

Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»



*Вестник
Ставропольского
государственного
педагогического
института*

2024, №2 (22)

УЧРЕДИТЕЛЬ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Бобрышов С. В., д-р пед. наук, проф.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Редько Л. Л., д-р пед. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Борисова Т. Г., д-р филол. наук, проф.

Борытко Н. М., д-р пед. наук, проф.

Булыгина Т. А., д-р ист. наук, проф.

Глузман А. В., д-р пед. наук, проф.

Григорьев А. Ф.,
д-р культурологии, проф.

Кобышева А. С., канд. пед. наук, доц.

Корлякова С. Г., д-р психол. наук, доц.

Кулешин М. Г., канд. ист. наук, доц.

Лаврентьева З. И., д-р пед. наук, проф.

Лидак Л. В., д-р психол. наук, проф.

Магомедов Р. Р., д-р пед. наук, проф.

Мареев В. И., д-р пед. наук, проф.

Маслова Т. Ф., д-р социол. наук, доц.

Слюсарева Е. С., д-р психол. наук,
проф.

Тоискин В. С., канд. техн. наук, проф.

Тренина Л. А., д-р филос. наук, доц.

Фокин А. А., д-р филол. наук, доц.

Ханинова Р. М., д-р филол. наук, доц.

Шумакова А. В., д-р пед. наук, доц.

КОРРЕКТОР

Музыченко Д. А.

ТЕХНИЧЕСКИЙ СЕКРЕТАРЬ

Ильин С. С.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Выпуск 2024, № 2 (22)



Журнал публикует научные статьи с результатами исследований по актуальным проблемам социальных и гуманитарных наук.

Статьи проходят обязательное рецензирование. Журнал публикуется на русском и английском языках. Полнотекстовая версия статей размещается в научной электронной библиотеке elibrary.ru и на официальном сайте Института в сети Интернет (www.sspi.ru).

Журнал индексируется в РИНЦ.

ISSN: 2712-9446

Выходит не менее 1 раза в год.

Научный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Реестровая запись:
ПИ № ФС77-78615 от 08 июля 2020 г.

Тираж 50 экз.

Распространяется бесплатно.

Адрес редакции и издателя: 355029, г. Ставрополь,
ул. Ленина, 417 а. Телефон: (8652) 56-08-26.
e-mail: naukasspi@mail.ru

FOUNDER

STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF
THE HIGHER EDUCATION
«STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL
INSTITUTE»

CHIEF EDITOR

Bobryshov S. V., Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor

**CHAIRMAN OF THE SCIENTIFIC
EDITORIAL BOARD**

Redko L. L., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Borisova T.G., Doctor of Philology, Professor

Borytko N.M., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Bulygina T.A., Doctor of Historical Sciences,
Professor

Gluzman A.V., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Grigoriev A.F., Doctor of Cultural Studies, Professor

Khaninova R.M., Doctor of Philology, Assoc.
Professor

Kobysheva A.S., Candidate of Pedagogical Sciences,
Assoc. Professor.

Korlyakova S.G., Doctor of Psychology, Assoc.
Professor

Kuleshin M.G., Candidate of Historical Sciences,
Assoc. Professor

Lavrentieva Z.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Lidak L.V., Doctor of Psychology, Professor

Magomedov R.R., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Mareev V.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Maslova T.F., Doctor of Social Sciences,
Assoc. Professor

Slyusareva E.S., Doctor of Psychology,
Professor

Toiskin V.S., Candidate of Technical Sciences,
Professor

Tronina L.A., Doctor of Philosophy, Assoc. Professor

Fokin A.A., Doctor of Philology, Assoc. Professor

Shumakova A.V., Doctor of Pedagogical Sciences,
Assoc. Professor

PROOFREADER

Muzychenko D. A.

TECHNICAL SECRETARY

Ilin S.S.

MINISTRY OF EDUCATION
OF THE STAVROPOL TERRITORY

VESTNIK

OF STAVROPOL STATE
PEDAGOGICAL INSTITUTE

PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL

Volume 2024, No. 2 (22)



The journal publishes scientific articles with the research results on contemporary issues of the humanities and social sciences.

Articles are subject to mandatory review.

The journal is published in Russian and English.

Full-text placement of the journal in the Scientific Electronic Library elibrary.ru and on the official website of the Institute on the Internet (www.ssipi.ru).

The journal is indexed in the Russian Science Citation Index (RSCI).

ISSN: 2712-9446

Published for a minimum of one volume per year.

The scientific journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, And Mass Media (Roskomnadzor).

Certificate of mass medium registration:

ПИ № ФС77-78615 of July 08, 2020.

Circulation: 50 copies.

Not for sale.

The address of the editorial and publisher's office:

417a, Lenina Street, Stavropol, 355029.

Telephone: (8652) 56-08-26.

e-mail: naukasspi@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ

О.М. Кукленко

УЧРЕЖДЕНИЕ КАССЫ ВЗАИМОПОМОЩИ (ЭМЕРИТУРЫ)
В СТАВРОПОЛЬСКОЙ (КАВКАЗСКОЙ) ЕПАРХИИ ВО ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА 9

А.П. Циклаури, Е.В. Туфанов

ОБРАЗ НАЦИСТСКОЙ ГЕРМАНИИ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ СССР
В ПЕРИОД 1933–1939 ГОДОВ 19

Е.Н. Шаликашвили

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЖЕНСКИХ МОНАСТЫРЕЙ НА СЕВЕРНОМ
КАВКАЗЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА В СФЕРЕ
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ 26

А.А. Фокин, М.Р. Аракелова

«ПИСЬМО-ВЕЩЬ» В СВЕТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА И.Д. СУРГУЧЕВА) 34

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

А.И. Лагунова

ПРЕОДОЛЕНИЕ «ТЕНИ»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ
ДЛЯ СНИЖЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ 45

Я.В. Погребная

ДЕГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРИЧИНЫ ТРАГЕДИИ КОЛУМБАЙНА 53

Т.А. Циптаури

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
ПОДРОСТКОВ 66

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

О.Р. Балаян, В.М. Иванов, С.В. Поздняков

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ
БАЗЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС72

С.С. Бочаров

МЕТОД ПРОЕКТА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 80

А.А. Глузман, А.В. Глузман

СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ САМОДИАГНОСТИКЕ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 89

А.А. Запорожцева

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОЙ РАБОТЫ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 100

А.Л. Коблева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОБЫТИЙНОГО
ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА 110

Т.Ф. Маслова

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДИАГНОСТИКЕ
И ОБЕСПЕЧЕНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ 119

О.И. Михоненко, В.М. Агафонова

НАСТАВНИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 126

Е.Е. Рукавишникова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В РЕШЕНИИ
ЗАДАЧ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 136

Д.И. Савин, Р.В. Стрельников, Б.А. Мхце ТРАДИЦИОННЫЕ ИГРЫ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	146
В.Г. Павленко, О.Г. Суетина ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ MINDMAP ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	154
В.С. Тоискин КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ	161
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА.....	174

CONTENTS

SECTION I. PHILOLOGY AND HISTORY

O.M. Kuklenko

ESTABLISHMENT OF THE MUTUAL ASSISTANCE FUND (EMERITURA)
IN THE STAVROPOL (CAUCASIAN) DIOCESE
IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY.....9

A.P. Tsiklauri, E.V. Tufanov

THE IMAGE OF NAZI GERMANY IN THE PERIODICAL PRESS OF THE USSR
IN THE PERIOD 1933–1939.....19

E.N. Shalikashvili

ORGANIZATION OF THE WORK OF WOMEN’S MONASTERIES
IN THE NORTH CAUCASUS IN THE SECOND HALF OF THE XIX —
EARLY XX CENTURY IN THE FIELD OF CHARITY.....26

A.A. Fokin, M.R. Arakelova

«WRITING IS A THING» IN THE LIGHT OF ANTHROPOLOGICAL POETICS
(BASED ON THE WORK OF I.D. SURGUCHEV).....34

SECTION II. PSYCHOLOGY

A.I. Lagunova

OVERCOMING THE «SHADOW»: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
STRATEGIES FOR REDUCING NEGATIVE EMOTIONS IN ADOLESCENTS45

Ya.V. Pogrebnaya

DEHUMANIZATION OF EDUCATION AND THE CAUSES OF THE COLUMBINE
TRAGEDY.....53

T.A. Tsiptauri

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF ADOLESCENTS.....66

SECTION III. PEDAGOGY AND EDUCATION

O.R. Balayan, V.M. Ivanov, S.V. Pozdnyakov

FEATURES OF IMPROVING THE MATERIAL AND TECHNICAL BASE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FIELD OF LIFE SAFETY DURING THE TRANSITION TO THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD72

S.S. Bocharov

THE PROJECT METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING NATURAL SCIENCE CONCEPTS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES80

A.A. Gluzman, A.V. Gluzman

THE CONTENT OF THE MAIN STAGES OF SELF-DIAGNOSIS TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES89

A.A. Zaporozhtseva

METHODS OF FORMING SAFE WORK SKILLS FOR STUDENTS IN AN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT100

A.L. Kobleva

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF THE EVENT APPROACH TO THE EDUCATION OF A SENSE OF PATRIOTISM.....110

T.F. Maslova

INFORMATION AND ANALYTICAL DESIGN IN THE DIAGNOSIS AND PROVISION OF TEACHER READINESS FOR THE EDUCATION OF CIVIC IDENTITY AND PATRIOTISM OF STUDENTS119

O.I. Mikhonenko, V.M. Agafonova

MENTORING PRACTICE IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY126

E.E. Rukavishnikova

CONCEPTUAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PRACTICE IN SOLVING THE PROBLEMS OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN EDUCATION136

D.I. Savin, R.V. Strelnikov, B.A. Mkhitse TRADITIONAL GAMES OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SPEED AND STRENGTH ABILITIES	146
V.G. Pavlenko, O.G. Suetina THE EFFECTIVENESS OF MINDMAP APPLICATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A LANGUAGE UNIVERSITY	154
V.S. Toiskin CASE TECHNOLOGIES AS TOOLS FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE INDIVIDUAL	161
AUTHORS' INFORMATION	174

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ

УДК 908

О.М. КУКЛЕНКО

УЧРЕЖДЕНИЕ КАССЫ ВЗАИМОПОМОЩИ (ЭМЕРИТУРЫ) В СТАВРОПОЛЬСКОЙ (КАВКАЗСКОЙ) ЕПАРХИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается история создания касс взаимопомощи для духовенства в Российской империи и особое внимание уделяется учреждению кассы в Ставропольской (Кавказской) епархии. Описываются особенности материального положения духовенства и их семей, источники доходов, положение заштатных клириков, вдов и сирот. На фактологическом материале рассматриваются особенности развития кассы взаимопомощи в Ставропольской (Кавказской) епархии в сравнении с другими епархиями: Вятской, Курской и Харьковской. Выделяются категории духовенства и их семей, которые имели право претендовать на пенсию от кассы взаимопомощи, раскрываются изменения в законодательстве в отношении эмеритур и проблемы в развитии кассы взаимопомощи на территории Ставропольской (Кавказской) епархии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Русская Православная церковь, эмеритуры, кассы взаимопомощи.

O.M. KUKLENKO

ESTABLISHMENT OF THE MUTUAL AID FUND (EMERITURA) IN STAVROPOL (CAUCASIAN) DIOCESE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

ABSTRACT.

The article examines the history of the creation of mutual assistance funds for the clergy in the Russian Empire and pays special attention to the establishment of a cash register in the Stavropol

(Caucasian) diocese. The article describes the specifics of the financial situation of the clergy and their families, sources of income, the situation of minor clerics, widows and orphans. Based on the factual material, the features of the development of the mutual assistance fund in the Stavropol (Caucasian) diocese in comparison with other dioceses are considered: Vyatka, Kursk and Kharkov. The categories of clergy and their families who had the right to claim a pension from the mutual assistance fund are highlighted, changes in legislation regarding emeritum and problems in the development of the mutual assistance fund in the territory of the Stavropol (Caucasian) diocese are revealed.

KEYWORDS:

Russian Orthodox Church, emeritus, mutual aid funds.

Введение. Одним из важных вопросов в жизни Русской православной церкви на протяжении всего Синодального периода являлось материальное обеспечение священно- и церковнослужителей и их семей. Православное духовенство играло важную роль в жизни Российской империи, участвуя в общественно-политической жизни страны — в распространении образования, в просветительской деятельности, борьбе с сектами и социальными пороками и т. д. Именно поэтому очень важно было обеспечить их необходимыми средствами к существованию. Священно- и церковнослужители находились в зависимом положении от своей паствы и могли рассчитывать на плату за требы, то есть за священнодействия, совершаемые по «требованию» отдельных лиц (молебны, крещение, отпевание и т. д.), на государственный оклад, собственное хозяйство и ругу (денежную или хлебную выдачу от прихожан и государства) [4, С. 176]. Ниже будет рассмотрена история создания в Российской империи касс взаимопомощи для духовенства с акцентом на учреждение

подобной кассы в Ставропольской (Кавказской) епархии.

Результаты исследований. Размеры платы за требы были определены еще указом Екатерины II в 1765 году и не давали большого дохода. Так, например, за крещение младенца давали 3 копейки, за свадьбу — 10 копеек, за молебны и поминовение родителей — по «возможности», а за исповедь и причастие ничего брать не полагалось. Размер платы за требы мог различаться в разных епархиях. Например, в Санкт-Петербургской епархии плата была выше, чем в других: за крестины — 30 копеек, за свадьбу — 1 руб. 40 коп., отпевание — 1 руб. и т. д. [10, С. 236]. Священнослужителям запрещалось требовать сверх утвержденного, однако, если прихожане сами приносили или желали дать большую сумму, — это не возбранялось [12, С. 181]. В начале XIX века ситуация оставалась неизменной, так, например, Астраханской духовной консисторией в 1801 году были установлены следующие таксы за требы: крещение — 6 копеек, свадьба — 20 копеек и т. д. [7, С. 176]. Однако, несмотря на

установленный размер платы за требы, священнослужители нередко нарушали нормы и требовали сверх установленной суммы, что вызывало недовольство прихожан, и свидетельствует о тяжелом финансовом положении священнослужителей. Данная ситуация сохранялась на протяжении всего XIX века.

Пополнялся скудный бюджет священнослужителя и за счет так называемых «кружечных» сборов во время богослужения, а собранные деньги распределялись между членами причта, причем священнику полагалась большая часть, чем дьяконам и причетникам [5, С. 28]. Соответственно священнослужители находились в зависимости от материального положения паствы: чем богаче паства, тем лучше был обеспечен клир и наоборот [16, С. 26]. Так, если причт состоял из двух членов, то кружечные сборы распределялись следующим образом: 75% священнику и 25% дьякону, если из трех: священник — 50%, дьякон — 33 1/3% псаломщик — 16 2/3% [4, С. 191] и т. д. Кроме того, священнослужитель и его семья выживали за счет подаваний от прихожан [2, С. 697].

Если говорить о государственном окладе, то стоит отметить, что получали его не все. Так по данным, которые приводит Леонтьева Т., в 1862 году заплатили лишь 17 715 причтам из 37 000 всего 3 727 987 рублей, что в среднем составляет 219 руб. на причт [5, С. 28]. Ростиславов Д.И., рассматривавший вопрос о материальном обеспечении православного духовенства, отмечал, что по Российской империи в середине 1860-х годов в сред-

нем на причт выходило 212 руб. 45 коп., из которых 106 руб. 22 коп. определялись священнику, 53 руб. 11 коп. — дьякону, 26 руб. 54 коп. — причетнику [11, С. 288]. К 1900 году количество причтов, получающих жалование, увеличилось до 24 625, но и в целом количество причтов возросло до 49 082. Оклад священника в среднем стал равен 300 рублям, дьякона — 150 рублям, а псаломщика — 100 рублям в год [16, С. 26], что с учетом уровня инфляции было недостаточно для обеспечения хорошего уровня жизни.

Несмотря на проблемы в материальном обеспечении священно и церковнослужителей их жизнь была значительно лучше, чем у уволенных за штат, а также вдов и сирот духовного звания, что можно объяснить долгим процессом становления церковной пенсионной системы. Первые попытки создания пенсионного фонда для духовенства были предприняты еще в 1791 году Екатериной II. Так, ежегодно накапливавшиеся средства синодальной типографии помещались в Земный банк для того, чтобы получаемые проценты от вкладов использовались на оказание помощи заштатным священнослужителям. Выплаты производились по усмотрению Святейшего Синода заштатным клирикам, которым не позволяло здоровье или возраст продолжать службу [3].

В 1866 году были составлены новые правила пенсионного обеспечения клириков. Священникам, прослужившим не менее 35 лет, назначались пенсии по 90 рублей в год, а их семьям — по 55–65 рублей [8], в 1878 году пенсион-

ный оклад был повышен до 130 рублей для священников и протоиереев [17, С. 113].

Согласно порядку представления к пенсии лиц духовного звания за службу епархиальному ведомству от 1868 года, пенсии назначались за епархиальную службу только протоиереям, священникам и их вдовам, а дьяконам и их семьям такое право предоставлено не было, при этом священнослужители должны были дослужить до определенного срока. Если они по какой-либо причине не смогли дослужить до означенного срока, в том числе по причине болезни, то ни они, ни их вдовы пенсию не получали [12, С. 210]. С 1876 года право на пенсии и пособия получили протоиереи кафедральных соборов и их вдовы за 35-летнюю службу.

В условиях крайней неразвитости пенсионной системы, низких размеров выплат в епархиях Российской империи с середины XIX века все чаще распространялись призывы создать альтернативные пенсионные кассы — эмеритурные. Наибольшее распространение эмеритурные кассы (кассы взаимопомощи) получили в конце XIX века. Они учреждались специально для обеспечения вдов и детей-сирот духовного звания, а также священнослужителей, вышедших за штат. Однако были распространены не во всех территориях Российской империи и имели значительные отличия [6].

Первые кассы взаимопомощи в среде духовенства начали появляться в 60-х годах XIX века: в 1864 году в Орловской епархии, в 1866 году — Самарской [13, С. 296], в 1885 году — Кавказской (Став-

ропольской) [7, С. 389], в 1899 году — Воронежской и т. д. Несмотря на то, что идея создания касс взаимопомощи находила много сторонников, эмеритурные кассы в большинстве епархий появились только к концу XIX века и в начале XX века, что свидетельствует о проблемах в организации и устройстве эмеритур. В большинстве случаев это было связано с отсутствием единого нормативно-правового акта, регулирующего деятельность касс, что приводило к спорам в среде духовенства епархий [3].

В одних епархиях внесение взносов носило обязательный характер для всех священнослужителей и даже церковнослужителей, а в других — исключительно добровольный. В связи с тем, что для сбора достаточной суммы денежных средств необходимо было участие всех священно и церковнослужителей в деятельности кассы взаимопомощи, большинство епархий прописывали в уставах обязательный характер участия. Так, в Харьковской епархии участие в кассе было обязательным, при этом участники кассы делились на 3 разряда, в соответствии с которыми они вносили определенную денежную сумму и их семьи могли рассчитывать на единовременное пособие в случае смерти священно- или церковнослужителя. Стоит отметить, что взносы производились только после публикации известия о смерти церковно- или священнослужителя в епархиальных ведомостях. Семьи протоиерея и священника могли претендовать на получение пособия в размере 450 рублей, семьи штатного дьякона — 300 рублей, семьи

псаломщика — 200 рублей, остальным назначалось пособие в соответствии с разрядом, по которому члены кассы взаимопомощи делали взносы [14].

В Вятской епархии участие в кассе взаимопомощи также носило обязательный характер. Отличительной особенностью кассы взаимопомощи Вятской епархии было то, что взносы в кассу производились членами кассы ежегодно по пяти разрядам в размере от 4 до 20 рублей. Кроме того, в кассу вносились взносы в случае перехода с одной должности на другую, при награждении, при нарушении правил (например, неявка без уважительной причины на епархиальные собрания, съезды, заседания и т. д.). Пенсия выплачивалась ежегодно в зависимости от разряда (размера взносов и их продолжительности), к которому относился священнослужитель. Так, за 10 лет взносов священнослужитель, относящийся к первому разряду и вносивший по 4 рубля ежегодно, мог претендовать на пенсию в размере 12 рублей ежегодно, а за 25 лет — 30 рублей [3].

В Курской епархии ежегодные взносы членов кассы распределялись на семь разрядов: первый — 60 рублей, второй — 50, третий — 40, четвертый — 30, пятый — 20, шестой — 10, седьмой — 5 рублей. Членам кассы, вносившим сумму в течение 10–14 лет, а потом уволенным за штат или их семьям после смерти вкладчика, касса выдавала пенсию в соответствии с разрядом: первый разряд — 90 рублей, второй — 75, третий — 60, четвертый — 45, пятый — 30, шестой — 15, седьмой — 7 рублей 50 копеек вне

зависимости от численности членов семьи. За каждые дополнительные пять лет взносов первоначальная сумма пенсии по каждому разряду удваивалась, утраивалась и т. д. Так, священнослужитель, плативший по первому разряду 15 лет, получал — 180 рублей, а плативший 20 лет — 270 рублей и т. д. Если член кассы производил взносы от 1 года до 10 лет, то ни он, в случае ухода на пенсию, ни его семья, в случае его смерти, не могли претендовать на пособие [1].

В Ставропольской (Кавказской) епархии взносы также носили обязательный характер для всех священно- и церковнослужителей епархии. Ежегодные взносы производились по трем категориям: первая — 15 рублей, вторая — 10 рублей, третья — 4 рубля. Помимо членских взносов касса пополнялась за счет добровольных пожертвований, а также процентов на капитал членских взносов. Постоянные пособия братской кассы выдавались всем после десятилетнего непрерывного взноса в размере четырех рублей за один рубль взноса: первая категория — 60 рублей, вторая — 40 рублей, третья — 20 рублей в год, а вносившие по 30 рублей — 120 рублей [15]. При этом желающие могли вносить средства по всем трем категориям.

Не внесшие средства в кассу вовремя подвергались пене в размере одного процента с каждого рубля не внесенной суммы за каждый просроченный месяц. Не представивший взнос в течение года без уважительной причины лишался права на пособие кассы. Платеж мог быть отсрочен на один год правлением Братской

кассы, если плательщик был подвергнут несчастному случаю и своевременно письменно заявил об этом правлению с обязательством доставить следующий взнос с добавлением пяти процентов в год на каждый рубль [15, С. 4].

Постоянные пособия братской кассы выдавались всем вкладчикам, кто в течение десяти лет вносил средства в кассу и оставил службу, в количестве четырех рублей за рубль взноса. В случае смерти, лишения гражданских прав, безвестного отсутствия, умалишения и потери воли (пьянством) вкладчика, был возможен переход права на пособие его наследникам. Наследниками прав на пособие признавались только жена (вдова) и дети: сыновья до двадцати одного года, если не поступили на службу, а дочери, если не замужем. Неизлечимо больные, увечные, слепые, глухонемые, неспособные к труду дети вкладчиков по свидетельству врача и удостоверению благочинного имели право получать пособие пожизненно [15, С. 7].

Прав на пособие от кассы лишались вкладчики, лишенные прав состояния по решению суда, вышедшие или исключенные из духовного звания, заключенные в монастырь, поступившие в монашество, перешедшие на службу в другую епархию или ведомство, «нетерпимые на службе по своей не трезвой и буйной жизни», вдовы, вступившие в брак, и дети, достигшие гражданского совершеннолетия или поступившие на службу, кроме незамужних дочерей-сирот [15, С. 7–8].

С 1897 году был обновлен Устав Ставропольской епархиальной братской кас-

сы. В соответствии с новым Уставом переходы из одних разрядов в других были запрещены. Ежегодные членские взносы стали поступать в Кассу в зависимости от занимаемой должности при церкви: от священника 30 рублей, дьякона — 20 рублей, псаломщика — 10 рублей. Пособия выдавались только заштатным церковно- и священнослужителям, а также вдовам и сиротам независимо от количества лет взноса. Право на получение пособия приобретал вкладчик, вышедший или уволенный заштат по преклонности лет, слабости здоровья, несчастным семейным и другим обстоятельствам. Постоянные пособия из Кассы выдались в размере 8 рублей на каждый рубль взноса, а именно 240 рублей, 160 рублей и 80 рублей соответственно [15, С. 6–7]. В остальном в Уставе 1897 года порядок выдачи пособий остался неизменным.

Постановлением общепархиального съезда духовенства Ставропольской епархии в 1898 году было дополнено, что занятие должности просфорницы не лишает дочерей и вдов права на пособие от кассы в полном размере. В 1903 году к параграфу 20 Устава были внесены пояснения, в соответствии с которыми для вдов вкладчиков единственным препятствием, лишаящим их прав на получение пособия, было лишь вступление в новый брак. В связи с этим, вне зависимости от того, какие они занимали должности, они должны были получать пособие из кассы до конца жизни. Поэтому вдовы, занимающие должности начальниц, их помощниц, воспитательниц и их помощниц

в Епархиальных училищах, имели право на получение пособия.

Дочери пользовались пособием из кассы, пока они не пристроены, то есть не поступили на службу или не вышли замуж. Если они оставляли службу, то становились «не пристроенными» и выплата пособий возобновлялась. Под службой при этом стоит понимать такую, которая оплачивается содержанием. Так, девушки-сироты не получали пособия, если работали учительницами народных школ, начальницами и их помощницами учебных заведений, воспитательницами и их помощницами, врачами и т. д. Если девушки-сироты занимались «свободными профессиями», такими как дантистка, акушерка, учительница музыки и пр. и не получали постоянного жалования, а соответственно в любой момент могли оказаться в безвыходном положении, они имели право на пособие [15, С. 14].

В 1906 году на очередном общеeparхиальном съезде духовенства Ставропольской епархии был заслушан доклад комиссии, из которого следует, что прибыль кассы постепенно уменьшалась, а расходы увеличивались. За 8 лет выдачи пособий, расходы на пособия увеличились вдвое. Постановлением съезда было принято решение пригласить специалиста математика и выработать новый проект изменений в Устав кассы [15, С. 18].

В 1909 году Постановлением съезда духовенства Ставропольской епархии размер пенсий был сохранен по старому Уставу кассы (1897 года), а в отношении имеющих право на пособие были вне-

сены изменения. Так, вдовам оставили полную пенсию, независимо от занимаемой должности. Лица, состоящие на государственной или частной службе, обеспечивающей существование не ниже эмеритуры, лишались на нее права. Врачи, дантисты, акушерки, торгующие лишались права на пенсию. С 1910 года членские взносы были вынужденно увеличены: для первого разряда — на 9 рублей, для второго — на 6 рублей, для третьего — на 3 рубля. Вновь поступающие вкладчики в течение первых 10 лет должны были делать взносы в размере 60 рублей по первой категории, 40 рублей — по второй, 20 рублей — по третьей [15, С. 29]. При получении наград было принято решение обязать духовенство делать пожертвования в пользу братской кассы [15, С. 30].

В 1896 году при Ставропольской братской кассе была создана Епархиальная касса единовременных пособий осиротевшим семьям священно- и церковнослужителей (похоронная касса). Все священно- и церковнослужители епархии должны были делать взносы в случае смерти «собратьев» в пользу осиротевших семей (вдов и не пристроенных детей): священники — 1 рубль 50 копеек, дьяконы — 1 рубль, псаломщики — 50 копеек. Так, например, в случае смерти дьякона какого-нибудь села Ставропольской епархии все дьяконы епархии должны были сделать взносы по 1 рублю и т.д. Вышедшие за штат от обязательств делать взносы освобождались, но за их семьями сохранялись права на получение пособий [9].

