324/>

2. Горюнов Д.В. Новые миссионерские практики религиозного объединения «Свидетели Иеговы» // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. Пермь. 2017. № 1. С. 116–119.

3. Знак зверя и «Свидетели Иеговы». [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/G9ifcE8hTLk> (Дата обращения: 05.09.2022).

4. Кубиясова А.М. Факторы негативного воздействия на безопасность личности в деятельности запрещенной экстремистской религиозной организации «Свидетели Иеговы» // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. Барнаул. 2020. № 20-1. С. 204–206.

5. Организованы, чтобы исполнять волю Иеговы / Organized to Do Jehovah's Will. Wachturm-Gesellschaft, Selter/Taunus, 2005.

6. Решение Верховного Суда Российской Федерации от 20.04.2017 № АКПИ17-238 [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».

7. Стенограмма разговора (состоявшегося 31.08.2019 г. в домовладении по адресу: ***, г. ***, ул. *** д. ***. Приложение к Справке об исследовании предметов и документов).

REFERENCES

1. «O priostanovlenii deyatel'nosti religioznoj organizacii «Upravlencheskij centr Svidetelej Iegovy v Rossii» (*On the suspension of the activities of the religious organization “Management Center of Jehovah's Witnesses in Russia”*). Oficial'nyj sajt Ministerstva yusticii Rossijskoj Federacii, 30.03.2017 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minjust.gov.ru/ru/events/44324/>

2. Goryunov D.V. Novye missionerskie praktiki religioznogo ob'edineniya «Svideteli Iegovy» (*New missionary practices of the religious association “Jehovah's Witnesses”*) // Integrativnaya perspektiva v gumanitarnyh naukah. Perm', 2017. № 1. S. 116–119.

3. Znak zverya i «Svideteli Iegovy» (*The Sign of the Beast and “Jehovah’s Witnesses”*). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://youtu.be/G9ifcE8hTLk> (Data obrashcheniya: 05.09.2022).

4. Kubyasova A.M. Faktory negativnogo vozdejstviya na bezopasnost’ lichnosti v deyatel’nosti zapreshchennoj ekstremistskoj religioznoj organizacii «Svideteli Iegovy» (*Factors of negative impact on personal security in the activities of the banned extremist religious organization “Jehovah’s Witnesses”*) // Aktual’nye problemy bor’by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami. Barnaul, 2020. № 20-1. S. 204–206.

5. Organizovany, chtoby ispolnyat’ volyu Iegovy. (*Organized to do the will of Jehovah*) / Organized to Do Jehovah’s Will. Wachturm-Gesellschaft, Selter/Taunus, 2005.

6. Reshenie Verhovnogo Suda Rossijskoj Federacii ot 20.04.2017 № AKPI17-238 (*Decision of the Supreme Court of the Russian Federation No. AKPI17-238 dated 20.04.2017*). [Elektronnyj resurs]. Dostup iz spravochno-pravovoj sistemy “Konsul’tantPlyus”.

7. Stenogramma razgovora (*Transcript of the conversation*) (sostoyavshegosya 31.08.2019 g. v domovladienii po adresu: ***, g. ***, ul. *** d. ***. Prilozhenie k Spravke ob issledovanii predmetov i dokumentov).

УДК 93/94

С. А. ХУБУЛОВА

«СОВЕТСКИЙ ПРОЕКТ» 1920–1930-Х ГГ. И ЕГО ИЗУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ¹

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка изучения внедрения модернизационных проектов, разработанных в центральных органах власти, на неоднородной почве такого разнопланового региона, каким представлялся Северный Кавказ в 1920-е гг. Новые методологические подходы позволяют дать свежую интерпретацию возникших проблем и пробуксовок в области социалистической индустриализации, коллективизации и культурной революции, что было, несомненно, связано с непониманием Центром специфики региона и необходимостью учета этого при осуществлении реформаторских планов. В современной историографии вопроса этот аспект проблемы подвергается всестороннему анализу, что было изучено в данной статье. «Советский проект» 1920–1930-х гг. имел как позитивные результаты, выразившиеся в строительстве новых промышленных предприятий, создании для многих кавказских народов письменности, интеллигенции, так и негативные, выразившиеся в атаке на традиционные ценности, насильственном сломе крестьянского быта и др. Все эти составляющие амбициозного «советского проекта» явились вектором развития народов в межвоенный период.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

регион; советская модернизация; традиции; проект; историография проблемы.

S. A. KHUBULOVA

THE “SOVIET PROJECT” OF THE 1920S–1930S AND ITS STUDY IN MODERN HISTORIOGRAPHY

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований проекта 21-09-43008 СССР.

ABSTRACT

The article attempts to study the implementation of modernization projects developed in the central authorities on the heterogeneous soil of such a diverse region as the North Caucasus was represented in the 1920s. New methodological approaches make it possible to give a new interpretation of the problems and delays that have arisen in the field of socialist industrialization, collectivization and the cultural revolution, which was undoubtedly due to the Center's misunderstanding of the specifics of the region and the need to take this into account when implementing reform plans. In the modern historiography of the issue, this aspect of the problem is subjected to a comprehensive analysis, which has been studied in this article. The "Soviet project" of the 1920s and 1930s had both positive results, expressed in the construction of new industrial enterprises, the creation of writing and intelligentsia for many Caucasian peoples, and negative ones, expressed in an attack on traditional values, the forced destruction of peasant life, etc. All these components of the ambitious "Soviet project" were the vector of development of the peoples in the interwar period.

KEYWORDS:

region; Soviet modernization; traditions; project; historiography of the problem.

Советский период в истории России не лишился своей притягательности не только в научном мире, но и в обыденной жизни. При этом мнения разделились на крайне противоположные — от ностальгии по советским временам до жесткого неприятия и критики.

Советский период истории («история советскости») России продолжает оставаться актуальным и востребованным для исследователей, которые изучают специфику модернизационных процессов в разных регионах страны. С этой целью используются разные методологические подходы.

Цель статьи состоит в изучении теорий рецепции «советского проекта» 1920-1930-х гг. в историографии.

По мнению многих специалистов, теория модернизации дала неплохие результаты в анализе социально-экономических, политических и культурных процессов, позволила создать стройную концепцию советской истории. В отличие от формационного подхода, которым не всегда можно объяснить ряд важных свойств эпохи, теория модернизации дает ответы на главный вопрос — как удалось добиться стремительного рывка в развитии советского общества в короткие сроки.

Вызовы времени требуют развивать глубже идею модернизации. Новые методологические подходы позволяют пересмотреть взаимоотношения регионов и федерального Центра в проведении модернизационных реформ на местах,

конкретно — на Северном Кавказе. В советской национальной политике априори утверждалось, что все регионы страны развиваются по единому образцу вне зависимости от уровня экономического развития. Теоретики большевизма указывали на несколько направлений советской модернизации: экономика, политика и культура, нередко нивелируя уровень развития народов и предлагая им одинаковые темпы и задачи развития.

Такой ошибочный подход был характерен и в отношении народов Северного Кавказа, который отличался не только от других регионов, но и внутри него этносы находились на разных социально-экономических ступенях развития. Ученые установили, что в Осетии капитализм достиг довольно высокого уровня, в Кабарде сохранялись феодальные отношения, в Чечне, Ингушетии, Балкарии — родовой строй. Применение в этих районах одинаковых планов и механизмов социалистического строительства нередко давало непредсказуемые результаты. Довольно часто реформирование отторгалось населением, вызывая его протест [31, с.69].

В советской историографии данная проблема не поднималась, т.к. входила в диссонанс с марксистско-ленинскими постулатами строительства социализма.

На современном этапе развития исторического знания стал возможен анализ

модернизационных процессов 1920–1930-х гг.

Анализ документов позволяет утверждать, что в 1920–1930-е гг. основным фактором интеграции народов Северного Кавказа в реалии тех лет выступала их политическая и идеологическая «советизация», которая имела в основе посыл о несовместимости традиционных культур с принципами создания социалистического общества. Различные аспекты социально-политической эволюции народов региона реализовались неравномерно.

Разработка данной проблемы имеет важное значение как в научно-теоретическом, так и в практическом плане. В практическом — системное рассмотрение комплекса проблем реализации большевистского представления о социалистическом преобразовании общества в связи с тем, что регионы страны должны были пройти в короткие сроки путь социалистической реконструкции всех сфер народного хозяйства.

Интерес к проблемам перехода от одной цивилизационной модели к другой вызывает большой интерес в мировой науке. Существует ряд методологических подходов, которыми оперируют авторы, придерживающиеся разных концептуальных позиций.

Идеи позитивной фазы общественно-го развития [19]; рационализации [7]; органической солидарности [10]; абстракт-

тизации [12] предлагали разного рода «мостики» между реальным и идеализированным в процессе формирования нового общественного порядка.

Теория модернизации до сих пор находится в стадии развития и совершенствования, что подтверждает принцип историзма [11, 30, 32, 33, 34, 35, 36].

Вышедшая в 2005 году на английском языке «Империя наций» уже заслужила статус классического исследования по истории советской национальной политики. Франсин Хирш прослеживает взаимодействие власти и экспертного знания в процессе государственного строительства, показывая вклад этнографов, антропологов, географов, лингвистов и других специалистов в формирование советских представлений о нации и расе, а также выработку самих принципов устройства СССР как многонационального государства. Именно от экспертов, имевших дореволюционную подготовку и опиравшихся на западноевропейские идеи, зависели в 1920–1930-е годы конкретные формы государственной политики в отношении тех или иных народов. На основе обширных архивных исследований автор показывает, как посредством планирования и проведения переписей, картографирования, создания музейных экспозиций общие идеи большевиков кристаллизовались в политические решения. Европейская идея культурного эволюциониз-

ма, марксистская теория стадийного развития и ленинская идея о способности революционной партии ускорить историческое развитие стали основой государственной политики интеграции разных народов и культур в рамках советского проекта [29].

В отличие от западных коллег, российские исследователи истории модернизации определили социальный вектор российской истории реформирования. Однако и здесь нет единства мнений: есть сторонники резкого отрицания теории модернизации, но также присутствуют работы отечественных специалистов, в которых утверждается, что именно данная теоретическая модель легла в основу идеологии проводимых социальных преобразований [13, 14, 22].

Исследователя Л.И. Семенникова, можно назвать одним из основных отечественных теоретиков этой концепции, указывает: «Приходилось при анализе советского периода использовать теорию модернизации в совокупности с элементами цивилизационного подхода. Уверена, что определение советской эпохи как периода модернизации на основе индустриальных технологий остается и сегодня концептуально важным. Оно позволяет не только анализировать стадийность в развитии страны, но и уйти от формационного подхода, который в данном случае непродуктивен» [27, С. 315].

Известный специалист в области модернизационных перемен В.П. Булдаков указывает на объективный процесс российской модернизации, связывая, во многом, с урбанизацией [6].

В развитии классической теории модернизации определилось такое направление, как теория фронтальной модернизации И.В. Побережникова, синтезируя возможности «фронтальной и модернизационной теорий, расширяет и раздвигает исторические и содержательные границы применения как фронтальной, так и модернизационного подходов, позволяя находить новые зоны изучения и новые методы обобщения материала» [24, 25].

Фрагментаризация как новый гибридный тип рациональности упорядочивает неопределенности, правда, до определенной степени, придавая ситуативному фрагменту реальности очертания целостного образа, что является отличием от западных теорий модернизации.

Последователи этой теории использовали ее основные положения при изучении как отдельных регионов, так и России в целом. Было установлено, что «включение еще недостаточно освоенных территорий регионов в модернизационные процессы способствовало усилению их гетерогенности в социальном, экономическом, культурном отношении, причудливому переплетению традиций и новаций в производственной, социаль-

но-институциональной, управленческой сферах, формированию анклавно-конгломератной пространственной структуры» [26].

Советская история долгое время не становилась предметом специального рассмотрения в рамках теории модернизации. Однако в последние десятилетия эта научная лакуна стала заполняться интересными исследованиями. Одним из первых к теоретизированию приступил С. Кара-Мурза, который и предложил термин «советский проект» [31], используя его как «оформляющее» понятие для трактовки советского периода истории страны: «Советский строй — это реализация цивилизационного проекта, рожденного Россией и лежащего в русле ее истории и культуры» [15].

В последние годы проблемы, связанные с осуществлением советского проекта, привлекают повышенное внимание специалистов. По мнению исследователя А. А. Аманджоловой, «социокультурные особенности, организационно-политический опыт взаимоотношения националов с центром и поведенческие модели регионального социума влияли на советское строительство, обуславливая специфику власти» [1, С. 18]. Развивая данный посыл, авторы другого интересного труда отмечают, что провели анализ наиболее значимых идеологических и управленческих, культурных и социальных практик, которые привели к оригинальному

воплощению большевистского проекта. Его результаты к середине XX века были далеко не однозначными и до сих пор остаются в центре внимания исследователей истории России. Авторы анализируют идеологию и практику советского национального проекта, специфику реализации этнополитических оснований советского государства и противоречия межкультурной интеграции общества как совокупность социальных технологий, выработавшихся во многом ситуативно и служивших как текущим задачам, так и стратегическим ориентирам власти в их взаимодействии. Обращение к разным сферам и направлениям реализации советского национального проекта позволяет представить плюралистические возможности интерпретации и понимания культурно разнообразного в своем содержании и проявлениях общества, приобретавшего усилиями власти разные темпы гражданской консолидации и этнокультурной самореализации [2].

Научным центром изучения советских практик стал Европейский университет, который проводит с 2007 г. ежегодные конференции на тему «Конструируя «советское» [18]. В фокусе внимания выступающих — гендерные вопросы, становление советской литературы, подходы к воспитанию в СССР, политика памяти, анализ блокадных источников, советизация пространств. В докладах были ис-

пользованы разнообразные письменные и визуальные источники, с помощью которых авторы предложили свое понимание феномена «советского».

Академические структуры также обратили внимание на особенности советской модернизации. Так, Институт антропологии и этнологии РАН в ряде конгрессов антропологов и этнологов России поставил вопросы, связанные с советской модернизацией и ее региональными особенностями. Интерес к истории советской эпохи подтверждается тем, что тема советского прошлого занимает все больше места в общественном сознании и культурной жизни как в России, так и за рубежом: в публицистике, в специализированных медиапроектах.

В региональной историографии проблемы социалистической модернизации поднимались много раз, однако анализ происходил в рамках марксистской методологии, которая не допускала отклонения от устоявшихся догм. На современном этапе развития историографии проблемы увидели свет новаторские работы, которые позволяют рассмотреть отдельные аспекты «советского проекта» [3, 5, 8, 9, 16, 17, 20, 21, 23, 28].

В региональной историографии также начался (правда, очень замедленный) процесс переосмысления процессов модернизации 1920 — 1930-х гг. относительно Северного Кавказа. На наш взгляд, пионерской работой является ис-

следование А.Х. Борова, который анализирует «советский проект» с цивилизационных позиций, отстраняясь от теории модернизации [4].

Итак, даже поверхностный взгляд на историографические традиции в современной науке дает представление о том, что отечественная историография развивается динамичнее зарубежной, т.к. предлагаемые концепции являются новым словом в философии истории мо-

дернизации. В этом же направлении развивается региональная историография Северного Кавказа, которая медленно, но неуклонно осваивает новое направление в изучении «истории советскости» и претворения в условиях региона «советского проекта». Историки Северного Кавказа, вслед за коллегами других регионов, стоят перед проблемой создания обобщающих концепций национальной истории России и ее народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аманджолова Д.А. Советский проект в Казахстане: власть и этничность. 1920–1930-е гг. /Д.А. Аманджолова. М. СПб: ИРИ РАН, 2019. 480 с.
2. Аманджолова Д. А., Дроздов К. В., Красовицкая Т. Ю., Тихонов В. В. Советский национальный проект в 1920–1940-е годы: идеология и практика. М.: ИРИ РАН, Новый хронограф, 2021. 575 с.
3. Битова Е.Г. Модернизирующие реформы на Северном Кавказе и местная политическая традиция: отторжение или адаптация // RES PUBLICA. 2000. №6. С. 163–194
4. Боров А.Х. Северный Кавказ в российском цивилизационном процессе. Нальчик, 2007. 299 с.
5. Бугай Н.Ф. 20-е годы: становление демократических форм правления на Северном Кавказе. // Северный Кавказ: выбор пути национального развития. Майкоп, 1994. С. 33–99.
6. Булдаков В.П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия. М.: РОССПЭН, 2010. — 967 с.
7. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. Общности / Пер. с нем. под ред. Л. Г. Ионина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 445 с.
8. Гагагова Л.С. Россия и Северный Кавказ: 400 лет войны. // Отечественная история. 1998. №5. С. 122–132.
9. Гутиева М.А. Формирование советской модели социально-экономического развития республик Северного Кавказа в 1920-1930-е гг. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2010. № 4. С. 4–11.

10. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1999. 572 с.
11. Дюркгейм Э. О различии общественного труда // Западно-европейская социология XIX — начала XX веков. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. — 472 с.
12. Зиммель Г. Конфликт современной культуры // Культурология. XX век: Антология. М.: Юрист, 1995. 40 с.
13. Капустин Б.Г. Конец «транзитологии»? О теоретическом осмыслении первого коммунистического десятилетия. // Политические исследования. 2001. № 2. С.6–26.
14. Кара-Мурза А.А., Панарин А.С., Пантин И.К. Духовно-идеологическая ситуация в современной России: перспективы развития // Политические исследования. 1995. № 4. С.6–17.
15. Кара-Мурза С.Г. Советский проект и крах СССР. // URL: http://www.situation.ru/app/j_art_672.htm (Дата обращения: 17.10.2022).
16. Кармов А.Х. К вопросу о сплошной коллективизации крестьянских хозяйств в Кабардино-Балкарии. // Вестник Кабардино-Балкарского института гуманитарных исследований. 2019. №3(42). С.59–71.
17. Клычников Ю.Ю. Российскость как форма исторического партнёрства: ментальная и социокультурная предрасположенность участников на примере русско-северокавказских отношений. // Историческая память и культурные символы национальной идентичности. Материалы Международной научной конференции. Ростов-на-Дону, 2017. С. 87–89.
18. Конструируя «советское»? Политическое сознание, повседневные практики, новые идентичности: материалы тринадцатой Международной конференции молодых ученых (26–27 апреля 2019 года, Санкт-Петербург). СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. — 655 с.
19. Конт О. Взгляд из России. М., 2000. 367 с.
20. Котов В. Северный Кавказ в 30-40-е годы. Проблемы этнодемографического развития. // Россия в XXI в. 1996. №1-2. С. 66–80.
21. Куцевляк Д.И. Социалистическая индустриализация в Северной Осетии в предвоенный период. // URL: <http://iratta.com/materials/novaya/15563-socialisticheskaya-industrializaciya-v-severnoy-osetii-v-predvoennyu-period.html> (Дата обращения: 19.09.2022).
22. Лубский А.В. Социально-гуманитарные науки в России: интеллектуальная стагнация и когнитивные прорывы // Научная мысль Кавказа. 2009. № 2. С. 40–50.

23. Матвеев В.А. Красный бонапартизм как разновидность политики и последствия ее проведения на Юге России (1917 — 1921 гг.). Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2017. 183 с.
24. Побережников И. В. Фронтирная модернизация как российский цивилизационный феномен // Россия реформирующаяся. М., 2013. Вып. 12. С. 246–274.
25. Побережников И. В. Периферийная модернизация в Российской империи: региональные варианты. // Цивилизационные вызовы во всемирно-исторической перспективе. М., 2018. С. 190–202.
26. Побережников И.В. Проблемы российских модернизаций имперского периода в новейшей историографии. // Уральский исторический вестник. 2020. № 1 (66). С.140–148.
27. Семенникова Л.И. «Советский проект» как теоретический инструмент исследования отечественной истории. // Вестник МГУ. Сер. 21. Управление (государство и общество). 2015. № 2. С. 315–325.
28. Скорик А.П., Бондарев В.А. Теория фрагментарной модернизации: постулаты и исторический ландшафт. // Научно-педагогические школы ЮРГТУ (НПИ): История. Достижения. Вклад в отечественную науку: Сб. науч. ст. Т.2. / Юж.-Рос. гос. техн. ун-т. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2007. С. 684-693.
29. Хирш Ф. Империя наций. Этнографическое знание и формирование Советского Союза. /Перевод с англ. Ибатуллин Р. М.: НЛО, 2022. — 472 с.
30. Хорос В.Г. Авторитаризм и демократия в развивающихся странах. /В.Г. Хорос. М.: Наука, 1996. — 336 с.
31. Хубулова С.А. «Советский проект» и его реализация на Северном Кавказе в 1920-е гг. //Взаимоотношения советской власти и общества при реализации национальной политики 1920-х гг.: историческая реальность, память, наследие. Материалы Международной научно-практической конференции./ Отв. редакторы В.В. Касьянов, А.В. Баранов. Краснодар, 2021. С. 68–72.
32. Black C. The Dynamics of Modernization: A study in comparative history. New York, 1966. — 781 с.
33. Eisenstadt S.N. Modernization: Protest and Change. Eisenstadt.Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1966. P. 1112-1113.
34. Encyclopedia Britannica. V. 6. Chicago/London: Enciclopedia Britannica, 1975; // URL: <https://archive.org/> (дата обращения 01.10.2022).
35. Gerschenkron A. Economic Backwardness in Historical Perspective. A Book of Essays./ A. Gerschenkron. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press: 1962. — 456 с.

36. Tresor de la langue Francaise. Dictionnaire de la langue du XIX et du XX siecle (1789-1960). V. 11. Gallimard. — Paris, 1985 //URL: https://catalog.libfl.ru/Record/BJVVV_1122009 (дата обращения 10.10.2022).

REFERENCES

1. Amanzholova D.A. Sovetskij proekt v Kazahstane: vlast' i etnichnost'. 1920-1930-e gg. (*The Soviet project in Kazakhstan: power and ethnicity. 1920-1930s*) /Moskow — SPb: IRI RAN, 2019. — 480 p.

2. Amanzholova D. A., Drozdov K. V., Krasovickaya T. YU., Tihonov V. V. Sovetskij nacional'nyj proekt v 1920–1940-e gody: ideologiya i praktika. (*The Soviet National Project in the 1920s-1940s: ideology and practice.*). Moskow: IRI RAN, Novyj hronograf, 2021. — 575 p.

3. Bitova E.G. Moderniziruyushchie reformy na Severnom Kavkaze i mestnaya politicheskaya tradiciya: otkaz ili adaptaciya (*Modernizing reforms in the North Caucasus and the local political tradition: rejection or adaptation.*). // RES PUBLICA. 2000. №6. Pp. 163–194.

4. Borov A.H. Severnyj Kavkaz v rossijskom civilizacionnom processe. (*The North Caucasus in the Russian civilizational process.*). Nal'chik, 2007. — 299 p.

5. Bugaj N.F. 20-e gody: stanovlenie demokraticeskikh form pravleniya na Severnom Kavkaze. (*The 20s: the formation of democratic forms of government in the North Caucasus*). // Severnyj Kavkaz: vybor puti nacional'nogo razvitiya». Majkop, 1994. Pp. 33–99.

6. Buldakov V.P. Krasnaya smuta. Priroda i posledstviya revolyucionnogo nasiliya. (*Krasnaya Smuta. The nature and consequences of revolutionary violence*) Moskow: ROSSPEN, 2010. — 967 p.

7. Veber M. Hozyajstvo i obshchestvo: ocherki ponimayushchej sociologii. Obshchnosti. (*Economy and society: essays of understanding sociology. Generalities*) Moskow: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2017. 445 p.

8. Gatagova L.C. Rossiya i Severnyj Kavkaz: 400 let vojny. (*Russia and the North Caucasus: 400 years of war*). // Otechestvennaya istoriya. 1998. №5. Pp. 122-132

9. Gutieva M.A. Formirovanie sovetskoj modeli social'no-ekonomicheskogo razvitiya respublik Severnogo Kavkaza v 1920-1930-e gg. (*Formation of the Soviet model of socio-economic development of the republics of the North Caucasus in the 1920s-1930s*). // Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov. 2010. № 4 Pp. 4–11.

10. Dyurkgejm E. O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sociologii. (*On the division of social labor. Method of sociology.*). Moscow, 1999. 572 p.
11. Dyurkgejm E. O razlichii obshchestvennogo truda. (*On the difference of social labor.*) // Zapadno-evropejskaya sociologiya XIX — nachala HKH vekov. Moscow: Izdanie Mezhdunarodnogo Universiteta Biznesa i Upravleniya, 1996. — 472 p.
12. Zimmel' G. Konflikt sovremennoj kul'tury (*The conflict of modern culture*). // Kul'turologiya. HKH vek: Antologiya. Moscow: YUrist, 1995. — 40 p.
13. Kapustin B.G. Konec «tranzitologii»? O teoreticheskom osmyslenii pervogo kommunisticheskogo desyatiletija. (*The end of “transitology”? On the theoretical understanding of the first Communist decade*). // Politicheskie issledovaniya. 2001. № 2. Pp. 6–26.
14. Kara-Murza A.A., Panarin A.S., Pantin I.K. Duhovno-ideologicheskaya situaciya v sovremennoj Rossii: perspektivy razvitiya. (*Spiritual and ideological situation in modern Russia: development prospects*). // Politicheskie issledovaniya. 1995. № 4. Pp. 6–17
15. Kara-Murza S.G. Sovetskij proekt i kraj SSSR. (*The Soviet project and the collapse of the USSR*). URL: http://www.situation.ru/app/j_art_672.htm (data obrashcheniya 17.10.2022).
16. Karmov A.H. K voprosu o sploshnoj kollektivizacii krest'yanskih hozyajstv v Kabardino-Balkarii. (*On the issue of continuous collectivization of peasant farms in Kabardino-Balkaria*). // Vestnik Kabardino-Balkarskogo instituta gumanitarnyh issledovanij. 2019. №3(42). Pp. 59–71.
17. Klychnikov YU. YU. Rossijskost' kak forma istoricheskogo partnyorstva: mental'naya i sociokul'turnaya predraspolzhenost' uchastnikov na primere rusko-severokavkazskih otnoshenij. (*Russianness as a form of historical partnership: mental and socio-cultural predisposition of participants on the example of Russian-North Caucasian relations*). // Istoricheskaya pamyat' i kul'turnye simvol'y nacional'noj identichnosti. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Rostov-na-Donu, 2017. Pp. 87–89.
18. Konstruiruya «sovetskoe»? Politicheskoe soznanie, povsednevnye praktiki, novye identichnosti: materialy trinadcatoj Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh (26–27 aprelya 2019 goda, Sankt-Peterburg). (*Designing the “Soviet”? Political Consciousness, Everyday Practices, New Identities: Proceedings of the Thirteenth International Conference of Young Scientists*). SPb.: Izdatel'stvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2019. — 655 p.
19. Kont O. Vzglyad iz Rossii. (*View from Russia*). Moscow, 2000. — 367 p.

20. Kotov V. Severnyj Kavkaz v 30-40-egody. Problemy etnodemograficheskogo razvitiya. (*The North Caucasus in the 30-40s. Problems of ethnodemographic development.*). // Rossiya v XXI v. 1996. №1-2. Pp. 66–80.

21. Kucevlyak D.I. Socialisticheskaya industrializaciya v Severnoj Osetii v predvoennyj period. (*Socialist industrialization in North Ossetia in the pre-war period*). //URL: <http://iratta.com/materials/novaya/15563-socialisticheskaya-industrializaciya-v-severnoy-osetii-v-predvoennyj-period.html> (data obrashcheniya 19.09.2022).

22. Lubskij A.V. Social'no-gumanitarnye nauki v Rossii: intellektual'naya stagnaciya i kognitivnye proryvy. (*Social and humanitarian sciences in Russia: intellectual stagnation and cognitive breakthroughs.*). // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2009. № 2. Pp. 40-50.

23. Matveev V.A. Krasnyj bonapartizm kak raznovidnost' politiki i posledstviya ee provedeniya na YUge Rossii (1917-1921 gg.). (*Red bonapartism as a kind of politics and the consequences of its implementation in the South of Russia (1917-1921)*). Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo YUzhnogo federal'nogo universiteta, 2017. — 183 p.

24. Poberezhnikov I. V. Frontirnaya modernizaciya kak rossijskij civilizacionnyj fenomen (*Frontier modernization as a Russian civilizational phenomenon*). // Rossiya reformiruyushchayasya. Moskow, 2013. Vyp. 12. Pp. 246–274.

25. Poberezhnikov I. V. Periferijnaya modernizaciya v Rossijskoj imperii: regional'nye varianty. (*Peripheral modernization in the Russian Empire: regional variants*). // Civilizacionnye vyzovy vo vseмирno-istoricheskoy perspektive. Moskow, 2018. Pp. 190–202.

26. Poberezhnikov I.V. Problemy rossijskih modernizacij imperskogo perioda v novejshej istoriografii. (*Problems of Russian modernization of the imperial period in modern historiography*). // Ural'skij istoricheskij vestnik. 2020. № 1 (66). Pp.140–148.

27. Semennikova L.I. «Sovetskij proekt» kak teoreticheskij instrument issledovaniya otechestvennoj istorii. (*“The Soviet project” as a theoretical tool for the study of national history.*). // Vestnik MGU. Ser. 21. Upravlenie (gosudarstvo i obshchestvo). 2015. № 2. Pp. 315–325.

28. Skorik A.P., Bondarev V.A. Teoriya fragmentarnoj modernizacii: postulaty i istoricheskij landshaft. (*Theory of fragmentary modernization: postulates and historical landscape*). // Nauchno-pedagogicheskie shkoly YURGTU (NPI): Istoriya. Dostizheniya. Vklad v otechestvennuyu nauku: Sb. nauch. st. T.2. / YUzh.-Ros. gos. tekhn. un-t. Novocherkassk: YURGTU (NPI), 2007. Pp. 684-693.

29. Hirsh F. Imperiya nacij. Etnograficheskoe znanie i formirovanie Sovetskogo Soyuza. (*Empire of Nations. Ethnographic knowledge and the formation of the Soviet Union.*). / Perevod s ang. Ibatullin R. M.: NLO, 2022. — 472 p.

30. Horos V.G. Avtoritarizm i demokratiya v razvivayushchih stranaх. (*Authoritarianism and democracy in developing countries*). Moskva: Nauka, 1996. — 336 p.
31. Khbulova S.A. «Sovetskij proekt» i ego realizaciya na Severnom Kavkaze v 1920-e gg. (*“The Soviet project” and its implementation in the North Caucasus in the 1920s*). // Vzaimootnosheniya sovetskoj vlasti i obshchestva pri realizacii nacional’noj politiki 1920-h gg.: istoricheskaya real’nost’, pamyat’, nasledie. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. / Otv. redaktory V.V. Kas’yanov, A.V. Baranov. Krasnodar, 2021. Pp. 68–72.
32. Black C. The Dynamics of Modernization: A study in comparative history. / C. Black. New York, 1966. — 781 p.
33. Eisenstadt S.N. Modernization: Protest and Change. / S.N. Eisenstadt. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1966. Pp. 1112-1113.
34. Encyclopedia Britannica. V. 6. Chicago/London: Enciclopedia Britannica, 1975; // URL: <https://archive.org/> (data obrashcheniya 01.10.2022)
35. Gerschenkron A. Economic Backwardness in Historical Perspective. A Book of Essays. / A. Gerschenkron. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press: 1962. — 456 p.
36. Tresor de la langue Francaise. Dictionnaire de la langue du XIX et du XX siecle (1789-1960). V. 11. Gallimard. — Paris, 1985 // URL: https://catalog.libfl.ru/Record/BJVVV_1122009 (data obrashcheniya 10.10.2022).

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

А. Ю. ИГНАТОВА, А. С. ПОЛЯКОВА, Г. Т. КУЗНЕЦОВ

ОЦЕНКА РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ В. Я. АНФИМОВА

АННОТАЦИЯ

В статье описываются результаты эксперимента по проверке методики исследования уровня работоспособности учащихся с помощью тестовых таблиц, разработанных психологом В. Я. Анфимовым в середине XX века. Представлены результаты исследования динамики работоспособности студентов в зависимости от их учебной нагрузки и нахождения в различных фазах лунного цикла. Сделаны выводы, что таблицы Анфимова эффективны для оценки динамики работоспособности учащихся; они могут быть полезны для выявления благоприятных или неблагоприятных периодов работоспособности учащихся в зависимости от Лунных и других природных циклов. Результаты исследования могут стать основой работы педагогов по планированию проведения контрольных и проверочных работ, по учету индивидуальных особенностей обучающихся в определении предлагаемой им учебной нагрузки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

методика, эксперимент, тест, испытуемые, внимание, утомляемость, студенты, функциональное состояние, биоритмы, лунный цикл.

A.YU. IGNATOVA, A.S. POLYAKOVA, G.T. KUZNETSOV

ASSESSMENT OF STUDENTS' WORKING CAPACITY WITH THE HELP OF V. Y. ANFIMOV'S DIAGNOSTIC TABLES

ANNOTATION

The article describes the results of an experiment to test the methodology of studying the level of performance of students using test tables developed by psychologist V. Ya. Anfimov in the middle of the twentieth century. The results of the study of the dynamics of students' working capacity depending on their academic load and being in different phases of the lunar cycle are presented. It is concluded that the Anfimov tables are effective for assessing the dynamics of students' performance; they can be useful for identifying favorable or unfavorable periods of student performance, depending on Lunar and other natural cycles. The results of the study can become the basis for the work of teachers in planning control and verification work, taking into account the individual characteristics of students in determining the proposed workload.

KEYWORDS:

methodology, experiment, test, subjects, attention, fatigue, students, functional state, biorhythms, lunar cycle.

Целью данной работы является проверка методики исследования уровня работоспособности учащихся с помощью тестовых таблиц, разработанных психологом В. Я. Анфимовым в середине XX века [1].

Тесты представляют собой десятистрочный набор букв, не имеющих смысла. Задание сводится к выделению двух произвольно взятых букв за фиксированный промежуток времени. При этом одну букву следует подчеркнуть,

а другую зачеркнуть. Испытуемым предлагается выполнить три таких теста с промежутком от 0,5 до 1 мин. По каждому тесту определяется время выполнения и количество ошибок. Проверка ошибок проводится после выполнения трех тестов [2].

Эти тесты позволяют определить функциональное состояние обследуемого: его способность концентрировать внимание, реализовывать навык работы с текстом, стадии наступления утомляе-

мости, а при введении дополнительных нагрузок — способность переключать внимание. Кроме того, в зависимости от поставленной задачи, возможно исследование иных психологических характеристик. Анализ результатов теста позволяет выявить максимум и минимум работоспособности в течение суток, влияние пиков активности солнца или воздействия лунных циклов или, например, влияние физкультурной минутки. У человека, имеющего навык работы с текстом, время выполнения тестовых заданий и количество допускаемых ошибок имеют меньшие числовые значения, чем неподготовленные испытуемые.

В качестве испытуемых были взяты студенты 2004, 2003, 2000 годов рождения. Студенты 2003 — это юноши, занимающиеся спортом, остальные испытуемые были девушки. Для увеличения достоверности были протестированы 3 студента из других групп. Всего в тестировании участвовали 14 студентов, было выполнено 40 тестов. Полученные данные представлены в таблице 2.

50% тестов выполнены за 2-2.5 мин. В 52% тестов допущено от 5 до 11 ошибок, в одном тесте. В 12,5% тестов показаны результаты выше и столько же ниже среднего. Младшая по возрасту группа студентов (девушки) показали самые низкие результаты как по време-

ни, так и по числу ошибок (данные 3 и 4 граф табл. 1, 2). В целом обследования показали большой разброс по уровню подготовленности и работоспособности студентов, то есть было отражено то, что по П. К. Анохину является выражением функционального состояния.

Исследование показало, что юноши-спортсмены могут лучше других собраться на выполнение поставленной задачи.

В первом тесте у них 14,1% ошибок, но эти студенты не обладают устойчивостью внимания, а во втором тесте они имели уже 31,8% ошибок. Максимальное число ошибок отмечено в тестах девушек 2004 года рождения (46,3%). Студентки старшей группы показали одинаковый процент ошибок как в первом, так и во втором тестах (18,8%). Это говорит о наличии у них большей устойчивости внимания. Уровень утомляемости у студенток этой группы оказался выше, чем у юношей (25,9% и 41,6% ошибок, соответственно).

Четвертое задание студенты выполняли после поставленной им задачи осуществить двухминутную игру в смартфоне. В этом случае старшая группа студенток показала более высокую устойчивость к отвлекающему фактору и лучшую переключаемость, что и выразилось в количестве ошибок: 20,13% и 28,2%, соответственно.

ТАБЛИЦА 1

ЧИСЛО ОШИБОК В ТЕСТАХ У СТУДЕНТОВ ТРЕХ ГРУПП

№ теста	СПО — 3 юноши	Кол-во и % ошибок у 3 юношей	В-43 — 5 девушек	Кол-во и % ошибок у 5 девушек	СПО — 3 девушки	Кол-во и % ошибок у 3 девушек
1	480	12 14.1	0 10 469	29 18.8	20 5 10	35 36.8
2	14 12 1	27 31.8	22 9 99 27	29 18.8	15 11 18	44 46.3
3	6 9 7	22 25.9	9 4 12 10 19	64 41.6	5 6 5	16 16.8
4	8 12 4	24 28.2	3 2 18 26	31 20.13		

ТАБЛИЦА 2

ВРЕМЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕСТОВ И КОЛИЧЕСТВО ОШИБОК

Время на 1 тест	Число тестов	Процент	Число ошибок	Число тестов	Процент
Менее 2 мин.	5	12.5	4 и менее	14	35
2 — 2.5 мин.	20	50	5-8	14	35
2.5 — 3 мин.	8	20	9-11	7	17.5
Более 3 мин.	7	17.5	Более 12	5	12.5

В целом, проведенное тестирование выявило, что 30% тестов выполнены ниже средних показателей как по времени выполнения, так и по числу допущенных ошибок. Юноши-спортсмены лучше настраиваются на выполнение заданий, но имеют низкую устойчивость внимания и хуже переключаются, чем студентки старшей группы. Скорость выполнения

тестов у юношей выше (2 мин. 13 сек.), чем у девушек (2 мин. 23 сек. — в гр В43; в младшей 2Б группе — 3 мин. 12 сек.). По результатам тестирования можно сказать, что контингент студентов неровный по общему уровню подготовки, студенты СПО заметно слабее остальных. Занятия спортом укрепляют нервную систему, способствуют развитию концентрации

внимания, собранности, скорости выполнения работы и меньшей утомляемости.

Это подтверждается результатами тестирования юношей.

ТАБЛИЦА 3

ВЛИЯНИЕ ФАЗ ЛУНЫ НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ

Фазы Луны	I	II	III	IV	V
Убывание	1	11	22	145	14
	2	3			
	3	3			
	4	5			
Полнолуние	1	6	20	146	28
	2	2			
	3	10			
	4	2			
Новолуние	1	2	4	118	12
	2	1			
	3	1			
	4	0			
Рост	1	3	10	125	8
	2	2			
	3	3			
	4	2			

Примечание: I — номер теста; II — число ошибок; III — общее число ошибок; IV — среднее время на выполнение одного теста в секундах; V — разница между худшим и лучшим результатом в секундах

Вторая часть работы была посвящена оценке работоспособности в зависимости от фаз Луны. К этой работе была привлечена одна из студенток старшей группы. Известно, что фазы Луны влияют на многие биологические процессы [3]. Так, по нашим данным, у хлопка, посе-

янного в фазе роста Луны, всхожесть семян увеличилась на 30.8% по сравнению с новолунием. А скорость роста корней выросла в 10-15 раз.

Был поставлен вопрос об индивидуальной реакции организма на фазы Луны, выраженной через число ошибок и скорость

выполнения данного теста. Результаты исследования представлены в таблице 3. Оказалось, что наибольшая скорость выполнения приходится на Новолуние (на 28 секунд быстрее, чем в Полнолуние). На Новолуние приходится и наименьшее число ошибок, всего 4 на три теста. Это в 5 раз меньше, чем в Полнолуние. В Полнолуние скачки по количеству ошибок также меняются в 5 раз — от 2 ошибок до 10, что не отмечено в другие фазы Луны. Меняется и скорость выполнения отдельных тестов (на 28 секунд). Максимальная скорость выполнения одного теста 114 секунд отмечена в Новолуние при нулевом числе ошибок. Максимальное время выполнения теста 163 секунды также приходится на Полнолуние. При этом отмечено 6 ошибок.

Таким образом, наиболее продуктивной оказалась работа в Новолуние и период роста Луны.

Обследование юношей дали сходные результаты.

Имеются данные по четырем тестируемым в период убывающей Луны.

Юношами допущено 122 ошибки (от 12 до 41 на одно задание при скорости 134 секунды на одно задание). В Новолуние эти четверо тестируемых сделали 73 ошибки (от 8 до 37 на одно задание при скорости 140 сек). То есть у юношей также отмечено уменьшение числа ошибок в Новолуние, как и у девушек.

Выводы:

1. Проведенная работа показала, что таблицы Анфимова могут быть рекомендованы учителям для оценки динамики работоспособности учащихся.

2. Таблицы Анфимова могут быть полезны для выявления взаимосвязи Лунных и других природных циклов с особенностями работоспособности учащихся [3].

3. Результаты такого обследования учащихся могут стать основой планирования проведения контрольных и проверочных работ.

4. Таблицы Анфимова могут быть использованы для осуществления индивидуального подхода к учащимся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецов Г. Т. Суточный и лунный ритм работоспособности учащихся // Сборник материалов IX региональной научно-практической конференции «Наука, студенчество, образование». Буденновск: 2016. 387 с. С. 31–36.
2. Кузнецов Г. Т. К истории изучения взаимосвязей Солнца и биосферы // Альманах Казачества. 2022. № 6. С. 83–91.
3. Розенблат В. В. Утомление. М.: Изд-во «Медицина», 1969. 312 с.
4. Чижевский А. Л. В ритме Солнца. М.: Изд-во «Наука», 1969. 111 с.

REFERENCES

1. Kuzneczov G. T. Sutochny`j i lunny`j ritm rabotosposobnosti uchashhixsya (*Daily and lunar rhythm of students' working capacity*) // Sbornik materialov IX regional`noj nauchno-prakticheskoy konferencii «Nauka, studenchestvo, obrazovanie». Budennovsk: 2016. 387 s. S. 31–36.
2. Kuzneczov G. T. K istorii izucheniya vzaimosvyazej Solncza i biosfery` (*On the history of studying the interrelationships of the Sun and the biosphere*) // Al`manax Kazachestva. 2022. № 6. S. 83–91.
3. Rozenblat V. V. Utomlenie (*Fatigue*). M.: Izd-vo «Medicina», 1969. 312 s.
4. Chizhevskij A. L. V ritme Solncza (*In the rhythm of the Sun*). M.: Izd-vo «Nauka», 1969. 111 s.

УДК 37.015.3

О. С. НИКАБАДЗЕ

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

АННОТАЦИЯ

Требования к трансформации психологической службы в системе образования в настоящее время обусловлены, прежде всего, необходимостью создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды, способствующей формированию психологического и эмоционального здоровья личности. В основе этого процесса — реформирование психологической службы. Но при таком подходе возможны изменения структуры, пересмотр подходов к созданию ее модели. Целью исследования стала оценка возможности пересмотра структуры и основных направлений Службы. Проведен анализ существующих моделей, разработан пакет соответствующей документации для психологов образования Ставропольского края. Разработаны и внедрены методические рекомендации по функционированию краевой психологической службы; прописаны содержательные и организационные критерии оценки эффективности деятельности психологической службы края с целью создания единой системы мониторинга эффективности, которые в данный период проходят апробацию. А также разработан единый алгоритм по реагированию на цифровые следы несовершеннолетних, имеющих возможные риски деструктивного поведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

психологическая служба в системе образования, аномия, деструктивное поведение, психологически комфортная и безопасная образовательная среда, психологическая коррекция, консультирование, просвещение, профилактика, развитие.

O. S. NIKABADZE

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE STAVROPOL TERRITORY

ANNOTATION

The requirements for the transformation of psychological services in the education system are currently conditioned, first of all, by the need to create a psychologically comfortable and safe educational environment that promotes the formation of psychological and emotional health of the individual. At the heart of this process is the reform of the psychological service. But with this approach, it is possible to change the structure, revise approaches to creating its model. The purpose of the study was to assess the possibility of revising the structure and main directions of the Service. The analysis of existing models has been carried out, a package of relevant documentation has been developed for educational psychologists of the Stavropol Territory. Methodological recommendations on the functioning of the regional psychological service have been developed and implemented; substantive and organizational criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service of the region have been prescribed in order to create a unified system for monitoring effectiveness, which are currently being tested. A unified algorithm has also been developed to respond to digital traces of minors with possible risks of destructive behavior.

KEYWORDS:

psychological service in the education system, anomie, destructive behavior, psychologically comfortable and safe educational environment, psychological correction, counseling, education, prevention, development.

Критерии здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место как в государственной политике, так и в системе образования, что связано с ухудшением качества здоровья детей, увеличением уровня социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения

среди молодежи. Становится очевидным, что дети и подростки, находясь в стремительно меняющихся условиях, нуждаются в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых происходит жизнедеятельность. Актуальность

пересмотра структуры и содержания работы психологической службы в системе образования Ставропольского края обусловлена необходимостью определения психологических параметров образовательной среды, их оценки с точки зрения обеспечения полноценного психического здоровья участников учебно-воспитательного процесса; механизмов проектирования психологической безопасности, обеспечивающей позитивное развитие ее субъектов. Актуальность определяется и практическими задачами, связанными с разработкой технологий психологического сопровождения участников образовательного процесса, способствующих созданию психологической безопасности среды и обеспечивающих их психическое здоровье. Такие исследования находятся в контексте более широкого антропологического подхода, подчеркивающего единство человека и мира, в котором он существует. Это, прежде всего, исследования А. С. Арсеньева, А. В. Аверина, Б. Г. Ананьева, М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, Е. И. Исаева, Д. А. Леонтьева, В. П. Панферова, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др. Наименее изученными являются вопросы влияния психологических параметров образовательной среды на психическое развитие и состояние ее участников, практически отсутствуют психологические технологии работы со средой в деятельности психолога си-

стемы образования, недостаточно разработано понятие качества функционирования психологической службы и ее психологическая диагностика. Необходимо смоделировать такую психологическую службу образования, где личность каждого была бы востребована, могла свободно себя проявлять, где все ее участники чувствовали бы защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психологическое и эмоциональное здоровье. С этой точки зрения здоровой личность может быть только в определенных условиях. И одним из важнейших условий является создание психологической службы в системе образования, обеспечивающей профилактику деструктивных форм поведения, а также создающей условия для психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Для России одним из самых значимых является такое явление, как аномия. Данное понятие больше ста лет назад ввел в оборот Эмиль Дюргейм. Речь идет о ситуации, когда старые нормы разрушились, а новые еще не сформировались. Это относится и к психологической службе образования Ставропольского края. В некоторых сельских школах Ставропольского края нет педагога-психолога, что определяется зависимостью от численного состава детей и отдаленностью территории. Однако проблемы,

с которыми сталкиваются специалисты, те же, и приходится их возлагать на социального педагога, классного руководителя и других специалистов. Это, в свою очередь, снижает эффективность психологического сопровождения детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Кроме того, кризисные ситуации, ситуации критического инцидента, возникающие в частных образовательных организациях, также остаются без психологического сопровождения, а лица, ответственные за воспитательную работу, не компетентны осуществлять психологическую профилактику деструктивных форм поведения и сопровождение учащихся группы риска. Нам представляется актуальным вопрос включения подобных организаций в психологическую службу образования края, так как, несмотря на статус этих образовательных учреждений, требования к обеспечению безопасной образовательной среды, на наш взгляд, должны быть такими же, как и в государственных. Это важно учесть при создании комплексной региональной модели психологической службы в системе образования. Еще одним важным элементом модели является создание сетевого ППМС-сопровождения, определяемого удаленностью территорий и низкой доступностью психологических услуг, в том числе для консультирования родителей. Многого требуется пересмотреть в управлении развитием региональ-

ной модели психологической службы. Это касается механизмов осуществления межведомственной координации сложных случаев, взаимодействия ресурсного центра и ППМС-центров, Министерства образования и служб частных образовательных организаций. Существует также проблема выработки единого механизма по реагированию на цифровые следы несовершеннолетних из региона, имеющих возможные риски деструктивного поведения. Нами был выработан определенный алгоритм действий специалистов и создан пакет диагностических методик по выявлению маркеров высокого суицидального риска, который в настоящее время проходит апробацию.

Поэтому среди приоритетных целей психологической службы сегодня главная — создание Комплексной региональной модели функционирования психологической службы в системе образования с целью проектирования благоприятных условий для обеспечения образовательного процесса. Речь идет, прежде всего, о создании условий по формированию навыков жизнестойкости, направленных на профилактику деструктивного поведения среди детей и подростков. Новая концепция психологической службы края направлена на оказание психологической поддержки и помощи различным категориям детей: детям с нормативным кризисом взросления; тем, кто испытывает трудности в обучении; де-

тям, нуждающимся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости; одаренным детям; детям, находящимся в трудной жизненной ситуации (это, прежде всего, дети-сироты или оставшиеся без попечения родителей, обучающиеся с ОВЗ, дети с особыми образовательными потребностями и те, у кого наблюдаются различные формы отклоняющегося поведения: девиантное, делинквентное, суицидальное) [1].