Заключение. Таким образом, заштатные священно- и церковнослужители и члены их семей были наименее защищенными в социальном и экономическом плане и нуждались в поддержке. В связи с тем, что пенсионная система в Российской империи складывалась достаточно медленно, в епархиях начали появляться кассы взаимной помощи (эмеритуры, братские кассы). Однако распространение они получили не во всех епархиях Российской империи. Ставропольская

(Кавказская) епархия была одной из тех епархий, где братские кассы получили развитие. Несмотря на указанные выше меры, их было недостаточно для решения проблем обеспечения заштатного духовенства и их семей из-за отсутствия достаточных материальных ресурсов. Однако данные меры выполняли одну важную задачу, а именно смягчали чувство сиротства и сглаживали тяжелое социальное положение духовенства и их семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залого И.В. Формирование системы церковной социальной защиты во второй половине XIX в.: эмеритальная касса Курской епархии // Общество: философия, история, культура. 2021. № 11. С. 80–87.
2. Записки сельского священника // Русская старина. 1880. № 8. С. 667–708.
3. Иконников С.А. Учреждение эмеритальных касс в епархиях Центрального Черноземья во второй половине XIX века: к истории вопроса // Манускрипт. 2018. № 6(92). С. 22–26.
4. Конюченко А.И. Православное духовенство России во второй половине XIX — начале XX века.: дис. ... доктора ист. наук: 07.00.02. Челябинск, 2006. 507 с.
5. Леонтьева Т.Г. Вера и прогресс: православное сельское духовенство России во второй половине XIX — начале XX вв. М.: Новый хронограф, 2002. 272 с.
6. Мышцын В.Н. Эмеритальные кассы духовенства // Богословский вестник 1900. Т. 1. № 4. С. 731–754.
7. Немашкалов П.Г. Становление и функционирование епархиальной системы управления Русской Православной Церкви на Северном Кавказе (конец XVIII — 60-е годы XIX вв.): дис. ... доктора ист. наук: 07.00.02. Ставрополь, 2020. 555 с.
8. Об увеличении размера пенсий священникам, их вдовам и детям // Полное собрание законов Российской империи (1825–1881). Т. 41 (1866). Ч. 2. № 43970. С. 374.
9. Правила Епархиальной кассы единовременных пособий осиротевшим семьям священно-церковно-служителей епархии // Национальная электронная библиотека: [сайт]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003773440/ (дата обращения: 15.05.2024).
10. Ропаква Е.П. Православный приход во второй половине XIX века. Российская империя, Санкт-Петербургская епархия. СПб.: Изд-во СПбПДА, 2016. 352 с.

11. Ростиславов Д. И. О православном белом и черном духовенстве в России. Лейпциг, 1866. Т. 1. 1392 с.
12. Руководственные для православного духовенства указы Святейшего правительствующего Синода (1721-1878). М., 1879. 502 с.
13. Смолич И.К. История русской церкви: 1700–1917 гг. М., 1996. 798 с.
14. Устав кассы взаимопомощи для выдачи единовременных пособий семьям умерших священно-церковно-служителей Харьковской епархии 1906 г. // Национальный цифровой ресурс Руконт: [сайт]. URL: <https://rucont.ru/efd/81100> (дата обращения: 15.05.2024).
15. Устав Ставропольской епархиальной братской кассы 1887 и 1897 гг. и кассы единовременных пособий с относящимися к ним постановлениями общепархиальных съездов духовенства Ставропольской епархии // Национальная электронная библиотека: [сайт]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003773440/ (дата обращения: 15.05.2024).
16. Фирсов С.Л. Русская Церковь накануне перемен (конец 1890-х — 1918 гг.). М., 2002. 623 с.
17. Цыпин В. История Русской Православной Церкви: Синодальный и новейший периоды. М., 2010. 816 с.

REFERENCES

1. Zaloga I.V. Formirovanie sistemy cerkovnoj social'noj zashhity vo vtoroj polovine XIX v.: jemerital'naja kassa Kurskoj eparhii (Formation of the system of church social protection in the second half of the XIX century: the emerital fund of Kursk diocese) // *Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura*. 2021. № 11. S. 80–87.
2. Zapiski sel'skogo svjashhennika (Notes of a village priest) // *Russkaja starina*. 1880. № 8. S. 667–708.
3. Ikonnikov S.A. Uchrezhdenie jemerital'nyh kass v eparhijah Central'nogo Chernozem'ja vo vtoroj polovine XIX veka: k istorii voprosa (The Establishment of the Emerital Funds in the Dioceses of the Central Black Earth Region in the second half of the XIX century: to the history of the question) // *Manuskript*. 2018. № 6 (92). S. 22–26.
4. Konjuchenko A.I. Pravoslavnoe duhovenstvo Rossii vo vtoroj polovine XIX — nachale XX veka.: dis. ... doktora ist. nauk (Orthodox clergy of Russia in the second half of the XIX — early XX century): 07.00.02. Cheljabinsk, 2006. 507 s.
5. Leont'eva T.G. Vera i progress: pravoslavnoe sel'skoe duhovenstvo Rossii vo vtoroj polovine XIX — nachale XX vv. (Faith and progress: the Orthodox rural clergy of Russia in the second half of the XIX — early XX centuries) М.: Novyj hronograf, 2002. 272 s.
6. Myshcyn V.N. Jemerital'nye kassy duhovenstva (The clergy's emeritus funds) // *Bogoslovskij vestnik* 1900. Т. 1. № 4. S. 731–754.

7. Nemashkalov P.G. Stanovlenie i funkcionirovanie eparhial'noj sistemy upravlenija Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi na Severnom Kavkaze (konec XVIII — 60-e gody XIX vv.) (Formation and Functioning of the Diocesan System of Administration of the Russian Orthodox Church in the North Caucasus (late 18th - 60s of the 19th centuries)): dis. ... doktora ist. nauk: 07.00.02. Stavropol', 2020. 555 s.

8. Ob uvelichenii razmera pensij svjashhennikam, ih vdovam i detjam (On increasing the size of pensions for priests, their widows and children) // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii (1825–1881). T. 41 (1866). Ch. 2. № 43970. S. 374.

9. Pravila Eparhial'noj kassy edinovremennyh posobij osirotevshim sem'jam svjashhenno-cerkovno-sluzhitelej eparhii (Rules of the Diocesan Fund for lump-sum allowances to orphaned families of priests and clergy of the diocese) // Nacional'naja jelektronnaja biblioteka: [sajt]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003773440/ (data obrashhenija: 15.05.2024).

10. Ropakova E.P. Pravoslavnyj prihod vo vtoroj polovine XIX veka. (Orthodox parish in the second half of the XIX century) Rossijskaja imperija, Sankt-Peterburgskaja eparhija. SPb.: Izd-vo SPbPDA, 2016. 352 s.

11. Rostislavov D.I. O pravoslavnom belom i chernom duhovenstve v Rossii (On the Orthodox white and black clergy in Russia). Lejpcig, 1866. T. 1. 1392 s.

12. Rukovodstvennye dlja pravoslavnogo duhovenstva ukazy Svjatejshego pravitel'stvujushhego Sinoda (1721–1878) (Guiding decrees of the Holy Governing Synod (1721–1878) for the Orthodox clergy). M., 1879. 502 s.

13. Smolich I.K. Istorija russkoj cerkvi: 1700–1917 gg (History of the Russian Church: 1700-1917). M., 1996. 798 s.

14. Ustav kassy vzaimopomoshhi dlja vydachi edinovremennyh posobij sem'jam umer-shih svjashhenno-cerkovno-sluzhitelej Har'kovskoj eparhii 1906 g. (Statutes of the mutual aid fund for the issuance of lump-sum benefits to the families of deceased priest-church clergy of the Kharkov diocese, 1906) // Nacional'nyj cifrovoj resurs Rukont: [sajt]. URL: <https://rucont.ru/efd/81100> (data obrashhenija: 15.05.2024).

15. Ustav Stavropol'skoj eparhial'noj bratskoj kassy 1887 i 1897 gg. i kassy edinovremennyh posobij s odnosjashhimisja k nim postanovlenijami obshheeparhial'nyh s#ezdov duhovenstva Stavropol'skoj eparhii (Statutes of the Stavropol diocesan fraternal fund of 1887 and 1897 and the fund of lump sum benefits with the related resolutions of the general diocesan congresses of the clergy of the Stavropol diocese) // Nacional'naja jelektronnaja biblioteka: [sajt]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003773440/ (data obrashhenija: 15.05.2024).

16. Firsov S.L. Russkaja Cerkov' nakanune peremen (konec 1890-h — 1918 gg.) (Firsov S.L. Russian Church on the Eve of Changes (late 1890s — 1918)). M., 2002. 623 s.

17. Cypin V. Istorija Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi: Sinodal'nyj i novejsnij periody (Tsypin V. History of the Russian Orthodox Church: Synodal and the newest periods). M., 2010. 816 s.

УДК 93/94

А.П. ЦИКЛАУРИ, Е.В. ТУФАНОВ

ОБРАЗ НАЦИСТСКОЙ ГЕРМАНИИ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ СССР В ПЕРИОД 1933–1939 ГОДОВ

АННОТАЦИЯ.

В статье предпринят анализ образа Нацистской Германии в периодической печати СССР в период с 1933 по 1939 годы. На примере отдельных сторон образа Нацистской Германии раскрывается роль средств массовой информации в формировании представлений общества о происходящих в мире событиях. Выдержками из публикаций иллюстрируется, как внедрение определенных установок в сознание населения обеспечивало идеологическую основу для реализации политики государства в тех или иных сферах. Показывается, как изображение Германии как государства, полного социальных, экономических и политических противоречий, с поразившей общество деструктивной идеологией фашизма и обострившейся классовой борьбой было вынуждено нейтрализовано к началу Второй мировой войны. В итоге перед советским обществом, в сознании которого уже сформировался негативный образ условий жизни угнетаемых фашистской властью немцев, предстали подчеркнута лаконичные и лишённые негативной коннотации тексты.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образ врага; средства массовой информации; публичный дискурс; Вторая мировая война; СССР; Нацистская Германия; Третий Рейх.

A.P. TSIKLAURI, E.V. TUFANOV

THE IMAGE OF THE NAZI GERMANY IN PRINTED MEDIA OF THE USSR IN 1933–1939 YEARS

ABSTRACT.

The article analyzes the image of Nazi Germany in the periodical press of the USSR in the period from 1933 to 1939. Using the example of certain aspects of the image of Nazi Germany, the role of the mass media in shaping society's perceptions of events taking place in the world is revealed. Excerpts from publications illustrate how the introduction of certain attitudes into the consciousness of the population provided an ideological basis for the implementation of state policy in various spheres. It shows how the image of Germany as a state full of social, economic and political contradictions, with the destructive ideology of fascism that struck society and the aggravated class

struggle was forced to be neutralized by the beginning of world war II. As a result, the Soviet society, in whose consciousness a negative image of the living conditions of the Germans oppressed by the fascist government had already been formed, was presented with emphatically concise and devoid of negative connotation texts.

KEYWORDS:

image of the enemy; mass media; public discourse; Second world war; USSR; Nazi Germany; Third Reich.

Введение. Актуальность изучения образа Нацистской Германии в периодической печати СССР в период 1933–1939 годов связана с малым количеством исследований, посвященных роли печатных изданий в формировании мнения советского общества о Германии после прихода к власти НСДАП во главе с А. Гитлером. Создание определенного образа Нацистской Германии являлось одной из важнейших задач советской пропаганды в 30-е годы XX века. Развитая экономика и серьезный потенциал к усилению военно-промышленного комплекса в сочетании с враждебной политикой, выраженной в стремлении на Восток, а также внедрением в сознание немцев нарратива о «жидобольшевизме», являвшемся специфической креатурой пропаганды Третьего Рейха, ставили перед советским руководством задачу по единению общества перед возникшей угрозой.

В данной работе предпринята попытка проследить роль советской периодической печати в формировании и изменении образа Германии с 1933 по 1939 годы на материалах газет «Правда», «Комсомольская правда», «Труд», «Рабочая Москва», «Вечерняя Москва».

Результаты исследования. Прежде чем приступить к рассмотрению той внешне- и внутривосточной картины Германии, которую советская пропаганда предлагала своим гражданам, отметим, что внедряемые в общественное сознание нарративы возникали как результат ответа на агрессию. Враждебный характер отношения Германии к СССР прослеживается в документах внешней политики.

Полномочный представитель СССР в Германии Л.М. Хинчук в телеграмме НКВД СССР от 28 февраля 1933 года сообщал об энергичном протесте, выраженном Заведующему IV отделом Министерства иностранных дел Германии Мейеру по причине публикации антисоветских плакатов в газете «Ангрифф» [2, с. 133]. Советник полпредства СССР в Германии С.С. Александровский 03 марта 1933 года также выразил Мейеру обеспокоенность манерой, характером и резкостью нападок, с которыми рейхсканцлер А. Гитлер выступил против СССР [2, с. 142]. В итоге советская пропаганда вынуждена была давать ответ. Необходимо отметить, что важная роль периодической печати закреплялась постановле-

нием ЦК ВКП (б) от 14 ноября 1938 года «О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)», установившим, что «в пропаганде марксизма-ленинизма решающим оружием должна являться печать», позволяющая «ту или иную истину сразу сделать достоянием всех» [8].

В номере ежедневной газеты ВЦСПС «Труд» за 08 марта 1933 года приводится статья под названием «Лобовая атака фашистов отбита», в которой прошедшие в Германии выборы в рейхстаг описываются как антикоммунистические и антинародные, а само слово «выборы» намеренно представлено в скобках. Отдельно указывается на широкую общественную поддержку коммунистической партии, за которую было отдано около 5 млн. голосов несмотря на отсутствие легальной рабочей газеты и парализованный аппарат партии, конфискацию агитационных материалов, аресты и пытки коммунистов [13, с. 4].

В газете «Правда» за 08 мая 1934 года отдельная колонка была посвящена выборам в советы доверия — представительные органы работников, создававшиеся на предприятиях в рамках закона о регулировании национального труда. В статье критикуется национал-социалистический режим как буржуазный, направленный на эксплуатацию рабочих. Автор изобличает антинародный характер установившегося в Германии фашизма, утверждая, что выборы в советы доверия были полностью провалены сторонниками НСДАП. «Национал-социалисты хотели получить вотум доверия

от рабочих на фабриках и заводах. Они получили вместо этого вотум недоверия, вотум, свидетельствующий о враждебности, ненависти рабочих к фашистской диктатуре. Рабочие превратили фашистский плебисцит во внушительную революционную демонстрацию против фашизма». Отдельно критикуется стремление Германии присоединить Саарскую область, которая после Первой мировой войны находилась под управлением Лиги Наций [9, с. 5].

Помимо частой критики фашизма как политической и экономической системы встречаются статьи, посвященные гендерному неравенству в немецком обществе. В газете «Вечерняя Москва» 03 ноября 1934 года вышла статья по заголовком «Женщина столицы». В ней автор описывает существенный прогресс в сфере равенства мужчин и женщин, достигнутый молодым советским государством. Женщина представлена как равноправный член общества, который может занимать руководящие посты, участвовать в политической жизни, работать в любых отраслях промышленности, в том числе ранее считавшихся монопольно мужскими. В качестве полной противоположности предстает немецкая женщина: «В Германии женщину насильно возвращают к четырем «К» (Kinder, Küche, Kirche, Kleider — дети, кухня, церковь, платья). Истинно германская женщина, по мнению фашистских мудрецов, должна посвящать свое время детям, домашней стряпне, починке брюк мужа и хождению в церковь» [1, с. 2]. Четыре «К» — важный конструкт немецкой

пропаганды, определяющий социальную роль женщины в консервативной системе ценностей Германии как хранительницы очага, занятой исключительно домашним трудом. Такое противопоставление формирует негативное представление об условиях жизни немецкой женщины, отношение к которой основано на «средневековых заповедях».

В печати неоднократно указывается на опасность развязывания новой мировой войны. 01 августа 1936 года в международный антивоенный день в газете «Труд» была опубликована статья, посвященная 22-ой годовщине Первой мировой войны. В ней фашизм определен главной угрозой, нависшей над миром: «Носителем этой угрозы в наши дни является фашизм. Это зловонное порождение капитализма, признак его загнивания. Там, где он дорвался до власти, пылают средневековые костры, на которых сжигается лучшее из того, что когда-либо было создано человечеством». Необходимо отметить, что подчеркивается связь фашизма с капитализмом. Фашизм представляется как реакционная часть монопольного капитала: «И эту войну фашистская опричнина монопольного капитала готовит каждый день, каждый час» [14, с. 1].

В это же время продолжается эскалация международной напряженности. На съезде НСДАП в Нюрнберге 10 сентября 1936 года рейхсминистр народного просвещения и пропаганды Германии Йозеф Геббельс называет большевизм патологическим, преступным безумием, угрожающим культурным народам Европы [12, с. 92], а 25 ноября того же года

Германия и Япония заключают Антикоминтерновский пакт.

Культурное противостояние СССР и Нацистской Германии также не прошло мимо периодической печати. С 25 мая по 25 ноября 1937 года в Париже прошла Всемирная выставка искусства и техники в современной жизни, на которой советский павильон с рабочим и колхозницей расположился напротив немецкого павильона с орлом на крыше. В номере газеты «Правда» за 25 мая 1937 года было опубликовано две статьи: «Павильон Советского Союза» и «Что будет показано на Парижской выставке». В первой рассказывается об истории создания советского павильона, его содержании. Автор указывает, что павильон был построен одним из первых, поскольку «СССР не привозил на выставку своих рабочих в отличие от фашистских стран, которые привезли своих строителей (Германия, Италия)». Отмечается высокая степень солидарности трудящихся в отношении к СССР: «700 парижских рабочих, демонстрируя глубокую симпатию французского пролетариата к Советскому Союзу, показали прекрасную производительность труда». Во второй статье описывается наполнение павильонов других стран (Великобритании, США, Австралии, Дании, Египта), при этом существование одного из крупнейших павильонов — немецкого — просто игнорируется [10, с. 4].

Газета «Рабочая Москва» ограничилась простой публикацией фотографии советского павильона без какого-либо описания Парижской выставки в окружении антифашистских статей с громкими

заголовками: «Испанское правительство изобличает преступления германского фашизма», «Германские военные суда идут в Испанию» [11, с. 1].

Нельзя отметить какое-либо существенное изменение нарративов в преддверии заключения Договора о ненападении между СССР и Германией.

16 июля 1939 года в газете «Комсомольская правда» сообщалось о волнениях германских студентов-медиков, вызванных мобилизацией учащихся высших учебных заведений на полевые работы. Недовольство студентов объяснялось невозможностью качественного и полного освоения учебной программы в созданных условиях [3, с. 1].

В номере той же газеты за 01 августа 1939 года выражается поддержка сопротивлению населения Югославии немецкой экспансионистской политике: «...в первую очередь в Югославии, где недавно более 10 тысяч студентов и молодых рабочих демонстрировали на улицах Белграда против правительственной политики капитуляции перед Гитлером, отстаивая независимость своей страны» [4, с. 2]. 02 августа 1939 года там же было напечатано сообщение о высокой степени распространения болезней зубов и челюсти среди детей Германии, вызванного недостаточным питанием в первые годы их жизни [5, с. 2].

Советско-Германский договор о ненападении был опубликован «Комсомольской правдой» 24 августа 1939 года. Данное событие освещено достаточно рутинно, без использования каких-либо чрезмерных оптимистичных выражений.

Стоит заметить, что в данном выпуске не употребляется слово «фашизм», не рассказывается об угнетении народа фашистскими властями, а раздел с зарубежной хроникой посвящен в основном ситуации в Китае [6, с. 1, 4].

Заключение договоров между СССР и Нацистской Германией объявлялось достижением сталинской политики мира и дружбы народов, объяснялись их преимущества для дальнейшего развития обеих стран [7, с. 1].

Заключение. Отметим, что существенного изменения образа Германии с момента прихода Гитлера к власти вплоть до начала Второй мировой войны не произошло. Вместе с тем, после подписания договора о ненападении в периодической печати произошла нейтрализация нарративов, образ врага был временно «законсервирован».

Отчетливо выделяются некоторые особенности представляемого в газетах образа Нацистской Германии:

- проникший во все сферы жизнедеятельности общества фашизм как крайне негативная форма капитализма, объединившая в себе самые низменные инстинкты (антисоветизм, антисемитизм, агрессивная внешняя политика, ограничение прав собственного населения);
- противостояние «двух Германий»: фашистской правящей элиты с обслуживающими ее структурами, с одной стороны, и трудовыми массами немецкого народа, борющимися с фашизмом под началом коммунистического движения, с другой.

Следует подчеркнуть, что в отличие от нацистской пропаганды, основанной на расовой теории, периодическая печать СССР не внедряла разрушительные идеи превосходства одних народов над другими. Агитация в советских газетах не

сообщала о «неполноценности» немецкого народа, а наоборот, была завязана на концепции равенства и братства людей, солидарности трудовых масс, недопустимости разжигания новой мировой войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вечерняя Москва, газета Московского городского комитета ВКП(б) и Моссовета. № 254 (3283), 03.11.1934.
2. Документы внешней политики СССР. Т. XVI. 1 января — 31 декабря 1933 г. / М-во иностр. дел СССР. М.: Политиздат, 1970. 921 с.
3. Комсомольская правда, газета. № 161 (4344), 16.07.1939.
4. Комсомольская правда, газета. № 174 (4357), 01.08.1939.
5. Комсомольская правда, газета. № 175 (4358), 02.08.1939.
6. Комсомольская правда, газета. № 194 (4377), 24.08.1939.
7. Комсомольская правда, газета. № 226 (4409), 02.10.1939.
8. О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)» // Решения партии о печати. М.: Политиздат, 1941, С. 177.
9. Правда, газета. № 125 (6011), 08.05.1934.
10. Правда, газета. № 142 (7108), 25.05.1937.
11. Рабочая Москва, газета. 1937, № 124, 02.06.1937.
12. Речь министра народного просвещения и пропаганды Германии Й. Геббельса на съезде НСДАП в Нюрнберге о борьбе с большевизмом и еврейством, о внутреннем положении в СССР, о численности и вооружении РККА, о советско-французском и советско-чехословацком договорах 1935 г. и о событиях в Испании // РГАСПИ. Ф. 558. Оп. 11. Д. 301. С. 92–130.
13. Труд, ежедневная газета ВЦСПС. № 55 (3703), 08.03.1933.
14. Труд, ежедневная газета ВЦСПС. № 175 (4726), 01.08.1936.

REFERENCES

1. Vechernyaya Moskva, gazeta Moskovskogo gorodskogo komiteta VKP(b) i Mossoveta (*Evening Moscow, newspaper of the Moscow City Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) and the Moscow City Council*). No. 254 (3283), 03.11.1934.
2. Dokumenty vneshnei politiki SSSR. (*USSR foreign policy documents*). T. XVI. 1 yanvarya-31 dekabrya 1933 g. / M-vo inostr. del SSSR. — M.: Politizdat, 1970. — 921 p.
3. Komsomol'skaya pravda, gazeta (*Komsomol Truth, newspaper*). No. 161 (4344), 16.07.1939.

4. Komsomol'skaya pravda, gazeta (*Komsomol Truth, newspaper*). No. 174 (4357), 01.08.1939.

5. Komsomol'skaya pravda, gazeta (*Komsomol Truth, newspaper*). No. 175 (4358), 02.08.1939.

6. Komsomol'skaya pravda, gazeta (*Komsomol Truth, newspaper*). No. 194 (4377), 24.08.1939.

7. Komsomol'skaya pravda, gazeta (*Komsomol Truth, newspaper*). No. 226 (4409), 02.10.1939.

8. O postanovke partiinoi propagandy v svyazi s vypuskom “Kratkogo kursa istorii VKP(b)” (*On the production of party propaganda in connection with the release of the “Short Course on the History of the All-Union Communist Party (Bolsheviks)”*) // Resheniya partii o pechati. M.: Politizdat, 1941, P. 177.

9. Pravda, gazeta (*Truth, newspaper*). No. 125 (6011), 08.05.1934.

10. Pravda, gazeta (*Truth, newspaper*). No. 142 (7108), 25.05.1937.

11. Rabochaya Moskva, gazeta (*Working Moscow, newspaper*). 1937, No. 124, 02.06.1937.

12. Rech' ministra narodnogo prosveshcheniya i propagandy Germanii I. Gebbel'sa na s"ezde NSDAP v Nyurnberge o bor'be s bol'shevizmom i evreistvom, o vnutrennem polozhenii v SSSR, o chislennosti i vooruzhenii RKKK, o sovetsko-frantsuzskom i sovetsko-chekhoslovatskom dogovorakh 1935 g. i o sobyitiyakh v Ispanii // RGASPI. (*Speech by the German Minister of Education and Propaganda J. Goebbels at the NSDAP congress in Nuremberg about the fight against Bolshevism and Jewry, about the internal situation in the USSR, about the number and armament of the Red Army, about the Soviet-French and Soviet-Czechoslovak treaties of 1935 and about events in Spain* // *The Russian State Archive of Socio-Political History (RGASPI)*. F. 558. Op. 11. D. 301. P. 92–130.

13. Trud, ezhdnevnyaya gazeta VTsSPS (*Labor, daily newspaper of the All-Union Central Council of Trade Unions*). No. 55 (3703), 08.03.1933.

14. Trud, ezhdnevnyaya gazeta VTsSPS (*Labor, daily newspaper of the All-Union Central Council of Trade Unions*). No. 175 (4726), 01.08.1936.

УДК 93/94

Е.Н. ШАЛИКАШВИЛИ

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЖЕНСКИХ МОНАСТЫРЕЙ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА В СФЕРЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ.

Данная статья раскрывает различные аспекты деятельности женских монастырей на Северном Кавказе во второй половине XIX — начале XX века в сфере благотворительности. Особое внимание уделяется роли монахинь в оказании помощи нуждающимся слоям населения, заботе о детях, больных и раненых воинах. Результаты исследования позволяют сделать вывод о значимости женских монастырей на Северном Кавказе как социальных институтов благотворительности и их влиянии на социальное развитие региона.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

История Русской православной церкви, Северный Кавказ, монашество, женские монастыри, благотворительность.

E.N. SHALIKASHVILI

ORGANIZATION OF THE WORK OF WOMEN'S MONASTERIES IN THE NORTH CAUCASUS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY IN THE FIELD OF CHARITY

ABSTRACT.

This article explores various aspects of the activities of women's monasteries in the North Caucasus in the second half of the XIX — early XX century in the field of charity. Special attention is paid to the role of nuns in helping people in need, taking care of children, sick and wounded soldiers. The results of the study allow us to conclude about the importance of nunneries in the North Caucasus as social institutions of charity and their impact on the social development of the region.

KEYWORDS:

History of the Russian orthodox church, North Caucasus, monasticism, monasteries, charity.

Введение. Благотворительность, интерпретирующая евангельскую заповедь «Возлюби ближнего твоего, как самого себя», являлась основой монашеской жизни во все времена. Заповедь любви к ближним в монастырской системе проявлялась в заботе о больных, нуждающихся в помощи, о сиротах, оставшихся без попечения родителей, о гостях, которые прибывают в монастырь, о бедных, стучащихся в его двери, или странниках, просящих приюта. Для удовлетворения этих потребностей монастырями строились школы и приюты, учреждались колонии для нравственного исправления несовершеннолетних преступников, открывались лазареты для раненых воинов и т. д.

Женские монастыри в отличие от мужских, в которых благотворительная деятельность имела второстепенное значение, на протяжении всей истории были более вовлечены в эту сферу деятельности. Это связано с тем, что главной целью женских обителей всегда было служение обществу, а не полное отречение от него. Ниже раскрываются различные аспекты деятельности женских монастырей на Северном Кавказе во второй половине XIX — начале XX века в сфере благотворительности.

Результаты исследований. В самые трудные времена для Российского государства на всех его просторах женские монастыри фактически находились на передовой, совершая духовно-нравственный подвиг оказания помощи ближнему. Так, в 1876 году вышел указ Синода об организации *при монастырях Кавказской (Ставропольской) епархии*

лазаретов и создания отрядов из числа послушниц обителей для ухода за ранеными солдатами и офицерами. Обращение Синода было яро поддержано сестрами монастыря.

Настоятельница Марие-Магдалинской женской обители игуменья Олимпиада рапортом от 27 января 1877 года докладывала Герману — епископу Кавказскому, что из числа монашествующих сестер вверенной ей пустыни изъявили искреннее желание поступить на служение при военных лазаретах, в случае военных действий, мантийная монахиня Рафаила Тимашева и 6 послушниц. Монахиня Рафаила с особенным самоотвержением изъявила готовность посвятить себя этому доброму делу. Согласно ходатайству игуменьи, она назначена старшей между сестрами, изъявившими желание поступить в санитарные отряды. Остальные сестры обители выразили желание изготавливать санитарные принадлежности, такие как вата, перевязочные бинты, бельё и прочее.

В число сестер милосердия от Черноморской женской пустыни были включены рясофорные послушницы А.Г. Малова и Е.К. Ищенко, указные послушницы И.С. Милорадова, Н.Е. Ильина, Д.И. Стеценко, Е.И. Бурякова. Отмечено, что все они были описаны настоятельницей как молодые женщины с безупречным поведением, которые проявляли высокую трудоспособность и готовность оказывать помощь в медицинских лазаретах [8, С. 81].