В соответствии с основными направлениями психолого-педагогического сопровождения целевых групп определяются конкретные формы и содержание работы педагога-психолога: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, психологическое консультирование и просвещение педагогов, родителей (законных представителей), других участников образовательных отношений, психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды, деятельность по определению и корректировке компонентов индивидуальной образовательной программы [4].

Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение в форме программ адресной помощи с учетом вышеуказанных психолого-педагогических проблем, рисков и трудностей детей целевых групп.

Предполагаемыми результатами деятельности психологической службы Ставропольского края будут являться:

1) своевременное выявление нарушений поведения обучающихся, отклонений в развитии и трудностей в обучении, а также оказание им соответствующей помощи;

2) поддержание психологической безопасности и комфортности среды образовательной организации;

3) осведомленность субъектов образовательной среды о способах получения психологической и иных видов помощи как в стенах образовательных организаций, так и в иных организациях (психологические центры, телефоны доверия);

4) сформированное доверие обучающихся к формам психологической помощи;

5) привитие обучающимся навыков преодоления трудных жизненных ситуаций через реализацию образовательных, просветительских и профилактических программ;

6) достижение личностных и метапредметных результатов освоения основной или адаптированной образовательной программы;

7) поведение обучающихся, приводящее к достижению значимых для них результатов (с помощью различных психокоррекционных развивающих программ);

9) своевременное выявление обучающихся группы риска и оказание им адресной психологической помощи;

10) повышение эффективности образовательного процесса в целом при работе с разными категориями обучающихся.

Конкретное содержание деятельности педагога-психолога в крае регламентируется профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», федеральными государственными образовательными стандартами общего образования и требует следующего:

- экспертизы психолого-педагогических условий реализации ФГОС ООО;
- сопровождения программы формирования универсальных учебных действий (УУД);
- сопровождения программы индивидуализации и дифференциации обучения на всех ступенях общего образования для обучающихся, испытывающих трудности в обучении;
- сопровождения предпрофильного и профильного образования;
- сопровождения процессов подготовки и проведения итоговой аттестации обучающихся [3].

Также психологическое сопровождение процессов воспитания и социализации включает:

- сопровождение процесса адаптации детей к обучению в образовательной организации;

- сопровождение по формированию культуры здорового образа жизни;
- сопровождение по формированию культуры безопасного образа жизни;
- профилактику социальных рисков;
- сопровождение деятельности детских объединений.

В Ставропольском крае уже сложилась определенная система деятельности психологической службы. Ещё в 2013 году министерством образования Ставропольского края утвержден комплекс регламентирующих документов: Положение о службе практической психологии в системе образования Ставропольского края; общие положения организации деятельности педагога-психолога образовательной организации Ставропольского края; этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии в системе образования Ставропольского края; формы отчетной документации педагога-психолога образовательной организации Ставропольского края (приказ министерства образования от 13 сентября 2013 года № 841-пр). В настоящий же момент главная задача Службы заключается в систематизации полученного опыта, разработке и апробации Модели психологической службы в системе образования Ставропольского края.

На сегодняшний день в регионах сложились два вида моделей психологической службы:

1) децентрализованная модель, которая предполагает наличие в регионе нескольких центров, имеющих статус юридического лица и включающих в себя ряд структурных подразделений, не являющихся самостоятельными юридическими лицами. Структурные подразделения могут выполнять сходные функции либо могут быть профилированы для выполнения отдельных специализированных задач (например, диагностики, консультирования, профилактики и т.п.);

2) централизованная модель, предполагающая создание в регионе уполномоченным органом власти ППМС-центра с филиалами, которые распределяются в соответствии со спецификой территориального расположения, численностью детского населения и его потребностью в помощи [4].

ППМС-центр представляет собой иерархическую систему оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Такая структура позволяет обеспечить централизацию управления, единый стандарт услуг, рациональное использование кадровых и финансовых ресурсов, прозрачность и достоверность результатов деятельности [2].

Такая модель позволяет:

— оптимизировать систему управления организацией предоставления психолого-педагогической и социальной помощи;

— сформировать базовые пакеты услуг для всех категорий детей;

— обеспечить эффективную помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по психолого-педагогическому сопровождению реализации основных общеобразовательных программ;

— оказывать методическую помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, включая помощь в разработке образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выборе оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению;

— осуществлять мониторинг эффективности оказываемой организациями, осуществляющим образовательную деятельность, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;

— осуществлять методическое сопровождение специалистов;

- организовать непрерывную систему повышения квалификации специалистов;
- внедрять единые механизмы оценки качества оказываемых услуг;
- осуществлять эффективный контроль использования бюджетных средств.
- координировать деятельность различных организаций, включенных в систему сопровождения и оказания помощи детям и подросткам [3].

При создании Модели психологической службы нам представляется важным учет:

а) современных тенденций развития системы образования — гуманно-личностный подход, изменение содержания и результатов различных видов и уровней образования в соответствии с этим подходом;

б) вызовы и сложности современного детства: ускорение и глобализация жизни и прогресса; изменение факторов невротизации; цифровизация обучения, общения и взаимодействия; удлинение детства в целом и изменение содержания его отдельных периодов [2].

Еще один важный аспект в формировании модели психологической службы края — это институт супервизорства. Работа педагога-психолога связана с оказанием помощи другим людям, что требует от него значительных психических затрат. Это может приводить к професси-

ональному «выгоранию», приводящему к уходу из профессии. Кроме того, многие психологи образования, сами оказываясь в трудных ситуациях, переживая тяжелые моменты жизни, не способны принимать поддержку от других или принимают ее с большим трудом. И при этом они бывают нетерпеливы с теми, кто не может с готовностью принимать их помощь. Существует вероятность того, что, если психолог не может принимать помощь, он не сможет также и оказывать ее. Единственный путь оставаться эффективным в своей профессии — это получать поддержку и качественную супервизию. Супервизор владеет спектром стилей и подходов, которые модифицируются по мере того, как психолог образования приобретает опыт и поднимается на следующий уровень развития. К моменту перехода на высокий профессиональный уровень психолог становится «мастером» и «характеризуется личностной автономией, высоким уровнем осознания, уверенностью в себе, стабильной мотивацией и пониманием необходимости работать над собственными личностными и профессиональными проблемами» [3, с.73]. Однако сложности возникают при получении бесплатной супервизии и реализации системного подхода к ее организации и проведению в системе образования.

Что касается глубины изучаемой проблемы, то она бездонна, причем эта глу-

бина диктуется самой жизнью. И по мере погружения мы рискуем миновать множество важных вопросов и слоев. Однако наша задача заключается в серьезном изучении всей совокупности факторов, оказывающих влияние на развитие психологической службы в системе образования, в создании научной и методи-

ческой базы для педагогов-психологов края, выражающейся в выверенных рекомендациях по организации их профессиональной деятельности и в создании условий для формирования и развития психологического и эмоционального здоровья всех участников педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Гуманно-личностный подход к образованию. Москва: Амрита Русь, 2020. 312 с.
2. Бобренко О.С. Методические рекомендации по содержанию деятельности педагога-психолога. Ставрополь: Литера, 2013. 88 с.
3. Бобренко О.С. Супервизия. Профессиональное сопровождение психолога образования. Ставрополь: Литера, 2014. 84 с.
4. Ямбург Е.А. Искусство просвещать. Практическая культурология для педагогов. Москва: Бослен, 2020. 416 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh.A. Pedagogicheskaya simfoniya. Gumanno-lichnostnyj podhod k obrazovaniyu. (*Pedagogical symphony. Humane and personal approach to education*). Moskva: Amrita Rus, 2020. 312 p.
2. Bobrenko O.S. Metodicheskie rekomendacii po sodержaniyu deyatel'nosti pedagoga-psihologa. (*Methodological recommendations for the co-maintenance of the activity of a teacher-psychologist*). Stavropol: Litera, 2013. 88 p.
3. Bobrenko O.S. Superviziya. Professional'noe soprovozhdenie psihologa obrazovaniya. (*Supervision. Professional support of an educational psychologist*). Stavropol: Litera, 2014. 84 p.
4. Yamburg E.A. Iskusstvo prosveshchat'. Prakticheskaya kul'turologiya dlya pedagogov. (*The art of enlightenment. Practical cultural studies for teachers*). Moskva: Boslen, 2020. 416 p.

УДК 159.99

А. Б. ПЕТРЕНКО, Е. Ф. ТОРИКОВА

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается значение конфликтоустойчивости и конфликтологической компетентности педагогов для обеспечения психологической безопасности в образовательном процессе и, соответственно, актуальность формирования данных характеристик у будущих педагогов. Приводится перечень конфликтогенов образовательного пространства и особенности протекания конфликтов между участниками образовательных отношений. Осуществляется анализ сущности и структуры конфликтоустойчивости и конфликтологической компетентности педагога, приводятся трактовки данных понятий, предложенных отечественными исследователями. Раскрывается связь конфликтоустойчивости и конфликтологической компетентности как личностно-профессиональных характеристик педагога. На основе анализа результатов прикладных исследований в данной области выделяются этапы формирования конфликтологической компетентности у студентов — будущих педагогов. Приводится перечень эффективных методов и форм, обеспечивающих эффективное формирование и развитие конфликтоустойчивости и конфликтологической компетентности на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов. Отмечается необходимость комплексной теоретической подготовки студентов в области конфликтологии и прикладной подготовки по освоению социально-психологических техник управления конфликтом и саморегуляции психологических состояниями в процессе конфликта.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

конфликтоустойчивость, конфликтологическая компетентность, будущие педагоги, формирование, профессиональная подготовка, образовательные отношения, психологическая безопасность.

A. B. PETRENKO, E. F. TORIKOVA

FORMATION OF CONFLICT TOLERANCE AND CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS AS A PREREQUISITE FOR THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF EDUCATIONAL RELATIONS

ANNOTATION

The article reveals the importance of conflict tolerance and conflictological competence of teachers to ensure psychological safety in the educational process and, accordingly, the relevance of the formation of these characteristics in future teachers. The list of conflictogens of the educational space and the peculiarities of the course of conflicts between participants in educational relations is given. The analysis of the essence and structure of conflict tolerance and conflictological competence of the teacher is carried out, interpretations of these concepts proposed by domestic researchers are given. The connection of conflict tolerance and conflictological competence as personal and professional characteristics of a teacher is revealed. Based on the analysis of the results of applied research in this field, the stages of the formation of conflictological competence among students and future teachers are highlighted. The list of effective methods and forms that ensure the effective formation and development of conflict tolerance and conflictological competence at the stage of professional training of future teachers is given. The necessity of comprehensive theoretical training of students in the field of conflictology and applied training in the development of socio-psychological techniques of conflict management and self-regulation of psychological states in the process of conflict is noted.

KEYWORDS:

conflict tolerance, conflictological competence, future teachers, formation, professional training, educational relations, psychological security.

Современные образовательные отношения как система общественных отношений в области образования характеризуются определенной степенью конфликтогенности.

Этому способствуют следующие факторы:

— различия субъектов образовательных отношений в культурном и образовательном уровне, в возрастных

- характеристиках и степени личностной зрелости;
- периодическое внедрение инноваций и реформирование системы образования;
- ситуационная необходимость психологической мобилизации и эмоционального напряжения при взаимодействии с различными участниками образовательных отношений;
- многофункциональность педагогического труда и высокие требования к профессиональной компетентности и личностным характеристикам педагога;
- подвижность соотношения индивидуальных и общественных целей, ценностей, точек зрения.

Конфликт как столкновение противоположных и несовместимых взглядов, интересов и позиций субъектов взаимодействия зачастую связан с негативными эмоциональными переживаниями [10]. Изучая детерминанты конфликтности образовательной среды, И. А. Кирсанов подчеркивает, что конфликты в образовательных организациях как правило характеризуются высокой эмоциональностью, сложностью отношений в постконфликтный период, что в свою очередь может провоцировать возникновение новых конфликтов. Зачастую главным регулятором поведения и отношений оппонентов в таких конфликтах выступает сильное эмоциональное напряжение [5,

С. 33]. Достаточно весомый перечень конфликтогенов и указанные особенности протекания конфликтов в образовательном пространстве создают область вероятностного нарушения психологической безопасности участников образовательных отношений [12].

Поскольку приходится констатировать «тщетность усилий по достижению бесконфликтного состояния системы образования» (И. А. Савченко) [11, С. 25], возникает необходимость формирования конфликтоустойчивости у будущих педагогов на этапе их профессиональной подготовки.

При этом необходимо помнить, что конфликту свойственны не только деструктивные, но и конструктивные функции. Конфликт как столкновение интересов различных участников образовательных отношений может рассматриваться не только с негативной точки зрения, как барьер на пути взаимодействия, но и как фактор развития, условие возможности обнаружить и разрешить противоречия. Разрешение конфликтов представляет собой поэтапный процесс, требующий анализа и оценки ситуации (диагностику конфликта), выбор тактики разрешения конфликта, разработку плана действий, его реализацию и оценку эффективности реализованного решения. В качестве стратегий поведения в условиях конфликта как правило определяют конкуренцию, сотрудничество,

приспособление, компромисс, избегание. Традиционно принято считать, что в системе образовательных отношений наиболее предпочтительной является стратегия сотрудничества. В тоже время понятно, что не во всех ситуациях возможно полноценно реализовать такое взаимодействие, которое позволяет всем сторонам конфликта реализовать свои потребности, интересы и максимально достичь целей посредством сотрудничества. Специалисты в области более широкого социально-психологического взаимодействия отмечают, что ни одну из стратегий разрешения конфликта нельзя определить однозначно в качестве более оптимальной и универсальной. Важно научиться эффективно использовать каждую стратегию с учетом конкретных обстоятельств, места и времени, социально-психологических особенностей партнеров по общению и других факторов.

Как отмечает А. М. Митяева, современный выпускник педагогического вуза должен быть готов не только выполнять профессиональные обязанности в среде, подверженной конфликтам, но и трансформировать ее, чтобы предотвратить деструктивные конфликты [8].

В образовательном пространстве педагог, являясь субъектом профессиональной деятельности, должен соблюдать профессиональную этику, нормы социально-психологического взаимодей-

ствия, выступать своего рода гарантом поддержания стабильности в конфликтных ситуациях. Исследователи связывают такую функционально-ролевую позицию с проявлением личностной устойчивости педагога действием факторов, способных спровоцировать конфликтную ситуацию, а в случае возникновения последней — с продуктивными эмоциональными реакциями и поведенческой устойчивостью, а в целом — конфликтоустойчивостью.

В научной литературе выделяется целый ряд трактовок конфликтоустойчивости педагога:

- личностное проявление знаний о конфликте, механизмах его развития и навыков по его разрешению (Ф. Глазл) [3];
- способность к организации наиболее приемлемой поведенческой стратегии в конфликтных ситуациях (А. Я. Анцупов) [1];
- способностью к сдерживанию противоречий в проблемных ситуациях и урегулированию отношений на конструктивной основе (Н. Г. Маркова) [7];
- способность, которая обеспечивает активную конструктивную деятельность по разрешению противоречий, возникающих между участниками образовательных отношений, основанную на поиске решений проблемы с опорой на соблюдение

норм закона, исходя из морально-этических норм, сочувствия, доброжелательности, открытости, поведенческой и эмоциональной стабильности (Н. А. Жуковская) [4].

Анализируя структуру конфликтоустойчивости, Н. А. Жуковская отмечает, что данная характеристика позволяет организовать педагогическое взаимодействие в рамках траектории поддержки и контроля в условиях предконфликтной и конфликтной ситуации на всех этапах и во всех компонентах педагогической деятельности и проявляется в устойчивой мотивации социально-педагогического взаимодействия, направленности личности педагога на преодоление социогенных фрустраций, в саморефлексии и саморегуляции; в усвоении цели педагогической деятельности, построении пути социально-педагогического поведения для реализации образовательной программы; во взаимодействии с другими участниками образовательных отношений посредством организации обмена информационными потоками и установления контактов; в готовности к реализации педагогических функций, основанных на моральных, этических и правовых основах педагогической работы; в актуализации поведенческих и нормативных механизмов в процессе управления образованием при одновременном поддержании педагогической компетентности, эмоциональной стабильности, низком

уровне личностной и ситуационной тревожности [4, С.218].

Для осуществления профессиональных функций педагогу необходимы соответствующие профессиональные умения, навыки и мотивация как стиль поведения в конфликтных ситуациях при взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности и как средство преодоления личностных кризисов.

Конфликтоустойчивость, по мнению В. Д. Шадрикова, может быть отнесена к личностным компетентностям педагогов как часть эмоциональной устойчивости, которая определяет характер отношений в ситуациях конфликта, способствует сохранению объективности оценки обучающихся. Конфликтоустойчивость способствует повышению компетентности педагога в принятии решений в различных педагогических ситуациях, в том числе принятия решений в конфликтных ситуациях [13]. В этой связи необходимо отметить, что в тесной связи с конфликтоустойчивостью педагога находится конфликтологическая компетентность.

В научных публикациях содержится анализ различных аспектов конфликтологической компетентности:

— раскрывается структура и функции данной компетенции педагогов (Г. М. Болтунова, А. А. Кузина, А. М. Митяева, Л. А. Петровская, Б. И. Хасан, Н. У. Ярычев и др.);

- выявляется специфика конфликтологической подготовки педагогов (Г. С. Бережная, О. И. Щербакова и др.);
- предлагаются методы формирования конфликтологической компетентности педагогов (А. К. Бисембаева и др.).

Конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регулятивная подсистема профессионально значимых характеристик личности, которые включают в себя: способность распознавать признаки возникшего конфликта, его причины и владение нормативными методами его разрешения; способность конструировать конфликт как источник развития, необходимый для достижения определенных результатов, и непосредственно проектировать его в ситуациях взаимодействия; знание способов организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия [8].

Г. М. Болтунова указывает на следующие конфликтологические умения:

- видеть и понимать конфликт;
- прогнозировать и оценивать последствия конфликта;
- владеть средствами диагностики, предотвращения и разрешения конфликтов, использовать конфликты в образовательных целях [цит. по 8, С. 275].

Полноценное социально-профессиональное и личностное развитие, достижение профессионально-личностного успеха невозможно без формирования и развития конфликтоустойчивости и конфликтологической компетентности.

А. К. Бисембаева выделяет этапы формирования конфликтологической компетентности педагогов:

- теоретический, предполагающий формирование знаний о причинах, видах конфликтов, стратегиях их решения и управления ими;
- практический этап, требующий реализации аналитических, проектировочных и конструктивных умений по отношению к решению учебно-профессиональной задачи, отражающей конфликтную ситуацию;
- поведенческий этап, на котором будущий педагог применяет полученные знания и умения, предотвращая или преодолевая конфликт в сконструированной учебно-профессиональной или реальной ситуации [2].

В качестве форм и методов, позволяющих эффективно формировать конфликтологическую компетентность у будущих педагогов, А. К. Бисембаева называет следующие: метод интроспекции, анализ конкретных ситуаций (кейс-метод), игровые методы, психодрама, дебаты,

брейнсторминг, нейролингвистическое программирование, тренинг [2].

В структуру тренинга по формированию и развитию конфликтоустойчивости психологи рекомендуют включать следующие упражнения и практические задания:

- упражнения по развитию контроля эмоционального состояния и уровня агрессии с самооценкой;
- анализ конфликтных ситуаций через текстовые описания и схемы карт возможных конфликтов;
- упражнения, направленные на развитие коммуникативных умений, конкретно-практических умений, а именно — умений проводить диагностику, предотвращать, регулировать, контролировать, разрешать конфликт в соответствии с его протеканием;
- задания на развитие умений рефлексии, структурно-функционального анализа конфликта, рационального мышления.

О. В. Кудашкина, С. В. Тарасова, А. И. Рогачев для развития конфликтоустойчивости будущих педагогов на этапе обучения в вузе предлагают включать в учебный план дисциплину «Психология конфликта», которая направлена на освоение студентами психологических закономерностей и механизмов возникновения, протекания конфликтов в образовании; формирование готовности к их профилак-

тике и разрешению в предстоящей профессиональной деятельности и личностном взаимодействии. Авторы отмечают, что содержание данной дисциплины должно включать в себя теоретические основы конфликта, а также психологию урегулирования и управления конфликтами в профессиональной среде [6].

Таким образом, конфликтоустойчивость педагога является важным личностным ресурсом, обеспечивающим конструктивное поведение в конфликтной ситуации. Развитие способности конструктивно управлять конфликтами является приоритетным направлением личностного и профессионального развития педагога, что определяет его соответствие требованиям профессионала, стимулирует успехи в решении задач педагогического взаимодействия для достижения результата педагогической деятельности.

Тесно связанная с конфликтоустойчивостью конфликтологическая компетентность педагога является элементом его целостной системной профессиональной компетентности, определяет готовность регулировать свое поведение в предконфликтной и конфликтной ситуациях с целью конструктивного предотвращения или разрешения [9].

Конфликтоустойчивый и обладающий конфликтологической компетентностью педагог осуществляет психологически безопасное взаимодействие с учащимися, их родителями и коллегами, а также

демонстрирует ученикам пример конфликтоустойчивого поведения, стимулируя их научение конструктивным стратегиям разрешения конфликта.

Формирование конфликтоустойчивости и конфликтологической компетент-

ности у педагогов должно начинаться на этапе профессионального обучения и предполагает теоретическую подготовку в области психологии конфликта и практико-ориентированную учебно-профессиональную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб., 2006. 526 с.
2. Бисембаева А.К. Вопросы формирования конфликтологической компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 172–177.
3. Глазл Ф. Самопомощь в конфликтах. Концепции — упражнения — практические методы: пер. с нем. Калуга: Духовное познание, 2000. 192 с.
4. Жуковская Н.А. Развитие конфликтоустойчивости педагога // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т.16. № 2. С. 216–220.
5. Кирсанов А.И. Конфликты в общеобразовательных организациях. Причины усиления конфликтности образовательной среды [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. №4. С. 32–41. doi: 10.17759/langt.2019060405
6. Кудашкина О.В. Психологическая подготовка будущих учителей физической культуры к снижению конфликтогенности предстоящих отношений в профессиональной среде /О.В. Кудашкина, С.В. Тарасова, А.И. Рогачев // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 157–159.
7. Маркова Н.Г. Конфликтоустойчивость личности как индикатор безопасности в поликультурном мире // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сб. материалов VIII междунар. заоч. науч.-практ. конф. 2014. С. 63–66.
8. Митяева А.М. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2. С. 273–280.
9. Петренко А.Б. Конфликтологическая компетентность будущих педагогов // Модели и методы повышения эффективности инновационных исследований: Сборник статей по итогам Международной научно — практической конференции (Воронеж, 09 марта 2022 г.). Стерлитамак: АМИ, 2022. С. 39–41.

10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1998. 440 с.
11. Савченко И.А. Конфликты в образовательной организации в условиях организационных изменений // Конфликтология. 2018. № 2. С. 24–34.
12. Торикова Е.Ф. Комплексная безопасность образовательной организации / Е.Ф. Торикова, А.В. Ториков, И.И. Кобзарева / Образование и педагогика: современные тренды: монография (Чебоксары, 23 июня 2020 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 38–49.
13. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.

REFERENCES

1. Anczupov A.Ya., Shipilov A.I. Slovar` konfliktologa (*Dictionary of the conflictologist*). 2-e izd. SPb., 2006. 526 s.
2. Bisembaeva A.K. Voprosy` formirovaniya konfliktologicheskoy kompetentnosti budushhix pedagogov-psixologov v processe professional`noj podgotovki v vuze (*Questions of formation of conflictological competence of future teachers-psychologists in the process of professional training at the university*) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 6. S. 172–177.
3. Glazl F. Samopomoshh` v konfliktax. Konceptii — uprazhneniya — prakticheskie metody` (*Self-help in conflicts. Concepts — exercises — practical methods*): per. s nem. Kaluga: Duxovnoe poznanie, 2000. 192 s.
4. Zhukovskaya N.A. Razvitie konfliktoustojchivosti pedagoga (*Development of conflict tolerance of the teacher*) // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2016. T.16. № 2. S. 216–220.
5. Kirsanov A.I. Konflikty` v obshheobrazovatel`ny`x organizatsiyax. Prichiny` usileniya konfliktnosti obrazovatel`noj sredy` (*Conflicts in educational organizations. The reasons for the increased conflict in the educational environment*) [E`lektronny`j resurs] // Yazyk i tekst. 2019. Tom 6. №4. С. 32–41. doi: 10.17759/langt.2019060405
6. Kudashkina O.V. Psixologicheskaya podgotovka budushhix uchitelej fizicheskoy kul`tury` k snizheniyu konfliktogennosti predstoyashhix otnoshenij v professional`noj srede (*Psychological preparation of future physical education teachers to reduce the conflictogenicity of upcoming relationships in the professional environment*) / O.V. Kudashkina, S.V. Tarasova, A.I. Rogachev // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 2. S. 157–159.

7. Markova N.G. Konfliktoustojchivost' lichnosti kak indikator bezopasnosti v polikul'turnom mire (*Personal conflict tolerance as an indicator of security in a multicultural world*) // Aktual'ny'e problemy` gumanitarny`x i social'no-e`konomicheskix nauk: sb. materialov VIII mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. 2014. S. 63–66.

8. Mityaeva A.M. Konfliktologicheskaya kompetentnost' budushhego specialista kak predmet nauchnogo issledovaniya (*Conflictological competence of a future specialist as a subject of scientific research*) // Ucheny'e zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e i social'ny`e nauki. 2012. № 2. S. 273–280.

9. Petrenko A.B. Konfliktologicheskaya kompetentnost' budushhix pedagogov (*Conflictological competence of future teachers*) // Modeli i metody` povy`sheniya e`ffektivnosti innovacionny`x issledovaniy: Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno — prakticheskoy konferencii (Voronezh, 09 marta 2022 g.). Sterlitamak: AMI, 2022. S. 39–41.

10. Psixologicheskij slovar' (*Psychological dictionary*) / Pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Meshheryakova. M.: Pedagogika-Press, 1998. 440 s.

11. Savchenko I.A. Konflikty` v obrazovatel'noj organizacii v usloviyax organizacionny`x izmenenij (*Conflicts in an educational organization in the context of organizational changes*) // Konfliktologiya. 2018. № 2. S. 24–34.

12. Torikova E.F. Kompleksnaya bezopasnost' obrazovatel'noj organizacii (*Comprehensive security of an educational organization*) / E.F. Torikova, A.V. Torikov, I.I. Kobzareva / Obrazovanie i pedagogika: sovremenny`e trendy` : monografiya (Cheboksary`, 23 iyunya 2020 g.) / gl. red. Zh.V. Murzina. Cheboksary`: ID «Sreda», 2020. S. 38–49.

13. Shadrikov V. D. Psixologiya deyatel'nosti cheloveka (*Psychology of human activity*). M.: Iz-vo «Institut psixologii RAN», 2013. 464 s.

УДК 378.147:004

А. П. РОМАЕВ, Ю. С. ЕРЕМИНА

ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ

АННОТАЦИЯ

Описаны результаты изучения особенностей переживания одиночества в юношеском возрасте, показано влияние феномена одиночества на формирование креативности. По итогам корреляционного анализа выявлена специфика взаимосвязей в группах студентов с различным уровнем креативности: в группе студентов с низким уровнем креативности большинство связей носят положительный характер, а в качестве специфики можно отметить наибольшее количество положительных связей по показателю диссоциированного одиночества с творческим мышлением; в группе студентов с высоким уровнем личностной креативности связи носят как положительный, так и отрицательный характер, а в качестве специфичных можно выделить положительные связи творческого мышления с уровнем субъективного одиночества, оригинальности с отчуждающим одиночеством и субъективно-позитивным видом одиночества.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

субъективное переживание одиночества; креативность.

A. P. ROMAЕV, Y. S. EREMINA

INFLUENCE OF THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF LONELINESS ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN STUDENTS

ANNOTATION

The results of studying the peculiarities of experiencing loneliness in adolescence are described, the influence of the phenomenon of loneliness on the formation of creativity is shown. According to the results of the correlation analysis, the specificity of the relationships in groups of students with different levels of creativity was revealed: in the group of students with a low level of creativity, most of the connections are positive, and as a specific feature, the largest number of positive connections can be noted in terms of dissociated loneliness with creative thinking; in the group of students with a high level of personal creativity, the connections are both positive and negative, and positive connections of creative thinking with the level of subjective loneliness, originality with alienating loneliness and a subjectively positive type of loneliness can be identified as specific ones.

KEYWORDS:

subjective experience of loneliness; creativity.

Современное общество совсем не то, что было еще несколько десятилетий назад. Стремительный переход от привычного жизненного уклада к новому обострил проблемы адаптации личности к новым условиям, проблемы практического выживания. Сегодня молодым людям предоставляются большие возможности для самовыражения и самореализации личности, однако и требуется проявление готовности к большой конкуренции, самостоятельности и инициативности, что не может не вызывать чувство сильнейшего стресса, ощущение потерянности, одиночества.

В сложившейся ситуации нелегко приходится людям всех возрастов, но особенные трудности переживают подростки и молодежь. Внутренний мир подрастающего поколения, их духовная и эмоци-

ональная сферы остаются без должного внимания и заботы общества. Причинами социальной дезадаптации молодых людей являются негативные переживания, без которых не обходится жизнь в современном обществе, что влияет на процесс социализации и формирования личности. Переживание одиночества может формировать у представителей молодого поколения нигилистическое отношение, стремление к противоборству с обществом, а в худшем случае привести к криминальным действиям, алкоголизму, наркомании.

В связи с этим своевременное обнаружение и раскрытие креативности, создание сопутствующих развивающих для нее условий приобретает особую актуальность именно в юношеском возрасте, так как это время является сензитивным периодом для её развития.

Креативность в большинстве случаев находит свою практическую реализацию преимущественно в определённой области деятельности, соответственно и современные исследования характеризуются рассмотрением креативности в контексте деятельности. Однако развитие креативности в определённых условиях и влияние взаимосвязи определённых состояний человека, таких как одиночество и отчужденность, на раскрытие творческих способностей индивида, остаётся не полностью раскрытой темой.

Одиночество как социально-психологическое явление — предмет анализа всех основных социологических, философских и социально-психологических концепций. Многие философские школы и направления освещали феномен одиночества в соответствии со своими мировоззренческими принципами. Анализ научных трудов, в которых одиночество рассматривается под разными углами, свидетельствует об отсутствии единого понимания сущности, происхождения и функций этого психического феномена. С точки зрения ученых, исследуемый феномен имеет как деструктивную, так и позитивную характеристику. Многими известными философами, психологами, социологами (Уильям А. Садлер, Сёрен Кьеркегор, Артур Шопенгауэр, Кларк Муста-

кас, Пауль Халмос, Карл Ясперс, Карен Хорни) одиночество представляется как необходимый ресурс личности, который способствует развитию креативности, дает возможность быть готовым к решению сложных задач, быть оригинальным и иметь независимую позицию [3, 4, 6].

Многие отечественные авторы, такие как Г. Р. Шагивалеева, С. В. Бахардин, Е. Н. Заворотных, считают, что одиночество носит, прежде всего, деструктивный характер. При этом анализу его позитивных аспектов уделяется недостаточно внимания. Также абсолютное большинство российских авторов, изучавших данный феномен, убеждены, что одиночество имеет тесную взаимосвязь с системой социальных контактов личности, с их сформированностью, с качеством этих контактов; помимо этого, одиночество рассматривается в корреляции с такими параметрами, как изоляция, отчуждённость и уединение [2].

Большой вклад в понимание феномена одиночества внесли философы-экзистенциалисты. Они изначально приняли во внимание тот факт, что люди одиноки сами по себе, по своей природе, однако их мнения разнятся в том, как люди могут жить, будучи одинокими [4, 7, 8]. Так, Назип Хамитов пишет, что современное общество понимает одиночество в двух направлениях: «одиночество

есть необходимое условие становления личности, её неповторимое наслаждение и высочайшее страдание и зло, избежать которых стремится каждый человек» [1].

В выборе методов диагностики при исследовании характера переживаемого одиночества, установлении его взаимосвязи с наличием у личности креативного типа мышления, мы исходили из взгляда на одиночество как на ситуацию, которая складывается во взаимодействии личности с социальным окружением. При этом ситуацию, имеющую не только негативные переживания, что вызывает определённые затруднения с использованием ряда тестовых методик зарубежных авторов. Причина затруднений в том, что эти методики основаны на отождествлении одиночества с феноменом, определяющимся как негативное психическое состояние, что не даёт выявить тех людей, для которых пребывание в одиночестве является комфортным и представляется как позитивный внутриличностный ресурс.

Для исследования нами были выбраны следующие методики:

- методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Дэниэла Рассела и Мэтью Фергюсона для определения характера одиночества у испытуемого: одиночество как состояние

вынужденной изоляции или как стремление к одиночеству, потребность в нем [5];

- опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной, который позволяет выявить следующие виды одиночества: диффузное одиночество, отчуждающее одиночество, диссоциированное одиночество и субъективно позитивный вид одиночества;
- методика диагностики личностной креативности Елены Евгеньевны Туник, позволяющая определить четыре особенности творческой личности: склонность к риску, сложность, любознательность и воображение;
- методика диагностики креативности, разработанная Элисом Полом Торренсом, — вербальная батарея. Так как способность к креативному мышлению предполагает особую одарённость или наличие определённых, хоть и развитых в последующем способностей, необходимо определить, является ли переживание одиночества побуждающим человека к энергичному поиску решений трудных задач, или оно воспринимается индивидом как крайне нежелательное.

При проведении исследования исходили из того, что конкретная личность

может оказаться в одиночестве в силу наличия у нее определённых устойчивых личностных особенностей, связанных с мерой развития субъективно испытываемой нужды в контактах и близости с другими людьми.

Для определения количества опрошенных с низкими и высокими показателями креативности мы воспользовались методом кластерного анализа данных. Кластерный анализ данных был проведен через использование показателей общей креативности как основы для разделения испытуемых на две группы: первая группа с низкими показателями креативности, вторая группа с высокими показателями.

Первая группа (Cluster 1) студентов с низкими показателями креативности характеризуется затруднениями при решении задач, направленных на образное мышление, затруднениями в умении концентрироваться; у них не присутствует нацеленность на получение новых знаний, нового опыта; они испытывают трудности в решении задач творческими методами.

Во вторую группу (Cluster 2) — с высоким уровнем креативности, — вошли испытуемые, для которых характерно наличие живого воображения, любознательность, стремление к решению сложных задач; это личности с творческими способностями, развитым образным (абстрактным мышлением).

Для изучения различий и схожестей во взаимосвязи субъективного одиночества и креативности у студентов был проведен сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок, который позволил выявить статистически достоверные различия по представленным ниже показателям.

Проводя анализ выявленных различий, можно сказать, что студенты в группе испытуемых с высокими показателями креативности имеют достоверно более высокие значения по показателям: «Сложность» продемонстрировала значимость на уровне ($p \leq 0,000$), «Любознательность» ($p \leq 0,000$), «Уровень субъективного ощущения одиночества» ($p \leq 0,000$), «Склонность к риску» ($p \leq 0,000$), «Воображение» ($p \leq 0,000$), «Субъективно-позитивный вид одиночества» ($p \leq 0,000$), «Отчуждающее одиночество» ($p \leq 0,000$).

Это говорит о том, что студенты, имеющие высокий уровень креативности, в большей степени испытывают ощущение одиночества; для данной группы студентов характерно переживание субъективно-позитивного вида одиночества, они также испытывают отчуждающий вид одиночества.

Субъективно-позитивный вид одиночества характеризуется тем, что одиночество воспринимается личностью как возможность уединения, что является

необходимой составляющей для саморазвития, личностного роста человека и оказывает позитивное воздействие на психику в целом.

Отчуждающий вид одиночества характеризует активное действие механизмов обособления в психологической структуре личности, что усиливается в связи с особенностями переживаемого возрастного периода опрошенных. Самоотчуждающее одиночество может являться следствием усиленного стремления к самоидентификации, оно часто воспринимается людьми как осознание невозможности быть выслушанным, понятым, принятым, что зачастую приводит к убеждению в собственной ненужности, неинтересности.

Помимо чувства одиночества представителям группы с повышенным уровнем креативности присущи такие развитые характеристики, как сложность, любознательность, воображение, склонность к риску, а также гибкость, беглость и оригинальность мышления.

Высокий уровень любознательности и воображения говорит о том, что у студентов есть стремление к познанию, стремление к творческой деятельности, нахождению новых способов решения поставленных задач.

Повышенный показатель сложности как фактор развитого креативного мышления показывает, что испытуемые не

ищут путей для обхода сложных задач, отличаются способностью решать постоянно возникающие задачи качественно и в тех же временных рамках, как и остальные задачи.

Для студентов с низкими результатами, определяющими уровень креативного мышления, характерно отсутствие выраженных показателей творческой деятельности, как и показателей переживания субъективного ощущения одиночества. Они не испытывают стремления к автономности, оригинальности, однако не испытывают и чувства неприязни на фоне окружающих.

Анализ и сравнение выявленных различий в группах испытуемых с различным уровнем креативности, говорит о том, что:

- для студентов в группе с низким уровнем креативности в меньшей мере характерны выраженность показателей творческой деятельности, переживания субъективного ощущения одиночества и его видов;
- для испытуемых, имеющих высокий уровень креативности, характерно испытывать ощущение одиночества, проявляющееся в двух видах: субъективно-позитивный вид одиночества и отчуждающий вид одиночества, что выявляется в следующих особенностях: тре-

возможность, необходимость пребывания в уединении, подозрительность, недоверчивость, трудности в установлении социальных коммуникаций. Данной группе соответствуют высокие показатели сложности, любознательности, воображения, а также гибкости мышления, беглости и оригинальности. Это говорит о стремлении к изучению, богатому воображению, творческому подходу к выполняемой деятельности.

Для изучения различий и схожестей во взаимосвязи субъективного одиночества и креативности у студентов был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Проведя анализ полученных по результатам корреляционного анализа данных о взаимосвязях между показателями, определяющими креативность и одиночество, а также его виды, можем заключить, что взаимосвязи носят как положительный, так и отрицательный характер.

Уровень субъективного переживания одиночества положительно коррелирует с оригинальностью и воображением; это связано с тем, что молодые люди, увлечённые своими мыслями, фантазиями, могут в большей мере испытывать чувство одиночества среди других людей

и чувствовать себя непонятыми. Однако это положительно влияет на оригинальность, творческое мышление: развитая фантазия, живое воображение дают возможность находить новые оригинальные способы решения задач; таким юношам и девушкам необходима возможность для творчества.

Диффузный вид одиночества положительно коррелирует почти со всеми составляющими креативности, кроме беглости мышления. Положительная связь установлена с воображением, гибкостью мышления, любознательностью, сложностью и склонностью к риску. Юноши и девушки этой группы характеризуются высоко развитой способностью к творчеству как созидающей деятельности, в которой активизируется интегральное качество «творческая самостоятельность». В качестве конечного результата предстает продуктивность (новизна для себя) и определенная часть оригинальности (конструирование нового, не существовавшего ранее); чем больше это проявляется, тем значительно ощущается чувство одиночества и отстранённости от окружающих, и как результат — ощущение неприязни, непонятости. Определяется снижение значимых связей и контактов: у юношей и девушек с высоким уровнем личностной креативности возникает ощущение того, что они не могут найти необходимый отклик и понимание

у окружающих, что способствует отчужденности, обособленности.

Любознательность, гибкость мышления, сложность и оригинальность имеют сильную корреляционную связь с отчуждающим видом одиночества. Это объясняется тем, что молодые люди имеют тягу к созданию нового и необычного, стремятся обрести новый опыт, получить новые знания. Для них характерно смотреть на задачи под разным углом, искать нетрадиционные способы решения; однако они в большей степени склонны к повышенной возбудимости, тревожности, имеют низкую эмпатию, подозрительность в межличностных отношениях и, вследствие этого, отчуждение. Предположительно, чем более развиты у студента такие характеристики, как оригинальность и гибкость мышления, тем в большей мере им свойственны ярко выраженные процессы идентификации и отчуждения, а также резкая их смена по отношению к одним и тем же людям (переход от полного доверия к резкому отчуждению от другого человека, отвержение его). Это может быть обусловлено эмоциональной неустойчивостью, уязвимостью в межличностных отношениях.

Такие показатели креативности, как любознательность и сложность, имеют сильную корреляционную связь с субъективно-позитивным видом одиночества

и менее значимую взаимосвязь с такими показателями, как склонность к риску, гибкость мышления, воображение. Для молодых людей одиночество воспринимается как возможность уединения, что является необходимой составляющей для саморазвития, личностного роста человека, оказывает конструктивное позитивное воздействие на психику в целом. Высокий уровень любознательности и сложности говорит о том, что у молодых людей есть стремление к познанию, стремление к творческой деятельности, нахождению новых способов решения поставленных задач.

Обнаружены и отрицательные связи между такими показателями, как: 1) беглость мышления, оригинальность и субъективно-позитивный вид одиночества; 2) сложность, любознательность и диссоциированное одиночество. Развитая любознательность, поиск оригинальных нестандартных решений, способность решать сложные запутанные задачи могут препятствовать формированию диссоциированности в переживании одиночества — в управляемом одиночестве или уединенности, когда юноши и девушки переживают свою индивидуальность без выраженного обособления от социума, взаимоотношений с другими людьми.

Проведя анализ взаимосвязей в группе с низкими показателями креативно-

сти, можно отметить, что большинство связей носят положительный характер. В частности, положительно коррелируют показатели креативного мышления (гибкость, любознательность, воображение) с диффузным и диссоциированным одиночеством.

Предположительно, чем более высокие способности у группы к творчеству как созидательной деятельности, в которой активизируется качество «творческая самостоятельность», тем в большей степени им свойственно переживать чувство одиночества. Оно может проявляться в ярко выраженных процессах идентификации и отчуждения и в резкой их смене по отношению к одним и тем же людям (переход от полного доверия к резкому отчуждению от другого человека, отвержение его). Большинство положительных связей обнаруживает показатель диссоциированного одиночества с гибкостью, любознательностью, оригинальностью и воображением.

Вероятно, чем более юноши и девушки данной группы способны к творческому преобразованию, проявлению познавательного интереса, эмоциональной включенности в отношения с другими людьми, поиску оригинальных решений, тем в большей степени они склонны испытывать острое, болезненное чувство одиночества, которое выражается

в тревожности, возбудимости, демонстративности характера, выраженными процессами самоидентификации. Отрицательные связи обнаруживает уровень субъективного ощущения одиночества с такими показателями, как беглость, гибкость, сложность. Также показатель «беглость» отрицательно коррелирует с отчуждающим и диффузным видами одиночества. Предположительно, чем более юноши и девушки с низким уровнем креативности способны проявлять беглость в решении задач, в отношениях с другими людьми, творчески относиться к значимой для себя деятельности, тем в меньшей мере они склонны испытывать ощущение одиночества, обособленности от окружающих.

Вывод: сравнивая выявленные взаимосвязи в обеих группах испытуемых юношеского возраста, можно отметить их специфику. В группе юношей и девушек с высоким уровнем личностной креативности большинство связей носят положительный характер, а в качестве специфических можно выделить положительные связи творческого мышления с уровнем субъективного одиночества, оригинальности с отчуждающим одиночеством и состоянием одиночества (общим баллом).

В группе юношей и девушек с низким уровнем креативности в качестве специфики можно отметить, что связи

носят как положительный, так и отрицательный характер по показателю диссоциированного одиночества с творческим мышлением, любознательностью, оригинальностью. Отрицательные связи обнаруживает уровень субъективного ощущения одиночества с такими показателями, как беглость, гибкость, сложность. Также показатель беглость отрицательно коррелирует с отчуждающим и диффузным видами одиночества.

Сравнительный анализ особенностей переживания субъективного ощущения одиночества в группах лиц юношеского возраста с разным уровнем личностной креативности показал следующее.

Испытуемых с высоким уровнем креативности в большей мере характеризует склонность испытывать ощущение одиночества, в частности, отчуждающей его формы, что проявляется в следующих особенностях: повышенная возбудимость, тревожность, циклотимность характера, противоборство в конфликтных ситуациях, подозрительность, недоверчивость в межличностных отношениях. Также в данной группе более высокие показатели оригинальности мышления; характерны любознательность как поисковая активность в познании мира, богатое воображение, творческое отношение к выполняемой деятельности.

Испытуемых с низким уровнем креативности в меньшей мере характеризует

выраженность показателей творческой деятельности, креативного мышления и переживания субъективного ощущения одиночества.

На основе анализа значимых корреляционных взаимосвязей была определена взаимосвязь одиночества и креативности.

Вывод: выявленные взаимосвязи в обеих группах испытуемых юношеского возраста позволяют отметить их специфику. В группе юношей и девушек с высоким уровнем личностной креативности большинство связей носят положительный характер, а в качестве специфичных выделяются положительные связи творческого мышления с уровнем субъективного одиночества, оригинальности с отчуждающим одиночеством и состоянием одиночества (общим баллом).

В группе юношей и девушек с низким уровнем креативности в качестве специфики можно отметить, что связи носят как положительный, так и отрицательный характер по показателям диссоциированного одиночества с творческим мышлением, любознательностью, оригинальностью. Отрицательные связи обнаруживает уровень субъективного ощущения одиночества с такими показателями, как беглость, гибкость, сложность. Также показатель беглость отрицательно коррелирует с отчуждающим и диффузным видами одиночества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крайг Г., Прохоренко Т.В. Психология развития: пер. с англ., Дон Бокум; науч. ред. Г. Крайг. 9-е изд. Санкт-Петербург и др.: Питер, 2010. 267 с.
2. Кушазли М. И. Проблема определения креативности в психологии // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. № 11 (32): сборник статей по материалам XXXII международной заочной научно-практической конференции. М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2014. 228 с.
3. Мустакас, К. Большие проблемы маленьких детей: экзистенциальная терапия с детьми. К. Мустакас; пер. с англ. Г. Пимочкина. М.: Эксмо, 2003. 384 с.
4. Ницше Ф. К генеалогии морали: полемическое сочинение / пер. К.А. Свасьяна // Ницше Ф. Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. 829 с.
5. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: учебное пособие / редактор-составитель Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2003. 672 с.
6. Садлер А. Уильям, Джонсон Б. Томас. От одиночества к аномии // Лабиринты одиночества: пер. с англ./ сост., общ.ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. С. 21–51.
7. Стюарт Дж. Как Керкегор читал оригинальные произведения Гегеля. 2 Часть. Дж. Стюарт; коммент. и пер. с англ. и дат. Д. А. Лунгиной / Вопросы философии. 2017. № 6. С. 194–208.
8. Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 571 с.

REFERENCES

1. Krajg G., Prokhorenko T.V. Psihologiya razvitiya (*Psychology of development*): tr. from English, Don Bokum; scientific ed. G. Kraig. 9th ed. St. Petersburg and others: Peter, 2010. 267 p.
2. Kuschazli M. I. Problema opredeleniya kreativnosti v psihologii. (*The problem of defining creativity in psychology*) // Scientific discussion: issues of pedagogy and psychology. No. 11 (32): collection of articles based on the materials of the XXII international correspondence scientific and practical conference. M., Izd. «International Center for Science and Education», 2014. 228 p.
3. Moustakas K. Bol'shie problemy malen'kih detej: ekzistencial'naya terapiya s det'mi (*The Big Issues of Young Children: Existential Therapy with Children*). K. Moustakas; tr. from English. G. Pimochkina. M.: April-Press; / M.: Eksmo, 2003. 384 p.

4. Nietzsche F. K genealogii morali: polemicheskoe sochinenie (*To the genealogy of morality: a polemical essay*) / trans. K.A. Svasyan // Nietzsche F. Op. in 2 vols. T. 2. M.: Thought, 1990. 829 p.
5. Prakticheskaya psihodiagnostika: Metodiki i testy (*Practical psychodiagnostics: Methods and tests: textbook*) / editor-compiler D. Ya. Raigorodsky. Samara: Bahrakh-M, 2003. 672 p.
6. Sadler A. William, Johnson B. Thomas. Ot odinochestva k anomii // Labirinty odinochestva (*From loneliness to anomie // Labyrinths of loneliness*): tr. from English. general ed. and foreword. N. E. Pokrovsky. M.: Progress, 1989. P. 21–51.
7. Stewart, J. Kak Kerkegor chital original'nye proizvedeniya Gegelya (*How Kierkegaard read Hegel's original writings*). 2 Part J. Stewart; comments and trans. from English. and dates. D. A. Lungina [Text]/Questions of Philosophy. 2017. No. 6. P. 194–208.
8. Fromm, E. Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya (*Escape from freedom. Man for himself*); per. from English. M.: ACT: ACT MOSCOW, 2006. 571 p.

УДК 159.99

А. Г. СУЛЕЙМАНОВ

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос совладающего поведения студентов в период прохождения экзаменационной сессии. Рассмотрены подходы к определению особенностей совладающего поведения студентов в период сессии. Раскрываются теоретические аспекты совладающего поведения личности в условиях экзамена, определены стратегии совладания, характерные для личности в период сдачи экзаменов. По результатам диагностического исследования сделаны выводы: у студентов отсутствуют значимые различия в уровне переживания стресса в период сдачи экзаменационной сессии; студенты вне зависимости от профиля подготовки и пола чаще используют позитивные копинг-стратегии, они склонны к поиску социальной поддержки для снижения эмоциональной напряженности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

совладающее поведение, копинг-стратегии, экзаменационная сессия, студенты, копинг-ресурсы.

A. G. SULEYMANOV

COPING BEHAVIOR OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS DURING THE EXAMINATION SESSION

ANNOTATION

The article deals with the issue of coping behavior of students during the examination session. The approaches to determining the features of coping behavior of students during the session

are considered. The theoretical aspects of the coping behavior of the individual in the conditions of the exam are revealed, coping strategies characteristic of the individual during the exams are determined. According to the results of the diagnostic study, conclusions were made: students have no significant differences in the level of stress during the examination session; students, regardless of their training profile and gender, are more likely to use positive coping strategies, they tend to seek social support to reduce emotional tension.

KEYWORDS:

coping behavior, coping strategies, examination session, students, coping resources.

Подготовка студентов к профессиональной деятельности зачастую не вполне успешно пересекается с особенностями их эмоциональной сферы, с их умением достигать успеха, демонстрировать благоприятные результаты в период экзаменационной сессии.

Фактом является то, что ежегодно студенты сталкиваются с проблемой экзаменационного стресса, который занимает лидирующую позицию среди причин, вызывающих психическое напряжение личности.

Экзаменационная сессия является неким стресс-фактором, который приводит к повышенному уровню тревожности, вызывает психическое напряжение, является фрустрирующим фактором для личности студента. Это, в свою очередь, приводит к нарушениям соматического и психического здоровья студентов, снижаются показатели когнитивных, эмоциональных и физиологических процессов. Потому подчас важным составляющим этого периода является уже не хороший

результат, а преодоление негативного воздействия стресса [6].

Адаптивные возможности личности совершенствуются ежедневно, обеспечивая ее приспособление к новым условиям жизни. Одним из таких рефлекторных механизмов и является стресс. Переживаемый студентами в период сдачи экзаменов стресс может носить пролонгированный характер и влиять на сознание человека и в постэкзаменационный период.

Многие студенты отмечают возрастание тревожности перед экзаменом и её стремительное возрастание в момент его прохождения вследствие ситуации неопределенности, непредсказуемости. Зачастую экзамен оценивается студентами не как проверка знаний, а как ситуация «лотереи» («вытяну я счастливый билет или нет»). Соответственно, в настоящее время актуальной проблемой является изучение «совладающего поведения» (копинг-стратегии) как условия регуляции поведения и деятельности человека.

По мнению зарубежных авторов (таких как Р.Лазарус и С.Фолкман), совла-

дающее поведение предпринимается индивидом с целью ослабления негативного воздействия стресса на сознание человека. Совладание позволяет ослабить негативное воздействие окружающей среды, тем самым сохранить психофизиологическое здоровье человека.

В нашей стране изучение совладающего поведения началось относительно недавно, само понятие «совладание» рассматривалось прежде всего в контексте стресса и переводилось дословно как «психологическое сопротивление». Такие исследователи, как А. Приходько, А. Н. Демин, И. М. Никольская, Т. Л. Крюкова, описывают разнообразные стрессовые ситуации и способы совладания с ними. При этом большинство авторов склоняются к тому, что определяющая функция совладающего поведения в стрессовых ситуациях состоит в эффективной адаптации индивида к быстро изменяющимся условиям социальной жизни [2].

В последнее время написано большое количество работ, посвященных совладающему поведению личности, однако до сих пор не существует общепризнанной классификации типов совладания. Большинство ученых опираются в своих работах на классификацию, предложенную Р. Лазарус и С. Фолкман, которые выделяют две основные формы совладающего поведения:

— совладающее поведение (копинг-стратегия), сфокусированное

на проблеме — данная форма совладания со стрессом определяется рациональным анализом, другими словами, мобилизацией копинг-ресурсов;

— совладание (копинг-стратегия), сфокусированное на эмоциях личности — данная форма мобилизует эмоциональные копинг-ресурсы для регуляции негативных эмоциональных реакций.

Совладание с фокусом на эмоциональный компонент в свою очередь проявляется в следующих формах: дистанцирование от негативных факторов социальной среды, ориентация на положительные исходы, отрицание проблемы и многое другое.

Необходимо также отметить, что один и тот же человек в разных кризисных ситуациях может применять разные типы совладания со стрессом, наиболее типичные именно для него [4]. По мнению Т. Л. Крюковой, совладающее поведение носит ситуативный характер и активизируется организмом самостоятельно для снижения пагубного воздействия стресса на психологическое состояние личности.

Если рассматривать ситуацию экзаменационной сессии, то и здесь также происходит индивидуальная оценка степени воздействия стресса и возможностей сопротивления ему, что приводит к выбору стратегий и стилей совладающего поведения [5].

По мнению З. Б. Кучиной, на выбор стратегий совладания студента в период сессии влияют личностные особенности (личностный фактор) и психологические качества, проявляющиеся во время сдачи экзаменов [6]. В частности, нельзя отменять такой очевидный факт, что в ситуации сдачи экзаменационной сессии предусматриваются значительные умственные нагрузки, которые требуют от студента мобилизации как психоэмоциональных, так и психофизиологических ресурсов совладания с травмирующим фактором. Из этого вытекает, что личностные и эмоциональные особенности студентов напрямую связаны с выбором стратегии и видов совладания со стрессом в период сессии.

В период летней экзаменационной сессии нами было проведено исследование по определению приоритетных стратегий совладания со стрессом в период сессии с опорой на гендерные и профессиональные аспекты личности студента. Выборку составили студенты Ставропольского государственного педагогического института, обучающиеся на факультете среднего профессионального образования. В исследовании приняло участие 30 респондентов в возрасте от 16 до 18 лет.

В качестве диагностического инструментария выступили следующие методики:

— Методика «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» С. Нор-

мана Д. Ф. Эндлера, Д. А. Джеймса, М. И. Паркера (в адаптации Т. А. Крюковой);

— Опросник «Самоактуализационный тест» Э. Шостропа;

— Тест «Преодоление трудных жизненных ситуаций, ПТЖС» В. Янке, Г. Эрдман.

Анализ результатов исследования показал, что степень эмоциональных переживаний у студентов мужского и женского пола одного направления подготовки находится на уровне высоком и выше среднего, при этом необходимо отметить, что уровень эмоциональных переживаний у респондентов мужского пола был чуть выше.

По результатам исследования совладающего поведения у студентов в стрессовых ситуациях показали следующие результаты. Вне зависимости от гендера, профессиональной подготовки, одна часть студентов используют стратегии совладания с ориентацией на избегание проблемы, другая часть студентов на основе личностных характеристик прибегает к такой форме совладания, как разрешение проблемы (совладающее поведение с ориентацией на проблему).

Необходимо отметить, что в силу возрастных особенностей юноши и девушки чаще всего прибегают к такому типу совладающего поведения, как «Избегание». Одной из вариаций такого вида совладания является «Отвлечение» и «Со-

циальное отвлечение», цель которого заключается в поиске социальной поддержки и снижении эмоционального напряжения через неё. Юноши и девушки данной выборки демонстрируют схожие результаты в частоте использования данного вида совладающего поведения.

При использовании методики «Самоактуализационный тест» Э. Шостропа были получены следующие результаты. Девушки в период сессии обладают большей независимостью в поступках, действиях и решениях, чем юноши. В ситуации экзамена юноши проявляют гибкость поведения, рефлексивность и быстроту установления контакта с экзаменатором.

С целью определения особенностей совладающего поведения у студентов педагогического вуза мы проанализировали результаты, полученные при использовании теста ПТЖС.

Студенты вне зависимости от половой принадлежности и профессиональной подготовки используют стратегии группы «Активные позитивные»: «Контроль над ситуацией»; «Позитивная самомоти-

вация». Этот результат свидетельствует о том, что в ситуации экзамена студенты мотивируют себя на успех, используют разного вида аффирмации, анализируют ситуацию и выполняют действия по ее контролю.

По результатам диагностики можно сделать следующие выводы: у студентов отсутствуют значимые различия в уровне переживания стресса в период сдачи экзаменационной сессии; студенты вне зависимости от профиля подготовки и пола чаще используют позитивные копинг-стратегии, они склонны к поиску социальной поддержки для снижения эмоциональной напряженности.

Таким образом, более детальное изучение совладающего поведения у студентов в период прохождения ими экзаменационной сессии может позволить дать советы и наставления юношам и девушкам по выбору наиболее эффективных видов совладающего поведения, обозначить умения и навыки, которые позволят снизить уровень стресса в период нахождения в стрессовой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 2017. № 5. С. 104–115.
2. Водопьянова Н.А. Психодиагностика стресса: моног. Питер, 2009. 255 с.
3. Гутник Е.П. Волевые копинг-ресурсы личности в ситуации неопределенности // Вестник Омского университета. 2019. № 12. С. 90–96.

4. Кружкова О.В. Психологическая защита и совладани: феноменологические соотношения и структура // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Психология. 2012. №12. С. 36–49.

5. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современные составляющие и перспективы: сб. научных статей. М., 2008. С. 138.

6. Кучина З.Б. Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере интернет экзамена) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. №14. С. 225.

REFERENCES

1. Antsyferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie i psihologicheskaya zashchita. (*Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation and psychological protection*) // Psihologicheskij zhurnal. 2017. No 5. P. 104–115.

2. Vodopyanova N.A. Psihodiagnostika stressa: monog. (*Psychodiagnosics of stress: monog*). Peter, 2009. 229 p.

3. Gutnik E.P. Volevye koping-resursy lichnosti v situacii neopredelennosti. (*Volitional coping resources of the individual in a situation of uncertainty*) // Vestnik Omskogo universiteta. 2019. No 12. P. 90–96.

4. Kruzhkova O.V. Psihologicheskaya zashchita i sovladani: fenomenologicheskie sootnosheniya i struktura (*Psychological protection and coping: phenomenological relations and structure*) // Vestnik LGU imeni A.S. Pushkina. Psihologiya. 2012. No 12. P. 36–49.

5. Kryukova T.L. Chelovek kak sub'ekt sovladayushchego povedeniya (*Man as a subject of coping behavior*) // Sovladayushchee povedenie: Sovremennye sostavlyayushchie i perspektivy: sb. nauchnyh statej. M., 2008. P. 138.

6. Kuchina Z.B. Sovladanie s ekzamenacionnym stressom u studentov vuza (na primere internet ekzamena) (*Coping with exam stress among university students (on the example of an Internet exam)*) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota YUvenologiya. Sociokinetika. 2009. No 14. P. 225

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.178

М. А. АКОПОВА

ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

АННОТАЦИЯ

Важность проблемы социокультурной адаптации студентов к среде вуза обусловлена тем влиянием, которая она оказывает на становление личности будущего специалиста, особенно если среда образовательного учреждения является поликультурной. Анализ литературы позволяет нам говорить о поликультурной образовательной среде как упрощенной модели поликультурного общества, а адаптация к ней — это подготовка к дальнейшей реализации общественных отношений, необходимых в процессе выстраивания профессиональной карьеры. Большую роль в этом процессе играет правильно организованное психолого-педагогическое сопровождение вхождения и приспособления к данной поликультурной среде. С этой целью важно создать такие условия, которые бы позволили студентам понять ценности, нормы и образцы поведения, как своего, так и представителей других культур и, как следствие, адаптироваться. В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и данных психологического тестирования особенностей адаптированности студентов, прибывших из республик Северного Кавказа на обучение в Ставропольский край, описаны условия, необходимые для успешной адаптации к поликультурной образовательной среде вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

личность студентов, социокультурная адаптация, поликультурная среда, типы адаптации личности, условия успешной адаптации.

M. A. AKOPOVA

THE PROBLEM OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION AND THE CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

ABSTRACT

The importance of the problem of socio-cultural adaptation of students to the university environment is due to the influence that it has on the formation of the personality of a future specialist, especially if the environment of an educational institution is multicultural. The analysis of the literature allows us to talk about a multicultural educational environment as a simplified model of a multicultural society, and adaptation to it is a preparation for the further implementation of social relations necessary in the process of building a professional career. An important role in this process is played by properly organized psychological and pedagogical support of entry and adaptation to this multicultural environment. To this end, it is important to create such conditions that would allow students to understand the values, norms and patterns of behavior, both their own and representatives of other cultures and, as a result, adapt. This article describes the conditions necessary for successful adaptation to the multicultural educational environment of the university on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and data of psychological testing of the adaptation characteristics of students who arrived from the republics of the North Caucasus to study in the Stavropol Territory.

KEYWORDS:

personality of students, socio-cultural adaptation, multicultural environment, types of personality adaptation, conditions of successful adaptation.

Проблема социальной адаптации студентов к условиям поликультурной образовательной среды является весьма актуальной, если учесть непростую социокультурную ситуацию, которая сложилась в на-

шей стране, и, в особенности, в Северо-Кавказском регионе.

Образовательная среда в целом и среда вуза являются важными факторами развития личности будущего специалиста, что предполагает включение студен-

тов в разные пласты культуры в условиях разнообразия и многомерности социальных явлений, усвоение ценностей общества и формирование собственных ценностных ориентаций, получение навыков взаимодействия и кооперации с другими людьми. В связи с этим возникает особый интерес к вопросу о том, как развивается личность студентов, как формируются их социально ориентированные soft skills в ситуации, когда среда образовательного учреждения является поликультурной.

В современной педагогической науке активно обсуждается новая система ценностей и целей образования, способствующих индивидуально-личностному развитию обучающегося. В научном категориальном аппарате появились такие понятия, как «образовательное пространство», «поликультурное образование», «поликультурная среда» и др. При этом многие авторы отмечают, что в трактовке понятия «поликультурная среда» присутствует неопределенность.

В исследованиях Н. Е. Щурковой, Е. М. Сафроновой, Н. М. Борытко и др. образовательная среда определяется как своеобразная модель общества, отражающая многообразие жизни людей, проблемы общества, противоречия людей [4]. Уточняется, что образовательная среда сегодня отличается этническим, конфессиональным, социально-политическим и культурным разнообразием,

отражающим поликультурное пространство жизни России и мира, что необходимо учитывать в процессе воспитательной деятельности.

В современном мире среда любой образовательной организации представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных, разнокультурных и т.д.) как структурных единиц культуры, следовательно, она может быть рассмотрена как поликультурная.

Категория «поликультурная образовательная среда» на данный момент не является устоявшейся. Её употребляют как в узком значении — как среду, в которой взаимодействуют субъекты образования, принадлежащие к различным национальностям, так и в широком, подразумевая всё многообразие культур, детерминирующих развитие личности.

Феномен поликультурности уже достаточно давно стал предметом особых исследований за рубежом. Как отмечает в своей статье Fatih Yılmaz, концепция мультикультурализма впервые официально появилась в связи с культурными, этническими, социальными, и политическими требованиями национальных меньшинств и иммигрантов в рамках программы правления г. Трюдо в Канаде в 1971 году [6]. Позже концепция мультикультурализма была использована в Австралии и Соединенных Штатах

Америки, а Швеция официально приняла концепцию в 1975 году [8]. Мультикультурализм, появившийся в качестве гражданского движения в 1960-х годах в США, превратился в политическое движение по борьбе за гражданские права, которое было направлено на защиту прав афроамериканцев [9]. Соответственно, концепция мультикультурализма привела к новым социальным, политическим, культурным и образовательным определениям.

Принято считать, что поликультурное образование — это движение, выстроенное в конце 1960-х — начале 1970-х годов. Это научная концепция и реформистское движение. Ее основная идея заключается в том, что все учащиеся имеют равные возможности в образовании не будучи подверженными расовой, этнической, классовой или гендерной дискриминации [5]. Этот реформационный подход предполагает преобразование образовательной организации с учетом того, что каждый должен получать равные образовательные возможности в условиях либеральной, справедливой и равноправной социальной структуры [7]. В этом плане примечательно, что до сих пор в научной среде США обсуждаются проблемы отсутствия равноправия в образовательной среде, в том числе по этническому признаку; существуют целые журналы (например, *International Journal of Multicultural Education*), в ко-

торых обсуждаются проблемы поликультурного образования.

В нашей стране фиксируются другие реалии рассмотрения поликультурного образования.

Как отмечает Н. М. Лебедева, в России, где исторически много поликультурных регионов, в которых живут представители разных этнических и культурных групп (в частности, это республики Северного Кавказа, Краснодарский и Ставропольский край), поликультурность рассматривается не как проблема, а скорее, как условия, реалии, влияющие на все сферы общественной деятельности и, в том числе, на образование. Живущие в этих регионах народы можно рассматривать как единую систему этнических групп, как некий надэтнический социальный феномен. В сходстве исторических судеб, образа жизни, менталитета народов поликультурного региона заложены мощные основы для мирного, межэтнического толерантного сосуществования [1].

В связи с этим при организации образования возникает множество вопросов: от свободы культурного самоопределения до интеграции этнических меньшинств в поликультурную образовательную среду. Становление личности обучающегося как субъекта деятельности связано с формированием механизмов, направленных на отражение и преобразование культуры, что является основой для ори-

ентировки личности во всей окружающей действительности, в том числе в социальной жизни и в своей собственной.

Рассматривая структуру поликультурной образовательной среды как единство субъектного (субъекты образовательного процесса и способы их взаимодействия), духовного (традиции, нормы и правила, содержащиеся и поддерживаемые в среде, образ жизни в ней), пространственно-предметного (все материальные, предметные условия образовательного процесса) и содержательно-методического компонентов (особенности образовательных программ, учебных и методических пособий) [3], можно определить совокупность необходимых психолого-педагогических условий, способствующих социокультурной адаптации студентов.

С целью определения особенностей адаптации студентов в условиях поликультурной образовательной среды вуза в обеспечение гармоничного формирования их личности нами было проведено тестирование студентов первых-третьих курсов филиала СГПИ в г. Буденновске, прибывших на обучение из республик Северного Кавказа. Использовалась модифицированная методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л.В. Янковский).

Результаты диагностики показали, что у большинства респондентов (58% принимавших участие в исследовании)

фиксируется интерактивный тип адаптации, что говорит о наличии у них готовности к самопреобразованию, желания реализовать себя; они нацелены на сотрудничество с другими и готовы контролировать свое поведение. У 24% протестированных студентов получены высокие результаты по шкалам адаптивности и комфортности, что также говорит об успешном типе адаптации. У 9% студентов, прибывших на обучение из соседних республик Северного Кавказа, отмечен депрессивный тип адаптации, еще у 6% — ностальгический. Эти данные говорят о том, что у 15% студентов присутствуют сложности с самореализацией и ощущение «бесприютности»; характерно также сниженное настроение, связанные с проблемами культурной адаптации. Еще у 3% студентов — отчужденный тип адаптации: наличие проблем с самооценкой, нетерпеливость, ощущение покинутости, что говорит о неприятии нового социума. Студенты с проблемами личностной адаптации были направлены для консультаций к педагогу-психологу.

В научной психолого-педагогической литературе называется ряд психолого-педагогических условий обеспечивающих развитие личности обучающихся в условиях поликультурной образовательной среды:

— приоритетная ориентация такой среды на ценности, которые обе-

- спечивают становление рефлексии, готовности к самоопределению и креативности школьников;
 - ценностное осознание учеником многообразия своего природного и социального окружения, их взаимосвязи на примере истории школы, ее традиций и современного состояния;
 - нацеленность воспитательного процесса на формирование чувства сопричастности, принадлежности к поликультурной школьной среде;
 - наличие духовно насыщенной атмосферы, обуславливающей широкий кругозор, вариативный и творческий стиль мышления и поведения, стимулирующей у учеников потребность в приобщении к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям, а также характеризующейся особым укладом жизни школы;
 - создание условий для проявления и развития уникальности каждого школьника через многочисленные разноуровневые контакты, «встречи», диалоги и полилоги;
 - придание пространству образовательной среды характеристик благоприятствующего взаимодействия индивидуальностей, когда каждый учитывает влияние своих действий на других;
 - гармонизация предметно-пространственного компонента поликультурной образовательной среды через управление и самоуправление формами и средствами межкультурного взаимодействия личностей в предметном пространстве среды;
 - насыщение среды содержанием образования, которое должно помогать человеку в выстраивании своей личности, определении собственной позиции в жизни, в выборе значимых для него ценностей, овладении определенной системой знаний, выявлении круга интересующих его научных и жизненных проблем, освоении способов их решения, открытии мира собственного «Я» и формировании способности управлять им.
- Определяя механизмы воздействия образовательной среды на обучающихся, Ю. С. Мануйлов [2] связывает их с процессами актуализации (осознание и учет потенциала среды, того, что необходимо использовать в работе педагога), персонификации (характеризует использование среды, показывает среду как специально созданное пространство для человека, в котором будут побуждаться те или иные чувства, мысли, отношения) и персонализации (определяет культуротворчество в среде, деятельность каждого субъекта по соз-

данию среды). Осознание и учет этих механизмов значимы при построении поликультурной образовательной среды, ориентированной на развитие личности. Поликультурная образовательная среда обеспечивает, таким образом, воспроизведение культуры с позиции индивидуального самоопределения и творческой самореализации. Образовательная среда помогает ребенку воспринять образование как индивидуально значимую ценность, овладеть эффективными способами взаимодействия с другими людьми, осмыслить задачи своей жизни, удовлетворить собственные индивидуальные потребности в результате данных взаимодействий.

Следовательно, рассматривая составляющие поликультурной образовательной среды вуза можно дополнительно к вышеупомянутым выделить следующие условия успешной адаптации студентов в такой среде:

- осознание каждым студентом своего места в среде вуза через позитивное восприятие его традиций и норм студенческой жизни;
- формирование единого ценностного поля всех субъектов образовательного процесса в рамках гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных, возрастных и этнических особенностей;
- осознание студентом своей роли в социальной структуре студенческого сообщества через восприятие ведущих идей вуза в качестве лично значимых;
- определение роли базовых ценностей субъектов образовательного процесса по отношению к содержанию образования, формам и методам осуществления педагогической деятельности;
- культурное равенство всех членов студенческого сообщества, основанное на взаимном доверии и уважении;
- взаимный обмен в рамках вузовской культуры, являющейся важнейшей составляющей образовательной среды учреждения, предоставление возможности для всех членов студенческого сообщества быть носителями значимого опыта и информации.

Характеризуя особенности взаимоотношений студентов в поликультурной образовательной среде, следует также указать на разнообразие ролей и позиций, которые может занимать здесь обучающийся. Действительно, в силу различий в уровне индивидуальной культуры, психологических особенностей каждый субъект выбирает определенную позицию во взаимодействиях, учится согласовывать свои действия с партнерами,

выслушивать и понимать другого, выражая свое мнение, учитывать его позицию, видя в нем равноправного партнера.

Таким образом, эффективность процесса развития личности в поликультурной образовательной среде связана с реализацией комплекса условий, среди которых мы особо выделяем следующие: развитие рефлексии, самопонимания студента, как важного условия развития личности; воспитание чувства общности; сопричастности, принадлежности

к поликультурной среде вуза; формирование условий для проявления и развития уникальности каждого студента в поликультурной образовательной среде. Мы полагаем, что данные условия позволят обеспечить не только овладение ценностями мультикультурализма, но и будут способствовать формированию у каждого школьника ощущения собственной системы ценностей, среди которых важное место занимает осознание себя как личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 527 с.
2. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 83–84.
3. Ходырева Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2006. 456 с.
4. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1988. 175 с.
5. Banks J. A. Multicultural education: Goals, possibilities and challenges. In C. F. Diaz (Ed.), *Multicultural education in the 21st century*. New York: Addison-Wesley, 2001. Pp. 11–22.
6. Fleras A., Elliott J. L. *Engaging diversity: Multiculturalism in Canada*. Toronto: Nelson Thomson Learning, 2002
7. Gorski P. C. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. // *Teaching and Teacher Education*. 2008. № 25. Pp. 309–318.
8. Guo Y. Perspectives of immigrant Muslim parents: Advocating for religious diversity in Canadian schools. // *Multicultural Education*. 2011. № 18. Pp. 55–60.
9. Yilmaz F. Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. // *Journal Cogent Education*. 2016. Volume 3. № 1. Pp. 1–13.

REFERENCES

1. Lebedeva N. M., Tatarko A. N. Tsennosti kul'tury i razvitie obshchestva (*Values of culture and development of society*). M.: Izd. dom GU VShE, 2007. 527 s.
2. Manuilov Yu.S. Sootnoshenie ponyatii prostranstvo i sreda v kontekste upravlencheskoi praktiki (*Correlation of the concepts of space and environment in the context of management practice*) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. 2009. T. 15. № 5. S. 83–84.
3. Khodyreva E.A. Stanovlenie individual'nosti shkol'nika v polikul'turnoi obrazovatel'noi srede (*The formation of a student's individuality in a multicultural educational environment*): dis. ... d-ra ped. nauk. Kirov, 2006. 456 s.
4. Shchurkova N.E. Vospitanie: novyi vzglyad s pozitsii kul'tury (*Education: a new view from the standpoint of culture*). M., 1988. 175 s.
5. Banks J. A. Multicultural education: Goals, possibilities and challenges. In C. F. Diaz (Ed.), *Multicultural education in the 21st century*. New York: Addison-Wesley, 2001. Pp. 11–22.
6. Fleras A., Elliott J. L. *Engaging diversity: Multiculturalism in Canada*. Toronto: Nelson Thomson Learning, 2002
7. Gorski P. C. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. // *Teaching and Teacher Education*. 2008. № 25. Pp. 309–318.
8. Guo Y. Perspectives of immigrant Muslim parents: Advocating for religious diversity in Canadian schools. // *Multicultural Education*. 2011. № 18. Pp. 55–60.
9. Yilmaz F. Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. // *Journal Cogent Education*. 2016. Volume 3. № 1. Pp. 1–13.

УДК 378.09:37.02:7.031.2

Л. И. АЛМОСОВ, А. Л. АЛМОСОВ

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ, ОРГАНИЗАЦИИ И АПРОБАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АВТОРСКИХ ВЫСТАВОЧНЫХ ПРОЕКТОВ

АННОТАЦИЯ

В статье даётся историческая справка о возникновении, развитии и совершенствовании педагогического метода проектов. Авторами теоретически разработан возможный для исполнения вариант последовательной подготовки и проведения необходимых мероприятий по осуществлению художественно-педагогического проекта на тему Всероссийская выставка-конкурс «Русская народная графика. Лубок, как современный взгляд на окружающую действительность». Дано авторское видение применения метода проектов с целью организации художественных выставок-конкурсов, начиная с разработки концепции, организации подготовительных мероприятий, непосредственного творческого процесса и продолжая организацией выставки, работой жюри, вручением наград, обсуждением выставки, последующей научно-исследовательской работой с завершением проектной деятельности, в виде написания и издания научных трудов. Кратко освещена история зарождения осуществлённого на практике авторского проекта «RUSSIAN BIENNALE» с двумя направлениями «МАСТЕРА СОВРЕМЕННОСТИ» и «МАСТЕР + УЧЕНИК»; обоснована высокая степень его актуальности и уникальности применительно к высшей школе и к области художественного творчества; представлены цели, задачи, последовательность проведения и апробация долгосрочного, проводившегося в течение четверти века, авторского художественно-педагогического проекта, с осуществлением совместной творческо-научной деятельности художников-педагогов и учеников высшей школы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагогический метод проектов; обучение через деятельность; всестороннее развитие личности; концепция и паспорт проекта; русская народная графика (лубок); авторский проект «RUSSIAN BIENNALE» с направлением «МАСТЕР + УЧЕНИК».

L. I. ALMOISOV, A. L. ALMOISOV

ANALYTICAL STUDY OF THE METHOD OF PROJECTS AND THE SEQUENCE OF ITS APPLICATION IN THE PREPARATION, ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL AUTHOR'S EXHIBITION PROJECTS

ANNOTATION

The article gives a reference information of the history of the emergence, development and perfecting of the pedagogical method of projects. The authors have developed a version of the consistent preparation and implementation of the necessary motion for the creation of the artistic and pedagogical project on the topic "Russian folk graphics. LUBOK, as a contemporary view of the surrounding reality" An author's vision of the application of the project method was given in order to organize art exhibitions-competitions, starting with the development of a concept, the organization of preparatory events, the direct creative process and continuing the organization of the exhibition, the work of the jury, the delivery of awards, the discussion of the exhibition, subsequent research work with the completion of project activities, in the form of writing and publishing scientific works. The history of the origin of the author's project "RUSSIAN BIENNALE" with two directions "MASTERS OF CONTEMPORARY" and "MASTER + LEARNER" is briefly covered; a high degree of its relevance and uniqueness in relation to higher education and the field of artistic creativity is justified; presented are the goals, objectives, sequence of carrying out and approbation of the long-term, carried out during a quarter of a century, author's art and pedagogical project, with the implementation of joint creative and scientific activities of artists-teachers and students of higher education.

KEYWORDS:

pedagogical method of projects; learning through activity; comprehensive development of personality; concept and passport of the project; Russian folk graphics (LUBOK); author's project "RUSSIAN BIENNALE" with the direction of "MASTER + LEARNER".

Метод проектов является одним из наиболее успешных и результативных способов активизации образовательной деятельности студентов, особенно творческой художественно-педагогической направленности.

Актуальность применения метода проектов усиливается при организации совместных действий художников-педагогов и их учеников с целью проведения международных и всероссийских художественных выставок-конкурсов так как ощутимо возрастает результативность теоретико-подготовительного, практического, организационного и, в последующем, научно-исследовательского сотворчества и повышения профессиональной квалификации с обеих сторон, посредством двунаправленного обмена знаниями и умениями.

В данной статье авторы впервые приступают к обобщению результатов художественно-педагогического эксперимента, проводимого ими в течение четверти века. Совместное творческое и практическое действие художников-педагогов и их учеников из разных стран мира по созданию и реализации полноценного проекта принесло ощутимые положительные результаты: на лицо творческо-научное развитие художников-педагогов и студентов высшей школы, проявившееся в необычайном творческом подъёме, усилении

научной деятельности, в результативности побед в выставках-конкурсах всех, участвующих в проекте.

Для понимания сущности рассматриваемой проблемы кратко вспомним историю рождения педагогической идеи, связанной с методом проектов, и рассмотрим основную задачу, которую ставили перед собой учёные-педагоги.

В начале XX века идеи проектного обучения стали активно распространяться параллельно в России, США и других странах. Практика и понимание основы метода проектов в этих странах были разными. Российские психологи и педагоги рассматривали его как способ всестороннего развития личности. В США проекты были целью обучения, связанного с выполнением учебных заданий в реальных жизненных ситуациях.

Основоположником проектного обучения в России по праву считается С. Т. Шацкий, который с 1905 г. активно использовал в своей педагогической деятельности метод учебных проектов [5]. С. Т. Шацкий и его последователи определяли проектный метод как средство *всестороннего развития личности*. Основная задача проведения проекта — подготовка обучающегося к жизни и дальнейшей деятельности.

Касаясь зарубежной практики, отметим позицию Д. Дьюи, считавшего, что строить воспитание и обучение необ-

ходимо на основе личного опыта обучающихся, который будет дополняться знаниями по отдельным учебным дисциплинам, которые могут иметь непосредственное отношение к деятельности ребёнка в данный момент. В соответствии с его теоретическими выводами целью воспитания было определено обучение ребёнка умению *решать реальные жизненные проблемы*: необходимо приучать обучающихся к *активному поиску разнообразных путей для реального решения поставленных ими перед собой задач*.

Для того, чтобы решить данную задачу результативно, Д. Дьюи предлагает вести процесс обучения через активную деятельность. Он подчёркивал, что самый сложный урок, который приходится усвоить ребёнку, — это практический урок; главное, что в его рамках требуется от ребёнка — приспособиться к людям и работе. И если вдруг в этом его постигнет неудача, то никакое количество книг уже не сможет помочь делу. Д. Дьюи утверждал, что деятельность педагога и всей системы обучения должна способствовать развитию способностей детей. Учителю следует только лишь направлять своих учеников, поддерживать их самостоятельную деятельность, развивать их любознательность.

После возникших в профессиональной среде противоречий по поводу при-

менения метода проектов и традиционного метода обучения в их процентном отношении, был выработан более-менее рациональный взгляд, провозгласивший, что в жертву нововведениям нельзя приносить ранее продуктивно использованные методы.

Педагогические идеи, связанные с методом проектов, развивали, причём, каждый по-своему, и другие педагоги-исследователи. За рубежом это были, в частности, Э. Коллингс и У. Килпатрик, которые разработали свои уникальные системы обучения и воспитания. В России этому вопросу много внимания уделяли такие педагоги, как Е. Г. Кагаров, М. В. Крупнина, В. В. Игнатьев, В. Разлетов, П. Руднев, В. Н. Шульгин и др.

Исследователи современности, продолжая развивать и совершенствовать науку о методе проектов, расширяют возможности его применения, причём не только для школы, но и для других возрастных категорий обучающихся.

Современные российские учёные-педагоги (Б. М. Неменский, С. П. Ломов, А. В. Бычков, И. В. Борискова, Н. В. Матяш, И. А. Зимняя, В.В. Рубцов, И. А. Сасова, В. Ф. Сидоренко, К. Л. Свечников, Л. А. Оганнисян, М. А. Акопян и др.) успешно работают в области исследований влияния метода проектов на более углубленное развитие и воспитание обучающихся.

Л. А. Оганнисян и М. А. Акопян утверждают: «Проектное обучение помогает сформировать так называемый проективный стиль мышления, который соединяет в единую систему теоретические и практические составляющие деятельности человека, позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности» [6, С. 101].

И.В. Борискова раскрывает суть и возможности метода проектов следующим образом: «Использование технологии проектного обучения открывает перед студентами определенные возможности и развивает навыки, необходимые в современных условиях их дальнейшей профессиональной деятельности:

- проект — это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому;
- это возможность проявить себя в деятельности, попробовать свои силы, приложить свои знания;
- направить знания и умения на решение проблемы, поставленной в виде цели и задачи, когда результат деятельности носит практический характер;
- принести пользу и продемонстрировать публично достигнутый результат» [4, С.52-53].

В учебном пособии для высшей школы Н.В. Матяш пишет: «В связи с обновлением отечественного образования

метод творческих проектов находит все большее распространение в общеобразовательных школах и профессиональных учебных заведениях России. Его развивающий потенциал привлекает внимание творческих педагогов, происходит широкий перенос метода в практику преподавания различных учебных дисциплин» [5, С.12-13].

Метод творческих проектов, продолжая своё развитие, совершенствуясь, принимает новые уникальные формы. С целью учета особенностей творческой деятельности обращается внимание на нюансы в последовательности подготовки, проведения и получения ожидаемых результатов.

Рефлексируя собственный накопленный опыт, рассмотрим далее многократно апробированную нами систему подготовки и реализации в образовательном процессе творческого проекта.

Художников-педагогов высшей школы на Ставрополье в настоящее время готовят на кафедре изобразительного искусства (ныне — кафедра педагогических арт-технологий) Ставропольского государственного педагогического института и на живописно-педагогическом отделении в Ставропольском краевом художественном училище.

Рисунок, живопись, композиция — основа для будущих живописцев, графиков, выходящих из стен этих учебных заведе-

ний, где преподают лучшие художники Ставрополя, являющиеся продолжателями традиций, заложенных предыдущими поколениями художников [1, С. 41-42].

Апробируя на практике в течение четверти века проведение мероприятий в высшей школе у обучающихся художественно-педагогической направленности, организуя международные и всероссийские художественные выставки-конкурсы, авторы утвердились в необычайном плодотворном воздействии и большой результативности применяемого ими метода, суть которого можно сформулировать следующим образом: *совместная деятельность мастеров и их учеников по выработке концепции, подготовке, организации и проведению выставки-курса вкупе с последующей научно-исследовательской работой.*

Опытный, неравнодушный художник-педагог, долгое время соприкасающийся с проблемами воспитания и обучения молодых художников, видит высочайшую степень актуальности в сопричастности общения, в совместных, логически обоснованных действиях при решении общих творческих задач. Это общение должно проходить обязательно самым серьёзным образом, решая наиболее высокие творческие, этические и морально-психологические задачи. Оно должно основываться на довери-

тельном профессиональном сотрудничестве [3, С. 83].

Проектирование начинается со всестороннего определения и обоснования проблемы — описания проблемной ситуации и выделения противоречий. В качестве примера данной работы рассмотрим способы создания проекта, посвящённого русской народной графике — лубку. В научном журнале «КАНТ» в 2016 году авторами была опубликована статья, где рассмотрены история возникновения и основы создания лубка, проанализированы творческие искания мастеров современности — профессиональных художников, работающих в этом направлении. В сочетании с внимательным проникновением в память народа, постижением знания его обычаев и чаяний, овладением умениями подмечать остроту сюжетов с высокопрофессиональным мастерством, рождается уникальный и незабываемый образ — образ, рождённый мастером на основе проникновения в суть народной мысли, памяти, традиций и седых преданий [2. С. 9].

Авторы предлагают разработанную ими систему и последовательность определения проблемной ситуации, выделения противоречий, установления взаимосвязи формулировки проблемы и темы проекта, которые описаны в таблицах (см. Таблицы 1 и 2).

ТАБЛИЦА 1

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ	ВЫДЕЛЕННОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ
<p>Мыслительно-композиционные построения в русской народной графике (лубок)</p> <p>Актуальность заключается в том, что:</p> <p>1) новые поколения человечества постепенно удаляются всё больше и больше от своих корней, от истоков народной мудрости, от народного художественного творчества;</p> <p>2) для самостоятельного создания творческих работ по композиции для участия в проекте необходимо проанализировать систему композиционного построения в русском графическом искусстве.</p> <p>Степень изученности: проблема трансформации творческой композиционной составляющей в области русской народной графики в многовековом временном промежутке практически не исследована.</p>	<p>— между потребностью студентов в создании сюжета в традициях русской народной графики (лубок) и отсутствием у них соответствующих знаний, умений и навыков мыслительно-композиционного построения в русской народной графике</p> <p>— между принципами композиционного построения в русской народной графике и в станковом графическом искусстве</p>

ТАБЛИЦА 2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФОРМУЛИРОВКИ ПРОБЛЕМЫ С ТЕМОЙ ПРОЕКТА

ФОРМУЛИРОВКА ПРОБЛЕМЫ	ТЕМА ПРОЕКТА
<p>— есть ли общее в мыслительно-композиционных построениях в русской народной графике (лубок) в 19, 20 и начале 21 века;</p> <p>— какие способы композиционного построения применялись мастерами прошлых веков в русской народной графике;</p> <p>— какие знания, умения и навыки нужно освоить студентам для успешного создания творческих работ студентов ВУЗОВ к участию во всероссийской выставке-конкурсе.</p>	<p>Общее в мыслительно-композиционных построениях в русской народной графике (лубок) в 19, 20 и начале 21 века.</p> <p>Название проекта: Всероссийская выставка-конкурс «Русская народная графика»</p>

<p>Оценка проблем и аргументы в пользу необходимости их решения:</p> <p><i>данные составляющие проблемы взаимосвязаны с духовным воспитанием личности, её эстетическим развитием и умением на практике осуществлять задуманное — создать уникальное художественное произведение.</i></p> <p>Решение заявленных проблем имеют большую научную и практическую значимость:</p> <p><i>в результате проведения проекта будут изучены основы композиционного построения в русской народной графике, созданы уникальные творческие работы, появится возможность осуществить сравнительный анализ состояния дел в области композиционного построения в традициях русской народной графики в различных ВУЗАХ России.</i></p>	<p><i>Изучение основ мыслительно-композиционного построения в русской народной графике и создание авторской композиции</i></p>
---	--

После проделанной работы, необходимо создать паспорт проекта. Он может выглядеть следующим образом:

ПАСПОРТ ПРОЕКТА

Название проекта: Всероссийская выставка-конкурс «Русская народная графика. Лубок, как современный взгляд на окружающую действительность». Цель: изучение основ мыслительно-композиционного построения в русской народной графике и создание авторской композиции.

Описание проблемы: Мыслительно-композиционные построения в русской народной графике (лубок).

Проблемные вопросы: Есть ли общее в мыслительно-композиционных

построениях в русской народной графике (лубок) в 19, 20 и начале 21 века?

Аннотация: Раскрываются актуальность художественно-педагогического проекта, его значимость на уровне отдельного ВУЗа или некой группы образовательных учреждений; возможность достижения личностной ориентации; краткосрочность или долгосрочность проводимого эксперимента; основное содержание проекта.

Исследования ведущих художников-педагогов и специалистов в сфере творчества и одаренности показывают, что обращение к истокам народного творчества имеет огромное значение в духовно-эстетическом развитии личности. Сюжетная композиция в виде русской народной графики (лубка), привле-

кает своей смысловой и эмоциональной окраской и является способом, позволяющим рассказать определенную историю, путем проекции своих мыслей и чувств, способом дотронуться до струн человеческой души. Создание сюжетной композиции требует от учащихся углубленного изучения темы, включающее в себя не только творческие поиски, но также поиски информации о том или ином событии, явлении, предмете.

Обучающимся необходимо «пропустить» полученную информацию через себя, получая тем самым эмоциональный отклик и формируя свое собственное отношение к изучаемому, которое проявляется во время создания графической работы в традициях русской народной графики.

Далее необходимо определить признаки и дать характеристику проекта (см. Таблицу 3).

ТАБЛИЦА 3

ПРИЗНАКИ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТА

ПРИЗНАКИ	ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЕКТА
количество обучающихся	<p>а) индивидуальный</p> <p>б) групповой (уточнить форму): <i>Всероссийская межвузовская выставка-конкурс на создание художественных произведений в традициях русской народной графики (ЛУБОК). Участвуют в проекте студенты (будущие художники-педагоги) различных ВУЗов России индивидуально и в группах по два-три человека.</i></p> <p><i>Итак, проект и индивидуальный, и групповой, участие в нём как индивидуальное, так и небольшими творческими коллективами, состоящими из 2-3 человек.</i></p>
привязка к учебным дисциплинам (указать предметные области)	<p>а) монопредметный — «Композиция»</p> <p>б) межпредметный — «Русская литература», «История изобразительного искусства», «Композиция», «Рисунок», «Пластическая анатомия», «Основы цветоведения», «Живопись», «Декоративное искусство».</p>
продолжительность	<p>а) краткосрочный</p> <p>б) среднесрочный</p> <p>в) долгосрочный (4 месяца).</p>

тип проекта	а) информационный б) исследовательский в) творческий (с присутствием исследовательской деятельности)	г) реферативный д) практико-ориентированный е) ролевой
характер контактов	а) внутриклассный б) внутришкольный в) региональный (в пределах одной страны) участвуют студенты — будущие художники-педагоги ВУЗов России с наличием факультетов или кафедр изобразительных искусств г) международный	
ценностно-ориентированные признаки	а) экологический б) социальный в) культурологический	г) экономический д) политический е) технологический ж) смешанный
возрастная категория	студенты ВУЗов возрастом от 18 до 25 лет.	

Цель проекта: экспериментально проверить эффективность методов обучения, направленных на духовно-эстетическое развитие личности студентов (будущих художников-педагогов) ВУЗов России в процессе проведения всероссийской выставки-конкурса, исследовать проблемы мыслительно-композиционного построения в графических работах, исполненных в традициях русской народной графики (лубок).

Задачи проекта:

1) осуществить теоретический анализ искусствоведческой литературы по данной теме с целью выявления общего в мыслительно-композиционных по-

строениях в русской народной графике (лубок) в XIX, XX и начале XXI века;

2) разработать содержание и условия участия, осуществить проведение выставки-конкурса;

5) выполнить творческую работу по теме исследования;

6) провести определение победителей конкурса и вручить награды;

7) провести научно-исследовательскую работу по определению уровня понимания студентами ВУЗов России художественно-педагогической направленности проблем народного творчества в области изобразительного искусства на примере самостоятельного исследова-

ния и практической творческой работы в традициях русской народной графики, обобщить опыт работы по организации выставок-конкурсов с привлечением студентов к изучению истоков русского народного творчества, особенностей композиционного построения в области лубочного искусства.

Творческий проект — «Русская народная графика. Лубок, как современный взгляд на окружающую действительность». Изучение основ мыслительно-композиционного построения в русской народной графике и создание авторской композиции.

Проект, направленный на изучение традиций русской народной графики и создание творческого продукта студентами художественно-педагогической направленности ВУЗОВ России в виде

творческой работы в традициях русской народной графики (лубок).

Данный проект предполагает свободный, нестандартный подход к оформлению результатов работы. Такой проект разрабатывается индивидуально, подчиняясь принятой логике и интересам участников проекта. При осуществлении данного проекта необходимо предварительно провести аналитическое исследование проблемы создания графического искусства в традициях русской народной графики, а затем приступить к основной творческой работе по созданию графического листа с дальнейшим участием в художественной выставке-конкурсе.

Авторами предлагается таблица, где распределены основные этапы проекта (см. Таблицу 4).

ТАБЛИЦА 4

ЭТАПЫ ПРОЕКТА

№	ЭТАПЫ ПРОЕКТА
1	Разработка концепции проекта и условий участия в нём (паспорта проекта);
2	Утверждение общей концепции, условий участия, сроков проведения и проведения этапов проекта на Совете учебного заведения (ВУЗА);
3	Установочная беседа о проблемах композиционного построения и стилового решения в русской народной графике, об условиях участия в проекте;
4	Разработка содержания этапов проекта;
5	Реализация проекта; Оформление результатов проекта;
6	Защита проектов. Просмотр творческих работ на выставке-конкурсе. Работа ЖЮРИ;

7	Анализ результатов, вручение дипломов студентам в торжественной обстановке.
8	Аналитические научные и научно-педагогические исследования руководителями проекта по вопросам организации подобных проектов и состоянию композиционных решений в современном народном искусстве в области русской народной графики.

Очень важно определить получаемые результаты проекта. Это создаст более организованную систему строго последовательных действий для достижения поставленных задач (см. Таблицу 5).

ТАБЛИЦА 5

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОЕКТА

№	УРОВНИ	РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОЕКТА
1	<i>Предметный</i>	Студенты повысят уровень композиционной подготовки по дисциплине «КОМПОЗИЦИЯ», поймут основу народного графического искусства, постигнут таинства создания графических работ в традициях русской народной графики.
2	<i>Метапредметный</i>	Студенты художественно-педагогической направленности ВУЗов России проведут аналитическое исследование проблем композиционного построения в русской народной графике (Лубок), изучат искусствоведческую литературу по данной проблеме, ознакомятся с истоками народного творчества в области литературы и на основе изученного материала, расширения своих знаний в области рисунка, пластической анатомии, основ цветоведения, живописи создадут уникальные творческие работы для выставки-конкурса.
3	<i>Личностный</i>	Для студентов высшей школы предпочтительны индивидуальные или мини групповые формы работы. Выполнение проектов или исследований может быть или как демонстрация выдающихся успехов одарённых студентов, или как курсовое проектирование на профильном предмете с последующей защитой результатов в качестве творческого экзамена, или как участие в выставках-конкурсах. Появляется возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Исследовательская и творческая деятельность позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Наконец, необходимо заранее знать предполагаемые продукты, получаемые в результате проведения проекта.

Предполагаемые продукты проекта:

1) творческие работы студентов художественно-педагогической направленности ВУЗОВ России, выполненные в традициях русского народного творчества (графика — ЛУБОК);

2) научно-исследовательские статьи по актуальным проблемам народного творчества, публикуемые педагогами — исследователями проблем проведения подобных выставок-конкурсов.

Очень важным фактором для успешного проведения проекта, является заранее предусмотренное наличие необходимого оборудования (художественные материалы и принадлежности; литература по проблемам народного художественного творчества в области русской народной графики, истории искусств; сборники былин, пословиц, прибауток, русских народных песен и сказаний).

Говоря о реальной практике реализации выше описанного проекта, отметим, что более четверти века назад, в Ставрополе начал свою работу долгосрочный авторский проект Л.И. Алмосова «RUSSIAN BIENNALE» с двумя направлениями — «МАСТЕРА СОВРЕМЕННОСТИ» и «МАСТЕР + УЧЕНИК», в выставках-конкурсах которого, экспонировались лучшие работы художников-педагогов современности и их

учеников в области живописи, графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства, а так же, проводились научные исследования по вопросам искусствоведения и педагогики.