Примерно в это же время Серафима, настоятельница Иоанно-Мариинского мо-

настыря в Ставрополе, отправила епископу Герману письмо, в котором сообщила, что 10 послушниц готовы вступить в медицинский корпус. Другие сестры в монастыре выражают желание заниматься изготовлением медицинских принадлежностей для военных госпиталей [1, С. 154]. *В связи с отсутствием опыта в этой области монахини не обладали медицинскими знаниями, поэтому епархиальное руководство организовало для них специальные курсы в Ставропольском военном госпитале. После двухмесячной подготовки и работы в госпитале десять сестер из ставропольского женского монастыря 29 июня 1877 года были направлены в Тифлис для работы в организации Красного Креста. Местный дамский комитет выразил свою поддержку, предоставив им финансовую помощь на поездку, обеспечив бесплатный проезд до Тифлиса и выделив 1800 рублей на их обеспечение во время работы в военных лазаретах. Каждая из сестер получала по 15 рублей в месяц [7, С. 448–455].*

В данной миссии участвовали не только сестры женских монастырей, но и иеромонахи мужского монастыря. Игумен Игнатий, настоятель Кизлярского Крестовоздвиженского мужского монастыря, в своем рапорте от 12 июня 1877 года сообщил епископу, что монахи Герман и Гедеон из его обители выразили желание заботиться о раненых и больных воинах. Они отправились во Владикавказ 8 июня после согласования с местным управлением общества попечения о раненых и больных воинах. Расходы на

проезд и проживание им были предоставлены из средств монастыря [8, С. 82].

Иеромонах Герман, один из двух братьев из Кизлярского Крестовоздвиженского монастыря, начал служить в госпитале Ардаганского отряда. Позднее его перевели в передвижной госпиталь № 14, где он заразился брюшным тифом и скончался 4 января 1878 года от ран, полученных при неудачном спуске с горы. Его похоронили на православном кладбище возле города Ардануч. Другой иеромонах, Гедеон, с сентября 1877 года по август 1878 года работал братом милосердия военно-временного госпиталя № 15, вернувшись в монастырь только в сентябре. Его службу особо отметило главное управление Красного Креста и обратилось к епископу с просьбой о его награждении [8, С. 84].

Вблизи зоны боевых действий располагались военные госпитали, где трудились сестры милосердия. Каждый из них имел вместимость в 200 коек. Каждый полевой госпиталь состоял из 17 крытых помещений, где могли разместиться 16 пациентов, а также 10 калмыцких кибиток и 6–7 офицерских и солдатских палаток [8, С.83].

Помимо работы в полевых лазаретах сестры милосердия также предоставляли помощь в стационарных медицинских учреждениях. Например, в Александропольском госпитале тридцать сестер милосердия ухаживали за больными, среди которых были послушницы Черноморского Марие-Магдалинского монастыря. Одна из жительниц Черноморской пустыни, И. Милорадова, скончалась от

тифа 9 декабря 1877 года после нескольких месяцев самоотверженной службы в Александропольском госпитале [4, С. 80]. Оставшиеся монахини вернулись в монастырь через несколько месяцев после заключения мирного соглашения [5, С. 780–782].

По запросу епископа Кавказского Германа Святейший Синод выразил благословение монахиням и послушницам женских монастырей Ставропольского Иоанно-Маршинского и Черноморского Марие-Магдалинского, которые взяли на себя обязанности сестер милосердия. Эти женщины, отмеченные особым самоотвержением и образцовым поведением, были высоко оценены военно-медицинским начальством и обществом Красного Креста. Данное благословение было выражено указом Синода от 2 марта 1879 года [9, С. 243].

После возвращения в монастырь женщины смиренно приступили к выполнению своих повседневных обязанностей с христианским усердием. Для них социально-благотворительная деятельность стала проявлением их веры и понимания христианского призвания. 22 марта 1892 года игумен Порфирий провел церемонию пострига в Черноморской женской пустыне, где бывшие сестры милосердия Красного Креста, истинные патриотки своей страны, Н. Ильина (Глафира), Д. Стеценкова (Дорофея) и Е. Буракова (Лариса) приняли монашеские имена [8, С. 85].

Во время Первой мировой войны православные монастыри стали важным центром медицинской помощи, где было

организовано 139 лазаретов с общим числом кроватей в 4135. Синод выделил помещения для выздоровления и реабилитации раненых воинов, создал приюты для сирот, оставшихся без попечения родителей, и организовал сбор средств на лечение раненых, а также помощь их семьям. Важный вклад в создание медицинской инфраструктуры внесла настоятельница Марие-Магдалинской пустыни, которая собственными средствами открыла лазарет на 25 койкам [10, С. 418].

В начале XX века важным аспектом благотворительности стала забота о детях: в указе Святейшего Синода от 11 мая 1916 года «О привлечении духовенства к сбору сведений о сиротах и беспризорных детях» особое внимание было уделено организации заботы о сиротах, живущих в сельской местности, и организации государственных, общественных и частных учреждений для решения этой проблемы. Особое внимание было уделено необходимости интеграции усилий различных организаций. Для успешного выполнения данной задачи необходимо было обладать всей необходимой и точной информацией о количестве сирот, детей, лишенных одного из родителей, и безнадзорных детей. Поэтому в документе предлагалось привлечь духовенство к проведению обследования и сбору необходимой информации [11, С. 135].

До середины XIX века дети, совершившие правонарушения, отбывали наказание вместе с взрослыми преступниками, у которых уже был криминальный опыт. В России не существовало специаль-

ных учреждений для реабилитации несовершеннолетних правонарушителей до принятия закона 5 декабря 1866 года «Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников» [6]. Председатель правления Кубанского исправительного приюта Аким Дмитриевич Бигдаев высказал идею о создании приютов при Лебяжской и Мариинской обители, став учредителем. Его предложение организовать исправительные детские приюты в Кубанской области вызвало широкий отклик и поддержку со стороны Пресвященного епископа Ставропольского и Екатеринодарского Агафодора. Под его руководством и благословением 9 и 11 октября 1898 года были открыты приюты для малолетних преступников и беспризорных сирот при Марие-Магдалинском женском и Екатерино-Лебяжьем Николаевском мужском монастырях. В Марие-Магдалиновской пустыне приют был рассчитан на 25 девочек, а в Лебяжской обители на 20 мальчиков. В этих приютах дети получали образование и проходили обучение профессиональным и общеобразовательным предметам в монастырской школе [2, С.1036–1038].

Дети обязательно должны были посещать местные церковно-приходские школы, которые занимали приличные здания, где работали опытные учителя и учительницы за плату в 300 рублей в год. Управление приюта поручало им также руководство отделениями приюта. В образовательном и воспитательном процессе в школах и приютах поддерживалось единство. Приют в женском

монастыре был организован в недавно построенном здании, расположенном в центральной части монастыря.

В исправительные учреждения поступали несовершеннолетние девушки по решениям судов, а также дети по просьбам своих родителей и родственников. Помимо забот о перевоспитании в учреждениях дети получали образование, изучая грамоту и различные ремесла, которые могли пригодиться им в будущем. Инициатива монастыря по созданию детских учреждений и домов для сирот направлена на развитие и поощрение в обществе принципов высшей морали [3, С. 39].

В отличие от традиционной изоляции русских православных монастырей центральной России женские монастыри на Северном Кавказе отличались открытостью к миру. Учитывая особенности региона, требовалась тесная связь между различными институтами общества. С самого начала своего существования Марие-Магдалинская женская пустынь была ориентирована на социальное служение. В условиях недостатка государственных социальных учреждений для женщин и девушек, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах, монастырь оставался единственной опорой для вдов с детьми и сирот [3, С. 40].

Заключение. Организация работы женских монастырей на Северном Кавказе во второй половине XIX — начале XX века в сфере благотворительности и медицинской помощи представляет собой яркий пример социальной ответственности и активной гражданской позиции православных институтов того

времени. В период войн и бедствий они становились опорой для нуждающихся, оказывая помощь и поддержку как в материальной, так и в духовной сферах. Монахини принимали на себя заботу о раненых, больных и детях, обеспечивая им необходимое лечение, уход и утешение. Благодаря своей преданности и состраданию, они становились настоящими ангелами-хранителями для многих людей в трудные времена.

Участие православных женских монастырей на Северном Кавказе в благотворительности во второй половине XIX — начале XX века демонстрирует важную

роль церкви в социальной жизни общества. Их деятельность была направлена не только на духовное просвещение, но и на конкретные действия помощи и поддержки нуждающимся.

Таким образом, женские монастыри на Северном Кавказе во второй половине XIX – начале XX века играли значительную роль в оказании помощи нуждающимся, особенно в периоды военных конфликтов. Их деятельность была пронизана духом сострадания, милосердия и самоотверженности, что позволяло им быть истинными светочами надежды в трудные времена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Известия. Готовность монахинь Кавказской епархии к поступлению в отряды сердобольных сестер и изготовлению санитарных материалов // Кавказские епархиальные ведомости. № 5 от 1 марта 1877. С. 154.
2. Крыжановский П.Н. Исторический очерк женской во имя Св. Марии Магдалины иноческой за 50 лет ея существования пустыни // Ставропольские епархиальные ведомости. Ставрополь. 1902. № 17. С. 1017–1040.
3. Марие-Магдалинская женская пустынь на Кубани в деле призрения, образования и просвещения во второй половине XIX — начале XX в / Любушкина Е.Ю., Моргунов И.Н., Немашкалов П.Г., Новикова О.Н., Шафранова О.И. // Вопросы истории. 2022. № 4–2. С. 32–40.
4. Некролог // Кавказские епархиальные ведомости. № 3 от 1 февраля 1878. С. 80
5. О службе сестер ЧММЖП и иеромонахов Кизлярского монастыря по уходу за больными и ранеными воинами // Кавказские епархиальные ведомости. № 21 от 1 ноября 1878. С. 780–782.
6. Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников: Закон от 5 декабря 1866 г. // Полное Собрание законов Российской империи. 1. СПб.: 1867. Т. XXXVI. Отд. 1-е. № 36251.
7. Отправление сердобольных сестёр и братьев от монастырей Кавказской епархии на места их санитарной деятельности // Ставропольские Епархиальные Ведомости. № 13 от 1 июля 1877. С. 448–455.
8. Патриотический подвиг насельниц женских монастырей Кавказской (Ставропольской) епархии в Русско-турецкой войне 1877–1878 гг. (на примере Черноморской

Марие-Магдалинской женской пустыни) / Гончаров В.Н., Колосова О.Ю., Немашкалов П.Г., Новикова О.Н., Тренина Л.А. // Вопросы истории. 2022. № 6–2. С. 79–86.

9. Преподание благословения Святейшего Синода // Кавказские епархиальные ведомости. № 7 от 31 марта 1879. С. 243.

10. Рапорт настоятельницы Марие-Магдалиновской пустыни Прискиллы в Ставропольскую духовную консисторию о невозможности принять в обитель выздоравливающих воинов // Православная церковь на Кубани: сб. документов. Краснодар: Издательство Краснодар. 2001. С. 418.

11. Циркулярный указ Святейшего Синода в Ставропольскую духовную консисторию о привлечении духовенства и учителей церковных школ к сбору сведений о сиротах и беспризорных детях // Православная церковь на Кубани: сб. документов. Краснодар: Издательство Краснодар. 2001. С. 135.

REFERENCES

1. Izvestiya. Gotovnost' monahin' Kavkazskoj eparhii k postupleniyu v otryady serdobol'nyh sester i izgotovleniyu sanitarnyh materialov (*News. Readiness of the nuns of the Caucasian Diocese to join the groups of compassionate sisters and manufacture sanitary materials*) // Kavkazskie eparhial'nye vedomosti. № 5 ot 1 marta 1877. S. 154.

2. Kryzhanovskij P.N. Istoricheskij ocherk zhenskoj vo imya Sv. Marii Magdaliny inocheskoj za 50 let eya sushchestvovaniya pustyni (*Historical sketch of the Women's Monastery in the name of St. Mary Magdalene for 50 years of its existence*) // Stavropol'skie eparhial'nye vedomosti. Stavropol'. 1902. № 17. S. 1017–1040.

3. Marie-Magdalinskaya zhenskaya pustyn' na Kubani v dele prizreniya, obrazovaniya i prosveshcheniya vo vtoroj polovine XIX — nachale XX v (*Mary Magdalene women's deserts in the Kuban in the field of charity, education and enlightenment in the second half of the XIX — early XX century*) / Lyubushkina E.YU., Morgun I.N., Nemashkalov P.G., Novikova O.N., Shafranova O.I. // Voprosy istorii. 2022. № 4–2. S. 32–40.

4. Nekrolog (*Obituary*) // Kavkazskie eparhial'nye vedomosti. № 3 ot 1 fevralya 1878. S. 80.

5. O sluzhbe sester CHMMZHP i ieromonahov Kizlyarskogo monastyrya po uhodu za bol'nymi i ranenymi voynami (*About the service of the sisters of the CHMMJP and the hieromonks of the Kizlyar Monastery for the care of sick and wounded soldiers*) // Kavkazskie eparhial'nye vedomosti. № 21 ot 1 noyabrya 1878. S.780–782.

6. Ob uchrezhdenii priyutov i kolonij dlya npravstvennogo ispravleniya nesovershennoletnih prestupnikov: Zakon ot 5 dekabrya 1866 g. (*On the establishment of orphanages and colonies for the moral correction of juvenile delinquents: The Law of December 5, 1866*) // Polnoe Sobranie zakonov Rossijskoj imperii. 1. SPb.: 1867. T. HKHKHVI. Otd. 1-e. № 36251.

7. Otpravlenie serdobol'nyh sestyor i brat'ev ot monastyrej Kavkazskoj eparhii na mesta ih sanitarnoj deyatelnosti (*The departure of compassionate sisters and brothers from the*

monasteries of the Caucasian Diocese to their places of sanitary activity) // Stavropol'skie Eparhial'nye Vedomosti. № 13 ot 1 iyulya 1877. S. 448–455.

8. Patrioticheskij podvig nasel'nic zhenskih monastyrej Kavkazskoj (Stavropol'skoj) eparhii v Russko-tureckoj vojne 1877–1878 gg. (na primere Chernomorskoj Marie-Magdalinskoy zhenskoj pustyni) (*Patriotic feat of the women of the monasteries of the Caucasian (Stavropol) diocese in the Russian-Turkish War of 1877–1878. (using the example of the Black Sea Mary Magdalene Women's Convent)*) / Goncharov V.N., Kolosova O.YU., Nemashkalov P.G., Novikova O.N., Tronina L.A. // Voprosy istorii. 2022. № 6–2. S. 79–86.

9. Prepodanie blagosloveniya Svyatejshego Sinoda (*Teaching the blessing of the Holy Synod*) // Kavkazskie eparhial'nye vedomosti. № 7 ot 31 marta 1879. S. 243.

10. Raport nastoyatel'nicy Marie-Magdalinovskoj pustyni Priskilly v Stavropol'skuyu duhovnuyu konsistoriyu o nevozmozhnosti prinyat' v obitel' vyzdoravlivayushchih voinov (*The report of the abbess of the Mary Magdalene convent Priscilla to the Stavropol spiritual Consistory on the impossibility of accepting convalescent soldiers into the monastery*) // Pravoslavnaya cerkov' na Kubani: sb. dokumentov. Krasnodar: Izdatel'stvo Krasnodar. 2001. S. 418.

11. Cirkulyarnyj ukaz Svyatejshego Sinoda v Stavropol'skuyu duhovnuyu konsistoriyu o privlechenii duhovenstva i uchitelej cerkovnyh shkol k sboru svedenij o sirotah i besprizornyh detyah (*Circular decree of the Holy Synod to the Stavropol Ecclesiastical Consistory on the involvement of clergy and teachers of church schools in collecting information about orphans and street children*) // Pravoslavnaya cerkov' na Kubani: sb. dokumentov. Krasnodar: Izdatel'stvo Krasnodar. 2001. S. 135.

УДК / UDC 82-1/-9; 82-6

А.А. ФОКИН, М.Р. АРАКЕЛОВА

**«ПИСЬМО-ВЕЩЬ» В СВЕТЕ
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА И.Д. СУРГУЧЕВА)**

АННОТАЦИЯ.

Цель статьи охарактеризовать поэтику письма-вещи в эпических произведениях И.Д. Сургучева. Характеризуется эмпирический материал, составивший более 1000 контекстов. Обосновывается авторская установка на предметность, вещность художественного мира произведения и персонажной системы. В аналитической части статьи доказывается антропологический характер образа «письма-вещи» как фетиша. Характеризуются формальные и содержательные стороны произведений писателя. Показано, что письмо-вещь в произведениях И.Д. Сургучева функционирует как особый повествовательный код, который на уровне антропологической поэтики произведения решает самые сложные задачи. При этом в роли декодера вещь превращается в модель мира, в сам мир. Делается вывод об универсальности жанрового сознания художника слова, в которых письмо-вещь задействовано на всех уровнях произведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропологическая поэтика, письмо, вещь, художественный образ, художественная картина мира, И. Сургучёв.

A.A. FOKIN, M.R. ARAKELOVA

**“WRITING-THING” IN THE LIGHT OF
ANTHROPOLOGICAL POETICS
(BASED ON THE WORK OF I. D. SURGUCHEV)**

ABSTRACT.

The purpose of the article is to characterize the poetics of writing-things in the epic works of I.D. Surguchev. The empirical material consisting of more than 1000 contexts is characterized. The author's attitude to the objectivity, the materiality of the artistic world of the work and the character system is substantiated. In the analytical part of the article, the anthropological character of the image of the “writing thing” as a fetish is proved. The formal and substantive aspects of the writer's works are characterized. It is shown that writing is a thing in the works of I.D. Surgucheva functions as a special narrative code that solves the most difficult tasks at the level of the anthropological

poetics of the work. At the same time, as a decoder, the thing turns into a model of the world, into the world itself. The conclusion is made about the universality of the artist's genre consciousness of words, in which writing is a thing involved at all levels of the work.

KEYWORDS:

anthropological poetics, writing, thing, artistic image, artistic picture of the world, I. Surguchev.

Введение. Современная ситуация в гуманитарном знании характеризуется «антропологическим поворотом», в соответствии с которым исследование исконных традиций и систем ценностей — это главные универсалии, которые определяют суть человека. Понятие «антропология», обозначающее «человековедческий» аспект в гуманитарных науках, соотнесено с важнейшей для науки областью знания — проблемой человека.

Так, в философской антропологии вопрос «что такое человек?» формулируется как основной вопрос философии. Под воздействием философской антропологии возникли такие направления исследований, как религиозная антропология, педагогическая антропология, историческая антропология, экономическая антропология, политическая антропология, феноменологическая антропология, визуальная антропология, герменевтическая антропология, лингвистическая антропология, художественная антропология и т. д. Общим в этих направлениях является стремление к целостному рассмотрению человека, его когнитивной и эмоциональной сфер, познавательных способностей, социальности. Литературоведение в последние годы также вошло в антропологическую парадигму,

проблемы, связанные с противостоянием еще два десятилетия назад текстоцентрической и антропоцентрической методологий, все чаще решаю в пользу антропологической поэтики.

Данное понятие, под которым понимается любое знание или представление, имеющее отношение к человеку, а также комплекс представлений о человеке в целом и его реализации в литературе той или иной эпохи, совокупность всех эстетически необходимых и исторически обусловленных форм субъекта (и познания, и речи), совокупности этически и эстетически значимых форм композиции, фабулы и сюжета, стиля и т. д. как средств обращения субъекта к субъекту, впервые было введено в 2003 году на Международной конференции «Антропоцентрическая парадигма в филологии» [13]. Модель «человека цивилизации», «человека российской цивилизации», актуализировавшаяся после известных событий февраля 2022 года, уже на новом витке антропологического знания делает необходимым пересмотр в разных произведениях или образных системах русской литературы образа человека — русского человека, россиянина, человека российской цивилизации.

Общие вопросы о культуре русского (русского) человека, его ментально-

сти поставили ряд вопросов методологического и теоретического характера: переосмысление проблем языка, мышления, символических систем. Методология изучения образа человека в художественном произведении опирается на концепцию «слоев» Р. Ингардена, историко-функциональный метод в литературоведении, в частности методику интерпретирования текста Л.П. Егоровой. Применение такой действенной методологии дает возможность применить совокупность современных антропологических и традиционных литературоведческих подходов к творчеству конкретного автора, его антропософии, национального мировоззрения, нашедших отражение в его художественной картине мира.

Результаты исследования. Ролан Барт утверждал, что литература «представляет собой поиски промежуточного состояния между вещами и словами» [1, с. 242]. Генезис этих изысканий усматривается в работах А.И. Умова «Вещи, свойства и отношения» (М., 1963), М. Фуко «Слова и вещи» (СПб., 1994), Ж. Бодрийяра «Система вещей» (М., 1995), М. Хайдеггера «Истоки художественного творения» (М., 2008) и др. Понятие вещи в этих фундаментальных антропологических трудах встроено по меньшей мере в две системы оппозиций: живое — неживое и природное — культурное. Современные исследователи вводят также оппозиции искусство — вещь: «противопоставление вещи, искусству не принадлежащей, “молчащей”, не вызывающей отклика в окружающем мире и нерукотворной, но имеющейся для человека

материальной реальности» [4, с. 51–52]. «Мир идей неотделим от мира людей, а идеи от каждодневной реальности, — писал Ю.М. Лотман, — все окружающие нас вещи включены не только в практику вообще, но и в общественную практику, становятся как бы сгустками отношений между людьми и в этой своей функции способны приобретать символический характер» [3, с. 10].

Таково письмо-вещь в художественном мире произведений И.Д. Сургучева. Рассмотрим это на нескольких примерах.

Заметим, что именно в значении предмета-вещи фиксируют значение слова «письмо» толковые словари: ‘бумага с написанным на ней текстом, посылаемая кому-н. для сообщения чего-н., уведомления о чем-н., для общения с кем-н. на расстоянии’ [11, столб. 1424]; ‘бумага с написанным текстом, посылаемая кому-л. для сообщения чего-л., для общения с кем-л. на расстоянии, а также соответствующее почтовое отправление’ [6, с. 127]. В этом смысле перспективным представляется анализ эпистолярной картины мира, в основе которой лежит письмо как «поле реализации определенного спектра социальных ценностей и основанных на них лингвокультурных концептов» [7, с. 178], поскольку письмо и в качестве жанровой формы, и в качестве вещи характеризуется высокой степенью концептуальной насыщенности, концентрирует в себе «аксиологически полярные пласты человеческого сознания» — научную, публицистическую, художественную и бытовую картины мира [7, с. 180].

В качестве эмпирического материала нами были рассмотрены эпические и драматические произведения И.Д. Сургучева — одного из знаковых писателей первой половины XX в., имя которого многими современниками ставилось в первый «эшелон» русской литературы наряду с И.А. Буниным, И.С. Шмелевым, Д.С. Мережковским, Б.К. Зайцевым и др. Наиболее полно литературное наследие Сургучева было представлено читающей публике и исследователям русской литературы сравнительно недавно: изданное 4-х томное «Собрание сочинений» (М., 2016) дополнено однотомниками «Европейские силуэты» (СПб. 2017), «И наши души все-таки поют» (СПб., 2021).

Сплошная выборка составила более 1000 контекстов, в которых слово «письмо» и коррелирующие с ним в концептуальном плане «открытка», «телеграмма» предстают важным фактором, определяющим специфику эпистолярной картины мира писателя, и в своей совокупности проявляют такое свойство эпистолярных текстов, как синкретизм — объединение разных, но не противоречащих друг другу свойств, содержательно-тематический полифонизм, многообразие иллюкативных авторских установок, множественность категории эпистолярного адресата, сложный характер эпистолярного диалогизма, богатую палитру средств репрезентации авторского замысла, наконец, стилистическую их маркированность [2, с. 17].

Статистический анализ частотности употребления ядра концепта и периферийных коррелятов позволяет заметить,

что произведения Сургучева и дореволюционного, и эмигрантского периодов характеризуются «эпистолярностью» в равной степени. Среди них выделяются «эпистолярные» рассказы, повести, пьесы. Однако жанровая природа этих произведений — задача отдельного исследования. Наше внимание в данный момент сосредоточено на произведениях и контекстах, в которых письмо выступает не показателем формы (жанровый маркер) или эпистолярного диалогизма (коммуникативный маркер), а именно репрезентацией авторской установки на предметность, вещьность авторской картины мира и художественного мира его персонажей.

Сразу отметим, что предметность письма в пространстве художественного текста становится родовым понятием для других вещей дома (квартиры, комнаты) героев произведений: мебель — письменный стол, стул или кресло, принадлежности для письма — перья, перьевые ручки, письменный прибор, чернильницы, чернила, нож для разрезания конвертов, ножницы и др.

«Она часто приходила сюда: в кабинете барина был ее шкафчик, ореховый, с американским замком. Из шкафчика всегда доносился запах духов. <...> Там же было ее любимое кресло, были ее любимые книги, ее особая чернильница и вставочка из слоновой кости. Она писала здесь иногда письма...» [8, с. 79].

В приведенном отрывке из рассказа «Жизнь» «обнажается» и такой аспект функционирования вещей, как тесная связь истории и повседневности через

вещи отдельного человека, семьи, дома. Письмо-вещь не просто аккумулирует пространство и убранство дома (кабинет-шкафчик-кресло-книги-чернильница-письмо), но оказывается на вершине перечисляемых вещей, результируя присутствие героини рассказа в этом пространстве. Ей недостаточно просто прийти в дом своего возлюбленного, ощутить его иллюзорное присутствие, утолить жажду воспоминаний. Она пишет письма именно здесь, в его кабинете, восстанавливая или сохраняя тем самым разрушенную его отъездом и долгим отсутствием интимную связь. Для психологической характеристики героини не важна содержательная составляющая этих писем, функционально это не важно. Они предметны и, подобно нити Ариадны, указывают путь домой, туда, где его любят и ждут.

Аналогичным образом решается художественная задача и в рассказе «Следы вчерашнего»:

«Когда отовсюду ползет скука, и жизнь делается противной и омерзительной, тогда Анин зажигает лампу, открывает средний ящик стола и достает оттуда письмо. Это — длинный, мудреный листик, который посылается без конверта и склеивается по краям. На обратной стороне, рядом с круглыми почтовыми штемпелями, тянется адрес, который говорит, что письмо это когда-то пришло из Москвы в Петербург, на Гороховую улицу, в номер 8» [8, с. 327].

Письмо-вещь важно само по себе, как некий талисман, амулет. И отношение

к нему ритуальное («зажигает лампу, открывает средний ящик стола и достает оттуда письмо»). Содержание письма не раскрывается, в этом нет нужды, герой наверняка знает его наизусть, а важно, что оно есть и адресовано ему (точный, перечитываемый адрес только подчеркивает эту принадлежность). Подробным описанием предмета фетиша («длинный, мудреный листик» «склеивается по краям», «круглые почтовые штемпели», «тянется адрес») писатель вводит в повествование эротический компонент (сексуальный фетишизм), раскрывая самые потаенные психологические комплексы и желания своего героя.

В обыденной жизни некоторые вещи как бы «срастаются» с людьми, образуя в их сознании некие устойчивые комплексы образов и переживаний. Именно эти «переживания» слов-вещей превращают обычные бытовые предметы в культурные знаки, символы — носители «микроистории» отдельных человеческих жизней. «Вещь обретает дар говорить не только о себе, но и о том, что выше ее и что больше связано с человеческим, нежели с вещным. Следовательно, вещь свидетельствует и о человеке в ряде важных аспектов его бытия» [12, с. 29].

Письма-вещи в произведениях Сургучева сопровождается разными эпитетами, которые характеризуют формальные («чиновничьи письма», «дворцовое письмо», «распорядительное письмо», «деловое письмо», «поздравительные письма») и содержательные их стороны («письма были все скучные» «письма неинтересные», «важное письмо» «нежное

письмо», «хорошее письмо», «сердечные письма»); время их создания («сегодняшнее письмо», «письмо довоенное» «антикварное письмо»); объем («маленькое письмо», «длинные письма»); автора и адресата («письмо секретное», «тайные письма», «анонимные письма», «чужие письма», «собственноручные письма», «письма от жены приходили отчаянные»); способ отправления корреспонденции («городского письма», «заказное письмо», «денежные письма», «письмо срочное»); хронологию переписки («первое письмо», «ежедневные письма»). Однако в контексте повести или рассказа каждый из этих эпитетов обретает новое, авторское значение.

Чаще всего предметность письма, без отсылки к его форме и содержанию, подчеркивают местоименные словосочетания, указывая лишь на принадлежность письма-вещи тому или иному лицу (*ваше письмо, мое письмо, твое письмо и т. д.*) или вовсе обезличено (*это письмо, то письмо, все письма и т. п.*).