В ходе осуществления проекта были организованы биеннале современного реалистического искусства и тематические выставки-конкурсы. В частности, это следующие, проведённые только лишь за последние 5 лет: Международный конкурс «МАСТЕР+УЧЕНИК» (2017-2018), Всероссийские выставки-конкурсы «Память. Защитникам отечества посвящается» (2018), «Жизнь! И в горе, и в радости» (2018-2019), «Пейзаж моей родины» (2019-2020), «Мой взгляд» (2020-2021). Кроме выставок-конкурсов, в рамках проекта проводились мастер-классы, конференции, круглые столы, издавались иллюстрированные альбомы. В завершение проектов — кропотливая работа международных и всероссийских жюри, после чего лучшие художники-педагоги современности и их ученики награждались медалями и дипломами.

Результаты исследовательской работы публиковались в виде научных монографий и учебных пособий, в научных журналах, сборниках научных международных, всероссийских и межрегиональных конференций. В Тамбове ежегодно издаётся иллюстрированный сборник научных трудов по результатам проводимых межрегиональных научно-практических

конференций, в которых в течение многих лет активно принимают участие преподаватели и студенты кафедры педагогических арт-технологий ГБОУ ВО СГПИ.

Изложенное позволяет сделать ряд выводов.

Метод проектов получил своё логическое развитие в художественно-педагогических экспериментах, проводимых в высшей школе на международном и всероссийском уровне. Одним из примеров подобной деятельности служит авторский метод, определяемый следующим образом: совместная деятельность мастеров и их учеников по выработке концепции, подготовке, организации и проведению выставки-конкурса, с последующей научно-исследовательской работой.

Реальной возможностью успешно достичь высокого уровня профессионализма у студентов высшей школы является проведение международных и всероссийских выставок-конкурсов, в которых принимают участие своими творческими работами художники-педагоги и их ученики.

Проведение научных исследований, реализуемых в виде монографий, учебных и учебно-методических пособий, научных статей, публикуемых в научных журналах, сборниках научно-практических конференций, является, по своей сути, результативным этапом применения художественно-педагогического проекта, при воспитании и обучении будущих художников-педагогов, особенно в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмосов Л. И. Развитие изобразительного искусства и художественного образования на Ставрополье: монография / Л. И. Алмосов; ГБОУ ВО СГПИ. — Ставрополь: Ставролит, 2020. — 64 с.
2. Алмосов Л. И., Алмосов А. Л. Русская лубочная картина. Искусство современных профессиональных мастеров народной графики // Научный рецензируемый цитируемый журнал «KANT». — 2016. — № 3 (20). — С. 4–10.
3. Алмосов Л. И., Алмосов А. Л. Развитие творческо-научного потенциала у молодых художников-педагогов при совместной деятельности с мастерами искусств по организации выставочных проектов // Сборник научных статей 2-й Международной научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации» (Чебоксары, 26 ноя. 2020 г.) / отв. ред. Е.В. Бакшаева, Г.Г. Тенюкова. — Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. — С. 82–89.
4. Борискова И. В. Метод проектов как средство разработки и внедрения педагогических инноваций // Международный журнал экспериментального образования, 2012. — № 4-2. — С. 51–53.

5. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. В. Матяш. — 3-е изд., стер. — Москва : Издательский центр «Академия», 2014. — 160 с.

6. Оганнисян Л. А., Акопян М. А. Использование метода проектов в образовательном процессе // Таврический научный обозреватель, 2015. — №2-1. — С. 101–104.

REFERENCES

1. Almosov L.I. Razvitie izobrazitel'nogo iskusstva i khudozhestvennogo obrazovaniya na Stavropol'e: monografiya (*The development of the fine arts and art education in the Stavropol region*). Monograph. Stavropol, STAVROLIT Publ., 2020. 64 p. Published by decision of the Editorial and Publishing Council of the GBOU VO "Stavropol State Pedagogical Institute".

2. Almosov L.I., Almosov A.L. Russkaya lubochnaya kartina. Iskusstvo sovremennykh professional'nykh masterov narodnoi grafiki (*The Russian folk picture (Lubok). The art of contemporary professional artists of the national folk graphic*). Scientific peer-reviewed cited journal "KANT", Stavropol, 2016, no. 3 (20), pp. 4–10.

3. Almosov L.I., Almosov A.L. Razvitie tvorcheskogo potentsiala u molodykh khudozhnikov-pedagogov pri sovmestnoy deyatel'nosti s masterami iskusstv po organizatsii vystavochnykh proektov (*Development of creative-scientific potential in young artists-teachers in joint activities with masters of arts to organize exhibition projects*). Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Music and art education: experience, traditions, innovations" (Cheboksary, Nov. 26, 2020). Cheboksary, Chuvash. State Pedagogical University Publ., 2020, pp. 82–89.

4. Boriskova I.V. Metod proektov kak sredstvo razrabotki i vnedreniya pedagogicheskikh innovatsii (*Project method as a means of developing and implementing pedagogical innovations*). International Journal of Experimental Education, 2012, no. 4-2, pp. 51–53.

5. Matyash N.V. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie (*Innovative pedagogical technologies. Project-based learning : a textbook for students in higher education*). 3rd edition. Moscow. Publishing Center "Academy", 2014. 160 p.

6. Oganisyan L.A., Akopyan M.A. Ispol'zovanie metoda proektov v obrazovatel'nom processe (*Using the method of projects in the educational process*). Tauride Scientific Observer, 2015, no. 2-1, pp. 101–104.

УДК 37.061

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

МОДЕЛИ, ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СКРЫТОГО СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В ЗАМЕЩАЮЩИХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу источников и факторов возникновения скрытого социального сиротства как основы определения направлений соответствующей профилактической работы. Показано, что в основе скрытого социального сиротства лежат проявления кризисного положения семьи и кризиса многих социальных институтов. Раскрывается набор обстоятельств семейной жизни, приводящих к явному и скрытому социальному сиротству. Установлено, что неполные и замещающие семьи имеют повышенные риски появления скрытого социального сиротства. Показаны закономерности повторения негативных сценариев жизни семей социального риска в нескольких поколениях и их деструктивное влияние на жизнь детей. Делается вывод, что эффективность решения проблемы скрытого социального сиротства зависит от реализации комплексного подхода к данной проблеме, задействующего ресурсы всех сфер общества. Охарактеризованы основные модели профилактики социального сиротства в деятельности образовательных организаций, раскрыты ключевые направления, задачи, этапы и формы соответствующей работы социально-педагогических служб.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

социальное сиротство, скрытое социальное сиротство, неполные семьи, замещающие семьи, профилактика социального сиротства, модели профилактики, кризис семьи, сценарии жизни семей.

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

MODELS, STAGES AND CONTENT OF WORK ON THE PREVENTION OF HIDDEN SOCIAL ORPHANHOOD IN SUBSTITUTE AND SINGLE-PARENT FAMILIES IN THE ACTIVITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

ANNOTATION

The article is devoted to the analysis of the sources and factors of the emergence of hidden social orphanhood as the basis for determining the directions of appropriate preventive work. It is shown that hidden social orphanhood is based on manifestations of the crisis situation of the family and the crisis of many social institutions. A set of circumstances of family life leading to explicit and hidden social orphanhood is revealed, it is established that incomplete and substitute families have increased risks of the appearance of hidden social orphanhood. The patterns of repetition of negative scenarios of the life of social risk families in several generations and their destructive impact on the lives of children are shown. It is concluded that the effectiveness of solving the problem of hidden social orphanhood depends on the implementation of an integrated approach to this problem, involving the resources of all spheres of society. The main models of prevention of social orphanhood in the activities of educational organizations are characterized, the key directions, tasks, stages and forms of the corresponding work of social and pedagogical services are disclosed.

KEYWORDS:

social orphanhood, hidden social orphanhood, single-parent families, substitute families, prevention of social orphanhood, prevention models, family crisis, family life scenarios.

Проблема социального сиротства имеет естественную тенденцию обостряться в кризисные периоды развития общества, характеризующиеся войнами и социальными потрясениями, межнациональными конфликтами, падением экономиче-

ского благосостояния населения страны, социально-экономическим расслоением общества, снижением качества жизнедеятельности семьи, ослаблением религиозных традиций, недостаточным развитием службы помощи детям, ростом деструктивного влияния массовой культуры на

субкультуру молодого поколения, истончением нравственного сознания у взрослых, снижением стабильности брака, увеличением числа разводов, ростом внебрачной рождаемости и др. Т.е. при описании причинного ряда социального сиротства следует исходить из двух базовых факторных основ: к первой относятся факторы, определяющие внешнее, со стороны общества, негативное влияние на семью, а ко второй — внутренние негативные факторы, присущие самой семье, которые могут появиться в её среде в результате воздействия внешних факторов. Таким образом термин «социальное» применительно к сиротству напрямую указывает на серьезный недостаток, деформацию или отсутствие у семьи комплекса внешних и внутренних ресурсов, необходимых ей и каждому родителю для выполнения своего родительского долга в обеспечении воспитания, социализации и развития детей [1; 2; 4; 8; 9; 10; 12; 14; 15; 18; 19; 22]. Принципиально при этом, что кроме выраженных социально-экономических трудностей в явном дефиците у членов семьи в эти периоды также и чувства любви, ответственности, сострадания, милосердия, понимания потребностей членов семьи. Примечательно, что в качестве первопричин социального сиротства исследователи [2] указывают в первую очередь не экономические проблемы, а дефицит у родителей нравственно обусловленных личностных

качеств, а также отсутствие необходимых психологических и педагогических знаний и умений, невыраженность заботы о детях, скудность социальных и личностных потребностей и мотивов к исполнению родительских ролей и функций. Соответственно, социальные сироты — это особая социально-демографическая группа лиц, не достигших 18-летнего возраста, лишившихся попечения родителей по нравственным, психологическим, социально-экономическим, медицинским причинам («сироты при живых родителях») [4; 15; 19].

Проявляющиеся сегодня в совокупности кризис института семьи и критическое положение других социальных институтов стали драйверами социального сиротства и скрытого социального сиротства. Кризис семьи сегодня охватил все страны западной (и уже «не западной») цивилизации. Его проявления множественны и свойственны в основных своих характеристиках для большинства стран: повышение среднего возраста граждан, задумывающихся о создании семьи; увеличение числа разводов, незарегистрированных браков и внебрачных детей; снижении рождаемости и старение населения; распространение однополых отношений и т. д. В России кризисное положение семьи как детерминанты социального сиротства носит специфический характер и отличается особо острым проявлением. В частности, знаковыми параметрами

кризисного положения российских семей отмечаются:

- тяжелое экономическое положение (представлено более рельефно в семье с детьми, которые не пополняют бюджет семьи, но при этом потребляют наиболее качественные и дорогие товары и услуги);
- частые проявления семейного насилия и жестокости (жестокое обращение с детьми, а нередко и с кем-то из взрослых членов семьи; последнее является более рискованным и отягощенным, когда дети — свидетели жестокости);
- распространение алкоголизма и наркомании (как правило, напрямую приводит к социальному сиротству и полному игнорированию детей одурманенными родителями);
- отсутствие ожидаемых позитивных эффектов от стимулирования у родителей ответственности, проявления подлинной заботы друг о друге и детей, установления здорового психологического климата семьи (это свидетельствует о недостаточной эффективности государственной политики в отношении семьи);
- рост педагогической несостоятельности значительного числа родителей в воспитании детей и обеспечении их всестороннего развития;
- чрезмерная трудовая занятость родителей, вынуждающая их конку-

рировать на рынке труда с целью оставаться востребованными работниками (увеличение времени, проводимого на работе, и повышение интенсивности труда приводит к физической усталости и психологической истощенности, что наносит ущерб качеству общения с детьми) [1; 4; 8; 9; 10; 13; 14; 19].

Эти и другие факторы семейного неблагополучия, приводящие к социальному сиротству, могут проявляться как явные (открытые), так и неявные (скрытые). При этом развитие «скрытого» социального сиротства в факторном плане характеризуется не только и даже не столько ухудшением социально-экономических условий жизни семьи, а снижением нравственных устоев семьи, изменением отношения родителей к детям в аспекте уменьшения пространства, содержания и объема общения и взаимодействий, вплоть до полного вытеснения их из сферы своих интересов. Вместо лично ориентированного, духовного и познавательного общения на первый план все больше выходят дежурные узко прагматические формы — по поводу обихода, режима, питания, контроля за успехами в учебе, а поощрение детей сводится в основном к его материальным формам. Налицо дефицит теплоты, внимательного отношения друг к другу, исчезновение совместных форм познавательной и полезной деятельности ребен-

ка со взрослым или общего досуга. Дети остаются в семье, в доме, они сидят на одном диване с родителями и за одним столом, но разговаривать с ними, играть, гулять, что-то обсуждать родители не собираются и не любят. Ребенку родители могут дать денег, поручить что-то сделать, выполнить задание, отправить на прогулку, но для чего? А для того, чтобы не мешал, не беспокоил, не отвлекал. Такая картина может встретиться в любой семье: полной и неполной, кровнородственной и замещающей, обеспеченной и малоимущей, малолетней и даже, что совсем удивительно, многодетной [8; 9; 10; 19].

Семьи с явной (открытой) формой неблагополучия и, как следствие, являющиеся поставщиками явного социального сиротства, это аморально-криминальные и аморально-асоциальные, алкоголь- и наркозависимые, противоправные (преступные) семьи. Аморально-асоциальную и аморально-криминальную семью чаще всего создают люди, которые еще в своей родительской семье освоили (интериоризовали) аморальные сценарии взаимодействия. Явно неблагополучная семья для детей создает крайне неблагоприятные условия, здесь ребенок практически полностью вытесняется из сферы приоритетов и внимания родителей. Сочетание многих негативных обстоятельств (низкий уровень материального обеспечения,

алкоголизм и наркомания, безработица) создает в таких семьях очевидный аккумуляционный эффект семейного неблагополучия, что с различной степенью детализации отражено во многих работах. Сейчас же обратим внимание на общий набор *обстоятельств семейной жизни*, связанных с *характером поведения родителей и внутрисемейных отношений*, которые практически гарантированно порождают негативные эффекты, приводящие к явному и скрытому социальному сиротству:

- социально-бытовая неустроенность (вплоть до антисанитарных жилищных условий);
- асоциальный образ жизни и делинквентные формы поведения родителей (алкоголизм, наркомания, сексуальные извращения, заключение родителей вследствие преступных деяний, различные формы насилия, направленные на детей);
- социально-психологические проблемы семейного общежития (скандалы, конфликты, утрата семейных связей, деградация личности);
- трудности в осуществлении семейного воспитания (низкая общая и психолого-педагогическая культура, отсутствие знаний и умений по реализации реальной заботы о здоровье, нравственном, физическом, психическом, духовном развитии ребенка, его трудовом воспитании);

- отсутствие оптимального педагогического контроля со стороны родителей (безнадзорность и даже, как крайний случай, беспризорность детей);
- рост числа детей, оставленных родителями на длительное время под присмотр и заботу бабушкам, дедушкам, дальним родственникам, соседям.

Со всеми этими проявлениями, указывающими на вероятность явного и скрытого социального сиротства, неминуемо сталкивается образовательная организация, в силу чего она призвана проводить профилактику наиболее негативных сценариев развития событий в жизни ребенка. В рамках обсуждения профилактической работы следует отметить и то, что в неполных и замещающих семьях возникновение ситуаций социального сиротства имеет большую вероятность, чем в полных кровнородственных семьях при равных других обстоятельствах благополучия. Этот факт объясняется тем, что при воспитании приемного ребенка понимание друг друга и взаимное доверие детей и родителей несколько ниже, чем в ситуации их кровнородственных отношений. На это обстоятельство указывают Тасеев В. Б. и Гурко Т. А., Берникова А. Н., Горбунова В. А., Осипова И. И., Соломатина Г. Н. и Суменко Л. В. [3; 6; 7; 13; 14], подчеркивая, что до помещения

в замещающую семью приемный ребенок уже приобрел негативный опыт взаимодействия со взрослыми и находится в ожидании неблагоприятных реакций «родителя», а замещающие родители, в свою очередь, испытывают настороженность в отношении ребенка с негативным социальным опытом, в том числе в аспекте его взаимоотношений с кровными детьми. В целом резко возрастают, с одной стороны (со стороны родителей), — риск повышенного контроля, а с другой (со стороны приемного ребенка) — желание этот контроль уменьшить, избежать его, что порождает со стороны и родителей, и детей недостаточную открытость в общении, отказ от компромиссов, возникновение конфликтов, протестов. Это ведет к возникновению риска вторичного социального сиротства.

Специалисты отмечают наличие ряда *проблемных зон* замещающей семьи, относительно которых в такой семье с высокой долей вероятности возникают недоразумениями, обиды, скандалы, провокации, конфликты, эмоциональные срывы и т.д. Это:

- особенности положения кровных детей в условиях замещающей семьи, их эмоциональное благополучие, возможности для полноценного развития;
- психологическая совместимость или несовместимость приемных

- детей с родителями, кровными детьми, близкими родственниками новой семьи;
- возникновение у приемных родителей комплекса вины вследствие неудовлетворенности ходом и результатами своей воспитательной и развивающей деятельности;
- наличие у родителей права расстаться с ребенком и права ребенка покинуть семью в определенных ситуациях;
- психологические, экономические, бытовые параметры вхождения приемных детей в семью, когда длительность этого процесса предполагает перестройку взаимоотношений в семье, смену взрослыми их социально-психологических ролей, смену бытовых и экономических моделей поведения;
- перестройка супружеских взаимоотношений вследствие изменившихся ролевых статусов, поиска моделей взаимодействия с приемным ребенком;
- направления, содержание, формы и методы выстраивания родителями взаимоотношений с родственниками кровной семьи усыновленного ребенка;
- тайна усыновления (как и когда говорить ребенку, что он усыновлен, и говорить ли вообще?);

— подмена мотивации любви, заботы и помощи усыновленному ребенку мотивацией личностной жертвенности, жалости и меркантильности [13].

Об этих проблемных зонах, формах и факторах их проявления и развития родителям не просто крайне важно знать, а разбираться в них досконально.

Анализ практики показывает, что в течение первого полугодия воспитания приемного ребенка практически все замещающие родители испытывают эмоциональное напряжение, растерянность, сомнения, потребность в постоянных консультациях и поддержке. Приемные дети, в свою очередь, настороженно присматриваются к родителям, изучают их реакции на разные формы своего поведения. В случае крайне негативных реакций замещающих родителей на провокационные поступки детей последние быстро в «новых родителях» разочаровываются и избирают стратегии избегания контроля, сокрытия чего-либо и обмана. Все эти действия могут оцениваться как защитные реакции, но в своей совокупности они приводят ко взаимным недовольствам, снижению качества общения и, в конечном итоге, формализму в детско-родительских отношениях в замещающей семье. Такие процессы выглядят как две деструктивные волны взаимных разочарований, упреков, обид, противодействий, которые приводят ко взаимно-

му игнорированию, отчуждению, отказу от заботы друг о друге, в конечном итоге, к социальному сиротству, точнее вторичному социальному сиротству.

При обсуждении процессов воспитания в неполной семье и рисков возникновения социального сиротства и особенно скрытого социального сиротства, нужно указать, что рост числа разводов является одним из самых значительных факторов, неблагоприятно влияющих на судьбу детей. В неполной семье (после развода) сложно распределить бытовые и родительские обязанности, обеспечить физическое, интеллектуальное и эмоциональное восстановление единственного родителя, который становится и матерью, и отцом в одном лице. Проблемы безработицы и низкой оплаты труда в небольших населенных пунктах способны обострить все трудности жизнедеятельности неполной семьи, включая обучение ребенка, обеспечение его лечения и досуга. Все это приводит к эффектам игнорирования отдельных нужд ребенка, недостаточному эмоциональному включению в жизнь ребенка, снижению мотивации к исполнению родительских функций и обязанностей.

Исследователи указывают и на рост числа семей, где детей воспитывает один отец [11]. Данная тенденция объясняется не просто эмансипацией, а изменением системы ценностей общества в целом и женского сообщества в частности. Так,

для женщины уже важна не столько свобода как самостоятельность в жизнеобеспечении, сколько свобода в качестве отсутствия обязательств и любого отягощения. А дети именно с последним и ассоциируются. Утрачивают дети и статус первой ценности, статус объекта «главной» любви. Как ценность они замещаются карьерой, самодостаточностью и самовыражением. Предметом же любви (самолюбви) и заботы становится сама женщина — её внешность, волосы, ноги, грудь и т.д.

В целом специалисты указывают на ряд обобщенных параметров замещающих семей, по которым они могут быть отнесены к группе риска: отсутствие одного из родителей; слишком «солидный» возраст приемных родителей; отсутствие у родителей собственных кровных детей; недостаточная информированность родителей-воспитателей об особенностях приемного ребенка; неадекватные представления о трудностях, с которыми родители столкнутся, приняв ребенка в семью, о психологической нагрузке для всех членов семьи [13].

Обсуждая вопросы социального сиротства в замещающих и неполных семьях, кроме уже отмеченного необходимо учитывать и то, что эти семьи тем или иным способом вовлечены в неблагоприятные сценарии развития семейных структур в нескольких поколениях родителей. Так, в изученных

нами 152 неполных и 128 замещающих семьях (на основе данных образовательных учреждений Ставропольского края) массово, а порой и на доминантном

уровне зафиксированы множественные неблагоприятные явления (факторы), определяющие сценарии семейных биографий (таблица 1).

ТАБЛИЦА 1

НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ ЯВЛЕНИЯ (ФАКТОРЫ) В РАЗВИТИИ НЕПОЛНЫХ И ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ В НЕСКОЛЬКИХ ПОКОЛЕНИЯХ

Неблагоприятные явления (факторы) в развитии семьи	Общее число обследованных семей			
	замещающих		неполных	
	абсолютное значение	в %	абсолютное значение	в %
Безработица одного из кровных родителей ребенка	96	75 %	141	93 %
Смерть одного из кровных родителей ребенка	88	69 %	36	24 %
Алкоголизм кровных родителей ребенка	92	72 %	91	60 %
Конфликты ребенка с опекуном	104	81 %	–	–
Конфликты ребенка с мачехой/отчимом	101	79 %	112	74 %
Родители вовлечены в конфликт со своими родственниками	126	98 %	112	74 %
Родители выросли в неполной семье	118	92 %	132	87 %
Родители выросли в замещающей семье	56	44 %	64	43 %
В семье есть тяжелобольные ближайшие родственники	29	23 %	27	18 %
Родители ребенка совершали правонарушения	81	63 %	43	28 %
Родители родителей совершали правонарушения	79	62 %	39	26 %
Родители выросли в конфликтной семье	77	60 %	147	97 %

Дети пережили тяжелый развод родителей	68	53 %	139	91 %
Родители пережили тяжелый развод родителей	72	58 %	141	93 %
Всего обследованных	128 замещающих семей		152 неполных семей	

Представленные сведения показывают, что семьи испытывают схожие сложности в нескольких поколениях. Большинство сегодняшних родителей (92% в замещающих семьях и 87% в неполных семьях) выросли без одного из своих родителей, а часть из них, находясь в неполной семье, на каком-то этапе детства были помещены в замещающую. Около 90% родителей замещающей и неполной семьи в разное время воспитывались в замещающих семьях, а в настоящий период либо сами являются опекунами и усыновителями, либо их родные дети растут без одного из родителей. Знаково представлены и такие негативные факторы, как совершение родителями (в том числе родителями родителей) правонарушений, алкоголизм кровных родителей, конфликтность семей, наличие разводов и др. Можно предполагать, что в обоих видах семейных групп существует риск или факт скрытого социального сиротства.

В этих условиях эффективность решения проблемы скрытого социального сиротства зависит от реализации комплексного подхода к данной многоуровневой

и многоаспектной проблеме, которая включает сложный конгломерат социальных, психологических, политических, правовых, материально-технических, общеобразовательных, организационных и кадровых условий. Это позволяет задействовать ресурсы всех сфер общества (политической, экономической, правовой, образовательной, социально-психологической и социально-педагогической) [10]. Прежде всего существует необходимость выстраивания системы организованного взаимодействия между учреждениями социальной сферы — образования, здравоохранения, охраны правопорядка, профилактики безнадзорности и девиаций родительского поведения, а, значит, социального сиротства. Не будет лишним отметить, что в ранней профилактике социального сиротства нуждается все население, поскольку сегодняшние несовершеннолетние станут родителями, а их готовность быть родителями определит благополучие следующих поколений.

Профилактические мероприятия в обобщенном виде определяются как

нейтрализующие, компенсирующие, предупреждающие возникновение всякого рода обстоятельств, ведущих к социальным отклонениям в жизни семьи, устраняющие или ослабляющие эти обстоятельства, а также мероприятия последующего контроля за проведением профилактической работы. На уровне государства профилактическая деятельность осуществляется через систему мер повышения качества жизни, минимизацию факторов социального риска, создание условий для реализации принципа социальной справедливости и др. Всё это определяется как социальная профилактика, нацеленная на создание необходимого фона во внешнем контуре жизни семьи, с опорой на который более успешно осуществляются все другие виды профилактики: психологическая, педагогическая, социально-педагогическая, медицинская [19].

Исходя из отмеченного, целью работы образовательной организации по профилактике социального сиротства в неполных и замещающих семьях является создание оптимальных условий семейного воспитания ребенка прежде всего посредством повышения уровня педагогической культуры родителей и развития их мотивации к ответственному выполнению родительских обязанностей. С учетом многофакторности и многомерности проблем социального сиротства, профилактика требует системно-

сти, всесторонности, систематичности, непрерывности. Такой подход приводит в действие все социальные ресурсы, системы и структуры, способные предотвратить возможные деструктивные явления. Только тогда будет достигнута своевременность воздействия с целью сохранения функционального состояния семьи и предотвращения возможных негативных процессов в её жизнедеятельности [20, 21].

По степени охвата проблемы и глубине воздействий методик отработки отдельных неблагоприятных сценариев проводимая профилактика может подразделяться на общую (единую для всех, универсальную для всех семей) и специальную (особенную, индивидуальную, связанную с нетипичными проблемами в жизни семьи), а также на первичную, вторичную и третичную, которые следуют одна за другой в зависимости от потребностей семей социального риска [15]. В настоящее время *профилактика социального сиротства*, в том числе скрытого, в работе социально-педагогических служб образовательной организации стала одним из важнейших направлений. Реализация мер указанной профилактики осуществляется в несколько этапов.

Первый этап связан с выявлением рисков социального сиротства: обследование семей на предмет определения степени семейного благополучия, источников

и причин риска нестабильности, дефицита различных ресурсов семьи. Для этого проводится анкетирование, собеседование, изучение условий жизни ребенка в семье, а при необходимости опросы соседей семьи и трудовых коллективов по месту работы родителей или предыдущего места обучения ребенка. Работа с родителями помимо диагностического носит и информационно-просветительский характер: беседы об ответственном родителстве, образовательные мероприятия, консультации и т. д.

На *втором этапе* обеспечивается социально-педагогическое сопровождение семей в отношении развития взаимодействий внутри семьи, взаимодействия семьи с учреждениями социального назначения (социальной защиты, семейного консультирования, различные психологические службы, образовательные организации, учреждения культуры и спорта). Предполагается целостный последовательно реализуемый комплекс мер, направленный на неполную или замещающую семью с целью восстановления и развития ее педагогического потенциала. Комплекс таких мер призван включать: а) разработку индивидуальной программы для семьи, учитывающую ее актуальные ресурсы; б) обеспечение в программе мер по повышению психолого-педагогической культуры родителей, развитие коммуникативных способностей всех членов семьи, сниже-

ние конфликтности членов семьи; в) оказание помощи по отдельным аспектам (здравоохранение, материальное обеспечение, помощь в обучении и организации отдыха и досуга членов семьи).

На *третьем этапе* осуществляется работа с неполными и замещающими семьями, в которых проявились признаки семейного неблагополучия. Целью здесь является реабилитация семьи в интересах как ребенка (прежде всего), так и всех членов семьи. В реабилитационных мероприятиях с семьей и самим ребенком необходима координация деятельности структур систем образования, здравоохранения, правоохранительных органов, социальной защиты детства. Поскольку замещающие и неполные семьи характеризуются, как правило, нехваткой собственных ресурсов для решения возникающих проблем, то в отсутствие внешней помощи ситуация скрытого сиротства может усугубляться, и через какое-то время специалисты вынуждены рассматривать вопрос об изъятии ребенка из семьи. Чем дольше семья находится в кризисном состоянии, тем меньше будет ее потенциал для восстановления и реабилитации.

Организация профилактики скрытого социального сиротства — кропотливая адресная работа педагогического коллектива с каждой конкретной семьей. Профилактика и преодоление социального сиротства в существенной степени зави-

сит от каждого педагога, взаимодействующего с семьей социального риска. Например, пропагандируя детям здоровый образ жизни, вовлекая их в различные кружки и секции, педагогический коллектив обогащает внутренний мир детей, а через них и их семей, показывает образцы культуры досуга, снижает численность безнадзорных детей и др. В силу этого актуальны разработка и внедрение мер, пропагандирующих ценности семьи.

В рамках профилактики деструктивных явлений в семье и возникновения социального сиротства детей (как явного, так и скрытого) образовательным организациям следует развивать взаимодействие с сетью специализированных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, учреждений организации летнего отдыха детей, учреждений культуры, дополнительного образования и организации досуга детей. Специалисты этих учреждений разрабатывают образовательные программы, направленные на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних; создают медико-психолого-педагогические комиссии по профилактике безнадзорности и беспризорности, отклонений в поведении детей; оказывают психолого-педагогическую помощь семьям. Комиссии по делам несовершеннолетних и управление социальной защиты населения, учреждения образования выявляют несовершеннолетних, находя-

щихся в социально опасном положении, и оказывают им необходимую помощь. В системе профилактики значимо, что указанные организации предоставляют бесплатные социальные, медицинские, правовые и иные услуги детям, организуют досуг и занятость подростков, осуществляют информационно-просветительскую работу с молодежью.

Анализ существующей практики показывает, что эффективность деятельности по предупреждению всех видов социального сиротства обеспечивается комплексностью *направлений работы* с использованием соответствующих форм и методов:

1. *Медико-социальное направление* — создание необходимых условий для сохранения приемлемого уровня физического и социального здоровья семьи в целом: медико-социальное просвещение, пропаганда здорового образа жизни, профилактическое информирование о наркомании, алкоголизме и СПИД, медико-социальный патронаж и т.п.

2. *Организационно-административное направление* — создание системы соответствующего задачам социального контроля, разработка правовой и законодательной базы, формирование системы учреждений для осуществления деятельности по профилактике социального сиротства: социальный контроль и социальный надзор, социальное управление и социальное планирование и др.

3. *Нормативно-правовое направление* — разработка и создание системы правовых норм и правил жизнедеятельности и социального поведения неполных и замещающих семей во всех областях социальной жизни, создание эффективной и действующей системы контроля: правовое просвещение, правовой контроль, правовые санкции и т.п.

4. *Педагогическое направление* — формирование у родителей и детей социально ориентированной системы семейных ценностей, норм жизнедеятельности, стереотипов и идеалов самопроявления и самореализации, повышение уровня психолого-педагогических знаний, расширение культурологического кругозора: вся линейка методов воспитания, обучения и просвещения, индивидуальные беседы, консультации, тренинги и т.п.

5. *Экономическое направление* — повышение уровня экономических знаний, поддержание необходимого качества жизни семьи, создание необходимых условий для удовлетворения материальных потребностей: консультации по вопросам экономики семьи, экономическое стимулирование, экономическое поощрение, экономические льготы и поддержка и т.п. [16].

В работе с неполными и замещающими семьями показали свою продуктивность различные модели профилактики социального сиротства, предусматривающие реализацию указанных выше

этапов и уровней профилактики в вариативных схемах в зависимости от потребностей семьи, а также от ресурсов того или иного региона, муниципалитета, образовательной организации. Это, в частности, следующие модели, используемые социальным педагогом, педагогом-психологом, классным руководителем и др.

1. *Педагогическая модель* — базируется на предположении или выводах о недостатке педагогической компетентности родителей: специалист (педагог) вместе с родителями анализирует ситуацию социального риска, определяет программу, последовательность работы, содержание мер по ее исправлению. В определении такой программы педагог ориентируется не только и не столько на индивидуальные возможности родителя ребенка, сколько на оптимальные способы педагогического воздействия на ситуацию.

2. *Социальная модель* — выступает на первый план, когда проблемы и трудности семьи являются в основном результатом неблагоприятных внешних социальных обстоятельств: помимо стандартного анализа и рекомендаций требуется привлечение представителей социальных структур и ресурсов (социальная помощь, всевозможная поддержка, медицинская помощь и др.).

3. *Психологическая (психотерапевтическая) модель* — реализуется, когда источники трудностей ребенка и риска развития социального сиротства лежат

в области внутрисемейного общения и взаимодействия, в личностных особенностях членов семьи, неразрешенных конфликтах: предполагается анализ сложившейся семейной ситуации, психодиагностика личности участников семейной группы, комплексная диагностика семьи в целом. Практическая помощь специалистов в этом случае заключается в преодолении барьеров общения и причин деструктивного внутрисемейного взаимодействия.

4. *Диагностическая модель* — основывается на предположении о дефиците у родителей общих психолого-педагогических и специальных знаний о ребенке и семье, т.е. источник переживаемых семьей трудностей не является очевидным, его нужно установить, чтобы изменить: объектом диагностики выступают вся семья, все внутрисемейные взаимоотношения; диагностическое заключение является главным основанием для принятия организационного решения по профилактике социального сиротства.

5. *Медицинская модель* — предполагает, что в основе семейных трудностей лежат сложные медицинские заболевания членов семьи, значительно нарушающие их функциональность и психологический климат в семье: рекомендуется семейная и индивидуальная психотерапия, нацеленная на адаптацию здоровых членов семьи к больным и условиям болезни.

6. *Учебная модель* — предусматривает работу с неполными и замещающими семьями, характеризующимися как проблемные, дисфункциональные, конфликтные и др.: используются различные формы работы, направленные на повышение психолого-педагогической культуры родителей, развитие воспитательного потенциала семьи, активное включение родителей в процесс социального воспитания детей [17].

В реальной практике работы образовательных организаций та или иная модель может использоваться в качестве основной, но допускающей применение на отдельных этапах или при решении специфических задач и других моделей. Например, для замещающих семей первого года их становления часто избирается педагогическая или учебная модель, поскольку родители осваивают новую для себя роль — общение и взаимодействие с приемным ребенком. Вместе с тем, при возникновении сложностей в общении избранную модель дополняют или комбинируют диагностической или психотерапевтической. Семья, переживающая развод родителей, нуждается чаще всего в психотерапевтической модели, но при изменении социального статуса супругов может потребоваться и социальная модель [18]. В целом же отметим, любая модель профилактики социального сиротства эффективна лишь

в случае, если она осуществляется на основе достижения удовлетворяющей детей эмоционально-положительной системы их взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, обеспечения их психологической и нормативно-правовой защищенности, а также успешности в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алания Д.А. Сущность социального сиротства и его профилактика в государственном управлении // «Актуальные исследования» № 6 (9), март 2020. С. 65–71.
2. Базарова Е.Б. Профилактика социального сиротства: актуальные проблемы, подходы // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. Вып. 3. С. 62–67.
3. Берникова А.Н. Модель социальной инклюзии детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на семейных или институциональных формах устройства и обучающихся в общеобразовательной организации. Проблемы и перспективы разработки и внедрения. М.: Просвещение, 2011. 259 с.
4. Васильева Л.Л. Социально-педагогическая характеристика социального сиротства // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т.3. №2 (10). С. 181–185.
5. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. М., 2000. 204 с.
6. Горбунова В.А., Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Показатели эффективности замещающей семьи // Педагогика. 2019. № 8. С.54–64.
7. Гурко Т.А., Тасеев В.Б. Приемные семьи в России (на примере Самарской области) // Актуальные проблемы семей в России: Сборник научных статей / Под ред. Т. А. Гурко. М.: Институт социологии РАН, 2006. С. 74–91.
8. Детская безнадзорность и беспризорность: проблемы, профилактика: Материалы межрегион, науч.-практ. конф. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2015. 341 с.
9. Искрин Н.С. Педагогическое пространство социального сиротства // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. № 6 (25). [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/48PVN614.pdf>.
10. Искрин Н.С. Социальное сиротство в России: актуальность комплексного подхода к проблеме // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. № 4 (23). [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/42PVN414.pdf>.
11. Кондрашенко В.Т., Игумнов С.А. Девиантное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Минск: Аверсэв, 2004 г. 365 с.
12. Мардахеева Л.В. Социальная педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.

13. Осипова И.И. Система предотвращения социального сиротства и профилактики правонарушений несовершеннолетних: научно-методическое пособие / под общ. ред. Э.А. Манукяна, к.с.н. М.: «Полиграф-сервис», 2005. 256 с.
14. Осипова Л.Б., Горева О.М. Социальное сиротство в России: современное состояние и тенденции // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2016. №4 (43). С. 64–69.
15. Основы социальной работы: Учеб. пособие / Под. ред. Басова Н.Ф. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2016. 288 с.
16. Павленок П.Д., Руднева М.Я. Технологии социальной работы с различными группами населения: Учебное пособие / Под ред. проф. П.Д. Павленка. М.: Инфра-М, 2009. 272 с.
17. Профилактика социального сиротства и семейного неблагополучия. Методические рекомендации / Под общ. ред. к.п.н., доцента, зав.кафедрой педагогики и психологии ГАОУ ДПО «ЛОИРО» И.В. Васютенковой. СПб.: ЛОИРО, 2020. 60 с.
18. Профилактика социального сиротства: раннее выявление, диагностика жестокого обращения, семейно-сберегающие технологии: учебно-методическое пособие / Кол. сост., ред. Ракчеева Т.С., Булах Н.В. Тула: ГУ ТО «Региональный центр «Развитие», 2017. 109 с.
19. Файзиева Е.Б., Кружкова Е.И. Профилактика социального сиротства в современном российском обществе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 6-2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-sotsialnogo-sirotstva-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve>.
20. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей. М.: «Дашков и К», 2015. 244 с.
21. Циткилов П.Я. Информационно-методические материалы по организации работы с волонтерами // Социальная работа. 2017. № 5. С. 58–60.
22. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007 г. 272 с.

REFERENCES

1. Alaniya D.A. Sushchnost' sotsial'nogo sirotstva i ego profilaktika v gosudarstvennom upravlenii (The essence of social orphanhood and its prevention in public administration) // «Aktual'nye issledovaniya» № 6 (9), mart 2020. S. 65–71.
2. Bazarova E.B. Profilaktika sotsial'nogo sirotstva: aktual'nye problemy, podkhody (*Prevention of social orphanhood: current problems, approaches*) // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. Vyp. 3. S. 62–67.

3. Bernikova A.N. Model' sotsial'noi inklyuzii detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei, nakhodyashchikhsya na semeinykh ili institutsional'nykh formakh ustroistva i obuchayushchikhsya v obshcheobrazovatel'noi organizatsii. Problemy i perspektivy razrabotki i vnedreniya (*The model of social inclusion of orphans and children left without parental care, who are on family or institutional forms of arrangement and are studying in a general education organization. Problems and prospects of development and implementation*). M.: Prosveshchenie, 2011. 259 s.

4. Vasil'eva L.L. Sotsial'no-pedagogicheskaya kharakteristika sotsial'nogo sirotstva (Socio-pedagogical characteristics of social orphanhood) // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2014. T.3. №2 (10). S. 181–185.

5. Vasil'kova Yu.V., Vasil'kova T.A. Sotsial'naya pedagogika (*Social pedagogy*). M., 2000. 204 s.

6. Gorbunova V.A., Solomatina G.N., Sumenko L.V. Pokazateli effektivnosti zameshchayushchei sem'i (*Replacement family performance indicators*) // Pedagogika. 2019. № 8. S.54–64.

7. Gurko T.A., Taseev V.B. Priemnye sem'i v Rossii (na primere Samarskoi oblasti) (*Foster families in Russia (on the example of the Samara region)*) // Aktual'nye problemy semei v Rossii: Sbornik nauchnykh statei / Pod red. T.A. Gurko. M.: Institut sotsiologii RAN, 2006. S. 74–91.

8. Detskaya beznadzornost' i besprizornost': problemy, profilaktika (*Child neglect and homelessness: problems, prevention*): Materialy mezhregion, nauch.-prakt. konf. Khanty-Mansiisk: Poligrafist, 2015. 341 s.

9. Iskrin N.S. Pedagogicheskoe prostranstvo sotsial'nogo sirotstva (Pedagogical aspect of the study of social orphanhood) // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE». 2014. № 6 (25). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/48PVN614.pdf>.

10. Iskrin N.S. Sotsial'noe sirotstvo v Rossii: aktual'nost' kompleksnogo podkhoda k probleme (Social orphanhood in Russia: the actuality of integrated analysis problem) // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE». 2014. № 4 (23). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/42PVN414.pdf>.

11. Kondrashenko V.T., Igumnov S.A. Deviantnoe povedenie u podrostkov: diagnostika, profilaktika, korrektsiya (*Deviant behavior in adolescents: diagnosis, prevention, correction*). Minsk: Aversev, 2004 g. 365 s.

12. Mardakheeva L.V. Sotsial'naya pedagogika (*Social pedagogy*): Uchebnik. M.: Gardariki, 2005. 269 s.

13. Osipova I.I. Sistema predotvrashcheniya sotsial'nogo sirotstva i profilaktiki pravonarushenii nesovershennoletnikh: nauchno-metodicheskoe posobie (The system of prevention of social orphanhood and prevention of juvenile delinquency) / pod obshch. red. E.A. Manukyana, k.s.n. M.: «Poligraf-servis», 2005. 256 s.

14. Osipova L.B., Goreva O.M. Sotsial'noe sirotstvo v Rossii: sovremennoe sostoyanie i tendentsii (Social orphanhood in Russia: current state and tendencies) // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. №4 (43). S. 64–69.

15. Osnovy sotsial'noi raboty (*Basics of social work*): Ucheb. posobie / Pod. red. Basova N.F. 2-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2016. 288 s.

16. Pavlenok P.D., Rudneva M.Ya. Tekhnologii sotsial'noi raboty s razlichnymi gruppami naseleniya (*Technologies of social work with various groups of the population*): Uchebnoe posobie / Pod red. prof. P.D. Pavlenka. M.: Infra-M, 2009. 272 s.

17. Profilaktika sotsial'nogo sirotstva i semeinogo neblagopoluchiya (*Prevention of social orphanhood and family problems*). Metodicheskie rekomendatsii / Pod obshch. red. k.p.n., dotsenta, zav.kafedroi pedagogiki i psikhologii GAOU DPO «LOIRO» I.V. Vasyutenkovi. SPb.: LOIRO, 2020. 60 s.

18. Profilaktika sotsial'nogo sirotstva: rannee vyyavlenie, diagnostika zhestokogo obrashcheniya, semeino-sberegayushchie tekhnologii (*Prevention of social orphanhood: early detection, diagnosis of abuse, family-saving technologies*): uchebno-metodicheskoe posobie/ Kol. sost., red. Rakcheeva T.S., Bulakh N.V. Tula: GU TO «Regional'nyi tsentr «Razvitie», 2017. 109 s.

19. Faizieva E.B., Kruzhkova E.I. Profilaktika sotsial'nogo sirotstva v sovremennom rossiiskom obshchestve (Prevention of social orphanhood in modern Russian society) // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2015. № 6-2. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-sotsialnogo-sirotstva-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve>.

20. Kholostova E.I. Sotsial'naya rabota s sem'ei (*Social work with the family*). M.: «Dashkov i K», 2015. 244 s.

21. Tsitkilov P.Ya. Informatsionno-metodicheskie materialy po organizatsii raboty s volonterami (*Informational and methodological materials on the organization of work with volunteers*) // Sotsial'naya rabota. 2017. № 5. S. 58–60.

22. Shakurova M.V. Metodika i tekhnologiya raboty sotsial'nogo pedagoga (*Methodology and technology of work of a social pedagogue*): ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2007 g. 272 s.

УДК 796.012.12

А. М. ДАУРОВ, А. В. АГЕЕВ, Т. В. ПОЛОВИНКА

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ СРЕДСТВ ВОСПИТАНИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме определения параметров воспитания выносливости у детей как физического качества в системе школьного образования. Цель исследования: проверка эффективности средств воспитания выносливости. Дается характеристика выносливости в плане решения задачи развития физических качеств у детей и подростков. Рассматривается комплекс средств развития общей выносливости у детей среднего школьного возраста на уроках физической культуры и спорта, описываются результаты его апробирования в ходе экспериментальной работы. Полученные результаты подтверждают, что подобранные упражнения оказались эффективными в ходе образовательного процесса. Авторы делают вывод, что для воспитания выносливости следует использовать комплексный подход, останавливаясь на тех способах, которые не только наиболее информативны, но и просты в использовании и интерпретации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

воспитание, выносливость, специальная выносливость, средний школьный возраст, физическая культура, спорт.

A. M. DAUROV, A. V. AGEEV, T. V. POLOVINKA

A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE SELECTION OF MEANS OF ENDURANCE EDUCATION IN CHILDREN OF SECONDARY SCHOOL AGE

ANNOTATION

The article is devoted to the problem of determining the parameters of endurance education in children as a physical quality in the school education system. The purpose of the study: to test the effectiveness of the means of endurance education. The characteristic of endurance in terms of solving the problem of developing physical qualities in children and adolescents is given. The complex of means for the development of general endurance in children of secondary school age at physical education and sports lessons is considered, the results of its testing during experimental work are described. The results obtained confirm that the selected exercises proved to be effective during the educational process. The authors conclude that an integrated approach should be used to develop endurance, focusing on those methods that are not only the most informative, but also easy to use and interpret.

KEYWORDS:

education, endurance, special endurance, middle school age, physical culture, sports.

Вопрос сохранения и восстановления здоровья школьников представляется одним из наиболее важных в концепции школьного образования России [1]. Высокий уровень социальной значимости здоровья подрастающего поколения подчеркивается и в целом ряде нормативных актов, важнейшими из которых являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный Закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [8,9]. Значительная роль в решении обозначенного вопроса принадлежит сфере физической культуры и детско-юношеского спорта, что требуют в условиях модернизации образования постоянного поиска новых методик воспитания у детей физических качеств.

Воспитание всей совокупности физических качеств является одной из главных задач, решаемых на уроках физической культуры и спорта. Одним из таких качеств, выступающих в качестве важнейшего в подготовке юношей и девушек к дальнейшей жизни, является выносливость.

Выносливость признается одним из основных физических качеств человека, занимающегося любым видом деятельности. Выносливость, это как привычка — привычка тела к определённому количеству нагрузок.

Являясь многофункциональным свойством человеческого организма, выносливость интегрирует в себе большое число процессов, происходящих на различных уровнях, от клеточного и до целостного организма. Однако в преоб-

ладающем большинстве случаев ведущая роль в проявлениях выносливости принадлежит факторам энергетического обмена и вегетативным системам его обеспечения — сердечно-сосудистой и дыхательной, а также центральной нервной системе [1].

В научно-методической литературе под выносливостью чаще всего понимают способность человека противостоять утомлению в какой-либо деятельности. Специалисты различают общую и специальную выносливость. Общая (неспецифическая) выносливость — это способность длительное время выполнять физическую работу, вовлекающую в действие многие мышечные группы и опосредованно влияющую на спортивную специализацию. В данной работе мы будем говорить именно об общей выносливости.

На занятиях физической культуры с целью развития общей выносливости применяются различные виды физических упражнений циклического и ациклического характера, например, бег по пересечённой местности (кросс), продолжительный бег, передвижения на лыжах, бег на коньках, езда на велосипеде, игровые упражнения.

Степень развития и проявления общей выносливости можно определить по следующим факторам: а) уровень развития волевых качеств; б) аэробные

возможности организма; в) степень экономизации техники движений; г) фактор генотипа [6].

Согласно исследованиям Б.Х. Ланда для определения выносливости в различных её проявлениях на практике можно использовать набор различных двигательных заданий (тестов) [3]. Известный ученый Ж.К. Холодов уточняет, что «главный критерий выносливости есть время, в течение которого человек способен поддерживать заданную интенсивность деятельности» [10]. Учитывая этот критерий, были разработаны два способа измерения выносливости — прямой и косвенный.

Прямой способ заключается в том, что учащийся выполняет бег с заданной интенсивностью (60, 70, 80 или 90 % от максимальной скорости). Условием для завершения теста служит начало снижения скорости бега. Но отметим, что на практике учителя физической культуры прямым способом пользуются редко, поскольку в первую очередь необходимо определить максимальные скоростные возможности школьников (по бегу на 20 или 30 м с ходу), затем высчитать для каждого отдельно заданную скорость и потом приступить к испытанию. В условиях современной школы в основном применяют косвенный способ, когда выносливость тренирующихся проще определить по времени прохож-

дения ими достаточно длинной дистанции [7,10].

Кроме того, уровень сформированной выносливости можно определить на основе изменения поведения занимающегося при преодолении дистанции и выполнении упражнений [3]. Уровень физической работоспособности (уровень развития выносливости) человека так же можно определить с помощью теста К. Купера (результаты 12-минутного бега) [7]. Тест К. Купера выполняется следующим образом: необходимо пробежать максимально возможное расстояние за 12 мин по ровной местности на стадионе. Тест прерывается, если у испытуемого возникают видимые признаки функциональной перегрузки. По истечении 12 минут фиксируется расстояние [4,5,7].

Следует отметить, что изменение выносливости можно оценить и по постепенному увеличению продолжительности работы при относительно невысокой скорости передвижения. От тренировки к тренировке длительность бега с такой скоростью увеличивается.

Вышеизложенное с достаточной определенностью позволяет утверждать, что средства развития общей выносливости

у детей среднего школьного возраста достаточно разнообразны. Это могут быть:

- физические упражнения циклического и ациклического характера (продолжительный бег, бег по пересеченной местности (кросс);
- упражнения, преимущественно способствующие повышению алактатных анаэробных способностей;
- упражнения, позволяющие параллельно совершенствовать алактатные и лактатные анаэробные способности и др.

Для определения динамики уровня выносливости учащихся по результатам реализации подобранных нами специальных упражнений, **был организован педагогический эксперимент** на базе МБОУ СОШ № 28 с. Ивановка, **Сальского района Ростовской области**. Общее количество обучающихся, принявших участие в эксперименте, составило 20 человек (10 мальчиков и 10 девочек). Тестирование уровня развития общей выносливости проводилось в начале и в конце эксперимента.

В таблице 1 представлены результаты тестирования за период эксперимента у девочек.

ТАБЛИЦА 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ДЕВОЧЕК ЗА ПЕРИОД ЭКСПЕРИМЕНТА

№	Тест	Исходный Результат	Итоговый Результат
		$M \pm m$	$M \pm m$
1	12 минутный бег (м)	1970 \pm 9,2	2400 \pm 9,7*
2	Бег 6 минут (м)	907 \pm 7,2	1000 \pm 5,4*
3	Бег на 1000 м (мин/ с)	6,13 \pm 0,1	5,50 \pm 0,1*

*Примечание: результаты статистически достоверны, $P < 0,05$.

Рассмотрим, как происходили изменения результатов, полученные в отдельно взятых тестах.

Результаты теста «12-минутный бег» отражены на рисунке 1.

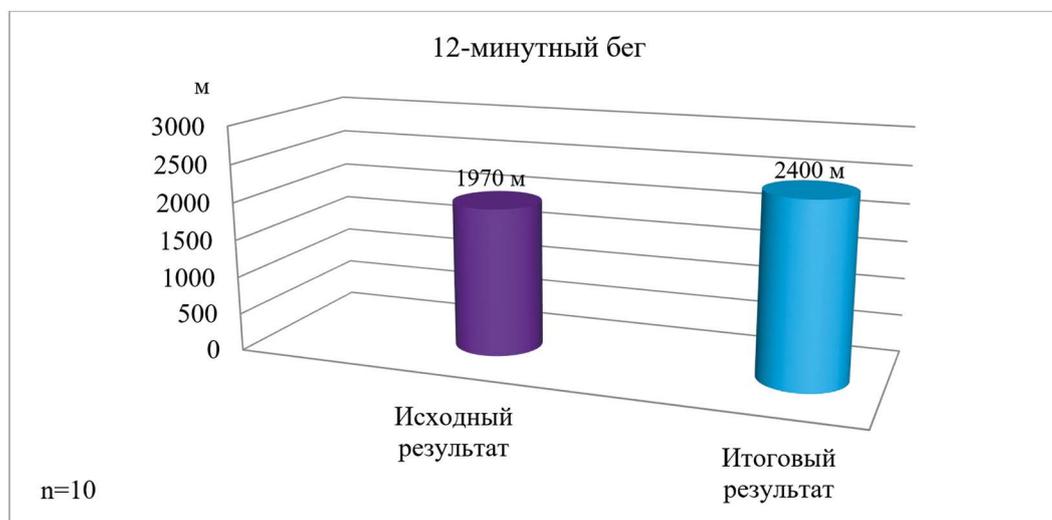


РИСУНОК 1 — Динамика результата в тесте «12-минутный бег» у девочек за период эксперимента

Из представленной диаграммы видно, что результаты бега улучшились. Расстояние увеличилось на 430 м.

Статистически различия подтвердились ($p < 0,05$).

На рисунке 2 отражены результаты теста «Бег 6 минут».

На рисунке 2 мы видим, что результаты бега у девочек за период эксперимента значительно улучшились. Пробегаемое расстояние увеличилось в среднем на 93 метра, и эти изменения носили достоверный характер ($P < 0,05$). Это свидетельствует о повышении уровня выносливости у испытуемых за период эксперимента.

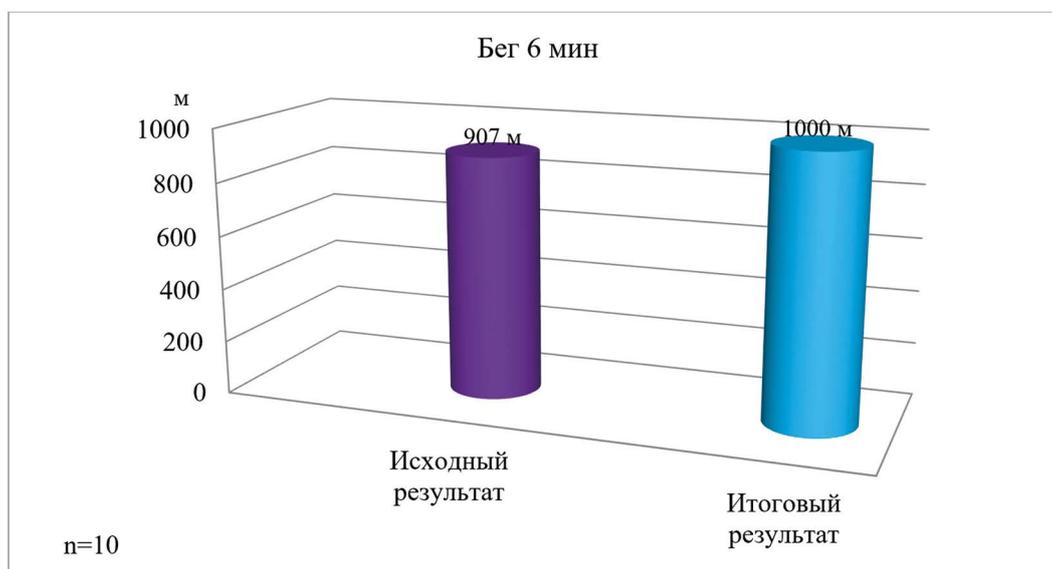


РИСУНОК 2 — Динамика результата в тесте «Бег 6 мин» у девочек за период эксперимента

Результаты теста «бег на 1000 м» отражены на рис.3.

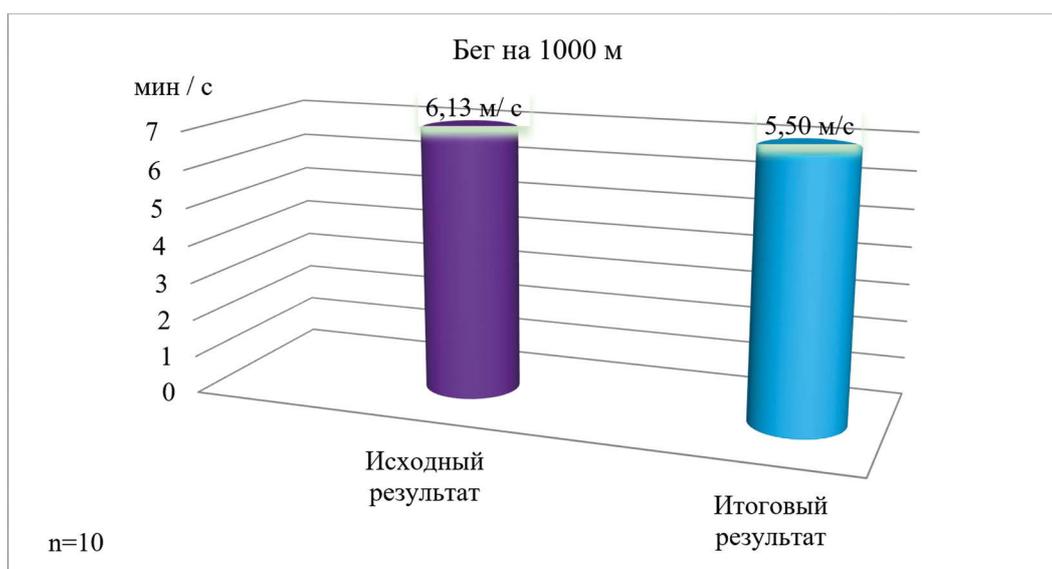


РИСУНОК 3 — Динамика результата в тесте «бег на 1000 м» у девочек за период эксперимента

Анализ результатов теста «Бег на 1000 м» показал, что время прохождения дистанции в среднем улучшилось, что говорит о повышении общей выносливости. Статистически различия подтвердились ($p < 0,05$).

В таблице 2 представлены результаты тестирования мальчиков, участвующих в эксперименте.

ТАБЛИЦА 2

**РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ МАЛЬЧИКОВ ЗА ПЕРИОД
ЭКСПЕРИМЕНТА**

№	Тест	Исходный Результат	Итоговый Результат
		M±m	M±m
1	12 минутный бег (м)	2340±9,1	2490±4,6*
2	Бег 6 минут (м)	951±3,8	986±4,6*
3	Бег на 1000 м (мин/с)	6,10 ±0,4	6,05 ±0,02

* *Примечание: результаты статистически достоверны, $P < 0,05$.*

Результаты теста «12-минутный бег» у мальчиков отражены на рисунок 4.

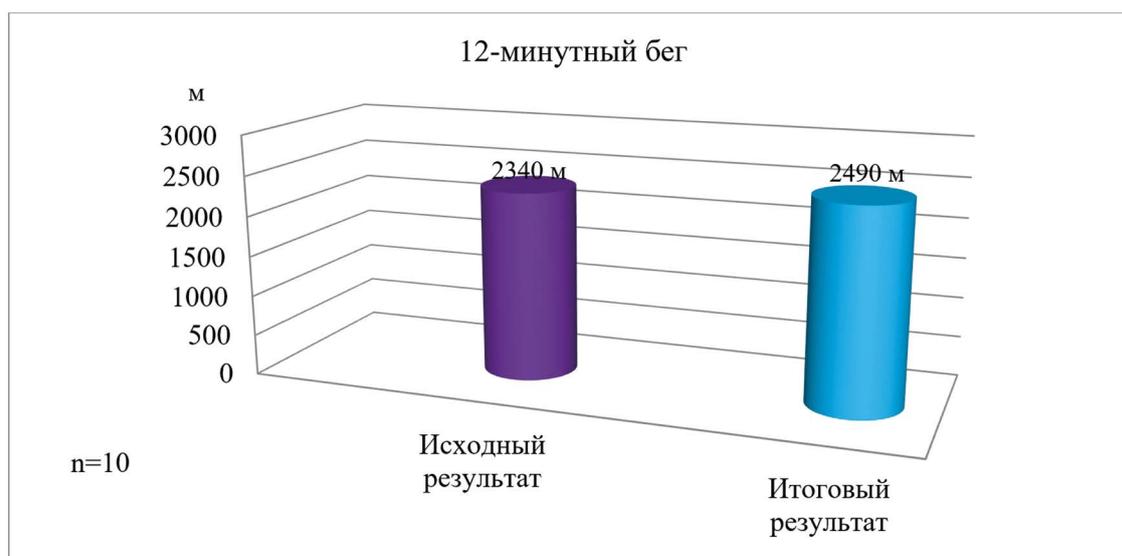


РИСУНОК 4 — Динамика результатов в тесте «12-минутный бег» у мальчиков за период эксперимента

Из рисунка 4 видно, что результаты бега улучшились. Расстояние увеличилось на 150 м. Статистические различия подтвердились ($p < 0,05$).

Результаты теста «бег 6 мин» отражены на рисунке 5.

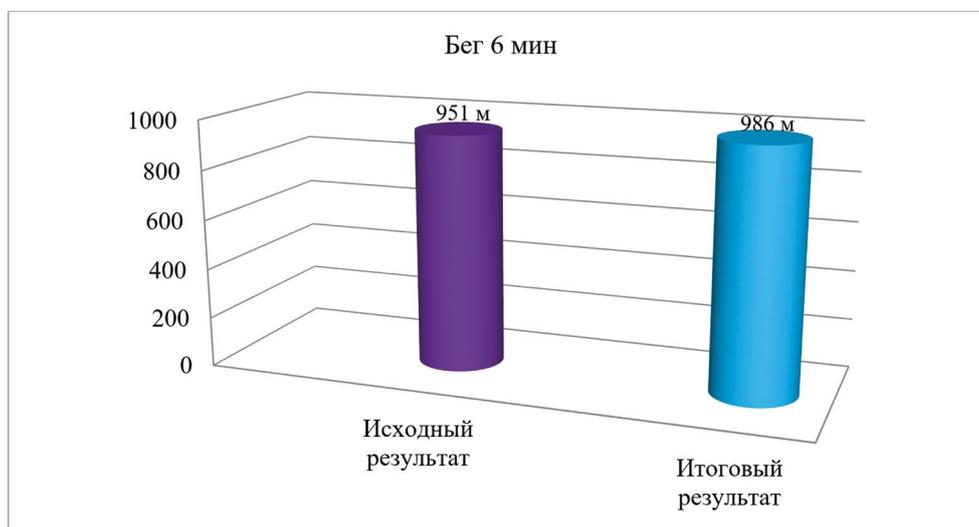


РИСУНОК 5 — Динамика результатов в тесте «бег 6 мин» у мальчиков за период эксперимента

Анализ результатов теста показал, что с оценки «хорошо» учащиеся перешли на оценку «отлично». Пробегаемое расстояние увеличилось на 35 метров, статистические различия подтвердились ($p < 0,05$).

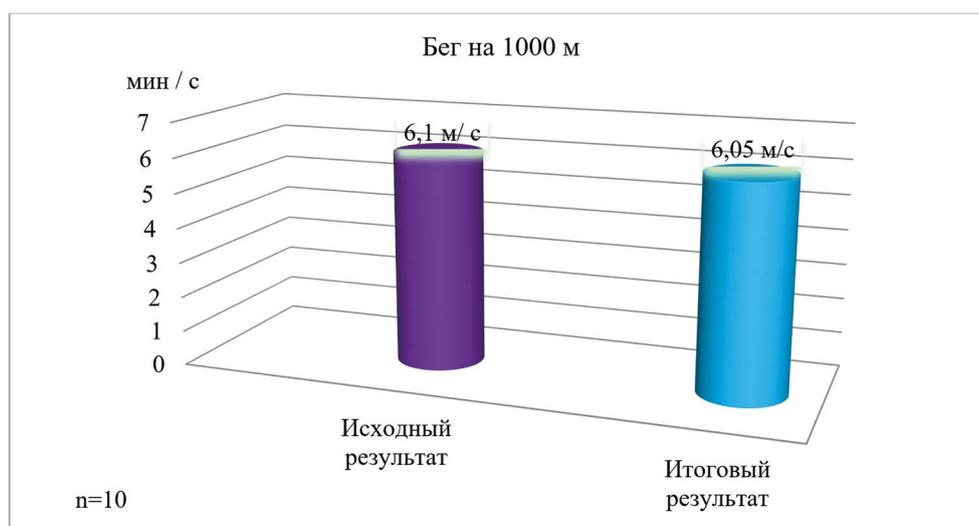


РИСУНОК 6 — Динамика результата в тесте «бег на 1000 м» у мальчиков за период эксперимента

В беге на 1000 м мальчики показали результат выше среднего, что говорит о достаточном развитии выносливости и соответствует оценке «отлично». Время прохождения теста «бег на 1000 м» улучшилось. Вместе с тем, выявленные различия не достоверны ($p > 0,05$).

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что специально подобранные в качестве комплекса упражнения оказались эффективными для развития физической выносливости у детей среднего школьного возраста. Кроме того, использование данных упражнений на уроках физической культуры способ-

ствует развитию не только выносливости, но и таких физических качеств, как сила, быстрота, ловкость и гибкость.

Полученные экспериментальные результаты в полной мере подтверждают зафиксированные в ходе теоретического исследования методические положения, что для воспитания выносливости следует использовать комплексный подход, останавливаясь на тех способах, которые не только наиболее информативны, но и просты в использовании и интерпретации. Последний фактор особенно важен для школьных педагогов по физической культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. А., Альбицкий В.Ю. Состояние здоровья детей России, приоритеты его сохранения // Казанский медицинский журнал. 2018. № 4. С. 698–705.
2. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры: учебник для студентов высших учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность по направлению 521900 «Физическая культура» и специальности 022300 — Физическая культура и спорт. Москва: Советский спорт, 2007. 463 с.
3. Ланда Б. Х. Диагностика физического состояния: обучающие методики и технология. Москва: Спорт, 2017. 127 с.
4. Лях В. И. Физическая культура. 1-4 классы: методические рекомендации: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2019. 174 с.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник при реализации основных профессиональных образовательных программ с учетом ФГОС ВО и примерной основной образовательной программы по направлению подготовки бакалавриата 49.03.01 и магистратуры 49.04.01 — «Физическая культура», 49.04.03 — «Спорт»; по направлению подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре 49.06.01 — «Физическая культура». Москва: Спорт, 2021. 517 с.

6. Современные дидактические средства обучения физической культуре и спорту по направлениям педагогической подготовки: учеб. пособие / под общей редакцией Р.Р. Магомедова. Москва: Знание-М, 2020. 350 с.

7. Сокунова С Ф. Тесты и критерии выносливости в теории и практике подготовки спортсменов высокой квалификации: автореф. дис. ... д. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 48 с.

8. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 N 329-ФЗ (последняя редакция) // Консультант плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 24.08.2022).

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М: Омега-Л, 2014. 134 с.

10. Холодов Ж. К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Москва: Академия, 2018. 494 с.

REFERENCES

1. Baranov A.A., Al'bickij V.Ju. Sostojanie zdorov'ja detej Rossii, priority ego sohraneniya (*The state of health of children in Russia, priorities for its preservation*) // Kazanskij medicinskij zhurnal. 2018. № 4. S. 698–705.

2. Kuramshin Ju.F. Teorija i metodika fizicheskoj kul'tury: uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, osushhestvljajushhij obrazovatel'nuju dejatel'nost' po napravleniju 521900 «Fizicheskaja kul'tura» i special'nosti 022300 — Fizicheskaja kul'tura i sport (*Theory and methods of physical culture*). Moskva: Sovetskij sport, 2007. 463 s.

3. Landa B H. Diagnostika fizicheskogo sostojanija: obuchajushhie metodiki i tehnologija (*Diagnostics of the physical condition*). Moskva: Sport, 2017. 127 s.

4. Ljah V I. Fizicheskaja kul'tura. 1-4 klassy: metodicheskie rekomendacii: ucheb. posobie dlja obshheobrazovatel'nyh organizacij (*Physical Culture. 1-4 grades*). Moskva: Prosveshhenie, 2019. 174 s.

5. Matveev L.P. Teorija i metodika fizicheskoj kul'tury: uchebnik pri realizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm s uchetom FGOS VO i primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy po napravleniju podgotovki bakalavriata 49.03.01 i magistratury 49.04.01 — «Fizicheskaja kul'tura», 49.04.03 — «Sport»; po napravleniju podgotovki nauchno-pedagogicheskijh kadrov v aspiranture 49.06.01 — «Fizicheskaja kul'tura» (*Theory and methods of physical culture*). Moskva: Sport, 2021. 517 s.

6. Sovremennye didakticheskie sredstva obuchenija fizicheskoj kul'ture i sportu po napravlenijam pedagogicheskoj podgotovki: ucheb. posobie / pod obshej redakciej R.R. Magomedova (*Modern didactic means of teaching physical culture and sports in the areas of pedagogical training*). Moskva: Znanie-M, 2020. 350 s.

7. Sokunova S F. Testy i kriterii vynoslivosti v teorii i praktike podgotovki sportsmenov vysokoj kvalifikacii (*Tests and criteria of endurance in the theory and practice of training highly qualified athletes*). Sankt-Peterburg, 2004. 48 s.

8. The Federal Law «O fizicheskoj kul'ture i sporte v Rossijskoj Federacii» (*«About physical culture and sports in the Russian Federation»*) (04.12.2007) No 329-FZ (poslednjaja redakcija) // Konsul'tant pljus. URL:http://shshshshh.consultant.ru/document/cons_doc_LAShh_73038/ (Accessed: 24.08.2022).

9. The Federal Law «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (*«About education in the Russian Federation»*). M: Omega-L, 2014 .134 s.

10. Holodov Zh. K. Teorija i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta: uchebnik: dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po napravleniju podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» (*Theory and methodology of physical culture and sports*). Moskva: Akademija, 2018. 494 s.

УДК 379.851

Г. Е. КОНЦЕВИЧ

МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА В УПРАВЛЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

АННОТАЦИЯ

Проведенные исследования педагогов и психологов показывают, что познавательная активность детей, которые заканчивают дошкольное обучение, заметно снизилась, ослабела их заинтересованность в познании окружающей действительности. Цель исследования — проверить эффективность инновационных методов и технологий обучения в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в учебной деятельности путем опытно-экспериментальной работы. Рассматриваются возможности инновационных методов и технологий обучения (метод проектов, эвристическая беседа, экспериментирование, ТРИЗ-технология). Обосновывается, что такие методы и технологии эффективно пробуждают интерес и активность детей относительно изучаемых учебных занятий. Показано, что в результате их использования знания детей характеризуются большей осознанностью, дети показывают способность и умения применять получаемые знания в новой учебной ситуации. Обосновывается, что для успешного развития познавательной активности старших дошкольников необходимо объединить усилия педагогов и родителей, обеспечить условия для взаимодействия всех субъектов воспитания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

метод проектов; эвристическая беседа; экспериментирование; познавательная активность; деятельность.

G. E. KONTSEVICH

THE TEACHER'S SKILL IN MANAGING THE COGNITIVE ACTIVITY OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

ANNOTATION

The conducted studies of teachers and psychologists show that the cognitive activity of children who finish preschool education has noticeably decreased, their interest in learning about the surrounding reality has weakened. The purpose of the study is to test the effectiveness of innovative teaching methods and technologies in the development of cognitive activity of older preschool children in educational activities through experimental work. The possibilities of innovative teaching methods and technologies (project method, heuristic conversation, experimentation, TRIZ technology) are considered. It is proved that such methods and technologies effectively arouse the interest and activity of children regarding the studied educational activities. It is shown that as a result of their use, children's knowledge is characterized by greater awareness, children show the ability and ability to apply the acquired knowledge in a new educational situation. It is proved that for the successful development of cognitive activity of older preschoolers, it is necessary to combine the efforts of teachers and parents, to provide conditions for the interaction of all subjects of education.

KEYWORDS:

metod proektov; jevrsticheskaja beseda; jeksperimentirovanie; poznavatel'naja aktivnost'; dejatel'nost'.

В настоящее время, когда к дошкольным образовательным организациям предъявляются всё более серьезные требования по подготовке детей к обучению в начальной школе, развитие познавательной активности дошкольников выступило одной из наиболее актуальных проблем, которую пристально изучают педагоги и психологи. Это заставляет пересматривать традиционную систему работы, искать дидактические приемы и средства, которые позволили бы эффективно развивать познавательную активность детей, что должно заложить основы успешности их дальнейшего обучения как в школе, так и в различных других образовательных организациях.

Известно, что только в деятельности ребенок может проявить познавательную

активность, и то, если она его заинтересовала. Познавательный интерес вызывает активность, а повышение активности развивает и углубляет познавательный интерес. Чтобы развивать познавательную активность старших дошкольников, воспитатель должен тщательно продумывать содержание занятий, уметь выбирать такие приемы и методы организации познавательной деятельности, которые не просто будут понятны и интересны детям, а от соприкосновения, с которыми они будут ощущать удовольствие и радость, фиксируя свое интеллектуальное и духовное развитие.

Большим потенциалом для развития мыслительной и творческой деятельности детей обладает детское экспериментирование. Безусловно, знания, полу-

ченные в результате самостоятельного эксперимента, в значительной степени лучше усваиваются старшим дошкольником, чем те сведения о мире, которые получены им репродуктивным путем, когда он получают «готовые знания». Ещё Карл Рэнсом Роджерс отмечал, что знания, которые ребенок добыл сам, имеют большее влияние на его активность [5]. Благодаря этому методу воспитатели дают детям (вернее, не дают, а позволяют им самим взять) не абстрактные, а конкретные знания о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. В детском экспериментировании наиболее хорошо проявляется собственная активность детей, которая направлена на получение новых сведений. Для дошкольников экспериментирование так же, как и игра, является ведущим видом деятельности. Воспитателям для развития познавательной активности детей и поддержания интереса к экспериментальной деятельности в группах необходимо подобрать места и оборудования для «Детской исследовательской лаборатории» и уголки экспериментирования, которые нужно постоянно пополнять новыми материалами в соответствии с возрастом детей и их интересами.

Технология проектной деятельности подразумевает создание педагогом условий, позволяющих детям самостоятельно

или вместе со взрослым добывать новый практический опыт, открывать новое знание экспериментальным, поисковым путем, анализировать его и преобразовывать. Благодаря этому методу развиваются познавательные интересы детей и критическое мышление, умение самостоятельно применять полученные знания в конкретных ситуациях, ориентироваться в информационном пространстве. Управление проектной деятельностью дает новую роль педагогу. Из передатчика готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников, перед ним стоит задача помочь ребенку приобрести предпосылки универсальных учебных действий, ключевые компетенции, которые помогают ему действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности [4, С. 20].

Эвристическая беседа — поисковый, по сути, диалог воспитателя с воспитанниками, в процессе которого сами дети ищут и находят решение обсуждаемой проблемы. В эвристической беседе выдвигается и разносторонне рассматривается основная проблема, которая требует решения, а каждый из вопросов, который задан в ходе поиска решения, является частью проблемы. Логические решения этих проблем и приводят в конце к решению основной задачи. Отметим отличительные черты эвристической беседы от обычной:

- все вопросы связаны между собой;
- поиск ответов осуществляется ребенком самостоятельно при помощи таких вопросов педагога и родителя, в которых в скрытой форме содержатся подсказки и ответы;
- в процессе обсуждения осуществляется активная опора на актуальные знания у ребенка;
- вопросы ставятся последовательно: каждый вопрос и ответ на него приводит к следующему вопросу. Новый вопрос не может быть дан без ответа на предыдущий [1, С. 30-31].

Эффективна в вопросе увеличения эффективности реализации образовательной программы в контексте развития познавательной активности детей и ТРИЗ-технология — определенный набор игр, система занятий и заданий. Технологии ТРИЗ направлена на развитие нестандартного, системного и гибкого мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи, видеть логические закономерности происходящих явлений и событий [3, С. 49]. Она, в частности, помогает детям овладеть умениями работать с серией картинок, объединенных единым содержанием. В результате работы с данной технологией дошкольник получает умения: самостоятельно разложить картинки в определенной последовательности, составить по ним связный рассказ на данную тему.

Эта работа преследует и более важную цель — формирование понимания того, что любое событие в жизни включает в себя ряд моментов, которые надо уметь дифференцированно, но в комплексе замечать, видеть, распознавать: место и время действия; наличие действующих лиц — главных и второстепенных; наличие предметов и объектов; наличие признака действия или взаимодействия объектов для достижения определенного результата [2, С. 40].

Отметим и важность ТРИЗ-технологии в математическом развитии ребенка, дающем дошкольнику возможность нестандартно мыслить, необычно подходить к решению разных задач, что является одной из основных целей дошкольного образования. Большого эффекта при формировании элементарных математических представлений можно добиться через использование занимательных упражнений, дидактических игр, проблемных задач, интересных и ярких пособий.

Экспериментальное исследование продуктивности вышеупомянутых методов и средств в обеспечении познавательного развития дошкольников проводилось на базе детского сада №3 «Ивушка» г. Пятигорска в старшей группе. Количество детей — 20 человек. Стартовый уровень развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста находился на среднем уровне;

знания характеризовались неполнотой, фрагментарностью, непоясненностью. Для работы были выделены контрольная и экспериментальная группы, относительно одинаковые по уровню развития и количеству воспитанников. Была проведена серия занятий на различные темы, обращенные к вопросам познания.

В ходе проведения занятия по теме «Физика в игрушках» дети активно исследовали предложенные игрушки йо-йо, юлу и неваляшку и в итоге отметили, что «все эти игрушки круглые», «юлу раскручивает сверло», а у неваляшки «маленький шарик внутри скатывается вниз и неваляшка снова встает». Мы помогли детям сформулировать выводы о том, что все игрушки имеют круглую форму, но существуют разные механизмы, которые

помогают йо-йо и юле быстро вращаться, а неваляшке вставать на место.

По итогам занятия нами был проведен контрольный диагностический срез. Для ответа на первый вопрос детям предлагалось пояснить почему юла и неваляшка не падают. В ответе на второй вопрос дети должны были объяснить, что именно помогает юле быстро раскрутиться, из-за чего шарик внутри неваляшки возвращает ее на место. Отвечая на третий вопрос, воспитанники должны были объяснить, для чего йо-йо нужна такая длинная веревка. Контрольный срез знаний воспитанников старшей группы (проявление в процентном соотношении) по теме «Физика в игрушках» иллюстрируют данные, представленные в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕМЕ «ФИЗИКА
В ИГРУШКАХ»**

Вопрос	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Почему юла и неваляшка не падают?	90%	54%
2. Что помогает юле быстро раскрутиться и из-за чего шарик внутри неваляшки возвращает ее на место?	89%	57%
3. Для чего йо-йо нужна такая длинная веревка?	96%	50%
Средний процент усвоения знаний	91,6%	54%

В ходе проведения занятия «Волшебные стеклышки» дети познакомились с приборами для наблюдений микроскопом, лупой, биноклем и использовали некоторые из них в процессе решения познавательных задач. Дети смотрели в лупу и зарисовывали то, какими они видят листья и кору деревьев, рассматривали под микроскопом каплю воды.

Мы провели контрольный срез по усвоению детьми данной темы занятия, в ходе которого осуществилась проверка

усвоения воспитанниками полученных практических знаний и умений. Для ответа на первый вопрос воспитанникам предлагалось рассказать, что можно увидеть с помощью лупы. При ответе на второй вопрос детям нужно было объяснить, как нужно пользоваться микроскопом. Отвечая на третий вопрос, дети рассказывали, какие еще существуют средства наблюдения, кроме лупы и микроскопа. Результаты диагностики приведены в таблице 2.

ТАБЛИЦА 2

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕМЕ
«ВОЛШЕБНЫЕ СТЕКЛЫШКИ»**

Вопросы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Что можно увидеть с помощью лупы?	89 %	61 %
2. Как нужно пользоваться микроскопом?	88 %	55 %
3. Какие еще существуют средства наблюдения, кроме лупы и микроскопа?	91 %	67 %
Средний процент усвоения знаний	89 %	61 %

В ходе проведения занятия «Эти удивительные одуванчики» мы опирались на имеющийся у детей запас знаний. На прогулке мы обратили внимание детей на то, что во дворе детского сада растут красивые цветы — одуванчики. Нами было задано направление поиска — дети решили поставленные задачи. По итогам был

проведен контрольный срез по знанию детьми данной темы занятия. Для ответа на первый вопрос воспитанникам предлагалось рассказать, в каком состоянии находятся одуванчики. При ответе на второй вопрос детям нужно было объяснить, почему произошло, что одни одуванчики цветущие, а другие — с зонтиком семян

и нераспустившимися бутонами? Отвечая на третий вопрос, дети рассказывали, почему на открытом месте у одуванчиков

распустились цветки, а в тени, за домиком — еще только бутоны. Результаты диагностики приведены в таблице 3.

ТАБЛИЦА 3

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕМЕ
«ЭТИ УДИВИТЕЛЬНЫЕ ОДУВАНЧИКИ»**

Вопросы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. В каком состоянии находятся одуванчики?	88 %	62 %
2. Почему это произошло?	87 %	56 %
3. Почему на открытом месте у этих цветов распустились цветы, а в тени, за домиком — еще только бутоны?	90 %	68 %
Средний процент усвоения знаний	88 %	62 %

В ходе проведения занятия «Математика вприпрыжку» детям экспериментальной группы было предложено решить серию ТРИЗ-игр. Правильность выполнения игровых упражнений контролировалась нами. Был проведен контрольный срез с использованием этих же упражнений. Результаты диагностики приведены в таблице 4.

ТАБЛИЦА 4

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕМЕ
«МАТЕМАТИКА ВПРИПРЫЖКУ»**

Серии игр	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Рыбка, Колибри	89 %	61 %
2. Морской бой	88 %	55 %
3. Муха, Кузнечик	91 %	67 %
Средний процент усвоения знаний	89 %	61 %

В ходе проведения занятий «Что за чем?» и «Составь рассказ» дети учились устанавливать логическую последовательность действий, опираясь на сюжет каждой картинки, составлять связный рассказ на основе последовательно выложенной серии картинок. Контрольный срез характеризует уровень усвоения знаний детьми по этой теме (таблица 5).

ТАБЛИЦА 5

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ ПО ТЕМАМ «ЧТО ЗА ЧЕМ?», «СОСТАВЬ РАССКАЗ»

Вопросы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1. Что было раньше, что было потом?	89 %	61 %
2. Найди картинку, где девочка нашла птицу с поломанным крылом. Куда ты поставишь ее? До или после выбранной тобой картинки?	88 %	55 %
3. Что по картинкам ты можешь сказать о характере девочки?	91 %	67 %
Средний процент усвоения знаний	89 %	61 %

Общий анализ данных по всем занятиям показал, что обобщенный средний процент усвоения знаний в экспериментальной группе составил 89%, в контрольной — 59%.

При организации работы с родителями старших дошкольников учитывалось то, что в первую очередь родителям необходимо поддерживать эмоционально-положительное отношение ребёнка к его познавательной деятельности. С ними проводилась работа по повышению уровня познавательной активности у детей. Были проведены групповые

и индивидуальные консультации по темам: «Что такое эксперимент и как его провести в домашних условиях», «Использование технологии ТРИЗ в детском саду и дома», «Роль семьи в реализации проектов в детском саду».

Родителям воспитанников и их детям давались домашние задания по проведению экспериментов в домашних условиях по изучению свойств магнита, воды, воздуха. Также предлагалось зафиксировать результаты опыта в любой удобной для ребенка форме — в виде рисунка, схемы, фото и т.д.

Также родителям были предложены варианты ТРИЗ-игр, чтобы они играли в них со своими детьми дома. Первая игра называется «Рисование карты и поиск по ней». Начинать можно с карты, изображающей детскую комнату, причем рисовать нужно не символические прямоугольники, а понятные образы: диван, шкаф, стул. Далее родителю предлагается спрятать игрушку и отметить ее местоположение на карте, чтобы ребенок этот предмет искал по ней. Можно меняться с ребенком картой: то он отмечает на ней игрушку и прячет ее, то взрослый. Эта игра может быть составной частью какой-то большой ролевой игры. Например, ребенок в роли грузчика доставляет кубики в своем грузовике на стройку, а место стройки обозначено крестиком на карте. Второй тип интересных игр — это разрезные игры, пазлы. Для начала нужно предлагать ребенку собирать пазлы с меньшим количеством деталей; по мере того, как ребенок будет справляться, это количество можно увеличивать. Третья развивающая игра называется «Сочинение историй по картинкам». Родителю необходимо сделать определенное количество картинок с изображением различных предметов. Ребенку нужно придумывать рассказы с использованием слов картинок, составляя связный рассказ.

Такая форма работы позволила выстроить более тесное сотрудничество

с родителями воспитанников, вовлечь их в совместную увлекательную деятельность с детьми, помочь им осознать важность развития познавательно-исследовательской активности ребенка для дальнейшего обучения в школе.

С воспитателями ДОО был проведен мастер-класс «Решение образовательных ситуаций в ходе режимных моментов как способ повышения познавательной активности детей». Целью мастер-класса было познакомить педагогов со спецификой организации образовательных ситуаций в ходе режимных моментов детского сада. Воспитателям представилась возможность побывать в роли воспитанников и решать проблемные ситуации, в ходе которых ребенку необходимо применять поисковые умения.

В процессе эксперимента нами было доказано, что развитие познавательной активности у старших дошкольников будет эффективным, если воспитатель применяет в обучении детей инновационные методы и технологии обучения. В результате их использования знания детей характеризуются большей осознанностью, умением применять их в новой учебной ситуации. Таким образом, происходит познавательное развитие дошкольников, которое будет способствовать успешной готовности их к школьному обучению. Проведенная работа подтвердила эффективность целенаправленного использования инновационных методов

и технологий обучения в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в развитии их познавательной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашанина Е.Н. Современные образовательные технологии. М.: Просвещение, 2022. 166 с.
2. Брежнева О.В. Формирование познавательной активности у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2018. №2. С. 12–15.
3. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. №1. С.14–17.
4. Захарова М.А. Проектная деятельность в детском саду: родители и дети. М.: Школьная пресса, 2010. 640 с.
5. Фролов А.А. Развитие познавательной активности у дошкольников. М.: Педагогика, 2014. 400 с.

REFERENCES

1. Ashanina E.N. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. (Modern educational technologies)*. M.: Prosveshchenie, 2022. 166 p.
2. Brezhneva O.V. *Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti u starshih doshkol'nikov. (Formation of cognitive activity in older preschoolers)* // Doshkol'noe vospitanie. 2018. No.2. pp. 12-15.
3. Godovikova D.B. *Obshchenie i poznavatel'naya aktivnost' u doshkol'nikov. (Communication and cognitive activity in preschoolers)* // Voprosy psihologii. 1984. No. 1. pp.14–17.
4. Zakharova M.A. *Proektnaya deyatel'nost' v detskom sadu: roditeli i deti. (Project activity in kindergarten: parents and children)*. M.: Shkol'naya pressa, 2010. 640 p.
5. Frolov A.A. *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti u doshkol'nikov (Development of cognitive activity in preschoolers)*. M.: Pedagogika, 2014. 400 p.

УДК 796.082

Р. Р. МАГОМЕДОВ, А. М. ГЛАДКИХ

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ИЗ СИСТЕМЫ СТРЕЧИНГ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается применение комплекса упражнений из современных фитнес-систем для развития гибкости юных пловцов, занимающихся в спортивно-оздоровительных группах. Авторами проведен анализ методик развития гибкости пловцов, на основе чего была разработана диагностическая карта для определения уровня развития гибкости детей, занимающихся плаванием, а также разработан комплекс специальных упражнений для детей 7-9 лет на основе системы стретчинга. Проведенный педагогический эксперимент доказал эффективность применения комплекса специальных упражнений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

гибкость, плавание, стретчинг, юные пловцы.

R. R. MAGOMEDOV, A. M. GLADKIKH

DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY OF YOUNG SWIMMERS BASED ON A SET OF EXERCISES FROM THE STRETCHING SYSTEM

ANNOTATION

This article discusses the use of a set of exercises from modern fitness systems for the development of flexibility of young swimmers engaged in sports and wellness groups. The authors analyzed the methods of developing the flexibility of swimmers, on the basis of which a diagnostic map was developed to determine the level of flexibility development of children engaged in swimming, and also developed a set of special exercises for children 7-9 years old

based on the stretching system. The conducted pedagogical experiment proved the effectiveness of the use of a set of special exercises.

KEYWORDS:

flexibility, swimming, stretching, young swimmers.

Непрерывный рост уровня результатов в современном спорте, повышение интенсивности тренировочного процесса и высокая конкуренция на всех уровнях спортивных соревнований позволяют прогнозировать преобразования в технологиях спортивной подготовки, использование в программе подготовки спортсменов упражнений из современных фитнес-систем, в основе которых лежит принцип здоровьесбережения. В работах В. К. Бальсевича (2000) сущность здоровьесбережения определяется, прежде всего, выбором и реализацией тренировочного воздействия, которое учитывает перспективные задачи спортивной подготовки в избранном виде спорта [1].

Многочисленными исследованиями установлено, что достижения пловцов в значительной мере зависят от уровня физических качеств, среди которых особо выделяется гибкость [4; 5].

По мнению специалистов, высокий уровень развития данного качества является основой эффективного технического совершенствования. Недостаточная подвижность в суставах приводит к огра-

ничению амплитуды движений, снижению уровня проявления силы, быстроты и ловкости и как следствие снижением экономичности и эффективности движений пловца [2].

Отдельные специалисты указывают на то, что недостаточный уровень подвижности в суставах зачастую является причиной травм и заболеваний суставно-связочного и мышечного аппарата спортсменов.

Большинство специалистов для развития гибкости юных пловцов рекомендуют использовать общеразвивающие упражнения и упражнения на развитие подвижности в суставах [3; 4; 5]. Однако для развития гибкости юных пловцов можно использовать широкий спектр упражнений фитнес-систем, которые способствуют снижению травматизма, улучшают эластичность мышц и суставно-связочного аппарата, позволяют разнообразить учебный процесс и создать условия для положительной мотивации занимающихся. К сожалению, в литературе достаточно фрагментарно и разрозненно встречаются данные об использовании упражнений в процессе подготовки юных пловцов.

В ходе предпринятого исследования нами изучались вопросы совершенствования методики развития гибкости юных пловцов 7-9 лет на основе применения в учебном процессе комплекса упражнений фитнес-систем (системы стретчинга), имеющих оздоровительную направленность и позволяющих разнообразить занятия, способствуя формированию у детей положительной мотивации к занятиям плаванием.

Базой исследования явилось государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Краевая детско-юношеская спортивная школа (комплексная)» (далее — КДЮСШ) г. Ставрополя. В КДЮСШ реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Плавание для всех». По данной программе обучаются мальчики и девочки в возрасте от 7 до 9 лет. Учебный год в КДЮСШ — календарный. Занятия проводятся три раза в неделю продолжительностью два академических часа. Наполняемость групп — 10 человек.

Нами была разработана программа педагогического тестирования для обучающихся, зачисленных в январе 2022 года. Программа включала в себя тесты с линейными измерениями:

- 1) «выкручивание прямых рук вперед-назад с палкой»;
- 2) «наклон вперед, стоя на возвышении»;

3) «подошвенное сгибание в голеностопном суставе».

Контрольные тесты и критерии оценки были включены в рабочую программу в виде диагностических карт.

Для изучения уровня развития гибкости обучающихся спортивно-оздоровительных групп (СОГ) было проведено педагогическое тестирование в период с 24 по 29 января 2022 г. в двух группах СОГ-1 и СОГ-2. В спортивно-оздоровительных группах требование к уровню физической подготовки осуществляется допуском врача как на занятие физической культурой и спортом без высоких функциональных нагрузок. При выполнении заданий соблюдались правила техники безопасности. Тесты проводились после выполнения подготовительной части занятия под руководством тренера-преподавателя в основной части занятия. При измерениях в обеих группах соблюдались стандартные условия тестирования:

- 1) одинаковые исходные положения звеньев тела;
- 2) одинаковая разминка;
- 3) измерения проводилось в одно и тоже время согласно расписанию занятий 15:00-16:30.

Наиболее точно подвижность в суставах измеряется с помощью специального прибора — гониометра и выражается в градусах. Однако, учитывая, что обучающиеся находятся на спортивно-оздо-

ровительном этапе подготовки, уровень развития гибкости оценивался визуально и при помощи линейки.

Упражнение «выкручивание прямых рук вперед-назад с палкой» применялось для оценки подвижности плечевого пояса. Критерии оценки были следующие:

- высокий уровень — ширина хвата менее 80 см (на 10 см уже ширины плеч);
- средний уровень — ширина хвата меньше 85 см;
- низкий уровень — ширина хвата свыше 85 см (на 10 см и более шире плеч).

Упражнение «наклон вперед, стоя на возвышении» отражает подвижность позвоночного столба, при выполнении измеряется расстояние между концом среднего пальца и плоскостью, на которой стоит испытуемый. Применялись данные критерии оценки:

- высокий уровень — кисти ниже возвышения на всю длину (до запястья);
- средний уровень — кисти ниже возвышения на $\frac{1}{2}$ длины (до середины ладони);
- низкий уровень — кисти касаются возвышения.

Тест по определению «подошвенного сгибания в голеностопном суставе» проводился следующим образом: положение сидя на гимнастической скамейке, одна нога выпрямлена. Измеряется угол между продольной осью большеберцовой кости и осью, образованной центром лодыжки и основанием большого пальца и поверхностью скамейки. Применяются критерии оценки величины угла в градусах:

- высокий уровень — величина 180;
- средний уровень — величина 170;
- низкий уровень — величина 160 и менее.

ТАБЛИЦА 1

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПЛОВЦОВ В ГРУППЕ СОГ-1

Тест	Уровень развития гибкости		
	Высокий Кол-во обучаю- щихся, %	Средний Кол-во обучаю- щихся, %	Низкий Кол-во обучаю- щихся, %
«выкручивание прямых рук вперед-назад с палкой», см	2, 20 %	3, 30 %	5, 50 %
«наклон вперед, стоя на возвышении», см	4, 40 %	3, 30 %	3, 30 %

«подошвенное сгибание в голеностопном суставе», град.	1, 10%	3, 30%	7, 70%
---	--------	--------	--------

По тесту «выкручивание прямых рук вперед-назад с палкой» прослеживается, что высоким уровнем в обеих группах обладает соответственно 2 и 1 обучающийся, что составляет 20% и 10%. В обеих группах половина обучающихся имеет низкий уровень подвижности плечевого сустава. Низкий уровень под-

вижности позвоночного столба отмечается у 30% обучающихся в обеих группах, высокий — у 40% и 30%. Самые низкие показатели в обеих группах — в тесте «подошвенное сгибание в голеностопном суставе», в группе СОГ-1 — 70% имеет низкий показатель, в группе СОГ-2 — 50%.

ТАБЛИЦА 2

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПЛОВЦОВ В ГРУППЕ СОГ-2

Тест	Уровень развития гибкости		
	Высокий Кол-во обучающихся, %	Средний Кол-во обучающихся, %	Низкий Кол-во обучающихся, %
«выкручивание прямых рук вперед-назад с палкой»	1, 10%	4, 40%	5, 50%
«наклон вперед, стоя на возвышении»	3, 30%	4, 40%	3, 30%
«подошвенное сгибание в голеностопном суставе»	2, 20%	3, 30%	5, 50%

Столь низкий уровень развития гибкости у обучающихся можно объяснить тем, что на обучение по дополнительным общеразвивающим программам обучающиеся зачисляются по заявлению от родителей на основании справки от педи-

атра с допуском к занятиям избранным видом спорта, процедура индивидуального отбора не проводится.

Анализ научно-методических источников по развитию гибкости у пловцов показал, что для эффективного

овладения техникой плавания особенно необходима подвижность в плечевых суставах, позвоночном столбе, голеностопном суставе. Упражнения системы стретчинга направлены на растягивание отдельных частей тела, улучшение гибкости и развитие подвижности в суставах, что позволит решить основную задачу — развитие гибкости юных пловцов 7-9 лет.

Для определения, нравится ли выполнять упражнения на развитие гибкости, проводился опрос детей перед началом занятий. Большая часть занимающихся (75,0%) отметили, что такие упражнения, как выкрут прямых рук назад и наклон вперед с возвышения, им не нравятся, поскольку они вызывают болевые ощущения.

Статический стретчинг пользуется наибольшей популярностью благодаря его безопасности и эффективности. Величина удлинения мышечной фасции, которая остается после того, как прекращается воздействие силы растягивания, значительно превосходит аналогичный результат статического стретчинга с меньшей силой воздействия и большей продолжительностью выполнения (10-60 сек.). Статический стретчинг менее травматичен. Именно поэтому нами был разработан специальный комплекс упражнений для развития гибкости пловцов 7-9 лет, состоящий из 18 упражнений,

направленных на развитие подвижности плечевого сустава, улучшения гибкости позвоночного столба и развития подвижности в голеностопном суставе.

В период с февраля по май 2022 г. организован педагогический эксперимент на базе КДЮСШ. Мы предположили, что методика развития гибкости юных пловцов будет более совершенной, если использовать в учебном процессе комплекс упражнений из стретчинга, способствуя формированию у детей положительной мотивации к занятиям плаванием. Основная цель эксперимента — проверка эффективности разработанного комплекса упражнений.

Проведенное ранее исследование уровня гибкости пловцов 7-9 лет, обучающихся в спортивно-оздоровительных группах, позволяет утверждать, что между группами не имеется серьезных различий в уровне развития гибкости обучающихся, поскольку процент детей, имеющих высокий, средний и низкий уровень развития, достоверно не различались.

Обучающиеся группы СОГ-1 отнесены к экспериментальной группе (ЭГ), в программу занятий которой включен разработанный комплекс упражнений.

Комплекс выполнялся на занятиях три раза в неделю в течение трех месяцев. Учитывая возраст обучающихся, опасность получения травм, упражнения из

комплекса выполнялись только на занятиях под контролем тренера-преподавателя. Обучающиеся группы СОГ-2 занимались по стандартной программе и были отнесены к контрольной группе (КГ).