Пожалуй, наибольшую опредмеченность письмо в прозе Сургучева обретает благодаря глагольным и отглагольным словосочетаниям («*письма завалились за кровать*», «*письмо выскользнуло из рук*», «*прижав к груди таинственное дворянское письмо*», «*заберу у тебя письмо*», «*возвращая мое письмо*», «*перевернул письмо*», «*схватил письмо*», «*показал письмо*», «*бросает письмо*», «*ты сейчас же это письмо возьмишь обратно*», «*пока не буду иметь этого письма*», «*письмо изъять можно*», «*письмо будет выдано только завтра*» «*утром переда-*

ла мне то письмо», «*рядом с тарелкой ему положат письма*», «*выложил на стол письмо*» и т. д.).

Устойчивые глагольные сочетания («получить письмо», «написать письмо», «послать письмо») синкретично отражают и предметную сущность, и его формо-содержательную природу. Однако выражение «пришло письмо», антропоморфическое по своему происхождению, Сургучев использует, чтобы даже чувства, особенно такое абстрактное, как любовь, обрело свою телесность, предметность: «*В этом письме пошло к Дениз твое объяснение в любви*» [10, с. 150].

Обычно человек не анализирует свой или чужой вкус, не задумывается о выборе того или иного цвета или формы, не выводит эту информацию из подсознательного уровня в сознательный. Но в ситуации стресса, аффекта он ведет себя иначе, для него любая мелочь превращается в «ценную» информацию, и он начинает читать ее носителя как «открытую книгу». Читателю остается лишь вслед за автором расшифровывать знаки этой «книги». Анализ неинформативных, на первый взгляд, источников дает возможность оценить эстетические предпочтения, рассказать о ценностях, об ощущении времени и пространства, скорости и ритме жизни, а также степени реализации творческого потенциала писателя.

Так, например, в рассказе «Сон» письмо является не только центром взаимодействия персонажей, мотивом их встречи, что отражает его коммуникативная функция, но и вещью, характеризующей

социально-бытовой мир провинциального города, маркером противостояния хронотопа (времени и пространства) провинциального города и столицы, центра и периферии страны.

«В конце января почтальон подал Крынину письмо. Почерк на адресе показывал, что письмо это могло прийти только из Петербурга. Между тем на обороте конверта, на самой середине, с небрежным наклоном вправо, была наклеена красненькая марка: это говорило о том, что письмо пришло по городской почте. Тогда родились странные, смутные предчувствия. Крынин долго не хотел распечатывать конверт; потом нерешительно оторвал от него, с узкой стороны, неровную полоску, развернул хрупкий, сухо шелестящий листок. “Ты изумишься, когда прочтешь эти строки, — так было написано в начале, — но, друг мой, то ли бывает на свете? Да, верь глазам своим. Я не в Петербурге, а здесь, в твоём любимом городе. Живу в гостинице “Европа”, которую ты, наверное, знаешь. По крайней мере, тебя тут знают, — я спрашивала. Жду тебя целый день”» [8, с. 260].

Расчет героини рассказа, женщины столичной, был на скорость доставки письма внутренней городской почтой, к которой она привыкла. Встреча с адресатом должна была состояться в день написания письма. Но этого не случилось. Первое, на что указывает ей герой рассказа — это разница между столицей и провинцией: *«Я только сегодня получил письмо. Здесь городские письма приходят на другой день. Почему ты не послала из гостиницы*

мальчика? Непременно нужно было по почте?» [8, с. 263]. Мелочь в виде особенностей работы городской почтовой службы столицы, превращенная в «ценную» информацию, сыграла с нею в провинциальном городе злую шутку. Этой ситуацией писатель опосредованно передает психологическое состояние героини. А письмо тем самым выступает образом-разделителем столичной и провинциальной жизни, символом нового провинциального опыта для героини. А в контексте всего рассказа символом застывшего, опредмеченного времени.

Образ письма-вещи, разделяющего пространство, Сургучев использует в своих произведениях неоднократно. Так, в повести «Губернатор» возникает «говорящий» образ «писем с иностранными марками», а также образ «анонимных писем», выступающих главной характеристикой жизни провинциальной губернии и ее генерал-губернатора: *«Пришла мысль о том, что он мог бы быть профессором. Жил бы сейчас в большом университетском городе: на улицах было бы шумно, по бульвару гуляли бы с барышнями студенты. <...> А его генеральская жизнь наполнена ссорами, упреками и анонимными письмами» [9, с. 20].*

В ряде случаев Сургучев создает такие ситуации, когда нарушается коммуникативно-содержательная функция письма, хотя она является основной, оно становится только вещью, ценной, но бессмысленной вещью. Так, в романе «Ротонда» такая ситуация возникает дважды. В первом случае письмо не может быть про-

читано по-английски, а герой романа не знает этого языка:

«И в моих руках очутился великолепный, солидный, словно накрахмаленный конверт, с позолоченной полоской на том углу, который приклеивается. Листок такого же цвета, как и конверт, оказался записанным со всех сторон. Почерк был женский, и строчки шли с кривизной вниз. Я вглядывался в буквы, видел а, б, с, d, но в таких комбинациях, которые мне ничего не говорили» [10, с. 127–128].

Второй раз ситуация повторяется зеркально, и уже для героини романа, не знающей русского языка, письмо на русском языке превращается лишь в письмо-вещь. Однако героиня не удовлетворяется этим и просит хотя бы прочесть его вслух, не для того, чтобы понять его содержание, а чтобы оно, как вещь, не осталось неживой вещью:

«— Простите, что я обеспокоила вас, — это были первые слова Дениз, — но я получила ваше письмо и ничего не могла в нем разобрать. По рассеянности вы написали его по-русски. Прочтите его вслух. Я хочу слышать, как звучит русский язык» [10, с. 165].

Внутренний мир героев, их чувства и смятения никогда не характеризуются словами, они находятся в области умолчания, и этому способствует образ письма-вещи.

Заключение. Устоявшиеся аспекты анализа предметных объектов в литературоведении сосредоточены, как правило, на совокупности вещей, а вещь как единичный объект фактически остается не описанной.

Творчество И.Д. Сургучева выступает подходящим материалом для теоретической разработки этой проблемы, и прежде всего, когда речь идет о письме как вещи.

Его произведения дают богатый материал для аналитических штудий и интерпретаций, что делает их культурологическую функцию чрезвычайно востребованной в исследованиях по художественной антропологии. Жанровая специфика эпистолярия не сковывает писателя, как, впрочем, и жанровые каноны рассказа, повести и романа. Их синтез позволяет говорить и об универсальности жанрового сознания художника эпохи модернизма, и трансформационных возможностях традиционных литературных жанров, где письма-вещи задействованы в создании всех уровней произведения: сферы персонажей, сюжета, конфликта, композиции. Так, например, в персонажной сфере письма-вещи, с одной стороны, служат основой образа персонажа, описания его психологического портрета, его смысловой основой, а с другой — характеризуются персонажами. Отношения взаимной характеристики влияют и на отдельные структурные элементы произведения, композицию и жанровую природу в целом. Взаимодействие письма-вещи и конфликта вытекает из функции вещи-катализатора сюжета: микрокосм письма трансформируется, точнее, моделирует макрокосм художественного мира.

Каждое письмо в составе художественного целого и даже упоминание о нем одновременно является и собственно письмом, несущим информативно-ком-

муникативную функцию (для героев), и художественной формой (для автора), и частью предметно-вещного мира произведения. В этом смысле прагматическое значение письма в художественном мире произведения усиливается не только за счет устойчивой эпистолярной традиции (эпистолярного этикета, жанрового канона и т. д.), но и за счет невербально-знаковой коммуникации.

Смещение акцентов с мира внешнего на мир внутренний, пишет О.О. Рогинская, аккумулирует смену художественных парадигм в культуре: «Частное становится ровень со всеобщим, индивидуальное включает в себя мировое. Часть и целое как бы меняются местами: если раньше мир включал в себя человека, то теперь человек включает в себя мир. Эта смена акцентов дает возможность перемоделировать уже сложившуюся устойчивую картину мира», полностью или частично изменить формат письма [5, с. 10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Литература сегодня // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / пер. с фр. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Курьянович А.В. Эпистолярная картина мира: к вопросу определения понятия // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. 2 (143). С. 16–20.
3. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). М.: Языки русской культуры, 1996. 831 с.
4. Нестерова Е.А. Вещь: место в структуре мира произведения // Новый филологический вестник. 2017. № 2 (41). С. 51–62.
5. Рогинская О.О. Эпистолярный роман: поэтика жанра и его трансформация в русской литературе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2002. 14 с.
6. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1985–1988. Т. 3: П-Р. 1987. 752 с.

Таким образом, письмо-вещь в произведениях И.Д. Сургучева функционирует как особый повествовательный код, который на уровне антропологической поэтики произведения решает самые сложные задачи: «выключает», «вырывает» вещь из основной ткани вторичного мира. В роли декодера вещь превращается в модель мира, в сам мир. В этой связи письма-вещи в произведениях писателя не могут рассматриваться в отрыве от других слоев текста, поскольку даже единичный образ письма чаще всего становится лейтмотивным, оказывая влияние на персонажную и сюжетную сферы текста, на всю систему образов произведения, различные уровни его словесной ткани и структуры.

Представление о системной роли письма-вещи в структуре художественного произведения на примере творчества И.Д. Сургучева открывает широкие перспективы изучения подобных вещных образов в творчестве других писателей русской и мировой литературы.

7. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2004. 323 с.

8. Сургучёв И.Д. Собрание сочинений. Т. 1. Рассказы. Повести. Пьеса / Подгот. текстов, составл., публикация и общ. редакция А.А. Фокина. Ставрополь: ТоварищЪ; Москва: Реарт, 2016. 552 с.

9. Сургучёв И.Д. Собрание сочинений. Т. 2. Повести. Пьеса / подгот. текстов, составл., публикация и общ. редакция А.А. Фокина. Ставрополь: ТоварищЪ; Москва: Реарт, 2016. 540 с.

10. Сургучёв И.Д. Собрание сочинений. Т. 4. Повесть. Роман. Пьесы / Подгот. текстов, составл., публикация и общ. редакция А.А. Фокина. Ставрополь: ТоварищЪ; Москва: Реарт, 2016. 520 с.

11. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1939. Т. 3: П — Ряшка. 1424 стб.

12. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Издательская группа «Прогресс» — «Культура», 1995. 624 с.

13. Фокин А.А. Антропологическая поэтика (Вопросы теории) // Антропоцентрическая парадигма в филологии: материалы междунар. научной конф. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. С. 50–60.

REFERENCES

1. Bart R. Literatura segodnya (*Literature today*) // Bart R. Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika / per. s fr. M.: Progress, 1989. 616 s.

2. Kur'yanovich A.V. Epistol'yarnaya kartina mira: k voprosu opredeleniya ponyatiya (*The epistolary picture of the world: on the issue of defining the concept*) // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2014. 2 (143). S. 16–20.

3. Lotman YU. M. Besedy o russkoj kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII — nachalo XIX veka) (*Conversations about Russian culture: The life and traditions of the Russian nobility (XVIII — early XIX century)*). M.: YAzyki russkoj kul'tury, 1996. 831 s.

4. Nesterova E.A. Veshch': mesto v strukture mira proizvedeniya (*The thing: a place in the structure of the world of the work*) // Novyj filologicheskij vestnik. 2017. № 2 (41). S. 51–62.

5. Roginskaya O.O. Epistol'yarnyj roman: poetika zhanra i ego transformaciya v russkoj literature (*The Epistolary Novel: the Poetics of the Genre and its Transformation in Russian Literature*): avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. M.: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2002. 14 s.

6. Slovar' russkogo yazyka (*Dictionary of the Russian language*): V 4-h t. / AN SSSR, In-t rus. yaz.; Pod red. A.P. Evgen'evoj. 3-e izd., ster. M.: Rus. yaz., 1985–1988. T. 3: P–R. 1987. 752 s.

7. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty (*Linguistic and cultural concepts and meta-concepts*): diss. ... d-ra filol. nauk. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet, 2004. 323 s.
8. Surguchyov I.D. Sobranie sochinenij. T. 1. Rasskazy. Povesti. P'esa (*Collected works. Vol. 1. Short stories. The story. The play*) / Podgot. tekstov, sostavl., publikaciya i obshch. redakciya A.A. Fokina. Stavropol': Tovarishch"; Moskva: Reart, 2016. 552 s.
9. Surguchyov I.D. Sobranie sochinenij. T. 2. Povesti. P'esa (*Collected works. Vol. 2. Short stories. The story. The play*) / podgot. tekstov, sostavl., publikaciya i obshch. redakciya A.A. Fokina. Stavropol': Tovarishch"; Moskva: Reart, 2016. 540 s.
10. Surguchyov I.D. Sobranie sochinenij. T. 4. Povest'. Roman. P'esy (*Collected works. Vol. 4. Short stories. The story. The play*) / Podgot. tekstov, sostavl., publikaciya i obshch. redakciya A.A. Fokina. Stavropol': Tovarishch"; Moskva: Reart, 2016. 520 s.
11. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka (*Explanatory dictionary of the Russian language*) / pod red. D.N. Ushakova. M.: Gos. izd-vo inostr. i nac. slov, 1939. T. 3: P — Ryashka. 1424 stb.
12. Toporov V.N. Mif. Ritual. Simvol. Obraz. Issledovaniya v oblasti mifopoeticheskogo (Myth. Ritual. Symbol. Image. Research in the field of mythopoeic): Izbrannoe. M.: Izdatel'skaya gruppa "Progress" — "Kul'tura", 1995. 624 s.
13. Fokin A.A. Antropologicheskaya poetika (Voprosy teorii) (*Anthropological poetics (Questions of theory)*) // Antropocentricheskaya paradigma v filologii: materialy mezhdunar. nauchnoj konf. Stavropol': Izd-vo SGU, 2003. S. 50–60.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3

А.И. ЛАГУНОВА

ПРЕОДОЛЕНИЕ «ТЕНИ»: ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ СНИЖЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ

АННОТАЦИЯ.

В статье исследуется проблема эмоциональных трудностей подростков в современном мире. Рассматриваются истоки формирования и современные интерпретации концепции архетипа. Предлагается применение обоснованного К.Г. Юнгом концептуального аппарата архетипов, который выступает в качестве методологического инструмента для декодирования и коррекции эмоциональных проблем. Акцент делается на архетипе «Тени», который может проявляться в виде негативных эмоций и деструктивного поведения, особенно в период формирования самоидентичности у подростков. Исследование демонстрирует инновационный подход к использованию юнгианской теории для разработки профилактических и коррекционных методик, направленных на снижение деструктивных эмоциональных реакций, что имеет значительный потенциал для психолого-педагогической сферы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

агрессия; архетип; негативные эмоции; самоидентификация; Тень.

A.I. LAGUNOVA

OVERCOMING THE «SHADOW»: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR REDUCING NEGATIVE EMOTIONS IN ADOLESCENTS

ABSTRACT.

The article examines the problem of emotional difficulties of adolescents in the modern world. The origins of the formation and modern interpretations of the archetype concept are considered. The use of the conceptual apparatus of archetypes, substantiated by C.G. Jung, is proposed, which acts

as a methodological tool for decoding and correcting emotional problems. The emphasis is on the «Shadow» archetype, which can manifest itself in the form of negative emotions and destructive behavior, especially during the formation of self-identity in adolescents. The study demonstrates an innovative approach to using Jungian theory to develop preventive and corrective techniques aimed at reducing destructive emotional reactions, which has significant potential for the psychological and pedagogical sphere.

KEYWORDS:

aggression; archetype; negative emotions; self-identification; Shadow.

Введение. Современное общество сталкивается с рядом вызовов, связанных с эмоциональным и психологическим благополучием подрастающего поколения. Подростковый возраст, являющийся периодом интенсивного физического, когнитивного и социального развития, включает в себя множество психологических вызовов, которые требуют особого внимания и поддержки со стороны общества, семьи и образовательных учреждений. В контексте этих вызовов одним из ключевых концептуальных инструментов, предлагающих понимание и подходы к решению проблем подросткового возраста, является концепция архетипов, разработанная Карлом Густавом Юнгом. Архетипы, по определению Юнга, являются универсальными, наследуемыми формами человеческого опыта, запечатленными в коллективном бессознательном. Они проявляются в виде символов, образов и мифов, повторяющихся в культуре и психике людей.

Несмотря на широкое распространение термина «архетип» в различных областях знания, его теоретические и методологические основания в отечественной науке до сих пор мало изучены.

Одним из наиболее значимых архетипов является архетип «Тени», представляющий собой вытесненные и неприемлемые аспекты личности. Данный архетип особенно актуален в контексте подросткового возраста, который характеризуется интенсивными процессами самоидентификации, активным освоением социокультурных норм и ценностей, что неизбежно связано с переживанием сильных эмоциональных реакций. Зачастую у подростков наблюдаются признаки тревоги, депрессии, что может свидетельствовать о доминировании «Тени» в структуре личности. Обращение к юнгианской концепции архетипов может стать продуктивным подходом к пониманию и коррекции негативных эмоциональных состояний у подростков.

Новизна данного исследования заключается в попытке анализа теории архетипов Юнга с целью выявления ее эвристического потенциала для психолого-педагогических стратегий работы с подростками. Особое внимание будет уделено архетипу «Тени» как одному из ключевых концептов аналитической психологии, раскрывающему механизмы возникновения и проявления деструк-

тивных эмоциональных реакций. Рассмотрение данного архетипа в контексте подросткового возраста позволит разработать научно обоснованные подходы к профилактике и коррекции негативных эмоциональных состояний у подростков.

Результаты исследования. Концепция архетипов, заложенная в фундаментальных работах Карла Густава Юнга, представляет собой один из ключевых столпов аналитической психологии. В своих «Тавистокских лекциях» Юнг, используя понимание архетипов Блаженным Августином, подчеркивает, что они являются универсальными и коллективными образцами психической деятельности, которые, обладая архаическим характером и включают в себя мифологические мотивы [8, с. 173]. Эти структуры, как указывает Мюррей Стайн, служат источником психической энергии и основанием для психических форм [7, с. 94]. Этимология термина «архетип» восходит к греческим «arche» (начало, происхождение) и «typos» (модель, тип), что подчеркивает его связь с первоначальными идеями и формами. Однако впервые слово появляется в английском языке в середине 16 века, где обозначает «первообраз» или «оригинальный образец». Концепции, схожие с теорией архетипов, можно встретить в работах многих мыслителей, включая Платона, который говорил об «эйдосах», а также в философии и литературе И. Канта, Г.В. Лейбница, Ф. Ницше, Г.К. Андерсена и А. фон Шамиссо. Понятия, сопоставимые с архетипами, также присутствуют в восточных учениях. Юнг утверждал, что архетипы

не поддаются точному словесному описанию, так как они представляют собой «частицы самой жизни», что делает их трудноуловимыми и многогранными в своем проявлении: выступающими не только теоретическими конструктами, но и живыми динамичными элементами психической реальности, формирующими основу для понимания глубинных процессов души субъекта [2; 4].

С течением времени концепция архетипа в юнгианской психологии претерпела значительную эволюцию. В современной научной литературе наблюдается тенденция к сопоставлению концепций восточной философии и западной психологии. В частности, прослеживается параллель между буддийскими учениями о дхармах и теорией архетипов Юнга. Оба направления акцентируют внимание на внутренних психических структурах, которые несут в себе эмоциональную насыщенность и служат основой для поведенческих реакций. С точки зрения буддизма, дхармы представляют собой элементарные единицы, из которых складывается сознание. Они обладают потенциалом вызывать определенные эмоциональные реакции и формировать устойчивые модели восприятия. Схожим образом юнгианская психология рассматривает архетипы как первичные психические образы, влияющие на эмоциональное состояние и поведение индивида. Архетипы, так же, как и дхармы, могут проявляться в сознании как интенсивные и необычные переживания, оставляющие глубокий след в психическом опыте человека. С точки зрения современного понимания, архети-

пы обладают ярко выраженной энергетической природой, тесно связанной с инстинктивным поведением и жизненными процессами. Они выступают в качестве первичных психических структур, формирующих базовые паттерны восприятия, мышления и деятельности человека. Архетипы можно рассматривать как своего рода «программное обеспечение» психики, определяющее ее фундаментальные алгоритмы функционирования [2].

В контексте аналитической психологии архетипические структуры можно приравнять к фундаментальным психическим кодам, которые катализируют энергию сознания и бессознательного, направляя ее в определенные русла. Эти коды, действуя как матрицы для символов, способствуют формированию мифов, обрядов и иных культурных проявлений. В педагогической психологии архетипы играют ключевую роль в процессах социализации, обучения и воспитания. Они задают базовые модели поведения, ценностные ориентации и способы взаимодействия с окружающим миром. Понимание архетипической природы психических процессов позволяет педагогам более эффективно выстраивать образовательные стратегии, учитывающие глубинные, архетипические основания человеческой психики. Важно отметить, что архетипы не существуют в качестве застывших, неизменных сущностей. Они проявляются в виде динамических, живых образов, способных трансформироваться и адаптироваться к меняющимся условиям социокультурной среды [2]. В контексте педагогической психоло-

гии архетипы играют ключевую роль в формировании коллективного бессознательного учащихся и педагогов. Для понимания архетипики образовательного сообщества (учеников, учителей, администрации) необходимо погружение в историю, культуру и эмоциональную жизнь этого сообщества. Механистический подход, который мог бы использовать, например, искусственный интеллект, здесь неприменим.

Ключевым аспектом, на который следует обратить внимание, является роль архетипических содержаний в формировании психики личности и коллективных процессах. Юнг справедливо отмечает, что неосознанные архетипические образы часто проецируются на внешние объекты, что может приводить к искажению восприятия реальности. В дискурсе аналитической психологии концепция архетипов интерпретируется как вневременные психические предформы, которые закреплены в схемах поведения и оказывают структурирующее воздействие на психическую энергию. Эти первообразы служат катализаторами для генерации символов, которые, в свою очередь, являются основополагающими для создания мифологических нарративов, ритуалов и других элементов культуры, лежащих в основе развития обществ [2].

С позиции педагогической психологии, важно понимать, как такие бессознательные паттерны влияют на процессы обучения, воспитания и развития личности. В контексте образовательной среды, личность учащегося рассматривается как активный субъект, способный к самоо-

пределению и самореализации. Это явление обусловлено не только деятельностью сознательного ума, но и сложным взаимодействием между сознательным и бессознательным уровнями психики. В рамках теории Юнга особое внимание уделяется пяти основным архетипам личности: Персоне, Самости, Тени, Аниме и Анимусу. Эти архетипы проявляются в поведении индивида в зависимости от его ориентации на внешние или внутренние стимулы. Они играют ключевую роль в формировании идентичности и поведенческих реакций, особенно в период подросткового и юношеского возраста, когда происходит активное становление личности [1; 3].

Архетип Персоны, выражающийся в социальных ролях и масках, может вступать в конфликт с архетипом Самости, что чревато внутриличностными кризисами и затрудняет гармоничное становление идентичности учащихся. При доминировании архетипа личности «Тень» у подростков могут обнаруживаться признаки тревоги, депрессии и других негативных эмоциональных состояний. Доминирование Тени над Эго может привести к психологической дезорганизации и потере самоконтроля, склонности отделять «своих» от «чужих», демонизируя последних, что может серьезно осложнять межличностное и межгрупповое взаимодействие в образовательной среде, провоцируя конфликты и нарушая психологическую безопасность [1; 2].

Тень представляет собой область вытесненного, нежелательного и недопустимого. Это те аспекты личности, кото-

рые человек не хочет признавать в себе и поэтому проецирует на других. Юнг определил Тень как «то, чем человек не хочет быть». В качестве архетипического образа Тени Юнг также выделял Трикстера, выступающего в качестве медиума, психопомпа, способного пересекать границы между сферами света и тьмы, сознательного и бессознательного. В мифологических традициях различных культур образ Трикстера часто ассоциируется с ролью демиурга, создающего мир путем объединения диаметрально противоположных начал. Таким образом, Тень является не только источником конфликтов, но и источником значительного энергетического потенциала, который может быть использован для личностного и культурного развития [2; 5; 7].

В аналитической психологии Тень часто ассоциируется с внешним врагом, на которого проецируются негативные черты. Если тень подавлена или вытеснена из сознания, она никогда не корригируется и может внезапно ворваться в сознание, препятствуя самым благим намерениям. В подростковом возрасте Тень проявляется через различные формы негативного поведения и эмоциональных состояний. Подростки могут испытывать сильные чувства гнева, зависти, страха и тревоги. Эти эмоции часто связаны с процессом отделения от родительских фигур и поиском собственного пути. Неосознанная Тень может вести к конфликтам с окружающими, а также к внутренним противоречиям и кризисам самооценки. Подростки также могут проецировать свои непризнанные аспек-

ты на сверстников, что приводит к разным формам агрессивного поведения [2; 3; 4; 5].

В подростковом возрасте проявления Тени могут включать:

- агрессивное поведение: подростки, испытывающие внутренние конфликты и страхи, могут выражать свою Тень через агрессию, драки и другие формы насильственного поведения. Это является способом проекции вытесненных эмоций и подавленных желаний на окружающих;
- буллинг (или травлю сверстников), что является одним из наиболее явных проявлений Тени. Подростки, сталкивающиеся с внутренними противоречиями и неуверенностью, могут проецировать свои негативные чувства на других, создавая образ «врага» и тем самым пытаясь справиться с собственными страхами и неуверенностью;
- антисоциальное поведение: например, воровство, вандализм и другие правонарушения. Это связано с попытками подростков найти свое место в обществе и выразить подавленные эмоции;
- внутренние конфликты и кризисы самооценки: подростки, сталкивающиеся с внутренними противоречиями, часто испытывают кризисы самооценки, чувство неполноценности и неуверенности в себе, что может приводить к депрессии, тревожности и другим психологическим проблемам.

Проявления Тени у подростков могут быть связаны с различными факторами (семейные отношения, социальное окружение и личные психологические особенности). Важно учитывать эти факторы при разработке стратегий преодоления Тени и коррекции негативных эмоциональных состояний у подростков. Эффективная интеграция Тени может способствовать уменьшению негативных эмоциональных реакций и повышению психологической устойчивости. Стратегии работы с Тенью могут охватывать разнообразные подходы, такие как арт-терапия и драматерапия, которые позволяют выразить и осмыслить теневые аспекты через творческие методы. Групповая работа, включающая ролевые игры и групповые обсуждения, может облегчить социальное взаимодействие и самопознание, что в свою очередь способствует интеграции Тени и личностному росту. Саморефлексия и развитие эмоционального интеллекта также играют важную роль, поскольку они помогают подросткам осознавать и принимать свои чувства и мысли. Наставничество и поддержка со стороны значимых взрослых могут также предоставить необходимую помощь в этом процессе.

Заключение. Архетипы, являясь основополагающими психическими кодами, оказывают существенное влияние на формирование личности и ее взаимодействие с социальной средой. Архетип Тени, воплощающий в себе дуализм, способствует развитию психологической целостности через процесс интеграции противоположных качеств. Этот процесс,

включающий в себя осознание и принятие теневых аспектов через творческую самореализацию и работу с бессознательными (теневыми) аспектами личности, позволяет не только освободиться от подавленных эмоций, но и обрести пути их конструктивной интеграции в структуру личности. Подростки, успешно интегрирующие Тень, демонстрируют улучшение в межличностных отношениях и социальной адаптации, становятся более эмпатичными и менее склонными к кон-

фликтам, что способствует укреплению социальных связей. Понимание и работа с Тенью через психолого-педагогические стратегии снижают уровень негативных эмоций и способствуют гармоничному развитию личности подростка. Многофакторный подход к преодолению Тени, включающий осознание, эмоциональное развитие, поддержку и самоанализ, является необходимым для достижения сбалансированного эмоционального состояния подростка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адыкулов А.А. Неклассический подход в изучении бессознательного в подростковом и юношеском возрасте // Бюллетень науки и практики. 2020. № 4. Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskiy-podhod-v-izuchenii-bessoznatel'nogo-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozhraсте> (дата обращения: 09.06.2024).
2. Булипопова Е.В. Эвристические возможности теории архетипов в политической науке // Антиномии. 2022. № 4. Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evristicheskie-vozhmozhnosti-teorii-arhetipov-v-politicheskoy-nauke> (дата обращения: 09.06.2024).
3. Давыдов И.П. Структурно-функциональный анализ архетипов коллективного бессознательного // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2016. № 6. Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyy-analiz-arhetipov-kollektivnogo-bessoznatel'nogo> (дата обращения: 09.06.2024).
4. Коркунова О.В., Бушуева Т.И. Роль Тени как структурного компонента личности // Logos et Praxis. 2017. № 2. Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-teni-kak-strukturnogo-komponenta-lichnosti> (дата обращения: 09.06.2024).
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Основные архетипы в классических юнгианских и современных представлениях // Медицинская психология в России. 2018. № 1. Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-arhetipy-v-klassicheskikh-yungianskikh-i-sovremennyh-predstavleniyah> (дата обращения: 09.06.2024).
6. Радин П. Трикстер: Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К.Г. Юнга и К.К. Кереньи // Пер. с англ. В.В. Кирющенко. СПб., 1999. 250 с.
7. Стайн М. Юнговская карта души. Введение в аналитическую психологию: учебное пособие. М.: Когито-Центр, 2010. 256 с.
8. Юнг К.Г. Символическая жизнь. М.: Когито-Центр, 2003. 326 с.

REFERENCES

1. Adykulov A.A. Neklassicheskiy podhod v izuchenii bessoznatel'nogo v podrostkovom i yunosheskom vozraste (*A non-classical approach to the study of the unconscious in adolescence and adolescence*) // Byulleten' nauki i praktiki. 2020. № 4. Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neklassicheskiy-podhod-v-izuchenii-bessoznatelnogo-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozhraсте> (data obrashcheniya: 09.06.2024).
2. Bulipopova E.V. Evristicheskie vozmozhnosti teorii arhetipov v politicheskoy nauke (*Heuristic possibilities of archetype theory in political science*) // Antinomii. 2022. № 4. Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evristicheskie-vozhmozhnosti-teorii-arhetipov-v-politicheskoy-nauke> (data obrashcheniya: 09.06.2024).
3. Davydov I.P. Strukturno-funktsional'nyj analiz arhetipov kollektivnogo bessoznatel'nogo (*Structural and functional analysis of the archetypes of the collective unconscious*) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. 2016. № 6. Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyy-analiz-arhetipov-kollektivnogo-bessoznatelnogo> (data obrashcheniya: 09.06.2024).
4. Korkunova O.V., Bushueva T.I. Rol' Teni kak strukturnogo komponenta lichnosti (*The role of the Shadow as a structural component of personality*) // Logos et Praxis. 2017. № 2. Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-teni-kak-strukturnogo-komponenta-lichnosti> (data obrashcheniya: 09.06.2024).
5. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. Osnovnye arhetipy v klassicheskikh yungianskikh i sovremennykh predstavleniyah (*The main archetypes in classical Jungian and modern representations*) // Medicinskaya psihologiya v Rossii. 2018. № 1. Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-arhetipy-v-klassicheskikh-yungianskikh-i-sovremennykh-predstavleniyah> (data obrashcheniya: 09.06.2024).
6. Radin P. Trikster: Issledovanie mifov severoamerikanskikh indejcev s kommentariyami K.G. YUnga i K.K. Keren'i (*Trickster: A Study of the Myths of the North American Indians with comments by C.G. Jung and K.K. Kerényi*) // Per. s angl. V.V. Kiryushchenko. SPb., 1999. 250 s.
7. Stajm M. YUngovskaya karta dushi. Vvedenie v analiticheskuyu psihologiyu (*Jung's map of the soul. Introduction to Analytical Psychology*): uchebnoe posobie. M.: Kogito-Centr, 2010. 256 s.
8. YUng K.G. Simvolicheskaya zhizn' (*Symbolic life*). M.: Kogito-Centr, 2003. 326 s.

УДК 37.013

Я.В. ПОГРЕБНАЯ

ДЕГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРИЧИНЫ ТРАГЕДИИ КОЛУМБАЙНА

АННОТАЦИЯ.

Трагедия Колумбайна стала истоком международного социального движения, молодежной субкультуры, пропагандирующей агрессию и деструктивное поведение как способы восстановления справедливости, самореализации; убийцы Дилан Клиболд и Эрик Харрис приобрели статус культовых фигур, образцов для подражания. Несмотря на запретительные и ограничительные меры и принятые в Российской Федерации и других странах законы, движение находит последователей и сочувствующих в социальных сетях и интернет-ресурсах. В силу этих причин необходимо понять причины деструктивного поведения школьников, определить их симптомы, чтобы предупредить новые террористические акты в учебных заведениях. Воспоминания матери «колумбайнера» Дилана Клиболда, опубликованные в книге «Дневник матери», способствуют пониманию причин и истоков девиантного поведения подростка. Их осмысление важно для разработки мер предупреждения девиантного поведения школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

скулшутинг, Колумбайн, девиантное поведение, дегуманизация, прагматизм, нравственный идеал.

Y.V. POGREBNAYA

THE DEHUMANIZATION OF EDUCATION AND THE CAUSES OF THE COLUMBINE TRAGEDY

ABSTRACT.

The Columbine tragedy became the source of an international social movement, a youth subculture promoting aggression and destructive behavior as ways to restore justice and self-realization; murderers Dylan Klebold and Eric Harris acquired the status of cult figures, role models. Despite the prohibitive and restrictive measures and laws adopted in the Russian Federation and other countries, the movement finds followers and sympathizers on social networks and Internet resources. For these reasons, it is necessary to understand the causes of destructive behavior of schoolchildren, to identify their symptoms in order to prevent new terrorist acts in educational institutions. The memoirs of the mother of Columbineer Dylan Klebold, published in the book "Mother's Diary", contribute

to understanding the causes and origins of deviant behavior of a teenager. Their understanding is important for the development of measures to prevent deviant behavior of schoolchildren.

KEYWORDS:

schoolshooting, Columbine, deviant behavior, dehumanization, pragmatism, moral ideal.

Введение. Трагедия в старшей школе Колумбайн в 1999 году парадоксальным образом ознаменовала наступление нового века, поставив весь комплекс психолого-педагогических наук и практику школьного образования перед принципиально новым и опасным вызовом. Собственно учителя, наставники, психологи, правоохранители, родители школьников и их родственники перед лицом прямой и очевидной угрозы жизни и здоровью обучающихся оказались поставлены перед необходимостью немедленно найти механизмы противодействия агрессивному, деструктивному поведению школьников, реализовать обязанность оперативно и точно выявлять симптомы зарождения идеи скулшутинга и подготовки к террористическому акту в школе. Трагедия в школе Колумбайн Хай не только показала полную неготовность образовательной системы противостоять террору со стороны учеников и предупредить его, но и вскрыла глубокие социальные противоречия, дегуманизацию общественных отношений и кризисное состояние общественной морали. Эрик Харрис и Дилан Килболд хладнокровно расстреляли на лужайке перед школой и в библиотеке 12 учеников и одного учителя, ранили 23 человека. Причем, на дальнейшую жизнь выживших, как по-

страдавших, так и ставших свидетелями нападения, чудовищная бойня в школе, разумеется, оказала существенное влияние: тяжело раненый Ричард Кастальдо остался парализованным; Грег Барнс, на глазах которого Дилан и Эрик расстреляли его друга, спустя некоторое время после трагедии совершил суицид; покончила с собой мать Анны Хокхальтер, получившей четыре ранения и чудом выжившей; у части учеников, ставших свидетелями происходящего, развился посттравматический синдром, который привел впоследствии к алкогольной или наркотической зависимости. В частности, Остин Юбенск, ставший свидетелем расстрела своего друга, много лет страдал от наркотической зависимости и умер от передозировки в 2019 году.

Парадоксальным образом, несмотря на чудовищные последствия бойни в школе Колумбайн Хай, общественное мнение, равно, как и некоторые его лидеры, особенно в молодежной среде, далеко неоднозначно оценило поступок Дилана и Эрика. Известный певец Мерлин Мэнсон (его влиянием расследователи пытались объяснить поступок Эрика и Дилана, что привело фактически к приостановке карьеры певца) в интервью, фрагменты которого приводятся в фильме Майкла Мура «Боулинг для Колумбины» (2002),

на вопрос о том, что бы он сказал детям из Колумбайн (и палачам и их жертвам), ответил, что он бы их выслушал, то есть сделал то, что не сделал в Колумбайне никто [8]. Репэр Bones в 2014 году выпустил альбом TEENWITCH, где в нескольких треках поет от лица Эрика и Дилана, обращаясь к слушателям, которые не захотели стать парням друзьями и поэтому поплатились [12]. Для мемориала жертв стрельбы в школе Колумбайн первоначально было изготовлено 15 крестов, два из которых предназначались для Эрика Харриса и Дилана Килболда, совершивших самоубийство после расстрела учеников. На крестах Эрика и Дилана появились надписи «Я прощаю тебя», «Зачем?». 79-летний житель Денвера Джин Карни написал на кресте Клиболда: «Может, Бог пощадит твою душу. Сожалею, что мы все тебя подвели», а 29-летняя Мелисса Мак-Брайд написала на кресте Харриса: «Он всё ещё ребёнок Бога и любви» [11]. Кресты Эрика и Дилана некоторое время были частью мемориала, но позже удалены навсегда, в первую очередь, в ответ на протесты родителей погибших учеников, которые регулярно уничтожали кресты убийц. Расстрел в школе Колумбайн вызывал широкий резонанс в молодежной среде, который вскоре вылился в международное социальное движение «Колумбайн», а Эрик Харрис и Дилан Килболд приобрели статус культовых фигур [9, с. 2]. Причины формирования деструктивного поведения в молодежных субкультурах, обращения стрелков в школе Колумбайн в объекты для подражания и поклонения

носят комплексный характер. Они лежат как в области психологии и психиатрии, так и в конкретных социально-исторических противоречиях, определяющих кризис гуманизма и морали в современном обществе. Выявляя причины обращения к деструктивным молодежным субкультурам, исследователи подчеркивает сложности социализации молодежи, отсутствие уверенности в завтрашнем дне, отсутствие гарантий для профессиональной или духовной реализации. «В силу разных причин институциональные каналы самореализации, связанные с общественно полезной деятельностью, доступны не для всей молодежи», — подчеркивают Н.И. Дунаева, Ю.М. Баранова, Т.В. Филина [3, С. 354].

Международное движение «Колумбайн», представители которого совершают или готовы совершить террористические акты, при этом выступает «прежде всего интернет-сообществом, действующим в различных странах и оправдывающим противоправную практику скулшутинга» [6, С. 54]. В России, согласно закону от 28 декабря 2013 года, немедленной блокировке подлежат сайты экстремистского содержания; 2 февраля 2022 года Верховный суд признал движение «Колумбайн» террористическим. Однако, несмотря на постоянный мониторинг соцсетей, согласно подсчетам издания «Сноб», несмотря на принятые в 2018 году дополнительные ограничения интернет-контента экстремистского содержания, в 2018 году на сайтах, посвященных скулшутингу, состояло 30 000 человек [4]. Согласно криминаль-

ным сводкам МВД в 2023 году в 12 регионах России выявлено 15 происшествий, совершенных под влиянием движения «Колумбайн» [1]. Стрельба в гимназии № 5 г. Брянска 7 декабря 2023 года показала, что меры исключительно ограничительного характера не могут решить возникшей проблемы, поскольку движение «Колумбайн» носит социальный характер и детерминировано социально-историческими причинами: социальными расслоением и неравенством, недоступностью желаемого проекта будущего, неравенством возможностей молодых людей, принадлежащих к разным имущественным слоям. Вместе с тем, исследование философских взглядов, эстетических предпочтений, культуры и психологии представителей движения будет способствовать как профилактике преступлений скулшутинга, так предупреждению психической аберрации молодых людей и подростков, страдающих от буллинга или социальной несправедливости. В этой связи особый интерес приобретает книга матери Дилана Клиболда — Сью Клиболд «Дневник матери» (2016), переведенная на русский язык и опубликованная издательством «Аст» в 2017 году [5]. Именно воспоминания Сью Клиболд, которая стремится найти в прошлом тревожные звоночки, указывающие на депрессию или психическое нездоровье сына, выступают предметом исследования в настоящей статье.

Результаты исследования. В книге Сью Клиболд воспоминания чередуются с записями из собственного дневника и дневника Дилана. Интервью с журна-

листами и психологами, свои рассуждения Сью подкрепляет ссылками на труды известных психологов и психиатров. Такое построение воспоминаний Сью направлено на то, чтобы убедить читателя в достоверности приводимых дневниковых записей и наблюдений за сыном. В достоверности дневника Дилана не приходится сомневаться: через 6 лет после трагедии полицейские вернули его семье найденные в комнате Дилана записи, которые он не успел (или не захотел) уничтожить. Подлинность воспоминаний и дневниковых записей Сью подтверждает известный американский психолог и публицист Энрю Соломон, который в процессе работы над книгой «Далеко от яблони. Родители и дети в поисках своего “Я”» (2012) о родителях детей с физическими недостатками и психическими отклонениями, встречался со Сью, причем, преодолевая некоторое предубеждение, будучи уверенным, что он встретит недобросовестных родителей, воспитавших чудовище. Энрю Соломон не только преодолел свое предубеждение, познакомившись с родителями Дилана, но и убедился, что формула «неблагополучная семья — причина преступлений сына, преступление детей — вина родителей» в данном случае не срабатывает. Именно Э. Соломон написал предисловие к книге Сью Клиболд, в котором подчеркнул значимость воспоминаний Сью: «Всем нам приходится переживать потери, но утрата Сью накатывалась на нее бесконечными волнами горя: вначале она потеряла самого мальчика, потом — тот образ сына, ко-

торый у нее был, затем — возможность оправдывать себя из-за того, что не знала о его темной стороне, затем — перестала осознавать себя кем-то, кроме как материю убийцы, и, наконец, потеряла фундаментальную веру в то, что в основе жизни лежит логика, что если ты будешь поступать правильно, то сможешь избежать печальных последствий» [5, с. 9]. Сью прослеживает жизнь своего сына с раннего детства до трагического утра 20 апреля 1999 года не для того, чтобы найти ему оправдание, не для того, чтобы отречься от сына и ненавидеть память о нем. Причиной того, что Сью решила написать книгу, является стремление обратить внимание родителей на те тайные стороны жизни детей, которые невозможно распознать обычными педагогическими методами и приемами, которые не становятся яснее после откровенной беседы, которые требуют других средств и способов для распознавания.

Дилан не был ребенком, испытывающим дефицит внимания в семье, семья Дилана не вела аморальный или богемный образ жизни. Напротив, дед Сью — известный филантроп — отдал все свое немалое состояние еврейской общине, а внучке оставил только старый дом, нуждающийся в постоянном ремонте. К этим ремонтным работам отец Дилана Том постоянно привлекал и самого Дилана и его старшего брата Байрона. Том и Сью познакомились в церкви, и каждое воскресенье Том ходил с детьми в церковь. Том придерживался консервативных взглядов, даже в одежде придерживался стиля 50-ых годов. Дилан не

был избалованным ребенком: с 14 лет он подрабатывал в пиццерии «Блэкджек», он сам собрал свой первый компьютер, полностью оплачивал свои собственные траты, лишь иногда обращаясь к родителям, в частности, накануне выпускного вечера: Сью была рада, что Дилан вообще решил пойти на выпускной, что выполнила его просьбу.

У Дилана были друзья помимо Харриса, т. е. Дилан не был изгоем в школе, он принимал участие в школьных спектаклях как мастер по свету и спецэффектам. Хотя уже после трагедии ученики вспоминали факты буллинга, а Сью вспоминает, как просматривала пленку с записью из школьного коридора и увидела, как Дилан идет, неся в руках очевидно что-то хрупкое, и кто-то сильно толкает его в левую руку; Дилан морщится, но никак не реагирует, из чего Сью приходит к несколько поспешному и чересчур обобщенному заключению, что подобное происходило систематически. Сью вспоминает, что спрашивала Дилана, когда тот сказал, что его друг Эрик живет в аду, не испытывает ли он таких же затруднений. На это сын ответил, что с его ростом — 195 см — вряд ли кто-то даже из спортивной элиты осмелится его тронуть. Вполне возможно, что Дилан мог переживать стресс при переходе в старшую школу, к тому же он потерял статус одаренного ученика, но он по-прежнему был силен в математике. Два колледжа в Аризоне ответили согласием на его зачисление, и посетив один из них, Дилан принял решение об отъезде из дома после окончания школы. Однако внезапная

болезнь и дорогостоящая операция Тома пошатнули материальный статус семьи: вопрос о том, сумеют ли Клиболды оплачивать учебу Дилана в колледже, обсуждался на протяжении учебы Дилана в выпускном классе. Дилан не мог не знать об этих затруднениях.

Были и другие симптомы, которые в ряде современных исследований идентифицируются как признаки «колумбайнера»: отчужденность, отсутствие интереса к учебе, пропуски занятий, замкнутость [7, с. 6]. Учитель математики накануне трагедии сообщил родителям Дилана о его многочисленных пропусках, которые могут помешать усвоить программу и поступить в колледж. Сью и Том встретились с учителем, в итоге Дилан пообещал наверстать упущенное и, в самом деле, стал посещать занятия. Вообще Дилан за несколько месяцев до трагедии стал удивительно сговорчивым и неконфликтным: Сью вспоминает, как во время последней поездки с родителями по просьбе отца он снял свою любимую, специально перешитую матерью, кепку в буфете отеля и сказал Сью, что не стоит заострять на этом внимание. Между тем школьные учителя обращали внимание на некоторые странности в поведении Дилана. Так, учительница английского языка пригласила Сью, поскольку ее тревогу вызвало сочинение Дилана, но Сью не смогла его увидеть: сочинение забрал школьный психолог, который поговорил с Диланом и сообщил, что поводов для беспокойства нет, а сам Дилан умело ушел от разговора о сочинении. Сью прочитает это сочи-

нение уже после трагедии: в нем Дилан будет описывать, как человек в длинном черном плаще (такой плащ Том подарил сыну на Рождество) расстреливает людей. Аналогичное сочинение, но уже от лица пули, написал и Эрик Харрис. Оно было зачитано в классе, и ученики нашли его смешным и пародийным. Позже школьный психолог будет корить себя за невнимательность.

Дилан и Эрик все время находились под контролем учителей, психологов, полицейских, работающих с правонарушениями малолетних: в 1998 году Клиболд и Харрис попытались ограбить грузовик, их быстро поймали и отправили на программу перевоспитания. Дилан и Эрик посещали психолога, слушали лекции. Родители постоянно проверяли комнату Дилана, так как был период, когда он курил марихуану и пробовал алкоголь. Когда Дилана и Эрика досрочно освободили от посещения курсов за хорошее поведение, Клиболды возражали, считая, что Дилан должен пройти курс перевоспитания до конца. Сью стремилась пресекать любые проявления черствости или неуважения со стороны Дилана: еще в младшей школе учила сочувствовать проигравшей команде, если бейсбольная команда Дилана выиграла. В старшей школе учительница по английскому рассказала Сью и Тому, что весь класс, включая Дилана, смеялся над ее любимой песней «Четыре сильных ветра» И. Тайсона — классикой канадского фолка и кантри. Сью задело то, что сын демонстрирует пренебрежение к чужим интересам: дома Дилан вместе с родите-

лями вновь послушал эту песню и в конце концов согласился с тем, что она неплохая.

Сью не допускала мысли, что Дилан что-то скрывает или не договаривает, она прислушивалась к замечаниям и рекомендациям учителей и психологов, вела с сыном беседы о том, как следует относиться к другим людям, брала его с собой на работу (Сью работала с инвалидами), чтобы научить сына принимать другого человека, быть толерантным. Возможно поэтому неожиданная покладистость сына не смутила ни мать, ни отца, которые отнесли его бесконфликтность к проявлению взросления, не подумав, что Дилан таким образом может что-то скрывать. Для Сью и Тома события 20 апреля 1999 года в школе Колумбайн стали полной неожиданностью, равно как и дневник Дилана, который убедил их в том, что они совсем не знали своего сына: в дневнике и так называемых «подвальных пленках» (видео, которые Эрик и Дилан снимали за два месяца до стрельбы в школе, перечисляя имена тех, кого они убьют) родители увидели другого Дилана, о существовании которого не догадывались. Сью, вспоминая поведение Дилана, ищет в нем проявление депрессии или психического расстройства (некоторые симптомы были: в поездке с родителями Дилану в ресторане показалось, что парни за соседним столом над ним смеются, его расстройство было так велико, что родители были вынуждены увести его из ресторана, хотя Сью, уходя, внимательно наблюдала за ребятами, и убедилась, что до Дилана им

нет ровно никакого дела). Для Сью важно показать родителям симптомы деструктивного поведения, чтобы те смогли вовремя принять меры. Однако паранойя Дилана, скорее всего, была вторичной по отношению к плану расстрела учеников в школе, к которому Харрис и Клиболд готовились несколько месяцев.

Сью после просмотра «подвальных пленок» уже после расстрела в школе и самоубийства сына открывает для себя того Дилана, которого она никогда не знала: «Сочувствие ему было совершенно чуждо... он использовал расистские, унижающие выражения» – пишет Сью, с удивлением добавляя: «Их никогда не слышали в нашем доме» [5, с. 177]. Чудовищная, деструктивная сторона личности сына, открывшаяся Сью после просмотра пленок, заставляет ее задуматься над причинами появления этой темной стороны в личности сына. Сью выдвигает следующие причины:

- буллинг;
- школьная культура;
- пренебрежение родительскими обязанностями;
- милитаризация американской молодежной культуры [5, с. 177].

Вспоминая свое невнимание к странностям в поведении сына, Сью склонна винить себя в произошедшей трагедии, но, анализируя путь Дилана к убийству, она убеждается, что травля Дилана в школе могла сыграть не менее значительную роль. Сью отмечает странный эффект трагедии в школе Колумбайн Хью: «Мы с Томом получали леденящие душу письма от одиноких детей, которые

восхищались Диланом и тем, что он сделал. Взрослые, над которыми издевались, когда они были детьми, писали нам, чтобы сказать, что могут понять и мальчиков, и их поступки. Девочки забрасывали нас любовными письмами. Молодые люди оставляли на нашем автоответчике сообщения, где называли Дилана героем и даже богом. После пробной работы в исправительном центре для молодых преступников я узнала, что некоторые заключенные мальчики радовались, когда смотрели телевизионные репортажи из разрушенной школы. Видеозаписи, которые сделали Дилан и Эрик, просочившись в средства массовой информации, стали бы знаменем всех детей, над которыми издевались в школе» [5, с. 247]. Таким образом, наблюдения Сью очень важны для понимания истоков Колумбайна как международного социального движения.

Признания Дилана в дневнике свидетельствуют о суицидальных наклонностях, глубокой неудовлетворенности собой: «Оооо, Господи, я хочу умереть тааааак ужасно... такой грустный, брошенный, одинокий, неизлечимый я чувствую я есть... это несправедливо, НЕСПРАВЕДЛИВО!!! Подводя итог моей жизни... самое жалкое существование за всю историю» [5, с. 255]. Если Харрис называл себя Богом, который вправе решать, кому жить, а кому умереть, то Дилан еще за два года до трагедии думал о самоубийстве (нужно заметить, что Сью очень не нравилась дружба Дилана с Эриком, и она помогала сыну некоторое время избегать общения с Эриком).

Ни старший брат, ни мать с отцом, ни друзья не приносили Дилану избавления от одиночества. И дело не только в неразделенной любви, в которой Дилан признается в дневнике: Дилан не видит своего места в жизни, не понимает, зачем ему продолжать жить. Эндрю Солмон в предисловии к книге Сью Клиболд прибегает к символическому обобщению: «Эрик был несостоявшимся Гитлером, Дилан — Холденом Колфилдом» [5, с. 11]. Герой романа Дж. Селинджера «Над пропастью во ржи» Холден Колфилд испытывает мучительное чувство собственной неуместности: он не хочет жить той взрослой жизнью, которую ведут успешный бизнесмен — его отец, голливудский сценарист — его старший брат; он способен прожить осмысленную, важную и нужную для кого-то жизнь, мечтая то сбежать и жить с подругой в уединенной хижине в лесу (что накануне появления движения хиппи было вполне актуальным), то уехать в неизвестность с сестренкой Фиби. Холден видит фальшь и лицемерие окружающих взрослых, видит, что жизнь ради успеха и денег разрушает талант, по крайней мере, он считает, что именно это произошло с братом-писателем в Голливуде. Холден мечтает о другом взрослении, таком, примеров которого действительность ему не дает. Сравнение Дилана с Холденом очень важно для понимания состояния Дилана: он взрослеет, но не знает, какой жизни он хочет, какую сможет вести, к какой готов. Учителя, психологи, родители внимательны к нему, но рассуждают о текущих проблемах,

а будущее связывают только со стереотипным решением — поступлением в колледж, которое из-за материальных затруднений в семье долго было для Дилана под вопросом, поэтому даже этот стандартный вариант будущего не был для Дилана очевидным.

Однако не только неопределенность будущего могла быть причиной деструктивных поступков Дилана. В своем дневнике он удивительно точно определяет причину своих одиночества и депрессии: «Когда я нахожусь в своей человеческой форме и знаю, что собираюсь умереть, на всем вокруг возникает налет незначительности» [5, с. 256]. И далее Дилан выражает свою мысль еще более отчетливо, говоря, что он «сделан человеком, без возможности БЫТЬ человеком» [5, с. 256]. Ни учителя, ни родители, ни психологи, ни друзья не научили Дилана быть человеком. Прагматические цели школьного образования, ориентированные на получение конкретного результата — продолжение учебы в колледже, — не предусматривали актуализации гуманистического, созидательного потенциала получаемых знаний. Показателен пример с анализом сочинений по английскому языку: если убийство описано от лица пули, как это было в сочинении Эрика Харриса, то можно отнести к его работе как к оригинальной и креативной, если все же убийцей выступает человек (как было описано в сочинении Дилана), то это повод для некоторой тревоги, по крайней мере, для обращения к психологу. При этом предметом рассуждений учителя не выступает недопустимость мысли об

убийстве, непререкаемая ценность человеческой жизни, собственно нравственный аспект содержания сочинений. Сочинение Дилана было криком о помощи: Дилан публично признался в своем намерении, даже надел на убийцу в сочинении такой же плащ, как у себя. Дилан искал возможности быть услышанным, искал того, кто смог бы его остановить. Однако сочинение было отправлено к психологу на предмет анализа душевного состояния ученика Дилана Клиболда, а тот счел его фантазией, свидетельствующей о поиске нового окружения, и не нашел поводов для беспокойства. Поскольку в качестве основной цели образования в школе не выдвигалось формирование нравственных идеалов, устойчивой жизненной позиции, основанной на осознании приоритета гуманистических ценностей, ученики ориентировались на достижение ближайших прагматических целей — поступлении в колледж, спортивных достижениях. Возможно, именно отсутствие моральных ценностей в системе школьного образования привело Дилана к дезориентации и потерянности, которые стали подходящим фундаментом для созревания ненависти и идеи мести несовершенному миру. Как справедливо указывает, анализируя причины появления русского Колумбайна, М.Н. Сипягина: «Высокий уровень образования, воспитания, культуры, эрудиции — это наилучшая превентивная мера для профилактики девиантного поведения» [10, с. 156].

Сью подчеркивает в книге ранимость и мнительность Дилана, но не указыва-

ет на то, что эти качества были предметом обсуждения с ней или с психологом с целью определить истинные масштабы и значимость того или иного события: например, однажды Дилана и Эрика вымазали в кетчупе; был также случай, когда Дилан посягнул на святая святых американской школы — личную собственность учеников, их приватное пространство — школьные шкафчики, взломав шкафчик обидчика, который дразнил Дилана, за что последний был на четыре недели отстранен от занятий. Заботясь о приватности собственности, школа и семья вовсе не заботились о приватности частной жизни. Так, все поступки Дилана, вплоть до самых незначительных, были предметом пристального внимания: с ним вели беседы психолог, родители обыскивали его комнату. Отчасти стремление иметь свою приватную жизнь привело Дилана в мир компьютерных игр; здесь они с Эриком создавали новые уровни, сеть для общения, заменив, таким образом, вымышленным миром реальный. Более того, в компьютерной игре Doom Эрик и Дилан были теми победителями и героями, которыми они не могли быть к реальной жизни: в школе был культ спорта, и спортсмены находились в привилегированном положении. Именно учеников в белых кепках — спортсменов — искали Эрик и Дилан в библиотеке, когда пришли в школу с оружием. Вымышленный мир космической компьютерной игры был механизмом компенсации собственной слабости прежде всего для Эрика Харриса, страдающего небольшим физическим недостатком. Эрик, что очень показатель-

но, хотел после школы пойти в армию, но его не взяли из-за тех препаратов, которые назначил ему врач-психиатр после ограбления грузовика. Эрик был настоящим изгоем, а Дилан — неуверенным в себе подростком, лишенным каких-либо убеждений и принципов. Дилан не мог обрести собственную идентичность в первую очередь потому, что ее обретение лежало не в сфере социальных ролей, а в области нравственной рефлексии, направленной на переживание и утверждение гуманистических ценностей.