По окончании эксперимента проведено контрольное тестирование уровня развития гибкости в контрольной и экспериментальной группах и опрос детей на предмет, какие упражнения им больше нравятся.

Результаты повторного опроса занимающихся выявили, что детям больше нравятся и упражнения, и занятия

с применением упражнений стретчинга (упражнения новые, интересные и выполнять их почти не больно). В результате педагогических наблюдений выявлено, что занятия с применением комплекса упражнений отличались большим интересом занимающихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной, что указывает на повышение мотивации к занятиям плаванием.

Данные повторных контрольных испытаний в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента отражены в таблице 3.

ТАБЛИЦА 3

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ ПЛОВЦОВ В КОНТРОЛЬНОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППАХ (СОГ-1 (ЭГ) И СОГ-2 (КГ))

Тест	Уровень развития гибкости					
	Высокий Кол-во обучающихся, %		Средний Кол-во обучающихся, %		Низкий Кол-во обучающихся, %	
	до	после	до	после	до	после
группа СОГ-1 (ЭГ)						
1. «выкрут прямых рук вперед-назад с палкой»	2,20%	4,40%	3,30%	4,40%	5,50%	2,20%
2. «наклон вперед, стоя на возвышении»	4,40%	8,80%	3,30%	1,10%	3,30%	1,10%
3. «подошвенное сгибание в голеностопном суставе».	1,10%	1,10%	3,30%	6,60%	7,70%	3,30%

группа СОГ-2 (ЖГ)						
1. «выкрут прямых рук вперед-назад с палкой»	1, 10%	1, 10%	4, 40%	6, 60%	5, 50%	3, 30%
2. «наклон вперед, стоя на возвышении»	3, 30%	4, 40%	4, 40%	5, 50%	3, 30%	1, 10%
3. «подошвенное сгибание в голеностопном суставе».	2, 20%	2, 20%	3, 30%	4, 40%	5, 50%	4, 40%

Полученные результаты педагогического эксперимента показывают, что в экспериментальной группе произошли положительные изменения в уровне развития гибкости обучающихся, в особенности в улучшении подвижности позвоночного столба, большинство обучающихся показали высокий уровень, однако занятий три раза в неделю недостаточно для высокого уровня развития гибкости. Для более высоких показателей требуется большее количество времени для развития.

В контрольной группе тоже произошли изменения в уровне гибкости обучающихся, что можно объяснить тем,

что в программу подготовки также были включены упражнения для развития гибкости.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили гипотезу исследования в том, что методика развития гибкости юных пловцов будет более совершенной, если использовать в учебном процессе комплекс упражнений из стретчинга, имеющих оздоровительную направленность и позволяющих разнообразить занятия. Однако, вопрос дальнейшего формирования у детей положительной мотивации к занятиям плаванием при использовании данной методики требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М.: Физкультура и спорт, 2003. 208 с.
2. Булгакова Н.Ж. Плавание. М.: Астрель: АСТ, 2005. 159 с.
3. Годик М.А., Барамидзе А.М., Киселева Т.Г. Стретчинг. М.: Советский спорт, 1991. 93 с.
4. Дедловская М.В., Дедловский М.А., Золотухина И.А. Развитие гибкости пловцов 12-13 лет с применением фитнес-систем для увеличения длины шага на дистанции

100 метров способом баттерфляй // Физическое воспитание и спортивная тренировка, научно-методический журнал. 2020. № 2(36). С. 21–28.

5. Платонов В. П. Плавание. Киев: Олимпийская литература, 2000. 495 с.

REFERENCES

1. Balsevich V.K. Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i dlya kazhdogo (*Physical culture to all and all*). М.: Fizkul'tura i sport, 2003. 208 p.

2. Bulgakova N.G. Plavanie. (*Sailing*). М.: Astrel': AST, 2005. 159 p.

3. Godik M.A., Baramidze A.M., Kiseleva T.G. Stretching (*Stretching*). М.: Sovetskij sport, 1991. 93 p.

4. Dedlowskaya M.V., Dedlowski M.A., Zolotuhina I.A. Razvitie gibkosti plovcov 12-13 let s primeneniem fitnes-sistem dlya uvelicheniya dliny shaga na distancii 100 metrov sposobom batterflyaj. (*12-13 summer with replacement of fitness system with increased length of 100 m batterflyaj*) // Физическое воспитание и спортивная тренировка, научно-методический журнал. — 2020. Урга 2 (36). P. 21–28.

5. Platonov, V. P. Plavanie (*Sailing*). Киев: Olimpijskaya literatura, 2000. 495 p.

УДК 316.034-021.634:37.08

Т. Ф. МАСЛОВА, М. В. СМАГИНА

ТРУДОВАЯ АКТИВНОСТЬ И ФЕНОМЕН МАРГИНАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

АННОТАЦИЯ

В статье показана связь трансформационных изменений общества, положения в нем профессиональных групп с проявлением тенденций маргинализации в их среде. Представлен анализ маргинализации индивидов и профессиональных групп по факторному критерию, что позволило рассмотреть данный феномен многоуровнево. Раскрыта маргинальность педагога через его положение в социально-профессиональной группе (сообществе), обусловленное нарушением (отсутствием) связей в системе социокультурных, социально-психологических, экономических отношений. На основе эмпирического материала, полученного по итогам изучения состояния современного профессионального педагогического сообщества, раскрываются особенности, показатели, формы и перспективы трудовой активности педагогов. Представлены результаты исследований, отражающие факторы профессиональной маргинализации педагогов в современных условиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

трудовая активность, конкурентоспособность педагога, социальные трансформации, социально-профессиональные риски, профессиональная маргинализация.

T. F. MASLOVA, M. V. SMAGINA

LABOR ACTIVITY AND THE PHENOMENON OF MARGINALITY OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF MODERN SOCIETY

ANNOTATION

The article shows the connection of transformational changes in society, the position of professional groups in it with the manifestation of trends of marginalization in their environment. The analysis of the marginalization of individuals and professional groups by factor criterion is presented, which allowed us to consider this phenomenon multilevel. The marginality of a teacher is revealed through his position in a socio-professional group (community), due to the violation (absence) of connections in the system of socio-cultural, socio-psychological, economic relations. Based on the empirical material obtained from the results of studying the state of the modern professional pedagogical community, the features, indicators, forms and prospects of teachers' labor activity are revealed. The results of research reflecting the factors of professional marginalization of teachers in modern conditions are presented.

KEYWORDS:

labor activity, competitiveness of the teacher, social transformations, socio-professional risks, professional marginalization.

Модернизационные процессы и трансформации, затронувшие все сферы общества, все области бытия и сознания его членов обусловили качественные изменения, сопровождаемые как прогрессивными достижениями, так и рисками непредвиденности и неопределенности. Современность сегодняшнего человека рассматривается не только как источник различных благ (богатства, плюрализма, либерализма и др.), но и как источник опасностей (экологических проблем, безработицы, распада семейных структур и групповых отношений) [6]. По мнению автора труда «Индивидуализированное общество» Зигмунта Баумана, модернизирующееся общество «отличает усиление роли неконтролируемых че-

ловеком сил и тенденций, нарастание неуверенности и неопределённости, подавление тех проявлений человеческого духа, которые в прошлом вдохновляли людей к социальным преобразованиям» [1]. Очевидно, что логика слома идеологических схем и духовных установок прошлого, сложности путей перехода к новым, — определяет культурную и социально-экономическую дезориентацию, рост маргинализации населения. Последнее, — обуславливает размывание социальной, культурной, эмоциональной, ценностно-мотивационной определенности, нарушение социальной устойчивости. Решение этих проблем затрагивает интересы науки и практики с целью предупреждения и преодоления этих тенденций.

Традиционная трактовка процесса маргинализации (от позднелат. *marginalis* — находящийся на краю) в социологической литературе, чаще всего, соотносится с описанием процессов формирования многоэтнических обществ, повышения численности мигрантов, включая вынужденных эмигрантов, групп безработных, нищих и других, занимающих «пограничное» положение среди других социальных групп; и особенно активно образующихся в условиях социальных перемен и кризисов. Такое представление основывается на понимании объективности мира в его социальных качествах, а также — на признании того, что его преобразование осуществляется в ходе осознания людьми новой социальности и себя в ней. Отсюда, актуализируется взгляд на феномен маргинализации как минимум в двух ракурсах: с точки зрения структурных преобразований, влияющих на изменения векторов и качества социальной жизни, и динамики социальных отношений и взаимодействий субъектов с учетом их диспозиций в социальной среде.

В данном контексте маргинальность представляется как следствие нахождения человека в статусе маргинала, обусловленном социально-экономическим и социокультурным переструктурированием общества, сообществ; обстоятельствами, связанными с существенным изменением или к утрате прежнего со-

циального статуса, «социальных связей, социальной среды, а также ценностных ориентаций» [8, с.78], и характеризуется позицией, поведением субъекта в этой ситуации.

Анализ маргинализации индивидов или групп по факторному критерию позволяет рассматривать данный феномен многоуровнево.

На макроуровне анализируется состояние общества, группы на границе социальных структур; подчеркивается принадлежность к меньшинству, которое находится на границе или вне социальной структуры (объект — социальная структура);

— на мезоуровне изучается пограничность и/или противоречивость, идеалов, ценностей индивидов и групп, проявляющихся в ходе социальных отношений, формирование образа жизни, отличающихся от общепринятых (объект — социальный процесс);

— на микроуровне учитывается то, что «любой человек — существо многогранное, имеющее много свойств и качеств, функций и ролей, поэтому по одним критериям и параметрам он принадлежит к большинству, но по другим попадает в меньшинство» [3] (объект — личность).

Субъекты, относящиеся к маргиналам, типизируются по разным крите-

риям, определенным исследователями (О. А. Волкова). По мотивационно-реализационному критерию различаются следующие маргиналы: бихевиоральные, определяемые по стилю профессионального поведения; ментальные, определяемые по ценностным основаниям, — это имитаторы профессиональной деятельности, формально принявшие профессиональные ценности; саботажники — те, кто принял ценности профессии не полностью. Среди ментальных маргиналов, в свою очередь, выделяются узкие специалисты, не выходящие в выполнении должностных функций за рамки личных интересов, и не принявшие профессиональной морали, не сделавшие профессию личностно-значимой ценностью, и готовые ее сменить. Обе группы, с точки зрения социальной приемлемости, характеризуются профессионально-функциональной непригодностью [2].

Наиболее полную, комплексную картину феномена маргинализации передает анализ профессиональных групп в структуре общества. Это объясняется тем, что противоречивость модернизационных процессов, социальные риски являются импульсами для образования маргинального статуса, формирующихся в процессе трансформации именно базового статуса личности [7].

Как раз в периоды быстрых социальных и экономических изменений, кото-

рые сейчас и переживает Россия, интенсивно проявляется социальная и трудовая активность, основанная на конкуренции, инновационных ориентациях, наращивании «человеческого капитала». Она отражается в процессах социальной мобильности, в содержании профессиональных действий и поведенческих моделях. При этом особую остроту проблематики представляют случаи, когда маргинальность в профессии приобретает характер нормы. Поворот в сторону маргинальности означает переход черты безопасности: для личности — с точки зрения разрушения профессиональной идентичности; для общества — с точки зрения неосуществимости социального заказа на специалиста, включая социальную неприемлемость качества профессионального труда. Все это указывает на тенденции социально-профессиональных рисков в социальной среде.

Одним из подвидов социальной среды является образовательная (педагогическая) как психолого-педагогическая динамическая реальность, в которой сочетаются формы образования как сложившиеся под воздействием исторических влияний, так и создаваемые в результате модернизационных процессов. Отсюда вопрос профессиональной нормы индивидуального и общесоциального характера, а также отклонений от нее приобретает в разные периоды свое содержание и значимость.

В современном обществе рыночной ориентации в число показателей, определяющих состояние профессиональной нормы, относятся конкурентоспособность и инновационность специалистов. Так, одной из задач в образовательной сфере представляется «формирование глобально конкурентоспособных педагогов, преподавателей, исследователей и управленцев» [9]. Данная установка позволяет конкретизировать профессиональные параметры современного специалиста, уяснить их сущность. Сегодня, по заключениям исследователей, понятие «конкурентоспособный педагог» хоть и является актуальным, но всё ещё недостаточно разработанным. Авторы как правило ограничиваются лишь перечислением качеств и характеристик личности [1; 4].

С нашей точки зрения, в современных условиях конкурентоспособность как способность максимального расширения границ и интенсификации деятельности в контексте образовательной деятельности не вполне отражает связь с эффективностью педагогического труда, результаты которого имеют пролонгированный характер и выражаются, прежде всего, в образованности и нравственности личности обучающегося, сформированных в ходе образовательных отношений с педагогом.

Совокупность свойств и качеств педагога, необходимых для его закрепления

на рынке образовательного труда по производству образовательной услуги и для выполнения высокой образовательной миссии, так или иначе, затрагивает проблему маргинальности. Остановимся на этом подробнее.

Маргинальность педагога, как и любого другого специалиста, означает его положение в социально-профессиональной группе (сообществе), обусловленное нарушением (отсутствием) связей в системе социокультурных, социально-психологических экономических отношений.

Нарушение (разрыв) *социокультурных связей* свидетельствует, что для педагога профессиональное ценностно-нормативное поле имеет побочное значение, ценность педагогической профессии занижена; издержки *социально-психологических связей* означают неудовлетворенность выбором профессии, отсутствие идентификации с профессиональным сообществом; нарушение *социальных связей* обусловлено несоответствием профессиональных и личностных качеств тем характеристикам, которые предъявляет общество к типу учителя; *экономические связи* нарушаются в результате вынужденности учителя работать более, чем в одном месте, в том числе не по профилю своей специальности, а также в ситуации возникновения конфликта интересов педагогического работника, когда у него «возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды

или иного преимущества, и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося...» [10].

Таким образом, конкурентоспособность педагога целесообразно рассматривать в качестве одного из формальных показателей трудовой активности, которая предусматривает комплекс проявлений: природной, культурной, нравственной сущности, профессионализма личности в системе социально-экономических отношений. Состояние маргинальности субъектов профессионального сообщества можно считать условием и мерилем активности с позиций понимания работником своей профессиональной миссии и конкурентоспособности.

Выполненное нами эмпирическое исследование позволило зафиксировать проявление трудовой активности учителя на рынке труда, выявить факторы и условия реальной и потенциальной маргинализации педагогов. В ходе анкетирования было опрошено 180 педагогов образовательных учреждений г. Ставрополя и Ставропольского края и 168 студентов — будущих педагогов.

Исследование было сфокусировано на отдельных сторонах трудовой активности педагога, которая интерпретируется как воспроизведение и реализа-

ция его интеллектуального, духовного и физического потенциала в процессе трудовой (образовательной) деятельности. В определении переменных трудовой активности учитывалось, что количественная определенность трудовой активности выражается в достигнутом уровне производительности труда или объеме выполненной работы в единицу времени; качественная сторона отражает овладение работником передовыми методами и приемами труда, его творчество, мотивацию, приверженность профессии.

В качестве обобщающих факторов трудовой активности и рисков профессиональной маргинализации рассматривалось состояние социально-экономических, материальных условий развития профессиональной сферы и педагогической среды; психологические установки и стимулы активности трудовой деятельности; удовлетворенность работой.

Приведем данные результатов исследования, представляющие описание количественных и качественных характеристик трудовой активности, а также риски маргинализации в исследуемой группе профессионального сообщества.

1. Количественные характеристики трудовой активности.

По данным опроса, учебная нагрузка от 18 до 24 часов в неделю встречается у 23,5% респондентов. У остальной части педагогов эти показатели значитель-

но выше: 20-30 час. — у 28,4%; 31-35 и более часов — у 24,6%.

Наибольшая доля в коллективе школы учителей с нагрузкой, превышающей 1,5 ставки, составляет примерно четверть от общего числа (на это указали 22,2% чел.). В других коллективах, по наблюдениям педагогов, эти показатели составляют 10% (отметили 17,2%); 50% (отметили 9,9%); 75% (отметили 2,6%); 100% (отметили 1,3%).

Кроме тарификационной нагрузки, по оценкам 21% участников опроса, большинство членов педагогического коллектива занимается репетиторством, что связано с необходимостью улучшения своего материального положения. По этой же причине 33,3% респондентов используют постоянные подработки по совместительству; 28,4% — ведут личное подсобное хозяйство; 23,5% — выполняют временные работы и т.д.

В данной ситуации очевидно, что трудовая активность педагога отражает повышенный расход рабочей силы, превышает границы формальной занятости, которая не всегда связана с профессией.

2. Факторы интенсификации трудовой активности и предпосылки маргинализации.

В числе главных факторов и проблем трудовой активности учителей, по данным опроса, выделяются состояние материального положения и занятость бюрократической работой.

70,4% опрошенных выразили неудовлетворенность своим материальным положением (ответы «скорее нет, чем да» — 39,5%; «не удовлетворен» — 30,9%). Это связано с рядом причин. В частности, уровень заработной платы педагога 53% опрошенных оценили как «плохо» и «очень плохо» (лишь 16,2% — как «хорошо» и «отлично»).

Неудовлетворенность материальным положением, уровнем заработной платы может коррелировать у педагогов с осознанием своего социально-экономического положения в обществе: 55,6% респондентов отнесли себя к низкообеспеченному слою («денег хватает в основном на питание, жилье, товары первой необходимости») и только 30,8% — к среднеобеспеченному («денег хватает на питание, жилье, одежду, образование, отдых, товары длительного пользования»). Всего 1,2% отнесли себя к высокообеспеченным. На вопрос «За последние 2-3 года произошли ли изменения в Вашем материальном положении в связи с профессиональной деятельностью?» 43,2% опрошенных педагогов ответили, что не изменилось; 28,4% — «стало хуже» и только 19,8% зафиксировали, что «стало лучше».

В качестве актуальных проблем, стимулирующих перегруз в работе, участники опроса назвали «нехватку» и «текучесть» кадров. Это создает ситуации с вынужденной дополнительной нагруз-

кой членам педагогического коллектива. Об этом говорят ответы 42% опрошенных, которые отметили, что в их образовательных организациях есть вакансии. При этом многие отмечали: «Молодые специалисты слабо представляют, чем они должны заниматься в образовательном учреждении. Их не устраивает уровень з/платы, они уходят с работы». В числе насущных проблем названа занятость бюрократической работой, требующей дополнительного времени для ее выполнения.

Среди высказанных замечаний и предложений по решению проблем перегрузки в работе популярны следующие: «ОГЭ и ЕГЭ является трудоёмким процессом для педагогов», «Обеспечить учителям свободу от написания огромного количества отчетов», «Сократить бумажную работу и повысить з/п учителям».

Выделенные педагогами в ходе опроса причины основных проблем трудовой деятельности, характеризуемой количеством выполняемой работы, касаются, прежде всего, материальных и организационных сторон их занятости. Педагоги высказали следующие замечания и предложения по улучшению организационных условий и качества труда: «Финансовая заинтересованность педагогов», «Создавать гранты для педагогов», «Использование опыта создания педагогических классов (г. Москва)», «Привлече-

ние молодых специалистов», «Создание групп педагогической поддержки», «Организация переподготовки для педагогов дошкольных учреждений по актуальным направлениям».

Очевидно, что условия трудовой активности педагогов требуют внедрения «механизмов обратной связи», развития методических форм работы в педагогических коллективах, специального изучения других форм организационной поддержки трудовой активности.

3. Качественные аспекты трудовой активности педагогов.

В ходе исследования рассматривалось отношение педагога к своей профессии, которое выражается как в профессиональной приверженности, так и в профессиональном маргинализме, доминирование которого может деструктивно сказываться на развитии учащегося и личности педагога.

Исследование показало, что при всей очевидности того, что объем учебной нагрузки, превышающий норму, сказывается на работоспособности и качестве обучения и воспитания, лишь 19,0% педагогов дали негативную оценку своей занятости аудиторной работой.

50,7% респондентов оценили занятость аудиторной работой как «хорошо» и «отлично» (29,5% — «удовлетворительно»); примерно такое же количество (51,8%) оценили на «хорошо» и «отлично».

но» степень своей нацеленности на профессиональное развитие (28,4% — удовлетворительно).

94% педагогов не планируют менять место работы и уходить из профессии. Абсолютное большинство участников опроса (71,6%) за последние 3-5 лет проходили курсы повышения квалификации, что связывается с повышением профессионализма и конкурентоспособностью педагогов на рынке труда.

Кроме этого, характеристикой трудовой активности рассматривается участие педагогов в инновационной работе, где главным фактором, по данным опроса (опрос проведен 18.04.2019 в рамках «Круглого стола» «Инновационная деятельность педагога на рынке труда и образовательных услуг») выступают профессиональные мотивы (желание учить и воспитывать); мотивы личной самореализации — 4,7 баллов из 5,0.

В процессе анкетного опроса были высказаны предложения по созданию условий для творчества и инновационной работы. В том числе: «организация курсов повышения квалификации по проблематике инноваций», «проведение семинаров и конференций, сетевое взаимодействие», «снижение документооборота педагога, предоставление ему свободного времени для саморазвития, в том числе и инновационной работы», «знакомство педагогов с новыми педаго-

гическими технологиями», «увеличение финансирования инновационной деятельности в школе» и другие.

Результаты анкетного опроса, связанные с качественными аспектами трудовой активности, говорят о тенденциях позитивного отношения педагогов к трудовому процессу, в который они вовлечены.

Необходимо отметить, что в процессах управления формированием условий развития педагогического персонала следует иметь в виду и притязания будущих педагогов. Исследование показало, что при выборе работы большинство опрошенных будет интересоваться заработной платой (67,9%), возможностью карьерного роста (44,0%), условия труда (44,0%), возможность работать по специальности (39,9%).

Опрос студентов выпускных курсов показал, что хорошие знания в профессиональной области (61,9%), работоспособность (51,2%), сформированные профессиональные компетенции (48,2%) образуют устойчивую триаду тех качеств, которые будущие выпускники готовы предложить работодателям при трудоустройстве.

Выводы. Феномен маргинализации имеет многофакторное, нелинейное проявление. Объектами его анализа выступают:

— динамично изменяющаяся структура общества с определением

- групп, находящихся на границе или вне социальной структуры;
- процессы формирования социальных отношений, образа жизни, отличающихся от общепринятых, отражающих противоречия идеалов, ценностей индивидов и групп в сообществе;
- личность, имеющая много свойств и качеств, функций и ролей, по одним критериям и параметрам относящаяся к большинству, а по другим — к меньшинству.

Наиболее полную, комплексную картину феномена маргинализации передает анализ социально-профессиональных групп, так как социальные риски, сопровождающие модернизационные процессы, являются импульсами для маргинализации именно базового статуса личности.

Состояние маргинальности в профессиональном сообществе определяется с учетом характеристик субъекта, группы, чьи социальные диспозиции указывают на пограничность или находятся вне социальных установок, ценностей и профессиональных норм. Маргинальность сдерживает развитие трудовой активности и достижение конкурентоспособности педагога как ее результата в современных условиях модернизации образования.

В педагогическом сообществе риски маргинализации связаны с проти-

воречиями между количественными и качественными показателями трудовой активности, которая отражает расход рабочей силы, превышающий границы формальной занятости. Наиболее острые проблемы трудовой деятельности, характеризующейся количеством выполняемой работы, касаются, прежде всего, материальных и организационных сторон занятости. Несмотря на это, качественные аспекты трудовой активности содержат реальные тенденции позитивного отношения к трудовому процессу. Результаты эмпирического исследования показывают, что содержание профессионального маргинализма педагогов включает неудовлетворенность работой при желании покинуть профессию и работу. Выявленная тенденция практически совпадает с результатами исследования, проведенного в Свердловской области с использованием «Опросника профессиональной приверженности», который заполняли 80 педагогов средних общеобразовательных учреждений в возрасте от 21 до 62 лет и со стажем работы до 39 лет. Обработка результатов показала, что в отдельный фактор объединились переменные, отражающие отрицательное эмоциональное отношение к профессии и нежелание уходить из нее. Отмечается, что доля дисперсии фактора составила 12,5%, а факторные нагрузки распределились в диапазоне от 0,41 до 0,84 [5, 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2005. 390 с.
2. Волкова О.А. Профессиональная маргинализация в условиях глобального экономического кризиса // Социология и психология экономики. 2010. №3. С.86–94.
3. Дёгтева Д. В. Маргинальность как педагогический феномен в современной России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. №3. С. 44-51 URL: <https://cyberleninka.ru/article>. (Дата обращения: 05.06.2022).
4. Дони́на И.А., Стырова Е.А. Конкурентоспособность педагога как тенденция развития современного образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. №3 (19). С.28–34.
5. Калашников А.И., Минюрова С.А. Профессиональная приверженность и маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 5–13.
6. Общество риска. Понятия и категории. URL: <http://ponjatija.ru/node/7916>. (Дата обращения: 05.06.2022).
7. Попова И. П. Маргинальность и особенности ее проявления в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 1994. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content>. (Дата обращения: 05.06.2022).
8. Рюмина Т.В. Современные исследования маргинальности в психолого-педагогическом контексте // Сибирский педагогический журнал. 2004. №3. С. 74–83.
9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия — 2020» URL: <http://innovus.biz/media/uploads/resources/Innovative-Russia-2020.pdf>. (Дата обращения: 25.06.2022).
10. Федеральный закон №273. «Об образовании в Российской Федерации», ст.1, 33. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons>. (Дата обращения: 25.06.2022).

REFERENCES

1. Bauman Z. Individualizirovannoe obshchestvo (*Individualized society*) / Per. ed. by V.L. Inozemtsev. M.: Logos, 2005. 390 p.
2. Volkova O.A. Professional'naya marginalizatsiya v usloviyakh global'nogo ekonomicheskogo krizisa (*Professional marginalization in the context of the global economic crisis*) // Sociology and psychology of economics. 2010. №3. P.86–94.
3. Degteva D. V. Marginal'nost' kak pedagogicheskii fenomen v sovremennoi Rossii (*Marginality as a pedagogical phenomenon in modern Russia*) // Vestnik Chelyabinskogo

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. №3. P. 44–51 URL: <https://cyberleninka.ru/article>. (Date of access: 06.05.2022).

4. Donina I.A., Styrova E.A. Konkurentosposobnost' pedagoga kak tendentsiya razvitiya sovremennogo obrazovaniya (*Competitiveness of the teacher as a tendency to develop modern education*) // St. Petersburg educational bulletin. 2018. №3 (19). P.28–34.

5. Kalashnikov A.I., Minyurova S.A. Professional'naya priverzhennost' i marginalizm pedagogov (*Professional commitment and marginalism of pedagogues*) // Psychological science and education. 2017. T. 22. № 5. P. 5–13.

6. Obshchestvo riska. Ponyatiya i kategorii. (*Risk Society. Concepts and categories*). URL: <http://ponjatija.ru/node/7916>. (Date of access: 05.06.2022).

7. Popova I. P. Marginalnost i osobennosti ee manifestatsionna v sovremennoi russkogo obshchestvo: avtoref. dis. ... cand. sociol. sciences (*Marginality and features of its manifestation in modern Russian society: abstract. dis. ... cand. social sciences*). M., 1994. 24 p. URL: <https://www.dissercat.com/content>. (Date of access: 05.06.2022).

8. Ryumina T.V. Sovremennye issledovanie marginalnosti v psikhologicheskogo-pedagogicheskii context (*Modern studies of marginality in the psychological and pedagogical context*) // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2004. №3. P.74–83.

9. Strategiya innovatsionnogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda «Innovatsionnaya Rossiya — 2020» («Innovative Russia — 2020»). URL: <http://innovus.biz/media/uploads/resources/Innovative-Russia-2020.pdf>. (Date of access: 07.06.2022).

10. Federal'nyi zakon No. 273. «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» («*On Education in the Russian Federation*»), Articles 1, 33. URL: <http://www.consultant.ru/document/cons> (Date of access: 07.06.2022).

УДК 373.31

А. В. МАУЛЬ

ВОЗМОЖНОСТИ ИНОВАЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЛЕКСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНФОРМАТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

АННОТАЦИЯ

Основные современные требования, предъявляемые к результатам обучения младших школьников, обусловлены тем, что XXI век является веком цифровизации общества и новых информационных технологий. В проведенном исследовании оценивалась целесообразность применения игровых обучающих комплексов как средства формирования основ информатики у обучающихся начального общего образования при изучении предметной области «Математика и информатика». В процессе исследования рассмотрены особенности формирования основ информатики у обучающихся в начальной школе, проанализированы возможности игровых обучающих комплексов «MatataLab» и «Steam-лаборатории» как средств формирования основ информатики. Проведен анализ внедрения комплекса учебных заданий, направленных на формирование основ информатики в процессе обучения математике с помощью игрового обучающего комплекса «MatataLab».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

игровые обучающие комплексы; технология «MatataLab»; технология «STEAM-лаборатория»; информационные умения; алгоритмическое мышление; основы алгоритмизации; объектно-ориентированное программирование.

A. V. MAUL

THE POSSIBILITIES OF INNOVATIVE TRAINING COMPLEXES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF FORMING THE FOUNDATIONS OF COMPUTER SCIENCE FOR STUDENTS

ANNOTATION

The main modern requirements for the results of primary school education are due to the fact that the XXI century is the century of digitalization of society and new information technologies. The study evaluated the feasibility of using game training complexes as a means of forming the foundations of computer science for students of primary general education in the study of the subject area “Mathematics and Computer Science”. In the course of the research, the features of the formation of the basics of computer science among students in elementary school are considered, the possibilities of the game training complexes “MatataLab” and “Steam-laboratory” as means of forming the basics of computer science are analyzed. The analysis of the implementation of a set of educational tasks aimed at forming the foundations of computer science in the process of teaching mathematics with the help of the game training complex “MatataLab” is carried out.

KEYWORDS:

game training complexes; MatataLab technology; STEAM laboratory technology; information skills; algorithmic thinking; fundamentals of algorithmization; object-oriented programming.

Формирование основ информатики у обучающихся младших классов является особенно актуальной задачей, так как отвечает основным требованиям всестороннего развития личности ребенка. В современном образовательном процессе наибольшим потенциалом для формирования основ информатики у младших школьников

среди предметов естественно-математического цикла обладает математика.

Основные положения ФГОС НОО о достижении планируемых предметных и метапредметных результатов обучения, предполагают успешное овладение младшими школьниками навыками работы с информацией в графической, числовой, символической и текстовой формах.

Данные учебные универсальные действия, сформированные у обучающихся, будут составлять основу информационных умений, которые закладываются на начальной ступени образования.

Воспитание и образование учащихся в современном мире невозможно без средств повышения эффективности образовательного процесса — технических, компьютерных средств и информационных технологий. Ребенку проще будет освоить информационные средства, если он как можно раньше начнет осваивать основы работы в информационных средах. Именно поэтому необходимо большое внимание уделять формированию основ информатики в начальной школе. А цель педагогов — дать обучающимся не только предметные знания, умения и навыки, но и научить детей быть мобильными и информационно грамотными.

Для успешного освоения детьми школьной программы наряду со знаниями и умениями важно развитое мышление. Современный школьник должен не только уметь получать знания, но и использовать сформированные навыки для решения учебных задач.

Учащиеся должны понимать, что для решения задач и получения ответа на поставленный вопрос им необходимо выполнить ряд действий, и большие возможности для этого раскрываются при умении программировать опреде-

ленные действия и выстраивать алгоритмы. Детям будет гораздо легче обучаться в основной и средней школе, если они приобретут эти умения на ступени начального общего образования. Младший школьный возраст — это фундамент знаний для дальнейшего успешного развития детей.

Эффективным средством укрепления фундамента знаний и развития мотивации к учебной деятельности у обучающихся младших классов является формирование информационной грамотности, информационных и алгоритмических умений, основ программирования.

Сформировать качества личности младшего школьника, обозначенные федеральными государственными образовательными стандартами, значит сформировать у обучающихся аналитический ум и техническую любознательность, научить детей в познавательно-игровой форме информационной грамотности и знаниям основ программирования.

Это требование к современным детям в эпоху цифрового детства, и важно как можно раньше обучить их основам информатики: элементарной информационной грамотности, информационной культуре и сформировать у них информационные умения.

В младшем школьном возрасте ребенок овладевает информационными умениями через игру, в процессе которой от простых элементов конструирования

постепенно переходит к построения алгоритмов, и только затем к программированию.

Таким требованиям отвечает робототехника, и с каждым годом среди младших школьников ее популярность растет. Она предоставляет младшим школьникам возможность в игровой форме развивать логическое и пространственное мышление, учит командной работе. Обучающиеся младших классов с удовольствием изучают основы робототехники с игровыми обучающими комплексами, решают различные задачи и учатся писать элементарные программы. Поэтому нельзя упускать возможность сделать на этой основе изучение математики в младших классах более интересным и увлекательным, т.е. предоставить учащимся возможность изучать математику через прикладные задачи с помощью средств образовательной робототехники — игровых обучающих комплексов.

Проведя анализ возможностей игровых обучающих комплексов «MatataLab» и «Steam-лаборатории» как средств формирования основ информатики у младших школьников в процессе изучения математики, можно сказать, что игровые обучающие комплексы «MatataLab» и «Steam-лаборатории» позволяют создавать свои истории, игровые задания, проводить соревнования в умении составлять программу движения робота. Программы движения в робототехниче-

ских наборах «MatataLab» и «Steam-лаборатории» составляются с помощью блоков с символами, которые располагаются на специальном поле и распознаются с помощью камеры, передаются для выполнения на робота. Это является отличительной особенностью игровых обучающих комплексов.

Все занятия с применением ИОК отличаются максимальной интерактивностью, содержат большое количество образовательных игр, направленных на развитие интеллектуальных способностей обучающихся младших классов, максимально вовлекая их в процесс познания и научно-техническое творчество.

Изучаемые игровые обучающие комплексы направлены на развитие у обучающихся логики и алгоритмического мышления, способностей к обработке информации; формирование основ программирования, овладение знаниями и умениями в решении практических задач.

Актуальность использования данных игровых обучающих комплексов состоит в том, что «MatataLab» и «SteamLab» позволяют сформировать у детей стойкий интерес к алгоритмике и программированию, отвечают всем современным требованиям объектно-ориентированного программирования.

В процессе исследования был разработан комплекс учебных заданий по ма-

тематике и даны методические рекомендации по их использованию в учебном процессе.

Экспериментальное исследование было проведено для проверки гипотезы, что процесс формирования основ информатики у младших школьников на уроках математики будет более эффективным, если использовать игровой обучающий комплекс (на примере «MatataLab»).

Всего в экспериментальном исследовании приняло участие 24 учащихся: 12 человек (контрольная группа) — обучающиеся 4А класса; 12 человек (экспериментальная группа) — обучающиеся 4Б класса.

Для определения исходного уровня сформированности у обучающихся основ информатики было проанализировано содержание программы по математике в 4 классе, а по итогам составлен блок диагностической работы, состоящий из 6 заданий. Оценка правильности выполнения каждого задания осуществлялась по следующей шкале: вычисление выполнено без ошибок — 1 балл; допущена ошибка — 0 баллов. Количество баллов, набранное учащимися за диагностическую работу, суммировалось. На основе суммарного балла определялся уровень сформированности у обучающихся основ информатики: высокий, средний, низкий.

Результаты диагностики показали, что только 16,7% учащихся эксперименталь-

ной и 8,3% контрольной группы имели высокий уровень сформированности основ информатики. Восемь обучающихся в экспериментальной группе — 58,3% и девять обучающихся — 66,7% в контрольной группе имели средний уровень сформированности основ информатики. Низкий уровень сформированности основ информатики в экспериментальной группе и в контрольной группе имело по трое обучающихся, что составляло 25,0%.

На основе полученных результатов были сделаны выводы о том, что и в экспериментальной, и в контрольной группах обучающихся основы информатики были сформированы на среднем уровне.

На основе результатов диагностического исследования был сделан вывод, что необходима систематическая, целенаправленная и планомерная работа на уроках математики с учащимися 4-х классов по формированию основ информатики.

В ходе выполнения формирующего этапа экспериментального исследования в образовательном процессе 4-х классов был апробирован разработанный комплекс учебных заданий по математике с применением игрового обучающего комплекса «MatataLab», направленный на формирование основ информатики.

Пример: «Задачи на движения» — являются основным и самым понятным блоком игрового обучающего комплек-

са «MatataLab». Обучающиеся в ходе работы изучали способы передвижения робота и его функции, знакомились с составлением алгоритмов и основами программирования.

В процессе подготовительной работы к уроку-игре по теме «Величины» было разработано игровое поле с заданием на движение с MatataLab (Рисунок 1).

ГР	КМ	СМ/Ч	
КГ	Т		Ч
С		М/С	ММ
	МИН	КМ/Ч	ДМ

РИСУНОК 1 — Игровое поле для урока-игры «Величины»

При первом варианте проведения урока к доске можно вызвать 4 обучающихся и каждому выдать задание: составить последовательность из блоков на движение, построив путь для MatataBot от клетки «Старт» до клетки «Финиш», и собрать по пути все карточки с изображениями, которые относятся к заданной величине: «Единицы длины»; «Единицы времени»; «Единицы скорости»; «Единицы массы».

После того, как ребята заканчивают выкладывать блоки, они меняются (например, 1 с 2 или 1 с 4) и проверяют правильность построения алгоритма движения для MatataBot для сбора всех карточек с изображениями той или иной величины.

При втором варианте проведения урока класс делится на 4 команды. У каждой команды набор MatataLab, одинаковые игровые поля и конверты с заданиями: «Найди единицы длины», «Найди единицы времени», «Найди единицы скорости», «Найди единицы массы».

Игроки команд должны найти на игровом поле картинки с изображением заданной величины и на специальном поле в необходимой последовательности выложить блоки, построив путь для MatataBot от клетки «Старт» до клетки «Финиш», а также собрать по пути все карточки с изображениями, которые относятся к заданной величине.

Для определения уровня сформированности основ информатики у обучающихся после проведения исследования и доказательства (или опровержения) гипотезы обучающимся экспериментальной и контрольной групп было предложено выполнение диагностической работы, аналогичной проводимой на констатирующем этапе исследования.

Результаты контрольного этапа эксперимента (Рисунок 2) показали, что количество учащихся, имеющих высокий

уровень качества знаний по основам алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования, в контрольной группе увеличилось на 2 человека и составило 25,0%, а в экспериментальной группе количество учащихся, имеющих высокий уровень качества знаний по основам алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования, увеличилось на 3 человека и составило 41,7% (+25%).

Количество обучающихся со средним уровнем качества знаний по основам алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования в контрольной

группе уменьшилось на 2 и составило 6 человек (50,0%), в экспериментальной группе увеличилось на 1 человека и составило 50,0% (+8,3%).

Учащихся с низким уровнем качества знаний по основам алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования в экспериментальной группе уменьшилось на 2 человека и составило на конец эксперимента 8,3% (-16,7%), в контрольной группе учащихся с низким уровнем качества знаний по основам алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования осталось на прежнем уровне — 25,0%.

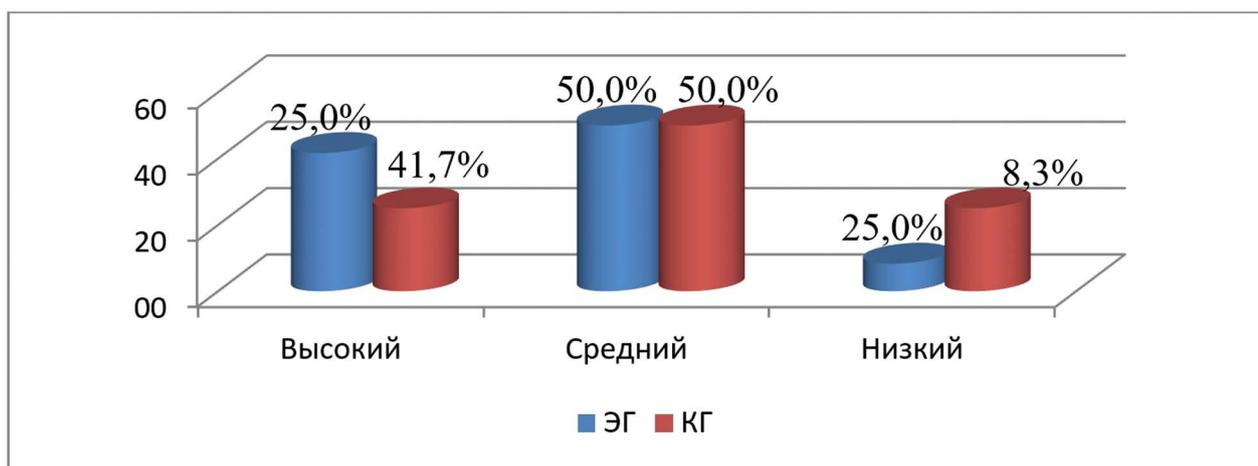


РИСУНОК 2 — Сводные результаты контрольного этапа эксперимента

В процессе формирования основ информатики и навыков алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования при освоении курса математики с использованием игрового обучающего комплекса «MatataLab» процент учащихся, усвоивших материал на оцен-

ку «отлично» и «хорошо», в 4 «А» классе составил 91,7%, и этот показатель выше, чем в контрольной группе (4 «Б») — 75%.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что:

— формирование навыков алгоритмизации и объектно-ориентиро-

ванного программирования как основ информатики при освоении курса математики с использованием игрового обучающего комплекса «MatataLab» дало более высокий уровень усвоения материала;

— реализованный комплекс учебных заданий с помощью игрового обучающего комплекса «MatataLab» оказал положительное влияние на формирование основ информатики у младших школьников в процессе обучения математике, что подтверждается тем, что в экспериментальной группе уровень качества знаний по основам алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования повысился.

Результаты экспериментального исследования показали, что после реализации комплекса учебных заданий с помощью игрового обучающего комплекса «MatataLab» в процессе обучения математике у учащихся начальной школы наблюдаются положительные тенденции, способствующие формированию основ информатики, алгоритмизации и объектно-ориентированного программирования.

Использование игрового обучающего комплекса «MatataLab» делает возможным изучение основ алгоритмики в начальной школе, позволяет сформировать у обучающихся навыки программирования, способствует повышению интереса к технике и конструированию, развивает логическое и алгоритмическое мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Истомина Н.Б. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе решения логических задач // Начальная школа. 2011. № 6. С.30–34.
2. Логвиненко С.А. Формирование элементарных навыков программирования и алгоритмики у детей с помощью информационно-коммуникационных технологий и MatataLab // Дошкольное образование. 2020. № 7.
3. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Ф. Талызина [и др.]; под редакцией Н. Ф. Талызиной. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 193 с. URL: <https://urait.ru/bcode/441918> (Дата обращения: 14.08.2022).
4. Рязанова З.Б., Сорокин С.С., Солин С.В. Применение образовательной робототехники в обучении детей с раннего возраста // Современные проблемы науки и об-

разования. 2020. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29799> (Дата обращения: 15.08.2022).

5. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373) URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (Дата обращения: 10.08.2022).

REFERENCES

1. Istomina N.B. Razvitie universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov v processe resheniya logicheskikh zadach (The development of universal educational actions in younger schoolchildren in the process of solving logical problems) // Elementary school. 2011. No. 6. pp.30–34.

2. Logvinenko S.A. Formirovanie elementarnyh navykov programmirovaniya i algoritmiki u detej s pomoshch'yu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij i MatataLab (Formation of elementary programming and algorithmic skills in children with the help of information and communication technologies and MatataLab) // Preschool education. 2020. № 7.

3. Metodika obucheniya matematike. Formirovanie priemov matematicheskogo myshleniya (Methods of teaching mathematics. Formation of methods of mathematical thinking): a textbook for secondary vocational education / N. F. Talyzina [et al.]; edited by N. F. Talyzina. 2nd ed., reprint. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019. 193 p. URL: <https://urait.ru/bcode/441918> (Date of application: 08/14/2022).

4. Ryazanova Z.B., Sorokin S.S., Solin S.V. Primenenie obrazovatel'noj robototekhniki v obuchenii detej s rannego vozrasta (Application of educational robotics in teaching children from an early age) // Modern problems of science and education. 2020. No. 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29799> (Accessed: 08/15/2022).

5. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. N 373) (Federal State Educational Standard of primary general education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 6, 2009 N 373)) URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (Accessed: 10.08.2022).

УДК 159.9.07

Д. А. ОГАННИСЯН, Д. В. ФУРСОВА

СИСТЕМА ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

АННОТАЦИЯ

Основным фундаментом во взаимодействии дошкольной образовательной организации и семьи дошкольника является сотрудничество воспитателей и родителей, которое предполагает паритетность их позиций как партнёров, учтливое отношение друг к другу с учётом субъективных возможностей и способностей. Педагогическое взаимодействие полагает не только взаимность в действиях, но и взаимоуважение, взаимопонимание, взаимодоверие, взаимопознание, взаимовлияние. Деятельная совместная работа воспитателей и родителей позволяет лучше узнать друг друга, содействует усилению их взаимоотношений. Проблема взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй ребенка остается актуальной и сегодня, иногда приобретая острый характер. В статье проанализированы проблемы педагогического взаимодействия воспитателей дошкольной образовательной организацией с семьёй ребенка. Показано, что трудности в отношениях между семьями и учебными заведениями могут быть связаны, в частности, с несоответствием взаимных ожиданий, с недоверием родителей к педагогам, с неправильно выбранными педагогами формами взаимодействия и общении с родителями. Представлены задачи взаимодействия воспитателя с семьями дошкольников. Определены основные формы работы с родителями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

дошкольный возраст, семья, педагоги, родители, дошкольная образовательная организация, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, форма взаимодействия.

D. A. OGANNISYAN, D. V. FURSOVA

THE SYSTEM OF FORMS OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

ANNOTATION

The main foundation in the interaction of a preschool educational organization and a preschooler's family is the cooperation of educators and parents, which assumes parity of their positions as partners, courteous attitude to each other, taking into account subjective capabilities and abilities. Pedagogical interaction involves not only mutual actions, but also mutual understanding, mutual respect, mutual trust, mutual awareness, mutual influence. Active joint work of teachers and parents allows you to get to know each other better, contributes to strengthening their relationships. The problem of interaction of preschool institutions with the child's family remains relevant today, sometimes acquiring an acute character. The article analyzes the problems of pedagogical interaction of preschool educators with the child's family. It is shown that difficulties in relations between families and educational institutions can be associated, in particular, with the discrepancy of mutual expectations, with parents' distrust of teachers, with incorrectly chosen forms of interaction and communication with parents by teachers. The tasks of interaction of the educator with the families of preschoolers are presented. The main forms of work with parents are defined.

KEYWORDS:

preschool age, family, teachers, parents, preschool educational organization, educational process, pedagogical interaction, form of interaction.

Структура и содержание деятельности дошкольной образовательной организации значительной частью обращена на организацию опосредованного участия родителей (законных представителей) в образовании своих детей. Собственно, по данной причине участие старших членов семьи в обучении и воспитании даёт возможность

существенно повысить качество образования детей, поскольку родители в большей степени чем педагоги, знают возможности собственного ребёнка, а также они повышено заинтересованы в последующем их развитии [1]. По результатам организации многообразных форм детского-родительского взаимодействия педагог может поспособствовать насыще-

нию отношений родительской радостью, развитию уверенности, а самое главное, эмоциональному удовлетворению процессом общения с детьми.

Педагогический состав ДОО (воспитатели, методист, педагог-психолог) призван оказать родителям полноценную поддержку и сопровождение в организации домашнего образования ребенка как на ступени детского сада, так и в будущем, в ходе подготовки его к обучению в школе [2]. В этом плане педагогическое взаимодействие предполагает особое выстраивание суждений, взглядов, действий воспитателей, родителей, дошкольников друг на друга в процессе совместной деятельности, способствуя развитию у дошкольников разнообразных привычек здорового образа жизни, приобщению детей к спорту, получению опыта культуры поведения и обучения [3].

Под педагогическим взаимодействием понимается сотрудничество, индивидуальный подход в обсуждении всего круга вопросов, касаемых положения ребенка в семье и нахождения его в ДОО, определённая динамичность всех связей педагога с родителями в процессе организации образовательной деятельности детей, развития у них необходимых качеств и обеспечения наиболее успешного достижения поставленных целей.

В перечне задач, решаемых во взаимодействии педагогов с родителями дошкольников, называются следующие:

- ознакомить родителей с основными особенностями психического и физического развития ребёнка, развить навыки безопасного поведения, самостоятельности, умения своевременно оказывать элементарную помощь в ситуациях, которые угрожают здоровью ребёнка [4];
- ознакомить родителей с основными особенностями психолого-педагогической подготовки ребенка к обучению в школе, сформировать позитивное отношение к будущей школьной жизни;
- рассмотреть основные вопросы, связанные с развитием познавательной деятельности дошкольника, развитием его кругозора, элементов логического мышления в процессе дидактических игр, общения с взрослыми и детской коллективной самостоятельной деятельности, разнообразных психических процессов в целом;
- оказать педагогическую помощь родителям в создании необходимых условий для развития ответственности, самостоятельности, организованности у дошкольников, умений коммуникативного взаимодействия с детьми и взрослыми, содействовать развитию социальной активности в деятельности, совместной с родителями;

— способствовать развитию партнёрских позиций родителей при вербальной коммуникации со своим ребенком, формированию уверенности в себе и адекватной самооценки, дать представление об основных способах развития самоконтроля у детей и воспитании полной ответственности за свершенные поступки и действия [5].