Заключение. Дегуманизация современного образования — это проблема мирового масштаба. Она определяется, с одной стороны, очевидной функциональностью школьного и вузовского образования, вытекает из их нацеленности на конкретный результат, на приобретение суммы знаний для сугубо прагматической цели: поступления в престижный вуз, построение успешной карьеры, приобретение высокооплачиваемой должности. Гуманистические ценности, которые в курсе школьного образования утверждаются в сознании обучающихся по мере усвоения содержания дисциплин гуманитарного цикла, литературы и истории в первую очередь, нивелируются установкой на прагматический результат, направленный на трансляцию ценностей общества потребления. Прагматизация образования не только девальвирует его содержание, но и ведет к утрате идентичности обучающихся, их обезчеловечиванию. Трагедия Колумбайна — прямое следствие дегуманизации общества, ревизии морали, обезценивания нрав-

ственных идеалов. Симптоматично, что подобные трагедии происходят в школах и вузах, поскольку школы и вузы перестают быть институтами нравственной социализации и гуманизации обучаю-

щихся, выполняя прагматический заказ формирования члена общества потребления, а не устремленного к нравственному идеалу, руководствующемуся гуманистическими убеждениями человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баласян Л. МВД в 2023 году зафиксировало в школах 15 инцидентов, связанных с «Колумбайном» // Коммерсантъ (kommersant.ru). [сайт]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6465252> (дата обращения 08.02.2024).
2. Башурина Е. Природа скулшуттинга: почему происходят массовые расстрелы в школах и как их предотвратить // Forbes. [сайт]. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/429493-> (дата обращения 08.02.2024).
3. Дунаева Н.И., Баранова Ю.М., Филина Т.В. Проблема профилактики деструктивной агрессии на примере движения Колумбайн // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 354–357.
4. Залюбовин И. Одноклассники из Колумбайна. Как устроена субкультура поклонников школьных стрелков // Сноб (snob.ru). [сайт]. URL: <https://snob.ru/entry/156616/> (дата обращения 08.02.2024).
5. Клиболд С. Дневник матери. М.: АСТ. 2017. 384 с.
6. Лапсарь М.В. Идеологическая составляющая противодействия субкультуре «Колумбайн» в подростковой и молодежной среде // Научный журнал «Эпомен». № 26. 2022. С. 54–63.
7. Методические рекомендации по противодействию распространения деструктивного влияния идей движений «School Shooting» и «Колумбайн». Ставрополь. 2023. 16 с.
8. Мэнсон М. Шумиха после Колумбайна сломала мою карьеру // Timetorock.ru. [сайт]. URL: <https://timetorock.ru/news/merilin-menson-shumixa-posle-kolumbajnsломала-мою-карьеру/?ysclid=lsdl12ozfb405882412> (дата обращения 08.02.2024).
9. Пучинкина А.А. Феномен скулшуттинга и колумбайн-сообществ в современной России: исследование методом контент-анализа // Вестник Восточно-Сибирской академии. 2021. № 43. [сайт]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47381618_27765939.pdf (дата обращения 08.02.2024).
10. Сипягина М.Н. Русский Колумбайн как индикатор социальной действительности // Новеллы права, экономики и управления 2021. Сборник научных трудов по материалам VII международной научно-практической конференции. 2022. С. 152–156.
11. Харрис и Килболд // [сайт] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 08.02.2024).

12. BONES — TEENWITCH // Доброго времени суток. Сегодня я бы хотел вам рассказать о моём любимом. Interesnoe.me. [сайт]. URL: <https://interesnoe.me/source-102078234/post-31907> (дата обращения 08.02.2024).

REFERENCES

1. Balasyan L. MVD v 2023 godu zafiksirovalo v shkolah 15 incidentov, svyazannyh s “Kolumbajnom” (*In 2023, the Ministry of Internal Affairs recorded 15 incidents related to Columbine in schools*) // Kommersant (kommersant.ru). [сайт]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6465252> (дата обращения 08.02.2024).

2. Bashurina E. Priroda skolshuttinga: pochemu proiskhodyat massovye rasstrely v shkolah i kak ih predotvratit' (*The nature of Schoolshutting: why mass shootings occur in schools and how to prevent them*) // Forbes. [сайт]. URL: <https://www.forbes.ru/forbeslife/429493-> (дата обращения 08.02.2024).

3. Dunaeva N.I., Baranova YU.M., Filina T.V. Problema profilaktiki destruktivnoj agressii na primere dvizheniya Kolumbajn (*The problem of preventing destructive aggression on the example of the Columbine movement*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75-4. S. 354–357.

4. Zalyubovin I. Odnoklassniki iz Kolumbajna. Kak ustroena subkul'tura poklonnikov shkol'nyh strelkov (*Classmates from Columbine. How does the subculture of fans of school shooters work*) // Snob (snob.ru). [сайт]. URL: <https://snob.ru/entry/156616/> (дата обращения 08.02.2024).

5. Klibold S. Dnevnik materi (*Mother's Diary*). M.: AST. 2017. 384 s.

6. Lapsar' M.V. Ideologicheskaya sostavlyayushchaya protivodejstviya subkul'ture «Kolumbajn» v podrozkovoj i molodezhnoj srede (*The ideological component of countering the Columbine subculture in the adolescent and youth environment*) // Nauchnyj zhurnal «Epomen». № 26. 2022. S. 54–63.

7. Metodicheskie rekomendacii po protivodejstviyu rasprostraneniya destruktivnogo vliyaniya idej dvizhenij “School Shooting” i “Kolumbajn” (*Methodological recommendations on countering the spread of the destructive influence of the ideas of the “School Shooting” and “Columbine” movements*). Stavropol'. 2023. 16 s.

8. Menson M. SHumiha posle Kolumbajna slomala moyu kar'eru (*The post-Columbine hype ruined my career*) // Timetorock.ru. [сайт]. URL: <https://timetorock.ru/news/merilin-menson-shumixa-posle-kolumbajn-slomala-moyu-kareru/?ysclid=lsdl12ozfb405882412> (дата обращения 08.02.2024).

9. Puchinkina A.A. Fenomen skolshuttinga i kolumbajn-soobshchestv v sovremennoj Rossii: issledovanie metodom kontent-analiza (*The phenomenon of Schoolshooting and Columbine Communities in modern Russia: a study by content analysis*) // Vestnik Vostochno-Sibirskoj akademii. 2021. № 43. [сайт]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47381618_27765939.pdf (дата обращения 08.02.2024).

10. Sipyagina M.N. Russkij Kolumbajn kak indikator social'noj dejstvitel'nosti (*Russian Columbine as an indicator of social reality*) // *Novelly prava, ekonomiki i upravleniya* 2021. Sbornik nauchnyh trudov po materialam VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2022. S. 152–156.

11. Harris i Kilbold (*Harris and Klebold*) // [sajt]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (data obrashcheniya 08.02.2024).

12. BONES — TEENWITCH // Dobrogo vremeni sutok. Segodnya ya by hotel vam rasskazat' o moyom lyubimom. *Interesnoe.me*. [sajt]. URL: <https://interesnoe.me/source-102078234/post-31907> (data obrashcheniya 08.02.2024).

УДК 159.9

Т.А. ЦИПТАУРИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена раскрытию значения эмоционального интеллекта в обеспечении развития личности подростков. Продемонстрировано влияние эмоционального интеллекта на их социальную адаптацию, межличностные отношения и психологическое благополучие. Рассмотрены психологические особенности эмоционального интеллекта у подростков. Описываются факторы, влияющие на развитие эмоционального интеллекта у подростков (семейная обстановка, образовательная среда, опыт межличностного взаимодействия). Показано, что развитию эмоционального интеллекта подростков способствуют такие практики, как социально-эмоциональное обучение, поддержка со стороны родителей, психологическое консультирование.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

эмоциональный интеллект, подростки, психологические особенности, развитие, социальная адаптация, межличностные отношения, самосознание, управление эмоциями, социально-эмоциональное обучение, практические аспекты.

T.A. TSIPTAURI

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS

ABSTRACT.

The article is devoted to the disclosure of the importance of emotional intelligence in ensuring the development of the personality of adolescents. The influence of emotional intelligence on their social adaptation, interpersonal relationships and psychological well-being is demonstrated. The psychological features of emotional intelligence in adolescents are considered. The factors influencing the development of emotional intelligence in adolescents (family environment, educational environment, experience of interpersonal interaction) are described. It is shown that such practices as social and emotional education, parental support, and psychological counseling contribute to the development of emotional intelligence of adolescents.

KEYWORDS:

emotional intelligence, adolescents, psychological features, development, social adaptation, interpersonal relationships, self-awareness, emotion management, social-emotional learning, practical aspects.

Введение. Эмоциональный интеллект играет важную роль в формировании личности и её социальной адаптации. Он охватывает способность понимать, выражать и управлять эмоциями как собственными, так и других людей. Особенно остро встаёт вопрос развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, что обусловлено процессами взросления и рядом механизмов, влияющих на данный процесс (психофизиологических, психологических, социальных). В этом возрастном периоде подростки сталкиваются с рядом новых эмоциональных и социальных вызовов и развитие эмоционального интеллекта имеет особенно важное значение.

В психологии в целом определено, что эмоциональный интеллект — это способность человека распознавать свои и чужие эмоции, понимать намерения собеседника, его мотивацию и желания. А также умение использовать эти знания для решения практических задач. Но в каждом возрастном периоде эта способность проявляется по-разному, что детерминируется различными обстоятельствами. Целью статьи как раз и является освещение проявлений эмоционального интеллекта у детей в одной из возрастных групп — у подростков, а также определение факторов, влияющих на его формирование и развитие

Результаты исследования. Теоретический анализ литературы по проблеме позволил выявить ряд психологических особенностей проявления эмоционального интеллекта у подростков, что находит отражение в таких его показателях, как эмпатия и понимание чувств других, управление эмоциями, самосознание, социальная компетентность.

Рассмотрим данные показатели более подробно с их функциональным проявлением.

Эмпатия и понимание чувств других. Подростки активно развивают способность к эмпатии, которая позволяет им понимать и сопереживать чувства других людей. Это помогает им строить более глубокие и поддерживающие межличностные отношения [2].

Управление эмоциями. В своем возрасте подростки сталкиваются с широким спектром эмоций, и умение эффективно управлять ими является важным навыком. Подростки с развитым эмоциональным интеллектом могут более эффективно справляться со стрессом и адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам [3].

Самосознание. Развитие самосознания позволяет подросткам лучше понимать свои собственные эмоции, мотивы и ценности. Это помогает им лучше ориентироваться в своих действиях и принимать более осознанные решения [1].

Социальная компетентность. Эмоциональный интеллект также включает в себя навыки социальной компетентности, такие как умение взаимодействовать с другими людьми, эффективно общаться и решать конфликты. Эти навыки играют ключевую роль в формировании здоровых межличностных отношений и успешной адаптации в обществе [4].

Развитие эмоционального интеллекта у подростков зависит от ряда факторов, включая семейную обстановку, образовательную среду и опыт межличностного взаимодействия.

Взаимодействие с родителями и другими членами семьи представляет собой первоочередной и важнейший источник формирования эмоционального интеллекта у подростков. Это взаимодействие пронизывает их ранние формативные годы и оказывает глубокое влияние на их восприятие и реакции на окружающий мир.

Семейная поддержка является фундаментальным аспектом формирования эмоционального интеллекта. Поддерживающая среда, в которой подросток чувствует, что его эмоции уважаются и принимаются, способствует развитию его эмоциональной компетентности. Например, когда родители поддерживают ребенка в периоды стресса или неудач, это помогает ему развить навыки эмоциональной саморегуляции и адаптации.

Родители, проявляющие эмоциональную доступность, демонстрируют свою готовность к пониманию и принятию эмоциональных состояний ребенка. Это означает, что они готовы выслушать

и поддержать ребенка в его эмоциональных переживаниях, что способствует формированию у него уверенности в собственных эмоциях и умению говорить без стеснения о тех или иных эмоциях, проявляющихся у детей в определенных ситуациях.

Родители играют важную роль и их поведение выступает моделью для подростков. Способность родителей эффективно управлять собственными эмоциями и конструктивно решать конфликты может стать образцом для подражания. Наблюдая за реакциями и поведением родителей, подростки могут учиться строить здоровые и адаптивные способы выражения своих эмоций.

В целом, качество семейных отношений и взаимодействий в семье формирует базовый фундамент для развития эмоционального интеллекта у подростков, обеспечивая им эмоциональную безопасность и поддержку в процессе их эмоционального роста и развития.

Немаловажным является и влияние средовых факторов на развитие эмоционального интеллекта подростков. Воздействие образовательной среды на формирование эмоциональных навыков и компетенций может быть огромным, поскольку школа становится местом не только учебы, но и социального взаимодействия.

Внедрение программ, специально ориентированных на развитие эмоционального интеллекта, может значительно повысить эмоциональную грамотность подростков. Такие программы включают в себя уроки, тренинги и практические упражнения, направленные на развитие

навыков управления эмоциями, эмпатии, коммуникации и решения конфликтов. Например, учебные занятия, основанные на ролевых играх или групповых дискуссиях, могут помочь подросткам понять эмоциональные аспекты межличностных отношений и развить навыки эмпатии и эффективного общения.

Важно, чтобы образовательные программы включали в себя аспекты социально-эмоционального обучения как часть учебного плана. Это позволяет обеспечить систематическое и последовательное обучение эмоциональным навыкам на протяжении всего образовательного процесса. Регулярные занятия по социально-эмоциональному обучению могут стать неотъемлемой частью учебной программы, что поможет подросткам усваивать и применять полученные знания и навыки в повседневной жизни.

Школьная среда также предоставляет возможность для практики в эмпатии и понимания эмоций других людей. Учителя и педагоги могут создать условия для сотрудничества и взаимодействия между учениками, что способствует развитию их эмпатических навыков. Это могут быть, например, коллективные проекты, совместные мероприятия и обсуждения тем, связанных с эмоциональной сферой, могут помочь подросткам расширить свое понимание эмоций и чувств других людей.

В целом, образовательная среда представляет собой важный контекст для развития эмоционального интеллекта у подростков. Интеграция программ

социально-эмоционального обучения в учебный процесс может способствовать созданию поддерживающей и эмоционально благоприятной среды, в которой подростки могут успешно развивать свои эмоциональные навыки и адаптироваться к требованиям современной образовательной среды.

И заключительным фактором, рассматриваемым в данной статье, выступает опыт межличностного взаимодействия. Взаимодействие с одноклассниками, друзьями и другими людьми вне семейной и учебной среды также играет важную роль в формировании эмоционального интеллекта у подростков. Это позволяет им практиковать навыки эмпатии, коммуникации и управления конфликтами в реальных ситуациях [7].

Развитию эмоционального интеллекта подростков способствуют следующие хорошо зарекомендовавшие себя практики:

- социально-эмоциональное обучение: внедрение программ социально-эмоционального обучения в учебный процесс может помочь подросткам развивать навыки управления своими эмоциями, эмпатии и конструктивного решения конфликтов [8];
- поддержка со стороны родителей: родители могут активно поддерживать развитие эмоционального интеллекта у своих детей, обеспечивая эмоциональную поддержку, моделируя здоровые эмоциональные реакции и обсуждая с ними их чувства [9];

— психологическое консультирование: психологические консультации и тренинги также могут быть эффективным способом развития эмоционального интеллекта у подростков [10]. Через индивидуальные и групповые занятия они могут изучать свои эмоции, работать над управлением стрессом и развивать навыки эмпатии.

Заключение. Таким образом, эмоциональный интеллект играет важную роль в психологическом развитии подрост-

ков, влияя на их социальную адаптацию, межличностные отношения и общее психологическое благополучие. Понимание психологических особенностей и факторов формирования эмоционального интеллекта у подростков является важным шагом в разработке эффективных стратегий поддержки и развития этого типа интеллекта. Развитие эмоционального интеллекта у подростков способствует их успешной адаптации к требованиям современного общества и формированию здоровых и гармоничных личностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брэккетт М.А., Катулак Н.А. Эмоциональный интеллект в классе: навыковое обучение для учителей и учеников // Под ред. Ciarrochi V.J., Forgas J.R., & Mayer J.D. Издательство Psychology Press. 2006. С. 255–274.
2. Брэккетт М.А., Майер Дж.Д. Сходство, различие и приращенная валидность конкурирующих мер эмоционального интеллекта // Бюллетень личностной и социальной психологии. № 29 (9). 2003. С. 1147–1158.
3. Брэккетт М.А., Риверс С.Е., Саловой П. Эмоциональный интеллект: последствия для личной, социальной, академической и профессиональной успешности // Компас социальной и личностной психологии. № 5 (1). 2011. С. 88–103.
4. Вайсберг Р.П., Дурлак Дж.А., Домитрович С.Е., Гуллотта Т.П. Справочник по социальному и эмоциональному обучению: исследования и практика. Издательство Guilford Press. 2015. 634 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может быть важнее IQ. Bantam Books. 1995. 566 с.
6. Денхэм С. А., Браун С. «Играет хорошо с другими»: социально-эмоциональное обучение и академический успех // Раннее образование и развитие. № 21 (5). 2010. С. 652–680.
7. Местре Ж.М., Гиль Р., Лопес П.Н., Саловой П., Гиль-Оларте П. Эмоциональный интеллект и социальная и академическая адаптация в школе // Psicothema. № 18. 2006. С. 112–117.
8. Саарни К. Развитие эмоциональной компетенции. Издательство Guilford Press. 1999. 381 с.
9. Саловой П., Майер Дж.Д. Эмоциональный интеллект // Воображение, когнитивные процессы и личность. № 9 (3). 1990. С. 185–211.

10. Элиас М.Дж., Арнольд Х. Руководство педагога по эмоциональному интеллекту и академическому успеху: социально-эмоциональное обучение в классе. Издательство Corwin Press. 2006. 273 с.

REFERENCES

1. Brekett M.A., Katulak N.A. Emocional'nyj intellekt v klasse: navykovoe obuchenie dlya uchitelej i uchenikov (*Emotional intelligence in the classroom: skill training for teachers and students*) // Pod red. Ciarrochi B J., Forgas J. R., & Mayer J. D. Izdatel'stvo Psychology Press. 2006. S. 255–274.

2. Brekett M.A., Majer Dzh.D. Skhodstvo, razlichie i prirashchennaya validnost' konkuriruyushchih mer emocional'nogo intellekta (*Similarity, difference, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence*) // Byulleten' lichnostnoj i social'noj psihologii. № 29 (9). 2003. S. 1147–1158.

3. Brekett M.A., Rivers S.E., Salovej P. Emocional'nyj intellekt: posledstviya dlya lichnoj, social'noj, akademicheskoy i professional'noj uspešnosti (*Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and professional success*) // Kompas social'noj i lichnostnoj psihologii. № 5 (1). 2011. S. 88–103.

4. Vajsberg R.P., Durlak Dzh.A., Domitrovich S.E., Gullotta T.P. Spravochnik po social'nomu i emocional'nomu obucheniyu: issledovaniya i praktika (*Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*). Izdatel'stvo Guilford Press. 2015. 634 s.

5. Goulman D. Emocional'nyj intellekt: pochemu on mozhet byt' vazhnee IQ (*Emotional Intelligence: why it may be more important than IQ*). Bantam Books. 1995. 566 s.

6. Denhem S. A., Braun S. “Igraet horosho s drugimi”: social'no-emocional'noe obuchenie i akademicheskij uspekh (“*Playing well with others*”: *Socio-emotional learning and academic success*) // Rannee obrazovanie i razvitie. № 21 (5). 2010. S. 652–680.

7. Mestre ZH.M., Gil' R., Lopes P.N., Salovej P., Gil'-Olarde P. Emocional'nyj intellekt i social'naya i akademicheskaya adaptaciya v shkole (*Emotional intelligence and social and academic adaptation at school*) // Psicothema. №18. 2006. S. 112–117.

8. Saarni K. Razvitie emocional'noj kompetencii (*Development of emotional competence*). Izdatel'stvo Guilford Press. 1999. 381 s.

9. Salovej P., Majer Dzh.D. Emocional'nyj intellekt (*Emotional intelligence*) // Voobrazhenie, kognitivnye processy i lichnost'. № 9 (3). 1990. S. 185–211.

10. Elias M.Dzh., Arnol'd H. Rukovodstvo pedagoga po emocional'nomu intellektu i akademicheskomu uspekhу: social'no-emocional'noe obuchenie v klasse (*Teacher's Guide to Emotional Intelligence and Academic Success: Social and Emotional Learning in the Classroom*). Izdatel'stvo Corwin Press. 2006. 273 s.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1: 37.035.7

О.Р. БАЛАЯН, В.М. ИВАНОВ, С.В. ПОЗДНЯКОВ

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ БАЗЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС

АННОТАЦИЯ.

В статье раскрываются особенности материально-технической базы учебного процесса в области безопасности жизнедеятельности при переходе на ФГОС, которые являются одними из основных условий успешного осуществления учебного процесса. Они позволяют эффективно организовать учебно-воспитательный процесс, внедрять современные педагогические технологии, которые представляют собой оптимальные рекомендации к материально-техническому обеспечению образовательного процесса, предъявляемые в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта по основам безопасности жизнедеятельности. В них входят книгопечатная продукция, демонстрационные печатные пособия, информационно-коммуникационные средства, технические средств обучения, экранно-звуковые пособия, учебно-практическое и учебно-лабораторное оборудование. Материально-техническая база является необходимым условием функционирования современного образовательного учреждения и реализации целевой программы развития личности учащегося. Дальнейшее совершенствование её должно обеспечивать повышение эффективности учебной деятельности для достижения обучающимися установленных Федеральным государственным образовательным стандартом требований к результатам освоения данной образовательной программы и соблюдения санитарно-эпидемиологических и гигиенических требований образовательного процесса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

материально-техническая база, учебный процесс, педагогические технологии, Федеральный государственный образовательный стандарт.

O.R. BALAYAN, V.M. IVANOV, S.V. POZDNYAKOV

FEATURES OF IMPROVING THE MATERIAL AND TECHNICAL BASE OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE FIELD OF LIFE SAFETY DURING THE TRANSITION TO THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

ABSTRACT.

The article presents the features of the material and technical base of the educational process in the field of life safety during the transition to the Federal State Educational Standard, which are one of the main conditions for the successful implementation of the educational process. They make it possible to effectively organize the educational process, introduce modern pedagogical technologies, which represent optimal recommendations for the material and technical support of the educational process, presented in the conditions of the introduction of the Federal State Educational Standard on the basics of life safety. They include printed products, demonstration printed manuals, information and communication tools, technical training tools, screen and sound aids, educational and practical and educational laboratory equipment. The material and technical base is a necessary condition for the functioning of a modern educational institution and the implementation of a targeted development program the identity of the student. Further improvement of it should ensure an increase in the effectiveness of educational activities in order for students to achieve the requirements established by the Federal State Educational Standard for the results of mastering this educational program and compliance with sanitary-epidemiological and hygienic requirements of the educational process.

KEYWORDS:

material and technical base, educational process, pedagogical technologies, Federal State educational standard.

Введение. Поддержание и развитие материально-технической базы образовательных учреждений является одним из основных условий успешного осуществления учебного процесса.

Материально-технические условия в школах позволяют эффективно организовать учебно-воспитательный процесс, внедрять современные педагогические технологии, которые представляют собой

оптимальные рекомендации к материально-техническому обеспечению образовательного процесса, предъявляемые в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта по основам безопасности жизнедеятельности. Они включают перечни книгопечатной продукции, демонстрационных печатных пособий, информационно-коммуникационных средств, технических

средств обучения, экранно-звуковых пособий, учебно-практического и учебно-лабораторного оборудования [1, с. 3–6].

Настоящие требования к оснащению образовательного процесса ориентированы не только на обеспечение наглядности процесса обучения, но и, прежде всего, на создание необходимых условий для реализации требований к уровню подготовки выпускников.

Государственный стандарт по основам безопасности жизнедеятельности предполагает приоритет деятельностного подхода к процессу обучения, развитие у учащихся широкого комплекса общих учебных и предметных умений, овладение способами деятельности, формирующими познавательную, информационную, коммуникативную компетентности. Материально-техническое обеспечение учебного процесса должно быть достаточным для эффективного решения этих задач [3, с. 21–23].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) разработаны в Российской Федерации в соответствии с требованием Статьи 7 «Закона об образовании» и представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию».

Каждый стандарт включает в себя требования:

- к результатам освоения основной образовательной программы;
- к структуре основной образовательной программы;

— к условиям реализации основной образовательной программы.

Одной из особенностей ФГОС второго поколения является деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу обучения. Требования к результатам обучения представлены в виде личностных, метапредметных и предметных результатов [5, с. 47–49; 6, с. 12].

Результаты исследований. Как известно, основная цель современного образования состоит в формировании новой образовательной системы, призванной стать основным инструментом социокультурной модернизации российского общества. Цель образования формируется исходя из новых образовательных запросов общества, семьи и государства с учетом широкого внедрения ИКТ-технологий во все сферы жизни.

Новые технологии обучения призваны обеспечить современному образованию стремительный рост информационно-ресурсной базы, свободный доступ к разнообразным информационным ресурсам, дистанционность, мобильность, возможность формирования социальных образовательных сетей и образовательных сообществ, интерактивность, возможность моделирования и анимирования различных процессов и явлений.

Новое содержание образования не может ограничиваться перечнем требований к предметным знаниям, умениям и навыкам, оно должно охватить все основные компоненты социализации:

- систему духовно-нравственных ценностей;
- систему научных представлений о природе, обществе и человеке;
- систему универсальных учебных действий.
- материально-технические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать:
- возможность достижения обучающимися установленных Стандартом требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования [4, с. 54–60].

При этом в полной мере должно быть обеспечено соблюдение:

санитарно-эпидемиологических норм в образовательном процессе, включая водоснабжение, канализацию, освещение, воздушно-тепловой режим, размещение здания и его архитектурные особенности, а также требования к учебным помещениям, средствам обучения и оборудованию.

- санитарно-бытовых условий, включая гардеробы, санузлы и места личной гигиены.
- социально-бытовые условия, такие как оборудование учебных помещений, кабинетов и лабораторий для учителей и учащихся, комнаты для отдыха и психологической раз-

грузки, а также административные помещения и помещения для питания и хранения пищи.

- требований пожарной и электробезопасности, а также обеспечить безопасность здоровья обучающихся и работников образовательных учреждений.
- безопасной эксплуатации спортивных сооружений, инвентаря и оборудования, используемых в образовательных учреждениях.

Эффективность учебно-воспитательного процесса также должна обеспечиваться информационно-образовательной средой – системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы образовательного учреждения [2, с. 12–32].

Новые санитарно-эпидемиологические требования затрагивают практически все сферы школьной жизни. В них прописаны требования к зданию школы, территории, температуре и освещению в классах, указана почасовая нагрузка на учащихся разных классов, определено время на отдых и школьные перемены, приведены рекомендации к организации медицинского обслуживания обучающихся.

Данные санитарно-эпидемиологические правила являются обязательными для исполнения всеми физическими, юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями, деятельность которых связана с проектированием, строительством, реконструкцией, эксплуатацией школ, воспитанием и обучением школьников.

Уточним, к примеру, некоторые из позиций данных правил, на которые порой не обращается должного внимания.

Площадь кабинетов информатики и других кабинетов, где используются персональные компьютеры, должна соответствовать гигиеническим требованиям к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. При использовании компьютерной техники и необходимости сочетать восприятие информации с экрана и ведение записи в тетради освещенность на столах обучающихся должна быть не ниже 300 лк. При использовании интерактивной доски и проекционного экрана (оборудование должно отвечать гигиеническим требованиям) необходимо обеспечить равномерное ее освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости.

Во всех образовательных и культурно-развлекательных учреждениях для детей и подростков, где есть ПВЭМ, необходимо поддерживать оптимальные условия микроклимата в помещениях: температура от 19 до 21°C, влажность 10 г/м³ и скорость движения воздуха менее 0,1 м/с.

В помещениях с ПВЭМ следует проводить ежедневную влажную уборку и регулярно проветривать после каждого часа работы на компьютере.

Количество вредных химических веществ в воздухе помещений с компьютерами не должно превышать допустимых концентраций для атмосферного воздуха согласно установленными гигиеническими стандартами.

Уровень шума в помещениях с ПЭВМ не должен превышать допустимых зна-

чений для жилых и общественных зданий — 45–50 дБА.

При выполнении работ с использованием персональных электронных вычислительных машин (ПЭВМ) в производственных помещениях необходимо соблюдать уровень вибрации, который не должен превышать допустимых значений для рабочих мест (категория 3, тип «в») в соответствии с действующими санитарно-эпидемиологическими нормативами.

При размещении рабочих мест с ПЭВМ необходимо соблюдать расстояние между рабочими столами с видеомониторами (в направлении тыла одного монитора и экрана другого) не менее 2,0 м, а между боковыми поверхностями мониторов не менее 1,2 м.

Рабочие столы рекомендуется размещать таким образом, чтобы видеодисплейные терминалы были повернуты боком к световым проемам, а естественный свет падал преимущественно слева.

Для рабочих мест с ПЭВМ, где выполняется творческая работа с высоким умственным напряжением или концентрацией внимания, рекомендуется использовать перегородки высотой 1,5–2,0 м для изоляции рабочих мест друг от друга.

Экран видеомонитора должен быть расположен на расстоянии 600–700 мм от глаз пользователя, но не ближе 500 мм, учитывая размеры алфавитно-цифровых символов.

Клавиатура должна быть размещена на столе на расстоянии 100–300 мм от его края, обращенного к пользователю, или

на специальной поверхности, регулируемой по высоте и отделенной от основной столешницы.

Для удобства чтения документов рекомендуется использовать подвижные подставки (пюпитры), установленные на одной высоте с экраном. Для дисплеев на ЭЛТ частота обновления изображения должна быть не менее 75 Гц при всех разрешениях экрана, рекомендуемых нормативной документацией для конкретного типа дисплея, и не менее 60 Гц для дисплеев на плоских дискретных экранах.

Конструкция рабочего стула должна обеспечивать правильную рабочую позу при использовании ПЭВМ, а также позволять изменять позу для снижения статического напряжения мышц и предотвращения утомления. При выборе типа рабочего стула стоит учитывать рост пользователя, а также характер и длительность работы с ПЭВМ.

Мягкость поверхностей сиденья, спинки и других частей стула (кресла) должна быть средней, с антискользящим, слабо электризующимся и воздухопроницаемым покрытием, обеспечивающим легкую очистку от грязи.

Рабочее место пользователя ПК должно быть оснащено подставкой для ног шириной не менее 300 мм, глубиной не менее 400 мм, с высотой регулировки до

150 мм и углом наклона опорной поверхности до 20 градусов. Поверхность подставки должна быть рифленой с бортиком высотой 10 мм у переднего края.

Разрешенные временные уровни ЭМП, создаваемых ПЭВМ на рабочих местах пользователей, а также в помещениях образовательных, дошкольных и культурно-развлекательных учреждений, должны быть следующими: напряженность электрического поля в диапазоне частот 5 Гц — 2 кГц — 25 В/м, а в диапазоне частот 2 кГц — 400 кГц — 2,5 В/м; плотность магнитного потока в диапазоне частот 5 Гц — 2 кГц — 250 нТл, в диапазоне частот 2 кГц — 400 кГц — 25 нТл.

Заключение. Таким образом, материально-техническая база является необходимым условием функционирования современного образовательного учреждения и реализации целевой программы развития личности учащегося. Дальнейшее её совершенствование при переходе на ФГОС должно обеспечивать повышение эффективности учебной деятельности для достижения обучающимися установленных Федеральным государственным образовательным стандартом требований к результатам освоения данной образовательной программы и соблюдения санитарно-эпидемиологических и гигиенических требований образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б., Елизарова И.С. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 3–6.

2. Девисилов В.А. Концептуальные подходы к модернизации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: доклад // МГТУ им. Н.Э. Баумана. Науч.-метод. совет по безопасности жизнедеятельности Минобрнауки РФ. М., 2009. С. 12–32.

3. Иванов В.М. Образовательная программа высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Ставрополь, 2015. 25 с.

4. Костецкая Г.А. Проблемы подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки, 2012. Т. 2. № 148. С. 54–60.

5. Танкенов А.С., Яковлев Б.П. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей в области безопасности // Современные наукоемкие технологии, 2008. № 10. С. 47–49.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 года. № 1505.

REFERENCES

1. Abramova V.YU., Bahvalova S.B., Elizarova I.S. Podgotovka magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k organizacii vneklassnoj raboty po predmetu (*Preparation of masters of pedagogical education in the field of life safety for the organization of extracurricular work on the subject*) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2013. № 3 (40). S. 3–6.

2. Devisilov V.A. Konceptual'nye podhody k modernizacii discipliny “Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti” (*Conceptual approaches to the modernization of the discipline “Life safety”*): doklad // MGTU im. N.E. Baumana. Nauch.-metod. sovet po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti Minobrnauki RF. M., 2009. S. 12–32.

3. Ivanov V.M. Obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya magistratury po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, masterskaya programma “Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti” (*Educational program of higher education of the magistracy in the direction of training 44.04.01 Pedagogical education, master's program «Education in the field of life safety»*). Stavropol', 2015. 25 s.

4. Kosteckaya G.A. Problemy podgotovki uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v usloviyah mnogourovnevnogo obrazovaniya i modernizacii obrazovatel'nyh standartov (*Problems of teacher training for life safety in conditions of multilevel education and modernization of educational standards*) // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburg-

skogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki, 2012. T. 2. № 148. S. 54–60.

5. Tankenov A.S., YAKovlev B.P. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki budushchih uchitelej v oblasti bezopasnosti (*Theoretical aspects of professional training of future teachers in the field of life safety*) // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2008. № 10. S. 47–49.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, utverzhdyonnyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 21 noyabrya 2014 goda. № 1505.

УДК 372

С.С. БОЧАРОВ

МЕТОД ПРОЕКТА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается метод проекта во внеурочной деятельности как эффективное средство повышения естественнонаучной грамотности и формирования естественнонаучных понятий у младших школьников. Показывается, что метод проектов — это подход к обучению, при котором учащиеся решают задачи естественнонаучного характера или создают продукты, используя свои знания и навыки из разных областей естествознания. Раскрываются особенности реализации проектов как индивидуальных и групповых, краткосрочных и долгосрочных. Обосновывается, что метод проекта способствует развитию познавательной активности младших школьников, а также их самостоятельности, инициативности и коммуникабельности. При этом уточняется, что наиболее полно реализовать потенциал этого метода позволяет внеурочная деятельность.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

младшие школьники, метод проекта, естественнонаучные понятия, внеурочная деятельность, формирование естественнонаучных понятий.

S.S. BOCHAROV

THE PROJECT METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING NATURAL SCIENCE CONCEPTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

ABSTRACT.

The article considers the project method in extracurricular activities as an effective means of improving natural science literacy and the formation of natural science concepts in younger schoolchildren. It is shown that the project method is an approach to learning in which students solve problems of a natural science nature or create products using their knowledge and skills from different fields of natural science. The features of the implementation of projects, both individual

and group, short-term and long-term, are revealed. It is proved that the project method contributes to the development of cognitive activity of younger schoolchildren, as well as their independence, initiative and sociability. At the same time, it is clarified that extracurricular activities allow the fullest realization of the potential of this method.

KEYWORDS:

junior schoolchildren, project method, natural science concepts, extracurricular activities, formation of natural science concepts.

Целью деятельности школы, выступающей важнейшей составляющей многоликого современного образования, является обнаружение, раскрытие и развитие индивидуальных способностей каждого ученика, выявление сильных граней его характера, воспитание как нравственно зрелого и патриотически подготовленного человека, а также подготовка его к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире, частью которого является социум [4, С. 86].

Чтобы в полной мере достичь совместно поставленных педагогами и родителями целей в обучении и воспитании младших школьников, необходимо придерживаться следующих постулатов, выработанных в течение многих веков выдающимися педагогами:

- постановка конкретной, реалистичной, в принципе достижимой, выраженной качественно и количественно, ограниченной во времени цели;
- нахождение средств мотивации учения и поддержание её на протяжении всего процесса достижения цели;
- разбивка большой конечной цели на мелкие, последовательно решаемые

задачи, выступающие основой плана действий;

- оптимизация младшим школьником своего труда путем выделения ежедневно трёх основных задач, направленных на достижение общей цели;
- делегирование части задач другим людям, способным поддержать процесс обучения, например, родителям, старшим братьям и сестрам или же учителю, если это возможно;
- отслеживание всеми участниками продуктивности процесса обучения и воспитания в целом, не поддаваясь прокрастинации.

На наш взгляд наиболее подходящими для достижения поставленных целей являются активные методы обучения, выступающие совокупностью педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создание условий для самостоятельного, инициативного и творческого освоения учебного материала младшими школьниками. Они активизируют познавательную деятельность младших школьников и способствуют повышению их мотивации [2, С. 81].

К отличительным особенностям активных методов обучения относят:

- независимую от желания ученика активизацию мышления;
- относительно длительное время вовлечения школьников в учебный процесс;
- поддержание устойчивой активности в течение необходимого времени, например, на протяжении выполнения проекта;
- самостоятельность в нахождении творческих, неординарных решений;
- повышенную мотивацию участников.

Примерами активных методов обучения выступают дискуссионные методы (обсуждение, совещания, дискуссии), игровые методы (ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры, психодрамы, социодрамы), рейтинговые методы (соревновательный эффект, рейтинг эффективности и популярности), тренинговые методы (поведенческие и лично ориентированные тренинги) [3, С. 94].

В практике современной школы, в том числе и начальной, нашли применение и хорошо зарекомендовали себя следующие методы:

- метод проблемного обучения, заключающийся в постановке перед учениками проблемы, которую они должны решить самостоятельно или в группе, что эффективно стимулирует критическое мышление и активизирует творческие способности;

— научно-исследовательская работа — процесс изучения избранной темы или проблемы, включающий сбор данных, анализ информации и представление полученных, возможно впервые, результатов исследования;

- метод проектов — способ организации обучения, при котором ученики работают над решением конкретной задачи или созданием продукта, используя свои знания и навыки, почерпнутые из разных областей. Проекты могут быть индивидуальными или групповыми, краткосрочными или долгосрочными [1, С. 16].

Применение метода проектов, как одного из активных методов обучения младших школьников, имеет на наш взгляд ряд преимуществ перед прочими методами. А именно: он может осуществляться во внеурочное время, то есть ребенок, находясь вне школы, будет занят обдумыванием и решением текущих задач для достижения цели проекта. Это сам по себе ценный факт, так как повышает активность деятельности головного мозга, что сопровождается притоком крови к большим полушариям, и стимулирует создание новых синапсов между нейронами.

Очень часто для реализации проекта школьникам необходимы единомышленники, следовательно, они приобретают навыки работы в команде, развивают коммуникативные и деловые качества, учатся доверять не только близким и знакомым, но и «новым» участникам проекта.

Помимо этого участие в индивидуальном или групповом проекте является гарантией отсутствия вредных привычек в будущем, так как они являются препятствием для достижения поставленной цели.

Из всего многообразия существующих проектов для младших школьников, наиболее отвечающих вышеприведенным условиям, являются, на наш взгляд, проекты естественнонаучного содержания [5, С. 62]. Для успешного участия в таких проектах и общения на понятном всем языке ученики должны владеть соответствующими понятиями и терминами, входящими в составляющий естественнонаучную грамотность необходимый минимум.

Естественнонаучная грамотность — это компонент функциональной грамотности, подразумевающий способность человека занимать компетентную общественную позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и проявлять интерес к естественнонаучным фактам и идеям. Она позволяет принимать решения на основе научных фактов, понимать влияние естественных процессов, а также науки и технологий на мир, экономику и культуру.

Естественнонаучные понятия — это форма научного мышления, результат обобщения характерных для предметов свойств и явлений. Они отражают существенные свойства предметов и явлений и классифицируются по содержанию на геологические, физические, географические, биологические, сельскохозяйственные и экологические понятия. Естественнонаучное по-

нятие по смыслу шире, чем **естественнонаучная** грамотность. Оно включает в себя разные аспекты и уровни знаний, в то время как грамотность фокусируется на определённом наборе навыков, например, связанных с чтением, письмом и владением родным языком [1, С. 14].

Преимущества естественнонаучных проектов для младших школьников перед другими проектами заключаются в следующем:

- погружение школьника в естественнонаучную проблему, интерес к которой в будущем может перерасти в профессию;
- работа с информацией и развитие навыков публичных выступлений;
- получение навыков оформления научных отчетов;
- формирование практических навыков, особенно в случае наличия экспериментальной части проекта.

Кроме того, естественнонаучные проекты в большей степени помогают развивать у младших школьников критическое мышление, аналитические способности и умение работать в команде. Они способствуют формированию экологического сознания и пониманию важности сохранности окружающей среды [5, С. 73].

Естественнонаучная грамотность младших школьников формируется через развитие следующих компетентностей: понимание основных особенностей естественнонаучного исследования; умение описывать и объяснять естественнонаучные явления, прогнозировать изменения; умение анализировать и формулировать выводы на основе данных

и научных доказательств. Для формирования этих умений у младших школьников используются общие подходы к разработке учебных заданий по предметам естественнонаучного цикла и уровневый подход.

Для развития естественнонаучных понятий у младших школьников может быть применен следующий ряд действий:

- формирование и развитие заинтересованности учащихся к научным вопросам;
- развитие умений использования простейших знаний по физике, химии, биологии, географии, изучаемых на уроках окружающего мира и способствующих нахождению ответов на различные вопросы и проблемы в повседневной жизни;
- создание условий, в которых «открытие» новых знаний и понимание естественнонаучных идей ощущается учащимися как удовольствие от самостоятельно полученного результата;
- дифференцированный подход к формированию естественнонаучной грамотности, начиная с заданий порогового уровня и переходя ступенчато к заданиям более высокого уровня;
- стимулирование желания учащихся к более глубокому изучению заинтересовавшего их предмета, поощрение самостоятельности, творчества и критического мышления;
- использование на уроках практико-ориентированных заданий, направленных на стимулирование при-

менения приобретённых знаний и умений в практической деятельности в реальной жизни [2, С. 61].

Интересный проект способен объединить всех неравнодушных — учителей, учеников и родителей, что является одной из важнейших задач качественного образования. Проект естественнонаучного содержания позволяет младшим школьникам и другим участникам проекта максимально реализовать творческий потенциал, проявить индивидуальность и умение работать в команде, а также применить полученные на уроках окружающего мира знания на практике, оформить в виде презентации результаты своей работы.

В основе успешной реализации естественнонаучного проекта младших школьников лежит ряд принципов:

- непрерывного развития, что способствует духовному росту и развитию личности;
- индивидуализации и дифференциации, что позволяет создать условия для проявления способностей каждым ребёнком, а также членами его семьи;
- диалогического общения, что обеспечивает открытость, искренность и взаимопонимание между всеми без исключения участниками проекта;
- доступности — организация работы над проектом с учётом возрастных особенностей участников, подготовленности и индивидуальных особенностей отношений, в том числе и семейных;

— системности — достижение поставленных целей посредством решения комплекса задач образовательной и воспитательной направленности [3, С. 117].

Несмотря на огромное количество существующих проектов для младших школьников по самой различной тематике у них есть нечто общее. Это этапность реализации, при этом количество этапов может варьироваться. Приведем оптимальные по нашему мнению этапы реализации естественнонаучного проекта для младших школьников:

1. Подготовительный — объяснение сути проекта, целей и результатов.

2. Поисковый — определение проблемы, анализ информации, сбор дополнительных материалов.

3. Аналитический — постановка цели проекта, определение задач и способов решения, анализ рисков.

4. Практический — выполнение заданий по намеченному плану, текущий контроль.

5. Презентационный — предварительная оценка продукта, планирование и подготовка презентации.

6. Контрольный — анализ результатов, оценка, возможности продолжения и дальнейшего продвижения.

На этапе планирования школьники участвуют в нахождении актуальной и интересной для возможно большего количества участников темы проекта, а учителя и родители помогают им в этом. На этапе анализа школьники занимаются сбором и обработкой информации естественнонаучного характера,

а задача учителя и родителей — консультация и мотивация к практическому исполнению. На этапе синтеза младшие школьники создают конечный продукт в виде проекта, а учителя и родители поддерживают их и обеспечивают обратную связь. На этапе активной деятельности школьники представляют свой проект, а учителя и родители оценивают его и дают рекомендации [4, С. 54].

Сегодня метод проектов является распространенным явлением и применяется уже начиная со старшего дошкольного возраста. Специалисты видят в этом ряд преимуществ:

— развитие творческого мышления младших школьников и навыков самостоятельной практической деятельности;

— моделирование в непринужденной, игровой форме, позволяющее проходить все стадии реальной технологической цепочки: вычленение проблемы, проектирование, поиск, получение продукта и его презентация;

— формирование у младших школьников навыков групповой деятельности, а также и адекватной самооценки;

— зарождение и развитие интереса к познавательной естественнонаучной деятельности, синтез знаний из разных областей.

— здоровьесберегающий эффект, отсутствие напряжения и спада мыслительных процессов у детей.

Преимущества естественнонаучных проектов, реализуемых во внеурочной

деятельности, очевидны, они позволяют осуществить на практике активацию ряда важнейших когнитивных качеств младших школьников. Это расширение общего и научного кругозора младших школьников, развитие познавательных интересов; формирование навыков самостоятельной работы, что способствует развитию критического мышления; развитие коммуникативных навыков как в среде сверстников, так и с представителями других возрастных групп; развитие навыков работы в команде; развитие творческих способностей и инициативы учащихся. В условиях внеурочной проектной деятельности появляется возможность практического применения полученных из школьной программы знаний и умений.

Внеурочная деятельность отличается от проектов во время уроков школьной программы тем, что она является дополнительной формой образования детей и проходит вне рамок обычных уроков. Она, как правило, рассчитана на большой временной интервал, возможно на целый учебный год, как например регистрация в специальном журнале погодных явлений. Внеурочная проектная деятельность помогает детям осваивать и основные образовательные программы, расширяя культурную, предметную и информационную среду образования, придавая ему иное качество. Естественнонаучные проекты реализуются в неформальной обстановке, где учитель выступает одновременно в роли старшего товарища, и наставника детей, стремящихся к изучению интересующих их тем [3, С. 77].

Межпредметные связи во время осуществления естественнонаучного проекта ярко проявляются в использовании законов, теорий и методов одной учебной дисциплины при изучении другой, как например, при осуществлении проектов, связанных с соответствующими темами уроков окружающего мира. Это дает возможность сформировать у учащихся целостную естественнонаучную картину мира и получить знания качественно иного уровня. Способы реализации межпредметных связей во внеурочной проектной деятельности разнообразны. Например, в беседах и осуществлении практической деятельности, связанной с выполнением проекта; при проведении интегрированных тематических уроков, направленных на раскрытие цели проекта; при разработке интегрированных внеклассных мероприятий.

Естественнонаучные проекты не являются изобретением нашего времени. Примером такого многоступенчатого проекта в прошлом являлось изготовление скворечника: начинался он с обстругивания досок и завершался установкой на дерево в лесу или приусадебном участке. Если в течение всего периода изготовления и установки скворечника принимали участие отец и сын, а также друзья сына, а их сестры обсуждали, как скворцам там будет хорошо, то это и есть пример реализации успешного коллективного естественнонаучного проекта. Реализовался он от зарождения замысла до появления птенцов, а также наблюдения за ними до того времени, когда они улетят в теплые края. Так как

на всех стадиях дети участвовали лично или были свидетелями, например, обработки древесины столярными инструментами, они имели возможность узнать для себя очень много нового. Знакомились со свойствами дерева, железа, которым оно обрабатывалось, узнавали о взаимоотношениях семьи скворцов и кошек, о том, как избежать при установке скворечника трагедии их тесного взаимодействия. Также они узнавали, чем питаются скворцы, какую пользу они приносят в природе, а если повезет, то еще и множество интересных фактов о жизни птиц и других обитателей природы [2, С. 81].

Примером успешной проектной деятельности во внеурочное время в стенах учебного заведения является функционирование кружков «Юный натуралист», «Юный кибернетик» и др. В Ставропольском крае на базе более чем 1500 об-

разовательных организаций реализуются множество дополнительных общеразвивающих программ естественнонаучной направленности, носящей проектный характер. Сегодня среди самых востребованных направлений — «Биотехнология», «Агротехнология», «Медицина» и «Экология».

Приметой нашего времени во внеурочной проектной деятельности, в том числе и естественнонаучного характера, являются отчеты в виде задокументированных материалов, фотоотчетов и т. д., а также презентации полученных результатов среди единомышленников и просто неравнодушных слушателей.

Таким образом, метод проекта естественнонаучного направления, как и проектная деятельность в целом, заслуженно приобретает всё большую популярность у учителей начальной школы, учеников, а также их родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брыкова О.В., Громова Т.В. Проектная деятельность в учебном процессе. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.
2. Господникова М.К. Проектная деятельность в начальной школе. М.: Учитель, 2014. 131 с.
3. Гребенкина Л.К. Пути и средства повышения познавательной активности обучающихся. Рязань: РГПИ, 2016. 149 с.
4. Естественно-научная грамотность в начальной школе: создание условий для формирования и оценивания // Сб. матер. кр. научно-практ. конф. «Формирование основ естественно-научной грамотности младших школьников. 21 апреля 2021 г., г. Краснодар». Краснодар: ИРО, 2021. 132 с.
5. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пос. для учителя. М.: Просвещение, 2011. 80 с.

REFERENCES

1. Brykova O.V., Gromova T.V. Proektnaya deyatelnost' v uchebnom processe (*Project activity in the educational process*). M.: CHistye prudy, 2006. 32 s.
2. Gospodnikova M.K. Proektnaya deyatelnost' v nachal'noj shkole (*Project activity in primary school*). M.: Uchitel', 2014. 131 s.
3. Grebenkina L.K. Puti i sredstva povysheniya poznavatel'noj aktivnosti obuchayushchihsya (*Ways and means of increasing the cognitive activity of students*). Ryazan': RGPI, 2016. 149 s.
4. Estestvenno-nauchnaya gramotnost' v nachal'noj shkole: sozdanie uslovij dlya formirovaniya i ocenivaniya (*Natural science literacy in primary school: creating conditions for the formation and assessment*) // Sb. mater. kr. nauchno-prakt.konf. «Formirovanie osnov estestvenno-nauchnoj gramotnosti mladshih shkol'nikov. 21 aprelya 2021 g., g. Krasnodar». Krasnodar: IRO, 2021. 132 s.
5. Polivanova K.N Proektnaya deyatelnost' shkol'nikov (*Project activity of schoolchildren*): pos. dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 2011. 80 s.

УДК 371.322

А.А. ГЛУЗМАН, А.В. ГЛУЗМАН

СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ САМОДИАГНОСТИКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматриваются теоретические и методологические аспекты разработки и обоснования самодиагностики в процессе самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания. Раскрываются основные положения методики обучения самодиагностике. Представлена структура самодиагностики, включающая несколько уровней: первичная, регламентированная, системная, унифицированная и универсальная самодиагностика.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

самодиагностика, самосовершенствование на основе на самопознания, преподаватели иностранного языка, этапы обучения самодиагностики.

A.A. GLUZMAN, A.V. GLUZMAN

CONTENT OF THE MAIN STAGES OF TRAINING SELF-DIAGNOSTICS FOR FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT.

The article discusses the theoretical and methodological aspects of the development and justification of self-diagnosis in the process of self-improvement of future foreign language teachers based on self-knowledge. The main provisions of the self-diagnosis teaching methodology are revealed. The structure of self-diagnosis is presented, which includes several levels: primary, regulated, systemic, unified and universal self-diagnosis.

KEYWORDS:

self-diagnosis, self-improvement based on self-knowledge, foreign language teachers, stages of teaching self-diagnosis.

Введение. До настоящего времени в науке не разработана и не обоснована единая база диагностики в одной из областей знаний. Как правило, процессы осмысления сущности и направленности конкретной диагностики в определенной области идут параллельно с определенной специализацией в конкретной науке.

В социальных науках в этот вопрос определенный вклад внесли отечественные ученые (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.Г. Барабашев, В.И. Вернадский), которые в некотором смысле связаны с проблемами диагностики.

В медицине различные аспекты диагностики рассматривались врачами-клиницистами, патологами, биологами. В наиболее общем подходе в медицинских науках диагностика включает в себя три основных этапа:

- первый этап — осмотр пациента на основе результатов лабораторных анализов и физических методов обследования, изучение симптомов, составление анамнеза на основе интеллектуального и чувственного опыта, интуиции практикующего специалиста;
- второй этап предполагает предварительную постановку диагноза с учетом общей картины симптомов, характерным нескольким болезням, и при необходимости проведения дополнительных обследований;
- третий этап включает окончательную постановку диагноза на основе совпадающих или различных симптомов, позволяющих диагности-

ровать болезнь и начать ее лечить в соответствии с традиционными методиками лечения.

Вместе с тем, практиками в области медицины отмечается, что существует более двух тысяч синдромов и двадцать тысяч нозологий, которые врачи разных сфер здравоохранения запомнить не могут. И поскольку происходит постоянное обновление медико-биологической информации, возникает необходимость разработки и обоснования новых полифункциональных диагностик, которые будут востребованы и реализованы врачами разных специальностей и специализаций.

В психологической науке проблемы диагностики на протяжении последнего столетия изучались основоположниками экспериментальной диагностики в области психических процессов и состояний И.М. Сеченовым и И.П. Павловым, в трудах которых обоснована рефлексорная теория психической деятельности и теория условных рефлексов. Продолжил развитие рефлексорной теории В.М. Бехтерев. В дальнейшем продолжилась работа по совершенствованию психологического диагностирования (С.С. Корсаков, А.А. Токарский) и обоснованию количественных методов исследования психических процессов (Г.И. Россолимо) в ряде лабораторий и клиник Московского и Новороссийского (Одесского) (Н.Н. Ланге) университетов.

В контексте данной статьи интерес представляют труды П.П. Блонского, автора педологии — науки, интегриру-

ющей научные результаты психологии, физиологии, анатомии и педагогики; И.П. Болтунова, создавшего измерительную школу ума. В первой половине прошлого века получила развитие отечественная психология труда и психотехника (И.Н. Шпильрейн, С.Г. Геллерштейн, Н.Д. Левитов, А.А. Толчинский), в рамках которой развивалась психодиагностика.

В последние десятилетия психологическая диагностика, как одна из направлений психологии, стала предметом значительных исследований в данной области (М.К. Акимова, Л.Ф. Бурлачук, Л.А. Венгер, К.М. Гуревич, Н.В. Тарабрина), содержанием ряда научно-практических трудов, посвященных адаптированным зарубежным методикам.

Результаты исследования. Анализ многочисленных трудов позволяет говорить о том, что психологическая диагностика представляет собой одно из направлений психологии, включающих диагностические методы, методики и средства. На основе контент-анализа философской, медицинской и психологической научной литературы рассмотрены основные положения, раскрывающие понятие «психологическая диагностика», и сформулированы следующие параметры его авторского определения:

— сущностью диагностики является достижение результатов диагностической работы при интегративном использовании диагностических приемов, методов, методик и средств, направленных на измерения и оценку индивидуальных

психофизиологических особенностей людей в процессе психологического консультирования (психотерапии) с целью распознавания существующих проблем в психике индивида и их последующей коррекции [3, с. 13];

- диагностика включает следующую последовательность: изучение исходного состояния исследуемого индивида, определение симптомов и сбор психологических анамнестических сведений о клиенте, установление диагноза, определение оптимальных диагностических методов и методик, направленных на коррекционную работу;
- диагностика направлена на сопоставление находящихся в существующем опыте сведений о технологиях диагностики с их отечественными и зарубежными аналогами.

В соответствии с темой данной статьи попытаемся проанализировать, что же представляет собой такой феномен, как самодиагностика, которая в нашем сознании ассоциируется с методикой изучения человека самого себя на основе рефлексии, включающей самостоятельное тестирование, анкетирование, самонаблюдение и оценивание своих достижений в профессиональной, общественной деятельности и личной жизни.

Отметим, в современных научных трудах самодиагностика рассматривается на основе принципов системного подхода: целеполагания, структурности и иерархичности, взаимодействия и направленности. На основе системного подхода

формулируется общее понимание самодиагностики как личностно-ориентированного процесса самопознания, самоанализа и самокоррекции, саморефлексии, включающего изучение исходного социально-медико-психологического состояния индивида, его мотивационного поля, интересов, потребностей и возможностей, индивидуальных ресурсов, личностных продуктивных сил и качеств, позволяющего определить перспективу формулирования и реализации смыслоценностных ориентаций на протяжении всей последующего периода жизнедеятельности.

Исходя из данного определения возможно выделить сущность самодиагностики, которая представляет процедуру изучения человеком самого себя с использованием специальных социальных, медицинских и психолого-педагогических методик и технологий. Они могут быть представлены в виде анкетирования, тестирования, интервьюирования, самонаблюдения, рефлексии, анализа результатов своей деятельности, сбора общественного мнения и отзывов.

Самодиагностика предполагает множество взаимосвязанных структурных процедур, таких как целеполагание, планирование и организацию собственной профессиональной и общественной деятельности, самоконтроль, саморрекцию и самооценку результатов действий. Она позволяет определить состояние мышления, памяти, внимания, воображения, воли, нервной организации, субкультуры и системы взаимоотношений внутри нее.