Заслуживает особого внимания тот факт, что благополучное педагогическое взаимодействие возможно только тогда, когда педагог владеет информацией относительно воспитательных возможностей семьи каждого ребенка из своей группы, а семья, в свою очередь, обладает полным представлением о ДОО, которому она доверила воспитание своего ребёнка [6]. Прекрасную возможность для обоюдных познаний в рамках воспитательного потенциала представляют: специально организуемая психолого-педагогическая диагностика с использованием тестирования, анкет, бесед и сочинений; посещение педагогом семей своих воспитанников; проведение в детском саду дней открытых дверей; разнообразные круглые столы, неформальные встречи, которые ориентированы на знакомство с трудностями и достижениями сторон, воспитывающих детей [7].

К одним из главных форм просвещения родителей относят родительские

собрания, семинары-практикумы, мастер-классы, конференции, лектории, проектную деятельность, игры. Отталкиваясь от представленных направлений, осуществляется работа по достижению полного педагогического взаимодействия с семьёй дошкольников через разнообразные формы.

Теоретический анализ источников, посвященных работе ДОО, позволил систематизировать формы совместной работы ДОО и семьи:

— общие мероприятия педагогов и родителей: беседы, конференции, консультации, родительские собрания, кружки и вечера для родителей, тематические выставки, диспуты, попечительский совет, педагогические советы, встреча с административным составом дошкольной организации, посещение семей на дому, школа для родителей, создание родительского комитета [8];

— совместные мероприятия педагогов, дошкольников и их родителей: дни открытых дверей, турниры знатоков, кружки, КВН, праздники, выпуск газеты, викторины, семейные конкурсы, концерты, просмотры фильмов, презентация совместного опыта, благоустройство дошкольной детской организации и его территории, оформление кабинетов, соревнования.

Педагогическое взаимодействие воспитателя с родителями дошкольников одинаково успешно реализуется сегодня как в традиционных, так и нетрадиционных формах. Традиционные формы принято подразделять на индивидуальные, наглядно-информационные и коллективные [9].

К коллективным формам работы относят родительские собрания, конференции (желательно с приглашением психолога, научных работников), «Круглые столы».

Родительское собрание как главная форма работы решает задачи ознакомления родителей со структурой и содержанием, целями и задачами, а также методами воспитания дошкольников определённого возраста в условиях семьи и детского сада. Вместе с тем, основной темой родительского собрания может выступать совершенно любая, учитывая пожелания родителей. Рекомендуется тематику формулировать проблемно, к примеру: «Слушается ли ваш ребёнок?», «Как играть с ребёнком?», «Стоит ли наказывать детей?».

На сегодняшний день родительские собрания зачастую уступают место нетрадиционным формам, среди которых: педагогическая гостиная, презентация родительского опыта, создание медиатеки, круглый стол, семинары-практикумы, родительские конференции, телемост, основной целью которых яв-

ляется обмен ценным опытом в вопросах семейного воспитания. Рациональной является модель, которая сочетает различные формы работы, например, после проведения ряда развлекательных мероприятий организовать собрания и круглый стол.

К индивидуальным формам следует отнести, в первую очередь, педагогические беседы с родителями, поскольку это является одной из самых доступных форм установления контакта с семьей. Важно отметить, что беседа — это метод, который выступает не только в качестве самостоятельной формы, но может использоваться и в сочетании с другими. Педагогическая беседа включает в себе важную цель: обмен мнениями по определённому вопросу относительно воспитания дошкольника, оказание помощи родителям.

Среди нетрадиционных форм педагогического взаимодействия выделяют четыре основных вида: информационно-аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные (таблица 1). Большинство из них смоделированы по типу развлекательных и телевизионных игр и программ; они сконцентрированы на том, чтобы установить неформальные контакты с родителями, привлечь их внимание к взаимодействию с детским садом, реализуя принципы диалога и партнерства [10].

ТАБЛИЦА 1

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ

Наименование	С какой целью используется эта форма	Формы проведения общения
Информационно-аналитические	Раскрытие интересов, потребностей, запросов родителей, повышение уровня их педагогической грамотности	Социологические срезы, анкетирование, опросы, «почтовый ящик»
Досуговые	Установить эмоциональный контакт, партнёрские отношения между педагогом, родителем, дошкольником	Совместные досуги, утренники, праздники, участие родителей и детей в выставках
Познавательные	Расширить кругозор родителей относительно возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста. Сформировать у родителей важные воспитательные навыки.	Мастер-класс, педагогический брифинг, проведение собраний, консультаций в нетрадиционной форме, педагогическая гостиная, игры, семинары-практикумы
Наглядно-информационные; информационно-ознакомительные; информационно-просветительские	Дать представление родителям о структуре и работе образовательной организации, об особенностях воспитания детей в определённой группе. Обогащение знаний родителей о воспитании и развитии детей дошкольного возраста.	Информационные буклеты для родителей (в том числе на сайте ДОУ), организация дней открытых дверей, открытые занятия и другие виды деятельности детей.

Основной позитивной стороной представленных форм считается то, что абсолютно всем участникам не «навязывают» готовую точку зрения, а подводят их к осмыслению и поиску выхода из данной сложившейся ситуации. В результате родителей мобилизуют в подготовке утрен-

ников, вследствие чего они принимают участие в конкурсах и оказывают помощь в написании сценария. Проводятся определённые дидактические игры, к примеру, «Педагогическое поле чудес», «Педагогический случай», «Ток-шоу», «КВН», где происходит обсуждение всех точек

зрения на возникшую проблему и другое. Помимо вербальной коммуникации активно используется и невербальная: распечатанные буклеты, оформление страницы педагога, психолога на сайте ДООУ. Также можно организовать выставку общих совместных работ детей и родителей «Мамины помощники» и т.п.

В организации педагогического взаимодействия с родителями значимая роль отведена методам диагностики (анкетирование, опрос, тестирование, беседа). Основной задачей аналитических информационных форм при организации общения со взрослыми является сбор и обработка данных о семье каждого из воспитанников, об отношении к ребенку в семье, о запросах, интересах, потребностях взрослых в педагогической психологической информации.

Организация общения в досуговой форме призвана установить неформальные взаимоотношения между родителями и педагогами и более доверительные партнерские взаимоотношения между детьми и родителями (совместные досуги, праздники). Досуговая форма сотрудничества с семьей может быть эффективной только в том случае, если педагоги уделяют пристальное внимание педагогическому содержанию организуемых мероприятий. Важной составляющей является конгруэнтность.

Доминирующую роль в организации общения педагогов и родителей выпол-

няет познавательная форма, поскольку она оказывает большое влияние на повышение психолого-педагогической культуры родителей, то есть способствует полноценному изменению взглядов родителей на воспитательный процесс своего ребенка в условиях семьи, развивая при этом саморефлексию.

В рамках наглядно-информационной формы организации общения педагогов и родителей решаются задачи непосредственного ознакомления родителей с условиями, методами и содержанием воспитания дошкольников в условиях детской дошкольной организации, позволяя более правильно оценивать деятельность воспитателей, обогатить свои навыки относительно приёмов и методов домашнего воспитания детей, более объективно рассмотреть деятельность педагога. Формы наглядно-информационного характера условно подразделяются на две подгруппы.

Одной из главных задач информационно-ознакомительной формы является ознакомление взрослых с ДООУ, существенными особенностями его работы, с деятельностью педагогов.

Задачи форм информационно-просветительской группы весьма близки к задачам познавательных форм. Они преимущественно обращены к тому, чтобы расширить знания родителей о важнейших особенностях воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Специфичной чертой является то, что процесс общения между воспитателем и родителем в данном случае является не прямым, а опосредованным, реализующимся через такие формы, как выставки, собрания, сайт. Собственно, поэтому их и объединили в отдельную группу, а не связали с познавательными.

С целью наиболее эффективной реализации процесса педагогического взаимодействия важно знать, в первую очередь, основные особенности всех участников взаимодействия, здесь подразумевается знание типологии семей детей группы, возрастных особенностей родителей, стили общения родителей с детьми в семье. В данном случае воспитатель подключает к работе педа-

гога-психолога для сбора достоверной информации.

Каждая семья имеет свои особенности, в связи с этим семьи по-разному будут реагировать на «вмешательство» в процесс воспитания своих детей извне. Поэтому воспитатель должен использовать индивидуально-дифференцированный подход. В связи с этим наиболее актуальными остаются следующие задачи: индивидуальный подход к семьям различного типа, персональная работа с каждой семьей для того, чтобы сделать родителей полноценным участником воспитательного процесса. При этом важно придерживаться принципа, что родитель и ДОО — это два главных субъекта для дошкольника, которые взаимосвязаны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОО и семьи // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 71–74. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2308/> (дата обращения: 01.05.2022).
2. Евдокимова Н.В., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями: Пособие для педагогов и родителей. М: Мозаика. Синтез, 2007. 167 с.
3. Арнаутова Е.П. Планируем работу с семьей // Управление ДОО, 2002. Вып. 4. 66 с.
4. Дронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М., 2002. 120 с.
5. Гузова О.В. Взаимодействие ДОО с родителями // Молодой ученый. 2017. Вып. 43 (177). С. 103–105. URL: <https://moluch.ru/archive/177/46178/> (дата обращения: 01.05.2022).
6. Глебова С.В. Детский сад — семья: аспекты взаимодействия // Воспитатель ДОО. 2011. Вып. 12. С. 88–94.

7. Давыдова О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. СПб.: ООО «Издательство Детство Пресс», 2013. 128 с.

8. Батенова Ю.В. Использование метода игротерапии в процессе коррекции внутрисемейного общения дошкольников // Перспективы науки и образования. 2019. № 3(39). С. 315–325.

9. Немировская Е.Г. Терапия детско-родительских отношений: тренинг детско-родительского взаимодействия Шейлы Эйберг (по материалам зарубежных источников) // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 81–86.

10. Савинская О.Б. Родительская оценка услуг детского сада: ценность воспитания и обучения // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. 18. № 2. С. 115–129.

REFERENCES

1. Tonkova Y.M. *Problemi i perspektivi razvitiya obrazovania: materialy II Mezhdunarodnoi naychnoi konferentsii* (Modern forms of interaction between the DOW and the family — *Problems and prospects of education development*): materials of the II International Scientific Conferenc, 2012, pp. 71–74 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2308/> (accessed: 01 May 2022).

2. Evdokimova N.V., Dodokina N.V., Kudryavtseva E.A. *Detsk'i sad i sem'ay: metodika raboty s roditel'aymi: Posobie dly pedagogov i roditelei* (Kindergarten and family: methods of working with parents: A manual for teachers and parents). M: Mosaic. — Synthesis, 2007. 167 p (in Russian).

3. Arnautova E.P. *Planiryem raboty s sem'ei* (We plan to work with the family). — Management of DOW, 2002, vol. 4. 66 p (in Russian).

4. Dronova T.N. *Vzaimodeistvie doshkol'nogo ychregdeniay s roditel'yami. Posob'ie dly rabotnikov doshkol'nuh obrazovatel'nux ychregden'ii* (Interaction of preschool institutions with parents. Manual for employees of preschool educational institutions). M., 2002. 120 p (in Russian).

5. Guzova O.V. *Vzaimodejstvie DOU s roditelyami* (Interaction of preschool with parents) // Young scientist, 2017, no 43 (177), pp. 103–105 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/177/46178/> (accessed: 01 May 2022).

6. Glebova S.V. *Detskii sad — sem'ay: aspekty vzaimodeistviay* (Kindergarten — family: aspects of interaction). — Educator of the DOW, 2011, no. 12, pp. 88–94 (in Russian).

7. Davydova O.I. *Kompetentnostnui podxod v rabote doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchregdeniay s roditel'yami* (Competence approach in the work of preschool educational institutions with parents). St. Petersburg: LLC "Publishing House Detstvo Press", 2013. 128 p (in Russian).

8. Batenova Yu.V. Ispol'zovanie metoda igroterapii v prozsesse korrekzii vnytrisemeinogo obchena doshkol'nikov (The use of the method of game therapy in the process of correction of intra-family communication of preschoolers). — *Prospects of science and education*, 2019, no. 3(39), pp. 315–325 (in Russian).

9. Nemirovskaya E.G. *Terapiya detsko-roditel'skix otnoshenii: trening detsko-roditeliskogo vzaimodeistviay Shely Aiberg (po materialam zarybegnux istoch'nikov)* (Therapy of child-parent relations: training of child-parent interaction by Sheila Ayberg (based on materials from foreign sources)). — *Modern foreign psychology*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 81–86 (in Russian).

10. Savinskaya O.B. *Roditel'skay otsenka uslyg detskogo sada: tsennosti vospitania i obych'eniya* (Parental assessment of kindergarten services: the value of education and training). — *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 2015, vol. 18, no. 2, pp. 115–129 (in Russian).

УДК 371.14

Е. Е. РУКАВИШНИКОВА

ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МОДЕЛИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

АННОТАЦИЯ

Образование — это динамичная система, которая меняется закономерно в соответствии как с тенденциями развития общества, так и внутренними и внешними условиями. Являясь открытой и динамично развивающейся, эта система предъявляет новые требования к педагогу, что актуализирует вопросы интеграция внутренних и внешних ресурсов образовательной среды для профессионального развития педагога. Целью исследования стало изучение возможности подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды посредством активизации внутренних ресурсов профессионально-образовательной среды. Сформулированная гипотеза о том, что результативность процесса профессионального развития педагогов обеспечивается в модели обучающейся образовательной организации, была подтверждена. Обоснованы преимущества обучающейся организации, обеспечивающие зону ближайшего развития как для отдельного педагога, так и педагогического коллектива. Организация корпоративного обучения педагогов определена как одна из приоритетных задач в управлении процессом профессионального развития педагогов в модели обучающейся организации. Опираясь на рефлексивно-деятельностный подход, раскрывающий антропологический смысл содержания корпоративного обучения, выделены объекты сопровождения педагога и технологии его подготовки к формированию безопасной развивающей образовательной среды.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессионально-образовательная среда; обучающаяся образовательная организация; педагог; рефлексивно-деятельностный подход; развитие; технология.

E. E. RUKAVISHNIKOVA

TECHNOLOGIES OF PREPARING TEACHERS FOR THE FORMATION OF A SAFE DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE MODEL OF A LEARNING EDUCATIONAL ORGANIZATION

ANNOTATION

Education is a dynamic system that changes naturally in accordance with both trends in the development of society and internal and external conditions. Being open and dynamically developing, this system imposes new requirements on the teacher, which actualizes the integration of internal and external resources of the educational environment for the professional development of the teacher. The purpose of the study was to study the possibility of preparing teachers for the formation of a safe developing educational environment through the activation of internal resources of the professional educational environment. The formulated hypothesis that the effectiveness of the process of professional development of teachers is ensured in the model of a learning educational organization was confirmed. The advantages of a learning organization are substantiated, providing a zone of proximal development for both an individual teacher and a teaching staff. The organization of corporate training for teachers is defined as one of the priority tasks in managing the process of professional development of teachers in the model of a learning organization. Based on the reflexive-activity approach, which reveals the anthropological meaning of the content of corporate training, the objects of teacher support and the technology of his preparation for the formation of a safe developing educational environment are identified.

KEYWORDS:

professional and educational environment; learning educational organization; teacher; reflexive-activity approach; development; technology.

...Большинство людей хотят работать в окружении, ориентированном на развитие и позволяющем приобретать новые знания, разнообразить деятельность, отвечать за себя и пользоваться поддержкой коллег. Они стремятся применять на практике свои способности и не хотят рутины... Люди заинтересованы в том, чтобы развиваться и приносить пользу, чтобы их таланты получали признание и вознаграждение.

Дж. Равен

Профессионально-образовательная среда является структурным элементом, включенным в единую образовательную среду учреждения, функциями которой являются формирование профессионального сознания педагога, удовлетворение его профессиональных и личностных потребностей, мобилизация развивающего потенциала и обеспечение состояния безопасности ее субъектов [1]. В ситуации же неопределенности и изменений задача научения взаимодействовать с новой развивающейся средой, проектировать ее, использовать ее потенциал является не только требованием времени, но и приоритетом профессионально-личностного развития современного педагога.

Достичь этого можно, используя концепцию «обучающейся организации», позволяющую обеспечить непрерывный процесс развития личности педагога, протекающий с той или иной интенсивностью в зависимости от выбранной педагогом модели профессионального развития и ситуации в рамках конкретной образовательной организации. При этом педагог становится активным субъектом

общения, познания, профессионального и социального творчества. Т.е. для развивающегося педагога необходимо создать развивающее образовательное и профессиональное пространство [4].

Такая образовательная организация предоставляет относительно новый способ организации профессиональной деятельности. При таком способе педагог строит собственную, индивидуальную линию профессионально-личностного развития. Основанием для развития выступает инициативность, самостоятельность, профессиональные интересы и/или профессиональные дефициты, уровень личной культуры, потребности — субъектность педагога, т.е. та своеобразность, которая сложилась в его индивидуальном профессиональном и социальном опыте [4].

Обучающаяся образовательная организация — это команда объединенных единым видением и ценностями педагогов, которые имеют способность как развивать, усовершенствовать педагогический процесс (содержание, технологии, формы, ресурсы и др.), профессиональные и межличностные отношения, в нем воз-

никающие, так и собственное понимание социокультурной и образовательной ситуации через систематическую оперативную обратную связь от всех участников образовательных отношений, социальных партнеров, т.е. от внутренней и внешней среды [6].

Обучающаяся образовательная организация — это организация, которая, используя информацию, полученную по каналам обратной связи, не только ориентирована на профессионально-личностное соответствие педагога этим изменениям, но и на прогнозирование опережающих действий и инициатив. Такая модель образовательной организации обеспечивает ее субъектам состояние защищенности в осуществлении профессиональной деятельности, а создаваемая безопасная профессионально-образовательная среда выступает условием, стимулирующим развитие личностного потенциала педагога и ресурсом, способствующим его открытости к инновациям и готовности к профессиональному развитию и росту [6].

Методологическим основанием функционирования образовательной организации в модели обучающейся организации выступает положение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, которое по своему механизму является универсальным, оно применимо к процессу профессионально-личностного развития педагога вообще, и в его подготовке к формированию безопасной развивающей образовательной среды, в частности.

Как показал проведенный нами анализ, одной из приоритетных задач в управлении процессом создания профессионально-образовательной среды в модели обучающейся организации является организация корпоративного обучения педагогов. И в современных социокультурных условиях такая задача является оправданной. Содержательно преимущества обучающейся образовательной организации, процессы, осуществляемые в условиях корпоративного обучения, а также их результаты, определяемые в соответствии с критериями и показателями, представлены в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1

Преимущества обучающейся образовательной организации	Процессы	Критерии*/ Показатели**
Возможность стать зоной ближайшего развития как для педагогического коллектива, так и отдельного педагога.	Осуществляется раннее информирование о предстоящих изменениях, погружение в их суть, а также объективизация	Внешний критерий / Непрерывность инновационных процессов.

	грядущих перемен, что обусловливает снятие психологического напряжения в их субъективном восприятии.	Внутренний критерий / Когнитивный
Возможность быстро «ориентироваться во времени и пространстве», способность видеть существующую или возникающую смысловую, социальную или индивидуальную, информационную и ценностную композицию в ситуации изменений и неопределенности в образовательной системе.	Снимается отчуждение процесса обучения самих педагогов от специфических проблем образовательной организации.	Внешний критерий / Непрерывность инновационных процессов. Внутренний критерий / Ценностный. Когнитивный.
Возможность развивающего и созидательного взаимодействия педагога и среды как способа проявления его субъектной позиции в профессионально-образовательной среде.	Именно в образовательной организации формируются образовательные и профессиональные потребности и запросы, мотивация к профессиональному развитию и др.	Внешний критерий / Востребованность научно-методического сопровождения. Внутренний критерий / Ценностный. Личностный.
Возможность видеть результат обучения педагогов: происходящие профессиональные изменения и динамику уровня их профессиональной образованности и компетентности.	Осуществляется фасилитация процессов профессионально-личностного развития педагога.	Внешний критерий / Востребованность научно-методического сопровождения. Корпоративное обучение (технологии). Внутренний критерий / Ценностный. Когнитивный. Деятельностный. Личностный.
Возможность объединения ресурсов для содержательного наполнения профессионально-образовательной среды.	Реализуется персональная модель профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации.	Внешний критерий / Достижения педагогов. Непрерывность инновационных процессов.

		Востребованность научно-методического сопровождения. Корпоративное обучение (технологии). Внутренний критерий / Ценностный. Когнитивный. Деятельностный. Личностный.
--	--	---

*Пояснения к таблице: * Внешние критерии — соответствие признакам обучающейся организации. ** Показатели: непрерывность инновационных процессов; востребованность научно-методического сопровождения; корпоративное обучение (технологии); достижения педагогов.*

** Внутренние критерии — профессиональная компетентность педагогов. ** Показатели: ценностный (направленность на профессиональное развитие); когнитивный (знание современных профессиональных задач, владение педагогическими знаниями и умениями); деятельностный (умение решать современные профессиональные задачи); личностный (ответственность, креативность, рефлексивность).*

Таким образом, объективно изменяющиеся условия образовательной и профессиональной среды требуют переосмысления педагогического опыта и осуществления рефлексивно-деятельностного подхода к подготовке педагога к формированию безопасной развивающей образовательной среды.

В модели обучающейся организации рефлексивно-деятельностный подход рассматривается как система принципов и технологий содействия профессионально-личностному развитию педагога в процессе его взаимодействия и сотрудничества с профессиональным сообществом; как система, основан-

ная на поддержке позиции педагога как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления. При этом развитие профессионализма в педагогической деятельности происходит через интериоризацию способов совместной деятельности в условиях корпоративного обучения и профессионального взаимодействия. Показателем прогресса такого развития становится постоянное расширение зон актуального и ближайшего профессионального развития как педагога, так и педагогического коллектива. Это осуществляется в следующей логике:

1 — анализ (запрос «сверху» и «снизу», потребности, ожидания) → 2 — целеполагание (приоритеты институциональные и персональные) → 3 — ресурсы (научно-методические, информационные, кадровые, психологические) → 4 — проектирование (содержание, процессы, результаты) → 5 — реализация (преобразовательная деятельность и ее сопровождение) → 6 — рефлексия (результаты и эффекты).

В этой связи актуальным становится вопрос о выборе технологий сопровождения педагога в осуществлении педагогической деятельности и профессионально-личностном развитии [2].

Выбор технологий по обучению педагога формированию безопасной развивающей образовательной среды и последующего осуществления в этой среде педагогической деятельности будет определяться, прежде всего, в следующих диспозициях:

- на личностном уровне — самим педагогом на основе осознания и понимания своих профессиональных интересов, запросов и/или профессиональных дефицитов, под влиянием снижения или отсутствия мотивации и готовности к изменениям;
- на институциональном уровне — образовательной организацией на основе результатов по итогам системы мониторинга и экспертизы

(аудита), функционирования методической службы и др. [4].

Опираясь на рефлексивно-деятельностный подход, раскрывающий антропологический смысл содержания корпоративного обучения, можно выделить объекты сопровождения. В соответствии с двумя типами антропологических оснований (1-ым — субъективно-деятельностным и 2-ым — культурно-историческим) объектами сопровождения в модели обучающейся организации являются [4]:

1 — по содержанию профессиональной деятельности педагога (ценностный, когнитивный и деятельностный показатели):

- предметные знания (предметные компетенции педагога);
- способы действия (методические и психолого-педагогические компетенции педагога);
- ценностная сфера человека (коммуникативные компетенции педагога).

2 — по сфере существования (ценностный, когнитивный, деятельностный и личностный показатели):

- социальная жизнь (возможность включения в различные социальные среды; освоение навыков социального партнерства и взаимодействия с различными общественными институтами и представителями других профес-

сиональных сообществ; овладение навыками работы в команде);

— профессиональная деятельность (освоение способов жизни в современном высокотехнологичном мире, в рамках плотных информационных потоков; освоение современных технологий и технических средств на профессиональном уровне как эффективного подхода к реализации педагогической деятельности и самореализации в ней);

— личностное развитие (возможность достижения самоидентичности, создание ситуации осознанного выбора с ответственностью за него) [4].

В соответствии с обозначенными объектами выбираются и технологии сопровождения: технология экспертизы, технология наставничества, технология индивидуального профессионального маршрута, тьюторская технология, технология портфолио и технология рефлексии [4] (таблица 2).

ТАБЛИЦА 2

Расширение зон актуального и ближайшего профессионального развития педагога и педагогического коллектива в модели обучающейся организации	Технология подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды
1 — анализ (запрос «сверху» и «снизу», потребности, ожидания)	Технология экспертизы Технология рефлексии
2 — целеполагание (приоритеты институциональные и персональные)	Технология экспертизы Технология рефлексии
3 — ресурсы (кадровые, информационные, научно-методические, психологические)	Технология экспертизы Технология рефлексии
4 — проектирование (содержание, процессы, результаты)	Технология экспертизы Технология рефлексии Технология наставничества Технология индивидуального профессионального маршрута Тьюторская технология
5 — реализация (преобразовательная деятельность и ее сопровождение)	Технология наставничества Технология индивидуального профессионального маршрута Тьюторская технология

6 — рефлексия (результаты и эффекты)	Технология экспертизы Технология рефлексии Технология наставничества Технология индивидуального профессионального маршрута Тьюторская технология Технология портфолио
--------------------------------------	--

Так, к примеру, технология экспертизы в полной мере может быть реализована на этапе диагностики возникшей проблемной ситуации и/или профессионального запроса.

Наставничество как технология сопровождения является гарантом овладения педагогами профессиональными компетенциями через общение с более опытными членами педагогического коллектива и экспертного сообщества [5]. Преимуществами технологии наставничества является то, что при ее использовании происходят изменения системы отношения педагога к миру и себе как субъекту собственной жизни и профессиональной деятельности. Эта технология универсальна и может применяться на всех этапах сопровождения.

Технология рефлексии универсальна по своему механизму и может быть использована на всех этапах сопровождения. Вместе с тем, наиболее эффективна будет использование этой технологии на этапе информации о возникшей проблеме и путях её решения и/или об источниках и способах удовлетворения

профессионального запроса, а также консультации на этапе выработки плана и принятия решений.

В современную образовательную практику активно входит технология тьюторства [3]. Цели и содержание тьюторской технологии соответствуют этапу реализации плана решений в модели сопровождения педагога.

Технология индивидуального профессионального маршрута (ИПМ) и технология портфолио в модели сопровождения педагога будут целесообразны на этапе реализации плана решений. Технология ИПМ решает в первую очередь группу профессиональных задач проектирования и осуществления профессионального самообразования педагога при методическом сопровождении этого процесса. Технологию портфолио рекомендуют использовать как результирующую технологию сопровождения педагога.

Таким образом, независимо от того, какие технологии будут выбраны и определены как приоритетные, их реализация позволит включить педагога в модели-

руемые среды, где будет предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных «проб», действий с реальным развивающим эффектом [7].

Процесс подготовки педагогов к формированию безопасной развивающей образовательной среды в модели обучающейся образовательной организации организован в следующей логике: действия педагога начинают планироваться не от глобальных задач образования, не от социального заказа, не от требований администрации, а «от педагога», от его интересов, устремлений, от его запросов и проблем «здесь и сейчас». Такие подходы, технологии и форматы позво-

ляют положить начало или поддержать уже сформированную развивающую образовательную среду в школе и дать педагогам дополнительный импульс для развития, повышения их осознанности и вовлеченности. При этом цель обучающейся образовательной организации — не навязывать обучение, а создавать возможности и поддерживать инициативу педагогов, когда у них возникает осознанная необходимость в обучении, и создать такую систему корпоративного обучения, которая будет в ситуации перемен инвестировать в профессионально-личностное развитие педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И.А. Тарасов С.В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области). URL: http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva_Tarasov.phtml (дата обращения 11.01.2022).
2. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. СПб.: Образовательный центр «Участие», 2009. С. 36–46.
3. Ковалева Т.М. Тьюторство как ресурс современного образования // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: материалы международной научно-методической конференции 11-13 мая 2016 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 11-12.
4. Рукавишникова Е.Е. Сопровождение педагога как условие комплексной оценки профессиональной деятельности: учебное пособие «Комплексная оценка соответствия деятельности педагога требованиям профессионального стандарта». Ставрополь: Ставролит, 2019. С. 114–169.
5. Рукавишникова Е.Е. Наставничество в образовании: учебное пособие. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. 84 с.

6. Рукавишникова Е.Е. Обучающаяся организация как условие создания безопасной профессионально-образовательной среды // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С.85–94.

REFERENCES

1. Baeva I.A. Tarasov S.V. Proektirovanie professional'no-obrazovatel'noj sredy pedagoga v uslovijah vnedrenija i osvoenija standarta professional'noj dejatel'nosti (na materiale sistemy obrazovanija Leningradskoj oblasti). (*Designing the professional and educational environment of a teacher in the conditions of implementation and development of the standard of professional activity (based on the material of the education system of the Leningrad region)*). URL: http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva_Tarasov.phtml (data obrashhenija 11.01.2022).

2. Kazakova E. I. Process psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija // Na putjah k novoj shkole. (*The process of psychological and pedagogical support // On the way to a new school*). SPb.: Obrazovatel'nyj centr «Uchastie», 2009. S. 36–46.

3. Kovaleva T.M. T'jutorstvo kak resurs sovremennogo obrazovanija // Gumanitarnaja obrazovatel'naja sreda tehničeskogo vuza: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii 11-13 maja 2016 goda. (*Tutoring as a resource of modern education // Humanitarian educational environment of a technical university: materials of the international scientific and methodological conference on May 11-13, 2016*). SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta, 2016. S. 11-12.

4. Rukavishnikova E.E. Soprovozhdenie pedagoga kak uslovie kompleksnoj ocenki professional'noj dejatel'nosti: uchebnoe posobie «Kompleksnaja ocenka sootvetstvija dejatel'nosti pedagoga trebovanijam professional'nogo standarta». (*Teacher support as a condition for a comprehensive assessment of professional activity: textbook "Comprehensive assessment of the teacher's compliance with the requirements of the professional standard"*). Stavropol': Stavrolit, 2019. S. 114–169.

5. Rukavishnikova E.E. Nastavnichestvo v obrazovanii: uchebnoe posobie. (*Mentoring in education: a textbook*). Stavropol': Izd-vo «Timchenko O.G.», 2020. 84 s.

6. Rukavishnikova E.E. Obuchajushajasja organizacija kak uslovie sozdanija bezopasnoj professional'no-obrazovatel'noj sredy (*A learning organization as a condition for creating a safe professional and educational environment*) // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2021. № 1 (154). S.85–94.

УДК 37.02

В. С. ТОИСКИН, В. В. КРАСИЛЬНИКОВ, К. И. КОРЧАК

ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

АННОТАЦИЯ

Успешная трансформация образовательного процесса в части цифровизации и развития цифровой дидактики является одной из ключевых и актуальных задач современного российского образования. Одним из результатов цифровой трансформации общества и образования как важнейшего социального института является значительное повышение роли информационной культуры личности в качестве необходимой составляющей общей культуры современной личности. В данной статье анализируется актуальное состояние информационной культуры через информационно-коммуникационную компетентность как её прикладное проявление. Рассматривается процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности посредством инструментария цифровой дидактики как одного из наиболее перспективных направлений развития и, соответственно, трансформации образования XXI века.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

информационная компетентность, информационная культура, цифровая дидактика, цифровизация образования, компетенции XXI века.

V. S. TOISKIN, V. V. KRASILNIKOV, K. I. KORCHAK

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE AS A RESULT OF THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE THROUGH THE TOOLS OF DIGITAL DIDACTICS

ANNOTATION

The successful transformation of the educational process in terms of digitalization and the development of digital didactics is one of the key and urgent tasks of modern Russian education. One of the results of the digital transformation of society and education as the most important social institution is a significant increase in the role of the information culture of the individual as a necessary component of the general culture of the modern individual. This article analyzes the current state of information culture through information and communication competence as its applied manifestation. The process of forming information and communication competence through the tools of digital didactics is considered as one of the most promising areas of development and, accordingly, the transformation of education in the 21st century.

KEYWORDS:

information competence, information culture, digital didactics, digitalization of education, competences of the 21st century.

Развитие социума всегда неотъемлемо связано с ростом его потенциальных возможностей посредством качественных изменений доступных для человечества технологий. Ключевым двигателем данных преобразований является информация как фундаментальная основа любой технологии, как форменный носитель смысла и идеи. Современная стадия развития человеческого социума, характеризующая изменение принципа взаимодействия

с открытой информацией, повышение доступности и многократное увеличение её количества, диктует необходимость модернизации прежде всего института современного образования.

Системная нестабильность, порождаемая широкими возможностями современных информационных средств, их постоянным усовершенствованием, появлением всё новых и новых технологий и программных ресурсов, определяет обширность поля путей развития обра-

зовательной системы. Таким образом, не представляется возможным в настоящее время спрогнозировать единственный путь развития образования как ключевого социального института, несомненно, оказывающего большое влияние на развитие человечества в целом. При этом достаточно многообещающей выглядит идея о фиксации определенных «реперных точек» развития образования — тех средств, технологий и методов, которые уже сегодня являются очевидно практически полезными и перспективными в контексте любого из возможных векторов развития.

Среди таких ключевых составляющих «образования будущего», «образования XXI века» или «образования информационного общества», к которому человечество, вероятнее всего, в настоящий момент движется, можно выделить следующие:

- цифровизация обучения как процесс и результат интеграции информационных технологий в образовательный процесс и ответной адаптации образовательных методик под цифровой характер обучения, т.е. развитие цифровой дидактики;
- переход от субъект-объектной модели обучения к субъект-субъектной модели, превалирование личностно-ориентированного подхода в обучении как результат расшре-

ния образовательных возможностей вследствие вышеопределенного процесса цифровизации;

- значительное повышение важности информационно-коммуникационной культуры как составляющей общей культуры личности обучающихся вследствие изменения условий окружающей действительности, обусловленного развитием цифровой среды жизнедеятельности.

Успешная трансформация образовательного процесса в части вышеуказанных составляющих является одной из актуальных проблем, стоящих перед современным российским образованием, находящимся в процессе адаптации к современным условиям жизнедеятельности. Так, при рассмотрении образования как системы подготовки и воспитания индивида в личных, общественных и государственных интересах, большую практическую важность и актуальность приобретает задача формирования информационно-коммуникационной компетентности в качестве результата развития информационной культуры посредством инструментария цифровой дидактики.

Современные социальные условия капитализма вкупе с присущей ему рыночной экономикой и свободой предпринимательства провозглашают человека творцом собственного успеха,

пропагандируют культ индивидуализма. Сама идея о том, что успешность человека и его экономическое, а, следовательно, и физическое состояние, зависят исключительно от него самого, предполагает необходимость постоянного совершенствования образования как системы подготовки и воспитания индивида в личных, общественных и государственных интересах. Так, в качестве глобальной цели современной образовательной системы можно определить гармоничное развитие независимой личности, способной к самореализации в любой сфере деятельности. В условиях «пред-информационного общества», когда ценность информации коррелирует с её перманентно возрастающим количеством, невероятную важность приобретает информационная культура личности.

Понятие «информационная культура» в настоящее время употребляется в различных сферах общественных отношений — им занимаются культурологи, социологи, философы, библиотековеды, информатики, педагоги и психологи, и потому имеет несколько общеупотребимых трактовок. Понятие информационной культуры впервые ввел в научный оборот Г. Г. Воробьев в 1980 г. и подразумевал под ней «умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными» [3]. По мнению Городновой А.А., информационная

культура — это «уровень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребности людей в информационном общении, уровень эффективности создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации» [5].

Более современные трактовки определяют информационную культуру как «совокупность навыков эффективного поиска, обработки и использования информации» [16]. Также существует понятие информационной культуры как «одного из показателей воспитанности человека, характеризующий его духовно-нравственный выбор в повседневном отношении к информационному потоку и его целесообразному использованию для самосовершенствования. Что в свою очередь проявляется в знаниях и навыках эффективного пользования необходимой для современного культурного человека информацией, отношении к различным видам средств массовой информации, содержанию, качеству и объему информации» [8]. Стоит отметить и позицию Негодаева И.А., который, на наш взгляд, высказывает наиболее конкретное и четкое мнение о том, что под информационной культурой обычно понимают не только компетенции, но и новый тип мышления, который формируется в результате освобождения человека от рутинной информационно-интеллектуальной работы [10].

Анализируя приведенные выше понятия, можно сделать вывод, что информационная культура также является неким «показателем» совокупной сознательности и осведомленности человека об источниках информации, её качестве и содержании. Таким образом, информационную культуру в качестве образовательного результата, «компетенции XXI века» можно определить как часть общечеловеческой культуры, новый тип мышления, базирующийся на системе принципов работы с информационными технологиями, их программными ресурсами и информацией в целом. Важность информационной культуры в современном обществе крайне тяжело преувеличить: в первую очередь, по причине распространения интернета и невероятного развития его ресурсов. XXI век является поистине революционным в части работы и распространения информации. Принципиально новое средство коммуникации, обеспечивающее почти моментальную передачу информации, очевидно, оказывает значительное влияние на информационную картину мира в целом и отражается в информационной культуре каждого современного человека. Таким образом, условная современная «личность XXI века» принципиально отличается от личности XX века — современный человек нынешнего времени немислим без информационной

культуры, целенаправленное формирование которой обязательно для каждого индивида.

При этом беспрецедентный темп развития цифровых и инфокоммуникационных технологий и скачкообразность произошедшего процесса компьютеризации в совокупности с консервативностью образовательной системы привели к ситуации, когда одна из ключевых составляющих современной личности, напрямую влияющая на всю жизнь человека и его самореализацию, формируется стихийно и бессистемно, зачастую под влиянием общественных трендов и стороннего влияния. Приходящие сегодня в школу первоклассники в большинстве своем не нуждаются в обучении «механике» работы с компьютерами и телефонами. При этом опыт и умение взаимодействовать с цифровыми устройствами, т.е. тот «пользовательский уровень» информационной культуры, приобретаемый в ходе взаимодействия с различными девайсами и ресурсами, абсолютно не равнозначен информационно-коммуникационной компетентности, которая сегодня зачастую даже в процессе обучения в средней школе не формируется на достаточном уровне.

Так, очевидно, что в условиях массовой цифровизации, перспективности цифровой школы [4 6, 13], в том или ином её виде, именно на школьную ступень образования возлагается задача

воспитания личности, информационно подготовленной к современным условиям окружающей действительности. Термин «информационно-коммуникационная компетентность» сегодня достаточно часто ошибочно отождествляется с выше рассмотренным термином «информационная культура», что объясняется, прежде всего, несформированностью понимания различий данных терминов у широкой аудитории. Важно понимать, что понятие «культура» включает в себя «компетенцию». Так, по мнению В.В. Климентьевой, «компетенция является категорией образовательной подготовки и соотносится с «квалификацией» как характеристикой личности. Культура же — категория более философская и включает в себя не только свойство личности, но и характеристику групп, социальных слоев, общества, исторических эпох и т. д.» [7]. Также информационную компетенцию, по мнению российского ученого Хуторского А.В., отличает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих человеку «самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее» [14].

Объединяя вышесказанное, можно дать определение информационно-коммуникационной компетенции как совокупности взаимосвязанных качеств

личности, формируемых на основе знаний умений, навыков, способов деятельности, которая является необходимой для качественной и продуктивной работы с информацией. Таким образом, информационно-коммуникационную компетентность можно рассматривать как прикладное проявление информационной культуры как типа мышления. При этом формирование информационной культуры в современном мире, поглощаемом процессами цифровизации и информатизации, происходит стихийно и может продолжаться на протяжении всей жизни человека — с появлением новых информационных технологий, а также методов пропаганды и влияния на общественное мнение. Соответствуя одной из главных целей образования, заключающейся в воспитании всесторонне развитой современной личности, необходимо, как минимум, на уровнях общего и высшего образования закрепить задачу формирования современной информационной культуры. При этом очевидно, что её уровень оценить и «измерить» крайне проблематично, если не использовать слово «невозможно», однако определить уровень информационно-коммуникационной компетентности как наиболее явного показателя информационной культуры не просто возможно, но и, вероятнее всего, оптимально, в качестве решения выше обозначенной проблемы.

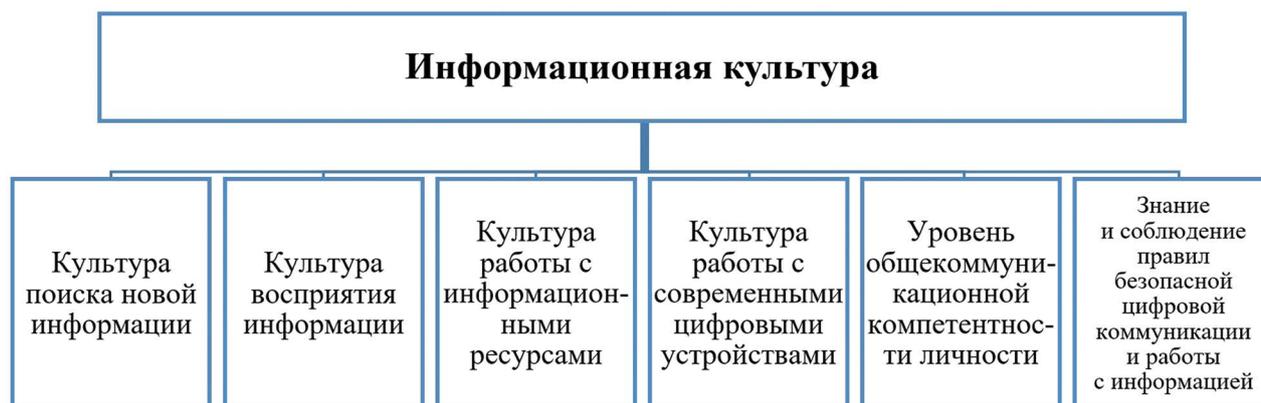


РИСУНОК 1 — Составляющие информационной культуры человека

Формирование информационной культуры и информационно-коммуникационной компетентности как её показателя в процессе образования, очевидно, требует глобально завершённого статуса процесса компьютеризации и, по крайней мере, начатого на базовом уровне процесса цифровизации как результата интеграции информационных технологий в образовательный процесс и ответной адаптации образовательных методик под цифровой характер обучения, т.е. развития цифровой дидактики. Как уже было отмечено ранее, достаточно большой процент первоклассников приходит в школу с определенным опытом взаимодействия с цифровыми устройствами. Так, согласно докладу Института исследований интернета «Детский Рунет 2018», порядка 44% детей в возрасте 5-7 лет в России имеют личный смартфон, с помощью которого они могут выйти в интернет; у детей в возрасте 8-11 лет этот показа-

тель составляет 74% [1]. У школьников старшего возраста цифровая активность на порядок выше — ежедневно или практически ежедневно соцсетями пользуются 89% подростков в возрасте от 14 до 17 лет и 53% взрослых. Это следует из результатов опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [11]. Также, согласно исследованию Росстата, в 2019 году 69,4% семей владели компьютером [9], а исследования 2021 года свидетельствуют об «увеличении доли массовых социально значимых услуг, доступных в электронном виде, до 95%; росте доли домохозяйств, которым обеспечена возможность широкополосного доступа к интернету, до 97%». Все перечисленные факты лишь ещё раз подтверждает необходимость развития информационной культуры у современных обучающихся.

Таким образом, «пользовательский» уровень информационной культуры,

формирующийся стихийно при пользовании цифровыми устройствами, не может быть признан удовлетворительным в контексте цифровизации общества. Анализируя информационную культуру как часть общечеловеческой, можно выделить ряд её ключевых составляющих (рис. 1).

На основе выше определенных составляющих информационной культуры человека можно заключить, что информационно-коммуникационная компетентность в качестве её показателя определяется тремя компонентами, формируемыми содержанием обучения:

- когнитивным (знания о целях информационно-коммуникационной деятельности, о способах получения, обработки и хранения информации, конструирования нового знания);
- операциональным (умения, навыки, способы коммуникации, работы с информацией, информационными и техническими ресурсами и средствами, опыт применения деятельности в области ИКТ);
- ценностным (понимание важности, личностной и социальной значимости информации, общения, работы с информационно-коммуникационными средствами).

Вышеупомянутый «пользовательский» уровень информационной культуры, очевидно, абсолютно не формиру-

ет определенные ранее составляющие. По сути, из набора «где и как, при этом безопасно и полезно» существовать в цифровом информационном поле, «пользовательский» уровень информационной культуры лишь в некотором смысле формирует представления о том, «как». В руки к такому человеку попадает невероятный по своим возможностям инструмент взаимодействия с отдельным, весьма специфичным социально-информационным пространством, принцип и закономерности работы которого ему не известен — известны лишь последствия определенных совершаемых пользователем действий.

Формирование информационно-коммуникационной компетентности требует адаптации дидактики обучения под специфику цифровой среды жизнедеятельности. Очевидно, что для успешного решения данной образовательной задачи требуется постоянное взаимодействие с цифровыми устройствами. При этом совмещение получившей в последнее время идеи цифровой школы и дистанционного образования, в совокупности с вышеизложенной спецификой проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности выглядит достаточно органичным подходом к решению сложившейся ситуации.

Таким образом, интеграция информационных технологий в образовательный процесс необходима, она обеспечит зна-

чительную адаптацию учебного процесса под обучающегося, его возможности и особенности, т.е. закрепит тенденцию перехода к субъект-субъектной модели обучения. При этом очевидно, что изменение средств обучения требует ответной адаптации образовательных методик под цифровой характер и обучения, т.е. развитие цифровой дидактики.

О приоритетности данного пути трансформации образовательной системы также высказываются современные отечественные педагоги и исследователи: «ежедневное столкновение с цифровыми технологиями, возможность выбора своей индивидуальной траектории и методики обучения — главные элементы двигателя прогресса обучения, которые в скором времени станут неотъемлемой составляющей российского образования». О важности цифровых технологий для современного образования говорят и Уваров А.Ю. и Блохина Н.Ю.: «Суть цифровой трансформации образования — достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий» [2].

Инструментарий цифровой дидактики предоставляет огромные возможности для формирования информационной культуры личности как неотъемлемой части современной общечеловеческой.

Так, соответствуя вышесказанному, можно заключить, что интеграция цифровой дидактики в образовательный процесс ступеней общего и высшего образования позволит реализовать следующие задачи, необходимые для формирования информационно-коммуникационной компетентности как прикладного проявления информационной культуры человека:

- формировать культуру безопасного поиска и восприятия новой информации прямо «внутри» цифровой среды жизнедеятельности, интерактивно, в режиме реального времени и на практических примерах, отслеживая информационные следы, пути информации, ее источники, анализировать их качество;
- интерактивно формировать культуру ориентации в информационном поле, новый тип мышления при добыче информации; культуру работы с информационными ресурсами на примере любых интересующих обучающегося ресурсов;
- формировать культуру работы с современными цифровыми устройствами через персонализацию его обучения;
- обеспечить личностно-ориентированный подход, максимально персонализировав обучение не просто под физические условия обучаю-

щегося, но и под его средства и методы обучения;

- повысить уровень общекоммуникационной компетентности личности через использование различных современных коммуникационных ресурсов в ходе учебных занятий;
- обеспечить знание и соблюдение правил безопасной цифровой коммуникации и работы с информацией.

Для успешного осуществления вышеуказанных задач оправданным выглядит следование следующим принципам цифровой дидактики:

- изменение роли преподавателя с классического «вещателя» на «инженера», «конструктора» всего урока с использованием интерактивного мультимедийного инструментария, исследователем эффективности разработанного курса [15];
- переход к субъект-субъектной модели обучения, «самоконструирование» образовательного процесса обучающимся;
- персонализация обучения, выраженная в адаптации учебного курса под предпочтительные для об-

учающегося формы и платформы обучения, тем самым — формирование и поддержание постоянного интереса к учебе.

Тогда критериями сформированности информационно-коммуникационной компетентности, служащей в данном контексте доступными для оценивания наглядными показателями сформированности информационной культуры личности, являются:

- способность к безопасной коммуникации и работе с информацией в цифровой среде жизнедеятельности;
- способность к ориентации в мобильном информационном поле, к грамотной оценке качества информации и её источников;
- способность к успешной работе с современными цифровыми устройствами как важнейшему инструменту трудовой и досуговой деятельности;
- осознание места информации и способности к работе с информационно-коммуникационными средствами в современном мире, ее важности и необходимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Детский рунет 2018». Отраслевой доклад «Института исследований интернета» // Ассоциация предприятий индустрии детских товаров: [сайт]. URL: <https://acgi.ru/upload/idoocs/Detskiy-Runet-2018-Report.pdf> (дата обращения 03.09.2022).

2. Блохина Н.Ю., Кобелева Г.А. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: учебно-методическое пособие. Киров, 2020. 70 с.
3. Воробьёв Г.Г. Твоя информационная культура. М.: Мол. гвардия, 1988. 303 с.
4. Гамбеева Ю.Н., Сорокина Е.И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса // Известия ВГПУ. 2020. №5 (148). С. 35–42.
5. Городнова А.А. Информационная культура и информационное общество: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород, Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы. 2010. 174 с.
6. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации // Современная аналитика образования. 2019. № 2(23). С. 12–102.
7. Климентьева В.В. О понятиях «информационная культура» и «информационная компетентность» в контексте профессионального педагогического образования // Знание. Понимание. Умение. 2010. №4. С. 199–203.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов. М., 2016. 364 с.
9. Названы регионы, где в семьях чаще имеется компьютер // Комсомольская правда: [сайт]. URL: <https://www.kp.ru/online/news/3962534/> (дата обращения 03.09.2022).
10. Негодаев И.А. Информатизация культуры. Ростов-на-Дону, 2003. 319 с.
11. Подросток в социальной сети: норма жизни — или сигнал опасности? // ВЦИОМ: [сайт]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-socialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti-> (дата обращения 03.09.2022).
12. Путилова Е.А. Интернет как фактор формирования информационного общества: дисс... канд. социолог. наук: 22.00.04 Тюмень, 2004. 105 с.
13. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь/Researcher. 2019. №1-2 (25-26). С. 22–27.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2. С. 58–64.
15. Чошанов М.А. Дидактическая инженерия, или как учить в цифровую эпоху // Народное образование. 2016. №4-5 (1456). С. 113–132.
16. Ширшов Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения: Словарь ключевых понятий и определений. Сетевое учебное издание. М., 2017. 138 с.

REFERENCES

1. «Detskij runet 2018». Otrasevoj doklad «Instituta issledovanij interneta». (*«Children's Runet 2018». Industry report by the Internet Research Institute. // Association of Children's Goods Industry Enterprises*) // Asociacija predpriyatij industrii detskih tovarov: [sajt]. URL: <https://acgi.ru/upload/idocs/Detskiy-Runet-2018-Report.pdf> (data obrashhenija 03.09.2022).
2. Blokhina N.Yu., Kobeleva G.A. Modern educational technologies in the framework of the implementation of the federal project «Digital educational environment»: an educational and methodological manual. (*Modern educational technologies in the framework of the implementation of the federal project «Digital Educational Environment»: Educational and methodological manual*) / Kirov, 2020. 70 p.
3. Vorob'jov G.G. Tvoja informacionnaja kul'tura. (*Your information culture*) M.: Mol. gvardija, 1988. 303 s.
4. Gambeeva Ju.N., Sorokina E.I. Cifrovaja transformacija sovremennogo obrazovatel'nogo processa (*Digital transformation of the modern educational process*) // Izvestija VGPU. 2020. №5 (148). S. 35–42.
5. Gorodnova A.A. Information culture and information society: an educational and methodical manual. (*Information culture and information society: teaching aid*) / Nizhny Novgorod, Publishing House of the Volga-Vyatka Academy of Civil Service. 2010. 174 p.
6. Gjejbl Je. Cifrovaja transformacija shkol'nogo obrazovanija. Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendacii (*Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations*) // Sovremennaja analitika obrazovanija. 2019. № 2(23). S. 12–102.
7. Kliment'eva V.V. O ponjatijah «informacionnaja kul'tura» i «informacionnaja kompetentnost'» v kontekste professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija (*On the concepts of «information culture» and «information competence» in the context of professional pedagogical education*)// Znanie. Ponimanie. Umenie. 2010. №4. S. 199–203.
8. Mardahaev L.V. Social'naja pedagogika: kratkij slovar' ponjatij i terminov. (*Social pedagogy: a short dictionary of concepts and terms*) M., 2016. 364 s.
9. Nazvany regiony, gde v sem'jah chashhe imeetsja komp'juter. (*Named regions where families often have a computer*) Komsomol'skaja pravda: [sajt]. URL: <https://www.kp.ru/online/news/3962534/> (data obrashhenija 03.09.2022).
10. Negodaev I.A. Informatizacija kul'tury. (*Informatization of culture*) — Rostov-na-Donu, 2003. 319 s.

11. Podrostok v social'noj seti: norma zhizni — ili signal opasnosti? (*A teenager in a social network: the norm of life — or a signal of danger?*) VCIOM: [sajt]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-soczialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti-> (data obrashhenija 03.09.2022).
12. Putilova E.A. Internet kak faktor formirovanija informacionnogo obshhestva: (*Internet as a factor in the formation of the information society*) diss... kand. sociolog. nauk: 22.00.04 Tjumen', 2004. 105 s.
13. Uvarov A.Ju. Model' cifrovoj shkoly i cifrovaja transformacija obrazovanija (*Model of the digital school and digital transformation of education*) // Issledovatel'/Researcher. 2019. №1-2 (25-26). S. 22–27.
14. Hutorskoj A.V. Kljuchevyje kompetencii i obrazovatel'nye standarty (*Key competencies and educational standards*) // Jejdos. 2002. № 2. S. 58–64.
15. Choshanov M.A. Didakticheskaja inzhenerija, ili kak učit' v cifrovuju jepohu (*Didactic Engineering, or How to Teach in the Digital Age*) // Narodnoe obrazovanie. 2016. №4-5 (1456). S. 113–132.
16. Shirshov E.V. Information, education, didactics, history, teaching methods and technologies: Dictionary of key concepts and definitions. (*Information, education, didactics, history, teaching methods and technologies: Dictionary of key concepts and definitions*) / Online educational publication. Moscow, 2017. 138 p.

УДК 796.42

М. В. ЧУЙКОВА, В. С. ХАГАЙ

ЛЕГКАЯ АТЛЕТИКА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные положения занятия легкой атлетикой как средства совершенствования физической подготовленности и сохранения здоровья детей, подростков и учащейся молодежи в современных условиях. Целью исследования стало описание соответствующих методов и средств легкой атлетики в обеспечение решения данной задачи. Показано влияние занятий молодежью лёгкой атлетикой в целом на здоровье современного общества. Также обозначаются индивидуальные проблемы здоровья, которые можно решить посредством занятий лёгкой атлетикой. Во взаимосвязи рассматриваются такие понятия, как спорт, здоровье, здоровьесберегающие технологии и другие. Описываются такие физические качества, как сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость; показана их важность в жизни людей как школьного, так и более старшего возраста. Авторы рассмотрели современное состояние здоровья у молодежи, выявили причины резкого снижения здоровья у детей школьного возраста, привели примеры из статистических данных относительно уровня здоровых людей в некоторых возрастных групп.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

лёгкая атлетика; проблемы здоровья; физическая подготовленность; здоровье; физические качества; физическая культура.

M. V. CHUIKOVA, V. S. KHAGAI

ATHLETICS AS A MEANS OF IMPROVING PHYSICAL FITNESS AND PRESERVATION HEALTH OF CHILDREN, ADOLESCENTS AND STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

ANNOTATION

The article discusses the main provisions of athletics as a means of improving physical fitness and preserving the health of children, adolescents and students in modern conditions. The purpose of the study was to describe the appropriate methods and means of athletics to ensure the solution of this problem. The influence of athletics by young people in general on the health of modern society is shown. Individual health problems that can be solved through athletics are also indicated. Such concepts as sports, health, health-saving technologies and others are considered in the relationship. Physical qualities such as strength, speed, endurance, flexibility, dexterity is described; their importance in the lives of people of both school and older age is shown. The authors examined the current state of health among young people, identified the causes of a sharp decline in health among school-age children, gave examples from statistical data on the level of healthy people in some age groups.

KEYWORDS:

athletics; health problems; physical fitness; health; physical qualities; physical culture.

В XXI веке ни у кого не вызывает сомнения необходимость занятий спортом для того, чтобы поддержать здоровье. Спорт как многогранное социальное явление представляет собой сферу подготовки человека к трудовой и иной деятельности, а также удовлетворение духовных потребностей общества посредством этико-эстетического воспитания, укрепления и расширения межнациональных связей.

В настоящее время спорт развивается в двух направлениях с разными целями — массовый спорт и спорт высших достижений. Их цели и задачи различаются, но четкой границы между ними нет в связи с закономерным переходом части учащихся из массового спорта в большой и наоборот. В силу того, что спорт финансируется из различных источников — государственного и местных бюджетов, средств коммерческих

организаций, спонсорских пожертвований, — создаются благоприятные условия для свободного занятия спортом наиболее одаренных детей, подростков и взрослых в спортивных школах, системе образования и некоторых других организациях. Но и массовый спорт, и спорт высших достижений среди ключевых своих социально значимых задач имеет цель сохранения и укрепления здоровья населения.

Здоровье, являющееся социально-биологической базой жизни людей, считается одним из приоритетных направлений политики государства, которое формирует у своих подданных духовную необходимость относиться к их здоровью как к особой ценности, а к его обереганию — как к важной основе осуществления своего призвания к продолжению здорового рода [2].

В базовых документах Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) здоровье рассматривается как абсолютное физическое, социальное и духовное благополучие, а не низкий уровень заболеваемости и физических деформаций, как мы привыкли думать. Здоровье — многогранное явление, существенные аспекты которого невозможно объяснить лаконично и конкретно [9].

Согласно Федеральному Закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», здоровье обучающихся значится одним из важнейших течений

в ориентации государства в сфере образования. В условиях новейшего общества школа обязана исполнять не только воспитательную функцию, но и сохранять и укреплять здоровье учащихся, ведь школу посещают все люди, и необходимо решать стоящие перед обществом проблемы именно здесь [10].

В настоящее время здоровье детского и подросткового населения в Российской Федерации представляет собой серьезную социальную проблему. Ухудшение здоровья детей характеризуется ростом заболеваемости, структурными изменениями и увеличением количества хронических заболеваний. Исследование степени физической подготовленности у детей и молодежи показывает, что неуклонно снижается выраженность и действенность отдельных физических качеств. Физическими качествами принято называть те функциональные свойства организма, которые определяют двигательные возможности человека [6].

В теории отечественного спорта принято выделять пять физических качеств: сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость. Их проявление зависит от возможностей функциональных систем организма, от их готовности к работе двигательных систем. Сила в физическом воспитании — это способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему напряже-

нием мышц. Под скоростью понимается совокупность функциональных свойств человека, которые непосредственно и в первую очередь определяют скоростные характеристики движений, а также двигательные реакции. Общая выносливость — это способность работать с аэробными источниками энергии с низкой интенсивностью в течение длительного времени. Ловкость — это способность решать проблемы с двигателем быстро, точно, целесообразно и экономично. Гибкость — это способность выполнять движения с большой амплитудой [5]. То есть это все те качества, которые в значительной степени обеспечивают продуктивность и эффективность нашей повседневной жизни.

Кроме того, с каждым годом увеличивается количество детей-инвалидов. Это дети с нарушением умственного развития и эмоционально-произвольной сферы, речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Анализируя научные данные, мы можем увидеть тенденцию снижения здоровья людей в глобальном масштабе. Особенно наблюдается легкомысленное отношение к здоровью среди подростков и молодежи. В частности, плачевная обстановка с самочувствием складывается у учеников в школах новейшего типа, таких как лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением предметов, где учебная деятельность отличается повы-

шенной интенсивностью. Именно поэтому в последнее время усилилось внимание к ЗОЖ [4].

Суммарная заболеваемость жителей нашей планеты до 15 лет за предшествующие 5 лет возросла почти на 10%. Ведущее место среди заболеваемости принимают заболевания органов дыхания (53,3%), нервной системы и органов чувств (10,8%), инфекционные и паразитарные болезни (8,2%), травмы и отравления (6,2%), болезни кожи и подкожной клетчатки (5,0%). Различные заболевания регистрируются у 94,5% подростков. Таким образом, полностью здоровыми являются всего лишь 10% учеников, у остальных же имеются дефекты в физическом, психологическом и нервном развитии [3].

Упомянутые выше издержки в здоровье детей находятся в тесной связи с набором факторов, которые отрицательно влияют на подрастающий организм. Наиболее значимым из них является воздействие внешних факторов. Это загрязнение воды, воздуха и земли. Дыры в озоновом слое влияют на возникновение злокачественных опухолей, загрязнение воздуха оказывает влияние на состояние дыхательных путей, а загрязнение воды отражается на пищеварении. Все это значительно понижает продолжительность жизни.

Также заметно ухудшилось качество питания людей. Большинство продуктов

сейчас являются генно-модифицированными. Это влияет на развитие болезней у людей, особенно у детей и подростков, так как их организмы наиболее восприимчивы к влиянию таких продуктов.

На здоровье детей, подростков и молодёжи в равной доле влияют образовательные учреждения, которые не соблюдают стандарты здравоохранения, не обеспечивают нормальное питание и не контролируют формы обучения и отдыха [2]. Школьное образование реформируется без рассмотрения проблем с состоянием здоровья детей, что значительно увеличивает заболеваемость. С введением новейших способов обучения повседневная школьная деятельность превысила допустимые стандарты. То же самое наблюдается и в высшем образовании. До 80% студентов постоянно или периодически испытывают академический стресс. Малая физическая активность также отрицательно сказывается на здоровье студентов.

Особое негативное влияние на организм оказывает и медикаментозная «агрессия». Использование сильных антибиотиков и значительная лекарственная нагрузка, как правило, нерационально включены в терапию. Это приводит к множеству отрицательных изменений в детском организме.

Во многом проблемы со здоровьем школьников появляются из-за недостаточной грамотности с точки зрения со-

хранения и укрепления здоровья самих школьников и их родителей [3]. Более того, пагубные факторы (курение, алкоголь) являются существенной причиной ухудшения самочувствия здоровья школьников (старшие классы) и молодежи [8].

Для оказания помощи данной категории детей педагогической наукой и практикой предлагается система различных воздействий на целостный образовательный процесс с целью медицинской, психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний детей [4].

Нет сомнений в необходимости способствовать физическому, умственному и социальному развитию детей с ограниченными возможностями, не допускать развития у них вторичных отклонений в развитии, чему должно способствовать должное взаимодействие всех субъектов коррекционно-развивающего процесса: медицинских работников, педагогов, специалистов, учителей.

Основные направления использования технологий экономики здоровья заключаются в сохранении и укреплении как физического, так и психического, и социального здоровья. Правильный образ жизни, а также идеальная двигательная активность, которая формируется за счёт упражнений оздоровительной физической культурой, считается фундаментом

формирования и усиления здоровья человека.

Важная роль в решении указанных задач принадлежит такому популярному виду спорта, как легкая атлетика. В современном обществе необходимость привлечения к занятию легкой атлетикой всех возрастных групп населения, в частности, детей, подростков и учащейся молодежи, осознается на уровне особой актуальности. Специалисты единодушны в том, что именно легкая атлетика обладает практически неисчерпаемым ресурсом поддержания и укрепления здоровья.

Легкая атлетика является частью национальной системы физического воспитания. Спортивные упражнения включаются в программы физического воспитания школьников, студентов всех видов общеобразовательных учреждений, во все рабочие планы спортивной подготовки, на занятиях по физическому воспитанию работников старшего возраста [7]. Секции по легкой атлетике занимают видное место в деятельности спортивных команд, спортивных клубов и добровольных спортивных объединений.

Легкая атлетика — один из наиболее важных и распространенных типов спортивной деятельности, который сочетает в себе ходьбу, бег на дистанции разной длины, прыжки в высоту и длину, метание различных предметов, а также легкоатлетическое многоборье [1]. Широ-

кий спектр таких упражнений позволяет успешно применять их для людей разного возраста и разной степени физической подготовки. В спортивной системе современного общества существует более 60 вариантов упражнений по лёгкой атлетике. Основанные на обычных движениях человека, не противоречащих законам природы, они развивают работоспособность, силу, скорость, внимательность, гибкость, способность преодолевать трудности, что помогает полноценному физическому усовершенствованию и укреплению здоровья человека [11]. Всеобщность и распространённость данного вида спорта можно объяснить тем, что он общедоступен (большинство упражнений в легкой атлетике осуществляются на открытом воздухе, не нуждаются в дорогом оборудовании), атлетические занятия многообразны и просты в исполнении, имеется возможность корректировать силу. Не случайно данный вид спорта определяется как самый лояльный [7].

Среди важнейших условий, благодаря которым происходит физическая подготовка легкоатлетов, — разумное построение программы на довольно долгие периоды времени, так как ни за день, ни за неделю, ни за месяц, а иногда даже за год невозможно приготовиться к работе. Это трудоёмкий и долговременный процесс тренировки навыков, планомерного усовершенствования физиологических

качеств, психологической подготовки, поддержания уровня работоспособности, сохранения и укрепления здоровья. Построение занятий физической культурой должно быть основано на законах физического воспитания.

Привлечение большого количества детей, подростков и молодёжи к упражнениям по легкой атлетике помогает достичь главной цели образования: укрепить физиологическое здоровье, проявить себя как личность, сформировать целостное, могучее и здоровое растущее поколение. Педагогическое значение заключается в том, что легкая атлетика формирует характер, закаляет волю человека, развивает способность нести ответственность за проделанную работу, учит покорять трудности и мужественно преодолевать их.

В ходе спортивной подготовки решаются общие и специальные задачи, что в конечном итоге дает спортсмену крепкое здоровье, нравственное и интеллектуальное воспитание, гармоничное физическое развитие, технико-тактические навыки, высокий уровень развития специальных физических качеств, психических и силовых качеств, воля, а также знания и навыки в области теории и методики спорта [11].

Быстрота нужна в той или иной ситуации во всех видах атлетике. Это свойство соотносится с методикой организа-

ции упражнений, способностью мышц к релаксации, гибкостью, а также с хорошей регуляцией движений. Именно за этот счет развивается скорость. Однако спортсмены с одинаковой подготовкой к набору скорости добьются разных результатов. Из этого следует, что максимальная скорость связана с подвижностью нервных процессов, а данное свойство во многом врожденное. Это необходимо учитывать при выборе специализации для юного спортсмена.

Чтобы развить скорость, нужны упражнения с высокой периодичностью движений: бег на разные дистанции с наибольшим усилием, бег в гору, бег с использованием легких или звуковых поводков. Кроме того, при метании используются легкие снаряды, обеспечивающие возможность быстрого и взрывного усилия.

Выносливость, как и скорость, является важным качеством, необходимым для любого легкоатлетического упражнения. Различают общую и специальную выносливость. Общая выносливость определяется способностью человека выполнять работу малой и средней интенсивности в течение длительного времени. Такой работой может быть медленный бег, ходьба по пересеченной местности, многократный подъем небольших тяжестей и т. д. Специальная выносливость — это способность вы-

полнять определенную работу без снижения ее эффективности в данный момент времени.

Интенсивность тренировочной работы при развитии специальной выносливости увеличивается по мере приближения соревновательного времени, остается постоянной в течение соревнований и снижается в переходный период. На подготовительном этапе постепенно увеличивают объем специальных силовых упражнений, а затем их интенсивность.

Таким образом, лёгкая атлетика является средством и источником физической подготовленности и развития всех групп населения. Она несёт в себе оздоровительный, воспитательный и развивающий характер. Она несет в себе понимание, что здоровье для любого человека — это естественная жизненная ценность, которая занимает верхний уровень иерархической системы ценностей, а потому должно стать одним из основных личностных приоритетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксентьев А. Л. История и характеристика легкой атлетики как вида спорта // Региональный вестник. 2020. №. 10. С. 40-41.
2. Апанасенко Г.Л. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики. М.: Просвещение, 1987. 68 с.
3. Безруких М.М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. С. 11–16.
4. Богомолова И. К. и др. Состояние здоровья детей и подростков по результатам профилактических медицинских осмотров //Забайкальский медицинский вестник. 2018. Т. 2. С. 7–13.
5. Германов Г. Двигательные способности и физические качества. Разделы теории физической культуры. 2-е изд., пер. и доп. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Litres, 2021. С. 35-36. URL: https://aldebaran.ru/author/nikolaevich_germanov_gennadiyi/kniga_dvigatelnyie_sposobnosti_i_fizicheskie_k/ (дата обращения: 03.09.2022).
6. Денисова С. В., Сидоркин А. С. Здоровье и здоровый образ жизни как ценность современной молодежи //Kant. 2015. №. 1 (14). С. 66–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-zdorovyy-obraz-zhizni-kak-tsennost-sovremennoy-molodezhi/viewer> (дата обращения: 02.09.2022).
7. Кизько А. П., Тертычный А. В., Косарев В.А., Забелина Л.Г. Легкая атлетика. Litres, 2019. 156 с. URL: <https://www.litres.ru/a-v-tertychnyy/legkaya-atletika-48414717/> (дата обращения: 03.09.2022).

8. Лопатин Л. А. И др. Состояние физического здоровья современных студентов // Вестник НЦБЖД. 2019. №. 2. С. 93–98.

9. Левшин В.Ф. Три времени жизни. Ваш учебник здоровья. М.: Университетская книга, 2015. 236 с. URL: <http://cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/112> (дата обращения: 02.09.2022).

10. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. От 27.12.2018) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». // Сборник законодательства Российской Федерации. 2007. № 20. (Часть I). Ст. 15.

11. Хикматова М. Лёгкая атлетика–ключ здоровья //Общество и инновации: электронный журнал. 2021. Т. 2. №. 8/S. С. 439-443. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyogkaaya-atletika-klyuch-zdorovyya> (дата обращения: 03.09.2022)

REFERENCES

1. Aksent'ev A. L. Istoriya i kharakteristika legkoi atletiki kak vida sporta (*History and characteristics of athletics as a sport*) //Regional'nyi vestnik. 2020. №. 10. P. 40-41.

2. Apanasenko G.L. Okhrana zdorov'ya zdorovykh: nekotorye problemy teorii i praktiki (*Health protection of healthy people: some problems of theory and practice*). М.: Prosveshchenie, 1987. 68 p.

3. Bezrukikh M.M. Zdorov'e shkol'nikov, problemy, puti resheniya (*Health of schoolchildren, problems, solutions*)// Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2012. №9. P. 11–16.

4. Bogomolova I. K. i dr. Sostoyanie zdorov'ya detei i podrostkov po rezul'tatam profilakticheskikh meditsinskikh osmotrov (*The state of health of children and adolescents according to the results of preventive medical examinations*) //Zabaikal'skii meditsinskii vestnik. 2018. Т. 2. P. 7–13.

5. Germanov G. Dvigatel'nye sposobnosti i fizicheskie kachestva. Razdely teorii fizicheskoi kul'tury (*Motor abilities and physical qualities. Sections of the theory of physical culture*). 2-e izd., per. i dop. Uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. Litres, 2021. P. 35-36. URL: https://aldebaran.ru/author/nikolaevich_germanov_gennadiyi/kniga_dvigatelnyie_sposobnosti_i_fizicheskie_k/ (Accessed: 03.09.2022).

6. Denisova S. V., Sidorkin A. S. Zdorov'e i zdorovyi obraz zhizni kak tsennost' sovremennoi molodezhi (*Health and healthy lifestyle as a value of modern youth*) // Kant. 2015. №. 1 (14). P. 66–69. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-zdorovyy-obraz-zhizni-kak-tsennost-sovremennoy-molodezhi/viewer> (Accessed: 02.09.2022).

7. Kiz'ko A. P., Tertychnyi A. V., Kosarev V.A., Zabelina L.G. Legkaya atletika (*Athletics*). Litres, 2019. 156 p. URL: <https://www.litres.ru/a-v-tertychnyy/legkaya-atletika-48414717/> (Accessed: 03.09.2022).
8. Lopatin L. A. I dr. Sostoyanie fizicheskogo zdorov'ya sovremennykh studentov (*The state of physical health of modern students*) // Vestnik NTsBZhD. 2019. №. 2. P. 93–98.
9. Tri vremeni zhizni. Vash uchebnik zdorov'ya (*Three lifetimes. Your Health Textbook*). / V. F. Levshin. M.: Universitetskaya kniga, 2015. P. 236. URL: <http://cgon.rospotrebnadzor.ru/content/62/112> (Accessed: 02.09.2022).
10. The Federal Law No.329 ot 04.12.2007 (red. Ot 27.12.2018) «O fizicheskoi kul'ture i sporte v Rossiiskoi Federatsii» (*About physical culture and sports in the Russian Federation*). // Sbornik zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii. 2007. № 20. (Part I). St. 15.
11. Khikmatova M. Legkaya atletika–klyuch zdorov'ya (*Athletics is the key to health*) // Obshchestvo i innovatsii: elektronnyi zhurnal. 2021. T. 2. №. 8/S. P. 439-443. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyogkaya-atletika-klyuch-zdorovya> (Accessed: 03.09.2022)

УДК 377

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

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЁ РАЗВИТИЯ

АННОТАЦИЯ

Современная социокультурная среда создаёт условия для вариативных, подвижных взаимоотношений между обществом и человеком, их характер развития детерминирован в большей степени самим человеком, а именно — его субъектной позицией. В этой связи возникает объективная необходимость в развитии сущностных характеристик человека как субъекта деятельности и как личности. Соответственно актуализировалась потребность в разработке принципов и научных оснований образовательной среды, способствующей развитию субъектных качеств личности ребёнка. Важной задачей современного образования является развитие субъектной позиции личности ребёнка по отношению к обществу и самому себе, позиции, предполагающей не только пассивное ожидание, а наиболее активные действия с учетом своего потенциала личностного развития. Целью исследования явилась разработка педагогических условий развития субъектности детей старшего дошкольного возраста. Представлен анализ понятия субъектности в современной психолого-педагогической литературе. Показана необходимость развития субъектности именно в дошкольном детстве, так как воспитательные и средовые влияния в этом возрасте являются самыми эффективными, а в дальнейшем теряют своё ведущее значение. Данная тенденция указывает на необходимость поиска органичных и эффективных для дошкольника условий развития его способности быть субъектом, становления субъектности как интегральной характеристики, проявляющейся в осознанности, активности, произвольности, самостоятельности, креативности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагогические условия, субъектность, субъект деятельности, старший дошкольник.

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

THE ESSENTIAL AND SUBSTANTIVE FOUNDATIONS OF SUBJECTIVITY OF OLDER PRESCHOOLERS AND THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ITS DEVELOPMENT

ABSTRACT

The modern socio-cultural environment creates conditions for variable, mobile relationships between society and a person, their character of development is determined to a greater extent by the person himself, namely, his subjective position. In this regard, there is an objective need for the development of the essential characteristics of a person as a subject of activity and as a person. Accordingly, the need for the development of principles and scientific foundations of the educational environment conducive to the development of the subjective qualities of the child's personality was actualized. An important task of modern education is the development of the subjective position of the child's personality in relation to society and himself, a position involving not only passive expectation, but the most active actions considering his potential for personal development. The aim of the study was to develop pedagogical conditions for the development of subjectivity of older preschool children. The analysis of the concept of subjectivity in modern psychological and pedagogical literature is presented. The necessity of the development of subjectivity is shown in preschool childhood, since educational and environmental influences at this age are the most effective, and in the future lose their leading importance. This trend indicates the need to search for organic and effective conditions for a preschooler to develop his ability to be a subject, the formation of subjectivity as an integral characteristic, manifested in awareness, activity, arbitrariness, independence, creativity.

KEYWORDS:

pedagogical conditions, subjectivity, subject of activity, senior preschooler.

Характерным для современного этапа развития российского образования является активная реализация национального проекта, важным приоритетом которого выступа-

ет индивидуализация и гуманизация образования. Соответственно в стратегии отечественного образования выражено присутствует акцент на развитие творческой, деятельной личности, ориенти-

рованной на центральный внутренний ресурс личности ребенка — становление субъектного начала, актуализация авторских возможностей личности в построении и выборе собственной индивидуальной траектории социокультурного развития.

Вопросы многовариантного понимания, использования и определения понятия субъектности ребенка в образовательной среде, неоднозначность определения ее сущности, условий, структуры, механизмов и факторов развития, отсутствие содержательно-целевой модели психологического сопровождения, психолого-педагогического обеспечения и развития субъектности в рамках перехода от дошкольного к младшему школьному детству еще раз доказывают актуальность предпринятого нами исследования.

Субъектность, по мнению А.К. Осницкого, выступает в качестве продукта индивидуального освоения человеком преобразующей активности в деятельности и поведении и характеризуется через содержательно-действенные особенности активности. Поэтому, выступая в качестве главного механизма саморазвития, субъектная активность ребенка формируется, как правило, в процессе присвоения смыслообразующей и творческой деятельности [5].

Субъектная составляющая находит свое проявление в развитии самосознания, имеющем связь с самоощущением

себя как источника сознания, своей воли, собственной активности, своей уникальности, своих переживаний, а также с функцией позиционирования и самопознания себя в обществе, обозначения своих социально ценных качеств, возможностей и способностей. Возникновение обобщенных, целостных представлений о себе, временной перспективы Я, разделение Я-реального и Я-идеального направлено на соотнесение себя с самим собой, на зарождение вектора самосознания и саморазвития ребенка («Чему я хочу научиться», «Чего я хочу», «Каким школьником я буду», «Каким я хочу быть») [3].

Понимание детьми дошкольного возраста своих желаний, собственной мотивации, переживаний, мотивов консолидирует и объединяет, по мнению Е.О. Смирновой, в целом личность ребенка и его субъектное Я («Я люблю», «Я стремлюсь», «Я хочу»). Исследователи (И.В. Дубровина, У.В. Ульяновская, С.В. Хусаинова) отмечают, что у дошкольника уже имеется возможность к самоорганизации в процессе различных видов деятельности (продуктивной, игровой, познавательной) на основе действий самоконтроля и самоанализа деятельности, в саморегуляции обозначаемой как «автономный», или «зависимый» характер самоконтроля.

Соответственно педагогическими условиями развития субъектности старших

дошкольников принято обозначать следующие:

- субъект-субъектная позиция взрослого в рамках взаимоотношений ребёнка и взрослого;
- развитие субъектных качеств детской личности: ответственности, самостоятельности, инициативности;
- развитие у дошкольников самооценки и самоанализа собственной деятельности.

Дошкольный возраст имеет большую ценность в том, что он позволяет ребёнку (воспитывается ли он в детском саду или в домашних условиях) реализовывать различные виды свободной деятельности — играть, музицировать, рисовать, слушать рассказы и сказки, конструировать, помогать взрослым по саду и дому. Вышеперечисленные виды деятельности ребёнок реализует исходя из своих желаний, не имея при этом в качестве регуляторов каких-либо жестких норм и правил. Процесс их реализации, и также их итоги приносят радость и самим детям, и окружающим взрослым. Многообразие предлагаемых видов деятельности позволяет дать дошкольникам много умений, знаний и навыков, а что самое главное — способствует развитию их чувств, мышления, воображения, памяти, внимания, воли, личностных качеств, тяге к общению со сверстниками и взрослыми. Отметим, что ребёнок дошкольно-

го возраста собственно детских видах деятельности развивается достаточно интенсивно. Тем не менее, опираясь на исследования последних лет, можно сделать вывод о важности специальной работы по формированию у дошкольников субъектных проявлений, чтобы они могли занять позицию субъекта деятельности [5].

В содержании понятия «субъект деятельности» в рамках педагогических подходов ведущее место занимают феномены инициативности и активности. Субъект всегда выступает в качестве носителя активности. Субъектность личности проявляется в демонстрации собственного личностного отношения к объекту, явлению или предмету действительности (формулировании оценки, интереса к нему). Именно на основании этого отношения начинает формироваться инициатива, желание проявить активность по отношению к избранному объекту. В качестве качеств, характеризующих человека как субъекта деятельности, можно назвать следующие: избирательная направленность (что это такое?), ценностное отношение к деятельности, свобода выбора, инициативность, самостоятельность, творчество, автономность.

Субъектная позиция ребёнка, проявляемая в деятельности, способна успешно развиваться уже в дошкольном возрасте, что определяют целостность развития до-

школьника, включение (интеграцию) его в окружающий мир, возможность творить в нем. Данная возможность связана с психологическими особенностями ребенка дошкольного возраста.

Важным в дошкольном возрасте для становления субъектности выступает формирующийся тип отношения к миру или, как часто говорится, мотивационно-потребностная сфера ребенка. Это период оформляющегося образа «Я», когда происходит сравнение своего Я и другого Я, что занимает в формирующейся шкале ценностей ребенка важное значение. Т.е. дошкольник может выражать интерес, отношение, избирательную направленность в свойственных его возрасту видах деятельности и общении.

Таким образом, можно отметить, что природа личности ребенка имеет деятельностную характеристику. Дошкольника можно отнести к практикам, так как он познает мир исключительно чувственно-практическим путем. Исходя из этой логики, можно подчеркнуть, что изначально природа ребенка субъектна, так как дошкольник — это, прежде всего, деятель, который стремится самостоятельно познать и преобразовать мир.

Основными проявлениями субъектной позиции ребенка в разных видах деятельности выступают: избирательное отношение к разнообразным видам деятельности; интерес к деятельности; желание и инициативность заниматься тем или иным

видом деятельности; самостоятельность выбора и осуществления деятельности и способов действий. То есть видно, что субъектная позиция находит свое проявление прежде всего в мотивации деятельности и самостоятельности целеполагания, в нахождении способов и путей ее осуществления, в способности получить результат, в самооценке и самоконтроле. По Л.С. Выготскому модель развития ребенка как субъекта поведения реализуется от неосознанного к осознанному субъекту. В качестве ведущих психических процессов как механизмов развития ребенка как субъекта поведения выступают следующие: восприятие — в период раннего детства; память в дошкольный период; мышление к концу дошкольного периода (7 лет) [1].

Проявления субъектности дошкольников различны в разных видах деятельности. Проиллюстрируем это на примере игры. Игра выступает для детей как самый привлекательный вид деятельности. Это источник многообразных переживаний, имеющих большое значение для ребёнка, а также средство развития других видов деятельности. Ее особенность заключается и в том, что действия, которые ребенком осуществляются в воображаемом плане, имеют неразрывную связь с общением. В этой связи проявление ребенком позиции субъекта в игре заключается в поиске способов реализации действий в процессе построения

сюжета, в самостоятельном выстраивании игровых замыслов, использовании в общении и коммуникативных умений, имеющих направленность на реализацию и согласование замыслов, создание общего эмоционально-положительного фона игры.

Исследования последних лет отмечают, что образовательный процесс в дошкольной образовательной организации предусматривает построение модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка-дошкольника с учетом следующих возможных позиций его участников:

- субъект-объектная модель — заключается в том, что взрослый по отношению к детям находится в позиции учителя, формулируя им четкие задачи и предлагая конкретные способы и действий их разрешений;
- объект-субъектная модель — заключается в том, что взрослый способен создать окружающую развивающую среду, некоторый предметный мир, в котором дошкольники могут действовать свободно и самостоятельно;
- субъект-субъектная модель — заключается в позиции равных партнеров, которые включены в общую совместную деятельность.

В реальном педагогическом процессе ДОО сегодня имеют место все вышеупо-

мянутые модели, использование которых зависит от необходимости решения разнообразных образовательных задач.

В осуществлении и организации образовательной деятельности важно использовать приемы и методы, способные обеспечить взаимодействие с детьми в рамках третьей (субъект-субъектной) модели посредством создания проблемно-игровых образовательных ситуаций, развития навыков самоконтроля и самооценки, привлечения детей к активному участию в совместной со взрослым работе. Дошкольник в этом случае становится более независимой от взрослых и самостоятельной личностью. Так же происходит расширение и усложнение его взаимоотношений с окружающими. Это позволяет ему более глубоко оценить и осознать себя. Под воздействием оценок окружающих происходит развитие всей психической жизни ребенка; каждый новый опыт, новое умение, знание, которое приобретается ребенком, получают оценку окружающих. В дальнейшем дошкольник сам захочет получать оценку своих действий. Следует учесть, что элементы самостоятельного представления о себе изначально имеют проявления в оценке не моральных и личностных качеств, а предметных и внешних («А зато у меня есть вот что», «А у меня есть самолет» и т.п.). В этом проявляются неустойчивость представлений о себе и о другом вне ситуации

узнавания, сохраняющиеся элементы неразрывности действий от предмета [1].

В развитии личности дошкольника значимым сдвигом выступает переход от предметной оценки другого человека к оценке его внутренних и личностных свойств, а также состояний самого себя. Оценочные рассуждения и наблюдения за детьми позволяют обозначить некоторые особенности и тенденции в развитии самооценки и оценки детей. Так, в оценке самих себя и своих товарищей дошкольники не выделяют каких-либо характерных, индивидуальных черт. Поэтому их оценка носит недифференцированный, общий характер: «умный», «глупый», «плохой», «хороший». При этом большинство средних, а иногда и старших дошкольников неадекватно употребляют эти понятия, так как они еще не сформировались содержательно. Понятия «послушный», «хороший», «умный» дошкольники используют как тождественные, также, как и в понятие «неумный» или «плохой» ребенок вкладывает образ непослушного ребенка.

В дошкольном возрасте эмоциональный характер приобретает оценка и самооценка. Наиболее яркую положительную оценку из окружающих взрослых получают те из них, которым дошкольник доверяет, имеет привязанность и даже любовь. Старшие дошкольники наиболее часто подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых,

давая им дифференцированную и наиболее глубокую оценку, чем дети среднего и младшего дошкольного возраста.

Проводя сравнительный анализ динамики самооценки детей дошкольного возраста в различных видах деятельности, можно отметить неодинаковую степень ее объективности («адекватная оценка», «переоценка», «недооценка»). В большей мере правильность детской самооценки определяется спецификой деятельности, знанием своих умений и опытом их оценки, наглядностью ее результатов, степенью усвоения правильных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той различных видах деятельности. Так, дошкольникам легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, чем в системе личных отношений верно оценить свое положение.

Учеными доказано, что на самооценку дошкольника оказывает влияние его статус, положение в группе. Так, дети, у которых низкий авторитет в группе, чаще демонстрируют тенденцию к переоценке; недооценку — «популярные» дети, эмоциональное самочувствие которых достаточно хорошее [2, С. 51].

На протяжении всего дошкольного периода сохраняется общая положительная самооценка, основанная на заботе близких взрослых, на бескорыстной любви. Это способствует тому, что представления о своих возможностях дошкольники

завышают. Расширение видов деятельности, которые осваивает ребенок, приводит к формированию уверенной и четкой конкретной самооценки, выражающейся в его отношении к успеху отдельного действия.

Подчеркнем, что старший дошкольник способен отделить собственную самооценку от собственной оценки другими. На основе не только общения со взрослыми, но и собственного практического опыта происходит познание дошкольником пределов своих возможностей: дети с заниженными или с завышенными представлениями о самих себе являются наиболее чувствительными к оценочным воздействиям взрослых, они также легко поддаются их влиянию [5].

Важную роль в процессе развития самосознания дошкольника играет общение дошкольников со сверстниками. Ведь взрослый для ребенка это недостижимый эталон, поэтому с ровесниками можно себя сравнивать как с равными. В процессе обмена оценочными воздействиями с ними не только формируется определенное отношение к другим детям, но и одновременно развивается способность видеть себя их глазами.

Способность дошкольника проводить анализ результатов собственной деятельности напрямую зависит от его умения анализировать результаты других детей. Например, способность оценивать другого человека формируется в процессе

общения со сверстниками, она стимулирует развитие относительной самооценки, а также выражает отношение ребенка к собственной персоне в сопоставлении с другими людьми. Чем младше дошкольник, тем менее значимыми являются оценки сверстников. Более субъективны в 3-4 года взаимооценки детей, а также они чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. В данном возрасте ребенок способен завышено оценивать свои возможности в достижении результата, у него мало знаний опознавательных возможностях и личностных качествах, он часто смешивает с высокой личной оценкой конкретные достижения. В 5 лет при условии развитого опыта общения ребенок не только знает свои умения, но и имеет понимание о своих личностных качествах, познавательных возможностях, адекватно реагирует на успех и неудачу, на внешний облик.

В 6-7 лет ребенок вполне способен понимать свои физические возможности, оценивая их объективно, у него складывается представление об умственных возможностях и личностных качествах. Однако детям еще сложно обобщать действия своих сверстников в различных ситуациях, они не способны дифференцировать близкие по содержанию качества. В младшем дошкольном возрасте равномерно распределяются отрицательные и положительные оценки сверстников.

Положительные оценки преобладают у старших дошкольников. Дети в возрасте от 4,5 до 5,5 лет более восприимчивы к оценкам сверстников. Достаточно высокого уровня в 5-7 лет достигает умение детей сравнивать себя с товарищами. У старших дошкольников как правило уже имеется богатый опыт индивидуальной деятельности, помогающий критически оценивать воздействия своих сверстников. Все более точной с возрастом становится самооценка ребенка, которая полнее отражает возможности малыша. Первоначально она возникает в играх с правилами и продуктивных видах деятельности, где можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей. Имея реальную опору — конструкцию, рисунок, детям проще себя оценить адекватно [6].

К старшему дошкольному возрасту возрастает стремление изменить что-то в себе. И это несмотря на то, что большинство детей удовлетворено собой. К 7 годам в плане самооценки у ребенка происходит важное преобразование. Из общей она становится дифференцированной. Ребенок способен делать выводы о своих успехах: он способен заметить, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже. Способность переоценить свои умения имеет место обычно до 5 летнего возраста. А ближе к 6,5 годам дети редко могут похвалить себя, при том, что тенденция похвалиться сохраняется.

В это же время число обоснованных оценок возрастает. К 7 годам большая часть детей способны правильно оценить себя, осознавая свои умения и успехи в разнообразных видах деятельности [7].

Старшие дошкольники кроме осознания своих качеств способны осмыслить мотивы чужих и своих поступков. Они объясняют собственное поведение, опираются на представления и знания, взятые и от взрослого, и из собственного опыта. Дошкольник в объяснении поступков других людей часто ориентируется на свои интересы и ценности, т.е. собственную позицию. Таким образом, дошкольник постепенно осознает не только свои нравственные качества, но эмоциональное состояние и переживания.

Большинство детей в этом же возрасте адекватно понимают нравственные качества, по которым осуществляется их оценка сверстников: аккуратность, трудолюбие, справедливость, умение дружно играть и др. Дети во всех возрастных группах имеют способность объективнее оценивать других, чем самого себя. Однако и здесь имеются некоторые возрастные изменения. За редким исключением от старшего дошкольника навопрос «Кто у вас самый хороший?» можно услышать «Я самый хороший», что для самых маленьких очень характерно. Но это совершенно не значит, что самооценка собственной личности ребенка стала низкой. Это из-за того, что со взрослени-

ем дети начинают лучше понимать, что хвастаться — это не хорошо. Ведь обязательно напрямую говорить о своем превосходстве.

В значительной степени данные изменения объясняются появлением (увеличением) интереса старших дошкольников к внутреннему миру людей, усвоением значимых критериев оценочной деятельности, их переходом к личностному общению, развитием речи и мышления. Чувство гордости и стыда особенно находит свое отражение в самооценке старшего дошкольника.

В тесной связи с формированием мотивационной и познавательной сферы ребенка находится развитие самосознания. В конце дошкольного периода на основе их развития появляется значимое новообразование, заключающаяся в том, что ребенок в особой форме оказывается способным сознавать самого себя и то положение, которое он может занимать в данный период, т.е. у ребенка возникает осознание своего социального «я» и появление на этой основе внутренней позиции. В развитии самооценки серьезное значение имеет готовность дошкольника к переходу к следующей возрастной ступени, к обучению в школе. К концу дошкольного периода отмечается усиление самостоятельности, критичности детской самооценки и оценки.

Осознание себя во времени является важным показателем развития самосозна-

ния. Первоначально ребенок живет только настоящим. Позднее, с учетом накопления и осознания многообразного опыта ему также становится доступным понимание своего прошлого. Старший дошкольник часто может просить взрослых рассказать ему о том, как он был маленьким, а также сам с удовольствием может вспоминать отдельные моменты своего раннего детства. В полной мере не осознавая изменений, которые происходят с ним со временем, ребенок начинает осознавать, что раньше был не таким, как теперь, а именно, раньше был маленьким, а теперь стал большим. Он также проявляет интерес к прошлому близких ему людей.

У старшего дошкольника появляется способность осознать тот факт, что он хочет вырасти, пойти в школу, освоить какую-либо профессию, чтобы иметь определенные преимущества. Значимой составляющей самосознания выступает осознание своей принадлежности к женскому или мужскому полу, т.е. половой идентификации. К полутора годам обычно складываются первоначальные знания о ней. К 2 годам хоть ребенок и знает свой пол, однако не в состоянии обосновать свою половую принадлежность. К 3-4 годам дошкольники способны ясно понимать свой пол и пол окружающих их людей, однако зачастую связывают ее не только с определенными поведенческими и соматическими свойствами, но и случайными внешними признаками,

такими, как одежда, прическа, допуская возможность изменения пола.

Процессы половой дифференциации и половой социализации активно развиваются на протяжении всего дошкольного детства. Они заключаются в усвоении ориентаций на ценности своего пола, в установках, стереотипах поведения, социальных стремлениях. В этой связи дошкольник начинает обращать внимание на различия между женщинами и мужчинами не только во внешности, одежде, но и в манере вести себя. Формируются основы представлений о женственности и мужественности. Возрастают половые различия девочек и мальчиков в выборе видов деятельности, занятий, общения и игр. К концу дошкольного детства ребенок начинает осознавать необратимость своей половой принадлежности и исходя из этого в соответствии с ней начинает строить свое поведение.

Проведенный нами теоретический анализ научных источников, раскрывающих проблему развития самооценки личности (В.А. Горбачева, М.И. Лисина и др.), позволяет выделить для дошкольников некоторые закономерности:

1. Самооценка дошкольника — явление ситуативное и неустойчивое.
2. Динамика формирования самооценки включает три основных направления:
 - а) рост числа оцениваемых ребенком качеств личности и видов деятельности;
 - б) переход от общей к частной, диффе-

ренцированной самооценке; в) возникновение оценки себя во времени, проявляющейся как в элементарном самоанализе своих прежних деяний, так и в прогнозировании своего будущего [6].

3. Механизм формирования самооценки в дошкольный период разворачивается через:

- а) конкретные виды оценок и обобщений;
- б) оценки вначале значимых взрослых (прародителей, родителей, педагогов), потом сверстников;
- в) развитие самооценки при решении конкретных задач на основе информации о качестве результата.

4. Самой верной частной самооценкой в дошкольный период, по сравнению с реалистической самооценкой, которая свойственна взрослому, считается, как правило, завышенная самооценка.

5. Самооценка дошкольника характеризуется: целостностью (ребенок не различает себя как личность и как субъект деятельности); малой рефлексивностью и слабо выраженной дифференциацией; недостаточной объективностью и обоснованностью; наличием высокого уровня притязаний [7].

Таким образом, становление самосознания, без которого невозможно формирование личности, является сложным и достаточно длительным процессом, который характеризует в целом психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, особенно взрослых, кото-

рые занимаются непосредственным воспитанием ребенка. В генезисе самооценки главное значение на первых этапах становления личности (конец раннего, начало дошкольного периода) приобретает общение ребенка со взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винникотт Д.В. Разговор с родителями. М., 2004.
2. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 2009.
3. Дрейкурс М. Счастье вашего ребенка. М.: Прогресс, 2019.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 12–16.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. Энциклопедия, 2013.
6. Российская лекотека: Методическое пособие. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2019.
7. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2017.

REFERENCES

1. Vinnikott D.V. Razgovor s roditeljami (*Conversation with parents*). М., 2004.
2. Diogen Lajertskij. O zhizni, uchenijah i izrechenijah znamenityh filozofov (*About the life, teachings and sayings of famous philosophers*). М.: Mysl', 2009.
3. Drejkurs M. Schast'e vashego rebenka (*Happiness of your child*). М.: Progress, 2019.
4. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovanija (*Ključevye kompetencii — novaja paradigm rezul'tata obrazovanija*) // Vysshee obrazovanie segodnja. 2003. № 5. S. 12–16.
5. Pedagogičeskij jenciklopedičeskij slovar' (*Pedagogical Encyclopedic Dictionary*) / gl. red. B.M. Bim-Bad. М.: Bol'shaja ros. Jenciklopedija, 2013.
6. Rossijskaja lekoteka: Metodičeskoe posobie (*Russian Lecture Library: Methodical manual*). М.: Nacional'nyj fond zashhity detej ot zhestokogo obrashhenija, 2019.
7. Smirnova E.O. Detskaja psihologija: ucheb. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij (*Child psychology: studies for students. higher. ped. studies. Institutions*). М.: Gumanit. Izd. Centr VLADOS, 2017.

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 выбрать 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

2023, Выпуск 1 (19)

Подписано к печати 30.01.2023. Формат 60x84/8
Усл. печ. л. 32,32. Уч.-изд. л. 14,43. Тираж 50 экз.
Заказ № 987.

Отпечатано с готового оригинал-макета в дизайн-бюро
Школы креативных индустрий
355038, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 2