Осмысление сущности и структурных компонентов самодиагностики позволя-

ет зафиксировать следующие основные ее функции:

- гносеологическую, включающую системное самонаблюдение и самоанализ эмоционально-волевой и ментально-чувственной сферы в структуре индивидуального ресурса сил и социально-напряженных ситуациях;
- аксиологическую, предполагающую объективизацию самооценки индивидуальных достижений и результатов общественно-профессиональной деятельности в процессе полифункциональных социально-значимых сфер взаимодействия с окружающими людьми, природой и самим собой;
- праксиологическую, определяющую возможность осуществлять самоконтроль, самокоррекцию и самооценку действий индивида, в процессе которых проявляется определенный уровень личностно-профессиональных качеств, позволяющих или мешающих самосовершенствованию человека на протяжении всей жизни [2, С. 114].

В ходе исследования, посвященного феномену самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков, которое проводится авторами статьи с 2018 года, был выделен ряд этапов процесса самосовершенствования, а также содержание самодиагностик, соответствующих каждому этому этапу [1].

Обучение самодиагностике на первом этапе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных

языков позволяет перейти к *регламентированной самодиагностике и трансформации* личностно-профессиональных качеств и компетенций.

В качестве примера, характерного для этого этапа, кратко опишем процедуру самодиагностики личных мотивов и интересов. Мотив, как выражение личностно-профессиональных устремлений и желаний, предполагает не только определенный уровень знаний, но и способность их применения в ходе педагогического процесса и самостоятельной работы. В этой связи «мотивационное поле» в приложении к познавательным интересам будет выражаться знанием сути своих желаний и способностью самоуправлять ими. При этом направленность личности будущего преподавателя иностранного языка позволяет видеть последствия от реализованных или нереализованных мотивов, которые будут способствовать более точному осуществлению дальнейшей самодиагностики. Следует подчеркнуть, что уровень сформированности мотивации и познавательных интересов будет сопоставим с активизированными практическими действиями, которые, в свою очередь, сопоставимы с объективными результатами самостоятельной учебной работы, включающими различные аспекты иноязычной деятельности.

Подчеркнем, что поиск причин неудовольствия результатами учебно-познавательной деятельности в исследуемых иноязычных коммуникациях осуществляется исключительно в сфере личных мотивов, интересов, потребностей и воз-

можностей. Внешние интеракции рассматриваются здесь как некий способ активизации неполноценных личностных качеств и свойств, подчиненных действию законов зеркального отображения, магнитного притяжения, аналогии в иноязычно-коммуникативных контактах. Понятно, что самооценка уровня мотивации, в силу наличия познавательных интересов усиленная необходимостью и важностью получения новой научной информации, будет объективной, и выразится удовольствием своими знаниями, деятельностью, статусом, взаимоотношениями.

Активизация *второго* этапа *самодиагностики потребностей и возможностей* в формировании новых знаний, умений, способов действий, ключевых и профессиональных компетенций позволит познать свое предназначение в конкретно анализируемых иноязычно-коммуникативных ситуациях и будет способствовать повышению уровня освоения учебной информации. Дальнейшее развитие ментальной трудоспособности происходит за счет поступенно-постепенной трансформации личностных волевых качеств, что дает возможность проявить силу неотступности в познании ступени личностно-профессионального развития. В силу этого возникает необходимость в повторном, более объективном самоанализе комплекса мотивов, интересов, потребностей и возможностей, начиная с результатов первого этапа, что естественно потребует дополнительных индивидуальных затрат в виде эмоций, чувств и осмысления.

Как подчеркивалось выше, каждый следующий этап выступает характерным переходом в новый качественный этап самодиагностики. Поэтому достижение устойчивого психологического состояния будет способствовать унифицированному преобразованию одновременно всех ее структурно-содержательных образовательных элементов в более высокий качественный порядок, присущий последующему уровню. Отличие будет состоять в процедуре и содержании качественных преобразований, происходящих в каждом этапе.

В ходе дальнейшего самоанализа результатов учебной работы, при идентификации проявленных личностных качеств и свойств на каждом из этапов учебы, можно сделать вывод, что преобразованные качества принимают вид деятельной силы: упорства в достижении цели, целесообразности производимых личных затрат, соизмеримости своих сил и возможностей, формирования чувства меры в желаниях.

Таким образом, постепенное личностно-ориентированное продвижение в пределах каждого учебного года с последующим поступенно-постепенным переходом вверх в диагностическом поле укажет на возможность совершенствования активизированных индивидуальных качеств, ставших объектом самодиагностики в формате уровня, блока или другого структурного элемента иноязычного образования.

Третий этап включает овладение *регламентированной самодиагностикой* личностно-профессиональных качеств

в параметрах постепенно-поступательного движения по горизонталям диагностического поля. Он обеспечивается применением ряда правил, отражающих логику взаимосвязей структурно-содержательных элементов, входящих в нее:

1. Любой активизированный структурно-содержательный элемент иноязычного образования непосредственно взаимодействует со смежными элементами, что способствует как продвижению вверх по ступеням уровня освоения учебной иноязычной информации, так и «сползанию» вниз к осмыслению причин, обусловивших специфику негативного направленного движения. Следует указать на существующую угрозу образовательных остановок на исходящих позициях в силу причин, вызывающих такого рода статичность.

2. Возможность продвижения вверх в параметрах горизонтали иноязычного обучения обусловлена наличием в ее структуре пяти и более устойчивых личностных качеств, умением видеть причины неполноценности в освоении учебной информации, проявлений в структуре индивидуального ресурса сил, способностью трансформировать их в более высокий потенциал.

3. Снижение уровня негативных взаимозависимых влияний на структурное и содержательное проявление иноязычного образования становится возможным вследствие естественного роста ментальной трудоспособности, достижения постоянства ритма самодиагностики.

Четвертый этап самодиагностики и трансформации личностно-профессио-

нальных качеств и профессиональных компетенций для будущей работы в качестве преподавателя иностранных языков осуществляется в соответствии со структурно-содержательными элементами иноязычного образования, входящими в функциональный блок, образованный системой обобщенных процессуальных приемов учебной деятельности: целеполагания, формулирования задач деятельности, планирования, организации, самоконтроля, самокоррекции, самооценки и проектирования дальнейшего этапа работы.

На данном этапе сущность процедурно упорядоченной самодиагностики состоит в идентификации активизированных к трансформации личностных качеств и свойств, связанных в мотивационно-проектном блоке с совокупностью качеств, входящих в функциональный блок, в порядке их последовательного разграничения на низкий, средний и высокий уровень внутри анализируемой структуры блока. Структурно-содержательный блок в полной мере отражает детальное представление о структуре индивидуального ресурса сил и позволяет произвести самоконтроль, самокоррекцию и самооценку выполнения учебных упражнений и заданий, включенных в каждый из разделов иноязычного образования. Унифицированное преобразование личностно-профессиональных качеств в параметрах данного блока будет способствовать переходу самосознания в более высокий уровень. При этом позитивная динамика «скольжения» блока из уровня в уровень становится возможной

при условии приближения к стопроцентной наполняемости индивидуального ресурса сил качествами из более высоких горизонталей в пределах обозначенного функционального блока.

Следуя вышеуказанной процедуре самодиагностики, из общей совокупности структурно-содержательных элементов необходимо выделить наиболее активизированный к дальнейшей трансформации. Такое выделение активизированных к трансформации личностных качеств становится возможным вследствие упорядоченного планового самонаблюдения и самоконтроля за интеллектуальной, эмоционально-волевой и чувственно-ментальной сферой, в зависимости от текущих задач самопознавательной деятельности в области иноязычного образования.

Возвращаясь к анализу активизированных свойств, можно на каждом этапе самодиагностики выделить основные личностно-профессиональные качества, необходимые для будущей педагогической деятельности. Это качества, обеспечивающие коммуникативную стабильность с учетом нормативных требований образовательной среды. В общем представлении такие качества будут выражаться:

- упорством и настойчивостью в реализации поставленных педагогических задач;
- целесообразностью индивидуальных интеллектуально-эмоциональных затрат с учетом создающихся обстоятельств и расчетливостью в практическом приложении сил:

- соизмеримостью возможностей и способностей в стремлении быть достойным осмысленно принятым педагогическим задачам, рассматриваемым в конкретный период как главные; быть рядом в команде их исполнителей в качестве полноправного участника педагогического сотрудничества;
- активным поиском аргументов и фактов в пользу педагогически значимых, социально-ориентированных идей, реализуемых в профессиональной деятельности; бдительностью и осторожностью с определенной долей направленности в защиту выбранной педагогической стратегии;
 - сдержанностью в ответ на критические замечания коллег и оппонентов, психологической готовностью выполнять работу в нештатных коммуникативных педагогических ситуациях, в которых отсутствует понимание;
 - трудолюбием, предприимчивостью, мобилизацией внутренних сил в разрешении неадекватных педагогических ситуаций;
 - познанием личных возможностей и способностей в соответствии с уровнем самопознания;
 - умением видеть не соответствие созданных условий по отношению к собственным желаниям, эмоциям, мыслям и действиям;
 - неудовольствием личным статусом, деятельностью, знаниями, вследствие умения своевременно сделать

выбором главного из множества деталей, а также отсутствием чувства меры, необходимого для эффективной реализации педагогических задач.

Представленные личностно-профессиональные качества субъекта будущей педагогической деятельности в соответствии со структурно-содержательными элементами отражают самосознание разумного субъекта самопознавательной деятельности, осмысленно устремленного к укреплению интеллектуальных и духовно-нравственных личностных качеств. Следует подчеркнуть, что устойчивое стремление к познанию личных способностей и неудовольствие достигнутыми результатами собственной деятельности способствуют активизации трансформационных процессов, вследствие чего происходит естественная компенсация и активизация других личностных свойств.

Структура данного блока может быть различной по содержанию, количественно-качественному составу, местоположению в диагностическом поле, отражая качество личностно-профессиональных трансформации в соответствии с уровнем самосознания субъекта педагогической деятельности.

Пятый этап включает продуктивное овладение процедурой *упорядоченной самодиагностики*, дает возможность перейти к этапу *системной самодиагностики и трансформации* личностно-профессиональных качеств и компетенций. Данная самодиагностика включает структурно-содержательные элементы, которые со-

гласно своему функциональному назначению направлены на преодоление многочисленных или незначительных трудностей, встречающихся на протяжении освоения иноязычных знаний в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. В этой связи процедура системной самодиагностики в параметрах стандартного уровня диагностического поля обусловлена рядом закономерностей:

1. Качество трансформации активизированных неполноценных личностных качеств и свойств пребывает в прямой зависимости от их местоположения в диагностическом поле в соответствии с низким, средним, высоким условным определением стандартного уровня освоения иноязычных знаний.

2. Объективация самооценки активизированных неполноценных личностных качеств и свойств пребывает в прямой зависимости от ментально-временной характеристики («после», «вовремя», «до» выполнения учебных упражнений и заданий), применительно к нештатным коммуникативным ситуациям в ходе освоения иноязычной информацией.

3. Позитивная динамика продвижения в параметрах стандартного уровня освоения учебной информации достигается вследствие сопоставимости уровня развития личностных качеств и свойств, обеспечивающих качественный переход на более высокий уровень иноязычного образования.

Таким образом, системная самодиагностика на данном этапе подготовки специалиста в области иностранного языка

дает возможность установления не только причин появления учебных сложностей и трудностей, но и трансформации следствий, возникающих в силу недостаточной готовности к их преодолению.

Шестой этап унифицированной самодиагностики и трансформации личностно-профессиональных качеств и компетенций характеризуется спецификой процедуры самодиагностики, отражающей динамику переходных процессов в формировании самосознания субъекта самопознавательной деятельности. При этом переход самосознания из уровня в уровень обеспечивается структурно-содержательными элементами, направленными на развитие интеллектуальных и духовных возможностей личности.

Смысл унифицированной самодиагностики состоит в том, что при системном самоанализе личностно-профессиональных качеств в режиме постоянства, с использованием установленных правил на предыдущих этапах самодиагностики, становится возможным достижение высокого уровня личностных качеств и свойств независимо от того, в параметрах какого структурного иноязычного образования оно активизировано к трансформации.

Седьмой этап универсальной самодиагностики и трансформации личностно-профессиональных качеств и компетенций осуществляется с использованием всей совокупности структурно-содержательных элементов диагностического поля. Вследствие этого субъект самопознавательной деятельности приобретает диагностические способности

в исследовании первопричин проявлений ошибок и трудностей в освоении иноязычной информации с последующим формированием индивидуальных знаний и способов действий, с последующей их коррекцией на уровне интеллекта и чувств, но до того, как внешняя оценка (однокурсников, преподавателей, оппонентов, критиков) анализируемой причинно-следственной связи станет доминирующей в образовательно-коммуникативных контактах.

Самодиагностика первопричин трудностей в условиях иноязычного образования позволяет утверждать, что интеллектуальная и эмоционально-волевая нестабильность в учебно-познавательной деятельности пребывает в прямой зависимости от качества генерируемых мыслей и чувств в ходе практического опыта. В этой связи, универсальная самодиагностика ментальной трудоспособности в низком, среднем, высоком разграничении (ментальное трудолюбие, ментальная самостоятельность, ментальная самодостаточность) позволяет выявить уровень самосознания субъекта самопознавательной деятельности (разумный, разумно душевный, разумно мыслящий), степень несовершенства в части мыслей и действий, чувств и побуждений.

Таким образом, этап универсальной самодиагностики, как один из наиболее значимых этапов в системе объективизации самооценки личностно-профессиональных качеств и свойств, основывается на принципе аналогии, применяемой для самоанализа ментальной трудоспо-

собности. Причиной качественных преобразований является осмысление нецелесообразного применения имеющихся знаний о себе в практике межличностных коммуникаций. В этой связи можно утверждать, что приобретение знаний о способах реализации возможностей в познании себя не сразу обеспечивает эффективный результат при их практическом применении, но по мере приобретения опыта, в силу достаточно развитых умений управлять собственными мыслями, словами, чувствами. Опыт иноязычных знаний и умений создает основу для формирования ментальной самодостаточности разумно мыслящего субъекта самопознавательной деятельности.

Восьмой этап уникальной самодиагностики и трансформации личностно-профессиональных качеств и компетенций предполагает ряд характерных задач, разрешение которых обеспечивается вариативной комбинацией личностных качеств, заложенных в структурно-содержательных элементах стандартных уровней освоения всеми блоками иноязычного образования при отсутствии каких-либо ограничений для свободного перемещения компетенций по вертикалям и горизонталям, с целью проявления основных качеств и свойств, активизированных к трансформациям в изменяющихся условиях непрерывного образования и самосовершенствования на основе самопознания.

Таким образом, этап уникальной самодиагностики отражает позитивную динамику трансформации самосознания от уровня к уровню, указывая на качествен-

ные изменения в формате мышления субъекта самопознавательной деятельности. Именно результаты последнего этапа самодиагностики позволяют констатировать позитивную динамику развития самосознания разумно мыслящего

субъекта самопознавательной деятельности, его ментальной трудоспособности. Подтверждением тому служит наличие интеллектуальных и духовно-нравственных качеств будущего преподавателя иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А.А., Глузман А.В. Стратегия самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания // Гуманитарные науки: научно-практический журнал. 2022. № 3 (59). С. 22–29.
2. Евтух Н.Б., Пиньковская Э.А., Черкашина Т.В. Методика личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учебно-методическое пособие: для педагогических работников. Черкассы: Издатель Чабаненко Ю.А., 2016. 406 с.
3. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. СПб.: Питер. 2003. 652 с.

REFERENCES

1. Gluzman A.A., Gluzman A.V. Strategiya samosovershenstvovaniya budushchih prepodavatelej inostrannyh yazykov na osnove samopoznaniya (*Self-improvement strategy for future foreign language teachers based on self-knowledge*) // Gumanitarnye nauki: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2022. № 3 (59). S. 22–29.
2. Evtuh N.B., Pin'kovskaya E.A., Cherkashina T.V. Metodika lichnostno-professional'nogo samosovershenstvovaniya sub"ekta pedagogicheskoy deyatel'nosti na osnove samopoznaniya (*Methodology of personal and professional self-improvement of the subject of pedagogical activity based on self-knowledge*): uchebno-metodicheskoe posobie: dlya pedagogicheskikh rabotnikov. Cherkassy: Izdatel' CHabanenko YU.A., 2016. 406 s.
3. Psihologicheskaya diagnostika (*Psychological diagnostics*): Uchebnik dlya vuzov / Pod red. M.K. Akimovoj, K.M. Gurevicha. SPb.: Piter. 2003. 652 s.

УДК 37.031

А.А. ЗАПОРОЖЦЕВА

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОЙ РАБОТЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена проблеме формирования у обучающихся навыков безопасной работы с информацией и электронными ресурсами. Формирование навыков безопасной работы в электронной образовательной среде является крайне актуальным вопросом в контексте современного образования, так как использование информационных технологий становится все более распространенным. Показано, что развитие цифровых технологий в образовании приводит не только к появлению новых возможностей, но и к новым вызовам и рискам, особенно в области безопасности информации и личных данных. Соответственно обучение безопасному поведению в сети и формирование осведомленности о цифровых угрозах становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Раскрываются компоненты безопасной информационной образовательной среды и методы ее формирования, рассматривается роль технических и программных средств в обеспечении безопасности и необходимость разработки методических подходов к обучению безопасности в сети, а также представлены рекомендации по формированию культуры информационной безопасности у обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

цифровая трансформация, информационная безопасность, образовательная среда, цифровая компетентность.

A.A. ZAPOROZHITSEVA

METHODS OF DEVELOPING SKILLS FOR SAFE WORK OF STUDENTS IN THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT.

The article is devoted to the problem of developing students' skills of safe work with information and electronic resources. The formation of safe work skills in an electronic educational environment is an extremely relevant issue in the context of modern education, as the use of information technology is becoming more widespread. It is shown that the development of digital technologies in education leads not only to the emergence of new opportunities, but also to new challenges and risks, especially

in the field of information and personal data security. Accordingly, teaching safe online behavior and building awareness of digital threats is becoming an integral part of the educational process. The components of a secure information educational environment and methods of its formation are revealed, the role of technical and software tools in ensuring security and the need to develop methodological approaches to online security training are considered, and recommendations on the formation of an information security culture among students are presented.

KEYWORDS:

digital transformation, information security, educational environment, digital competence.

Введение. Глобальная цифровая трансформация общества является одной из современных тенденций XXI века. Она характеризуется стремительными темпами развития средств информационных и коммуникационных технологий, возникновением новой информационной среды, формированием цифрового общества. В связи с этим главной задачей образования становится подготовка обучающихся к жизни в «новом обществе»: оказание помощи в процессе овладения информационной культурой и формирование компетенций, позволяющих обеспечивать конкурентоспособность на рынке труда. В связи с этим особого внимания заслуживает проблема обеспечения информационной безопасности личности в электронной образовательной среде (ЭОС). Данная среда является особым образовательным пространством, выступая катализатором, ускоряющим и упрощающим процесс обучения и овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, повышая качество и эффективность образования, формируя необходимые компетенции. Процесс освоения и воспроизведения субъективного опыта с позиции самоопределе-

ния и творчества в ходе множественных взаимодействий – главная цель данного пространства.

Анализ основополагающих документов по вопросам национальной и международной безопасности (Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [10], Доктрина информационной безопасности [11], Концепция формирования информационного общества в России [7]), позволяет сделать вывод, что проблемы информационной безопасности личности, общества и государства являются предметом самого пристального внимания со стороны политиков, военных, а также ученых. В этой связи обеспечение безопасности информационной образовательной среды школы направлено на создание таких педагогических условий, при которых будет гарантировано состояние защищенности от негативного воздействия появившихся угроз.

Результаты исследования. Ряд современных исследователей (Н.Г. Закревская, С.С. Филиппов, Е.В. Капустина) определяют электронную образовательную среду как совокупность компонен-

тов, содержащих электронные информационно-образовательные ресурсы, способствующие формированию компетенций обучающихся средствами информационно-коммуникационных технологий. Функционирует данная среда на основании нормативно-правовых документов [6, с. 85].

Другая точка зрения, определяющая понятие «Электронная образовательная среда» образовательной организации, опирается на более широкое понимание многокомпонентности структуры среды.

Так, Н.Д. Амбросенко представляет электронную образовательную среду в виде комплексной интегрированной многоцелевой системы, объединяющей в себе образовательные и учебные ресурсы, программные продукты, статистическую информацию и т. д. Автор обращает особое внимание на обеспечение возможности обновления и совершенствования как среды в целом, так и ее компонентов [1, с. 197].

Н.Б. Сэкулич придерживается мнения, согласно которому электронная образовательная среда — это сложная многоуровневая система, объединяющая программно-методические, организационные, технические ресурсы и интеллектуальный потенциал образовательного учреждения, которые реализуются в процессе взаимодействия участников образовательного и информационного процессов [8, с. 116].

Е.Н. Бояров, рассматривая данный феномен, делает акцент на безопасной информационной образовательной среде (БИОС), которая представляет собой со-

вокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств, систему психолого-педагогических, материальных, организационных условий, позволяющих применять в образовательном процессе информационные технологии, позволяющие обеспечить защищенность личности от негативного воздействия информационных факторов и оптимальность взаимодействия её с информационной образовательной средой [3, с. 21]. Данная среда включает в себя ряд компонентов (рисунок 1): организационные и методические средства, технические и программные средства хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающие оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающие возможность общения педагогов и обучаемых.

Опираясь на приведенные выше определения и компоненты, можно считать, что безопасная информационная образовательная среда — это пространство, окруженное общественными и духовными условиями и деятельностью, влияющими на формирование и поведение личности, и выступающее в роли системно-организованной совокупности материально-технических, информационных и кадровых ресурсов; обеспечивает автоматизацию управленческих и педагогических процессов, согласованную обработку и использование информации, полноценный безопасный информационный обмен; предполагает наличие нормативно-организационной базы, технического и методического сопровождения функционирования [2, с. 529].

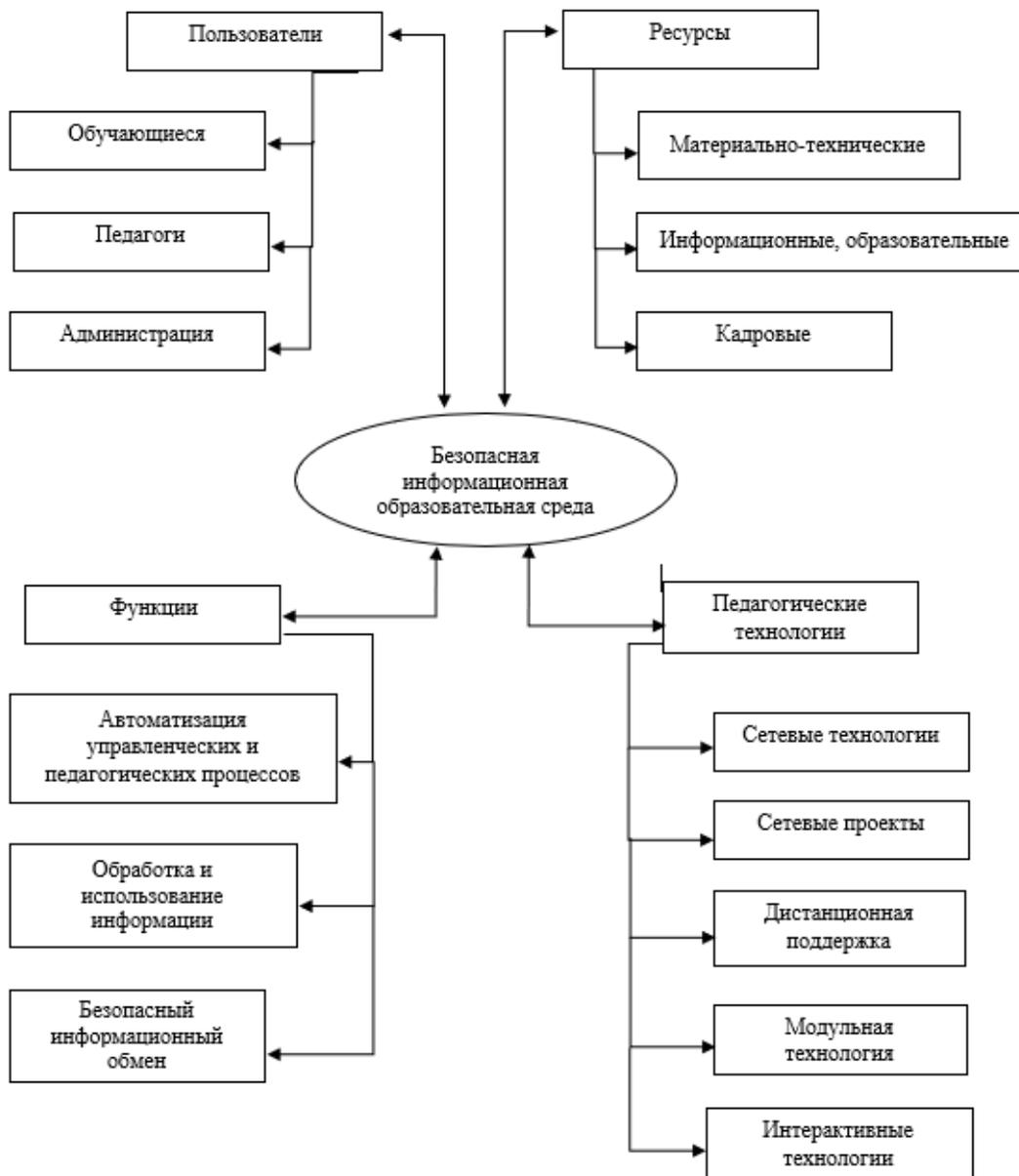


РИСУНОК 1 — Компоненты безопасной информационной образовательной среды

Безопасная электронная образовательная среда обеспечивает:

- 1) доступ к учебным планам, рабочим программам учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, к электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в ра-

бочих программах учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности);

- 2) формирование и хранение электронного портфолио обучающегося, включающего работы обучающегося и результаты его деятельности;
- 3) фиксацию и хранение информации о ходе образовательного процесса,

результатов промежуточной аттестации и результатов освоения программы основного общего образования;

- 4) проведение учебных занятий, процедуры оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- 5) обеспечение коммуникации между участниками образовательного процесса, в том числе через Интернет.

Приведенные выше возможности ЭОС позволяют обеспечивать эффективную информационную поддержку участников образовательных отношений в рамках организации процесса получения образования и управления образовательной деятельностью. Но, несмотря на ряд положительных возможностей, предоставляемых данной средой, базирующейся на современных информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) (в частности, возможность мгновенной передачи и получения необходимой информации и др.), возникает проблема соблюдения и защиты прав и свобод человека и гражданина, обеспечения его безопасного существования в информационной (цифровой) среде [4].

Кроме того, в связи с тем, что в данной среде приобретаются важные для современного человека компетенции, такие как интерпретация информации, обработка и вычленение главной мысли (сути), трансформация информации, аргументация собственных мыслей,

умение находить ошибки в полученной информации и вносить корректировки по их устранению, появляется необходимость в формировании навыков защиты от неизбежных угроз цифровой эпохи.

А.С. Яковлева, А.А. Валяева, Л.В. Осетрова, В.Ю. Никулина к негативной стороне электронной среды относят [12, с. 55]: формирование аддикций (игровых зависимостей, Интернет-зависимости), нанесение вреда здоровью человека (ухудшение зрения, информационные перегрузки, утомляемость, информационный стресс). При этом данные примеры далеко не в полном объеме иллюстрируют возможные опасности электронной среды.

Предотвратить возможные риски для обучающихся на всех уровнях школьного образования становится возможно благодаря:

- формированию культуры информационной безопасности на этапе начального образования посредством соблюдения мер предупреждения возникающих рисков;
- дополнению и углублению имеющихся у учащихся знаний, развитию сформированных умений, навыков и компетенций в процессе обучения в старших классах за счет актуальных методических рекомендаций, соответствующих достижениям научно-технического прогресса на развитие и совершенствование электронной образовательной среды.

В трудах сотрудников комплексной научно-исследовательской лаборатории

«Антропология детства», работающей в Ставропольском госпединституте, определены общие меры по компенсации возникающих рисков информационной безопасности личности, адаптируемые и конкретизируемые по содержанию и методике реализации к возрастным особенностям обучающихся [9]. Это:

- использование только информационных ресурсов, на которых размещена информация, не входящая в перечень, определенный Федеральным законом от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»;
- блокирование на программно-аппаратном уровне информационных каналов проникновения в электронную информационно-образовательную среду элементов криминальной психологии, культа насилия, других откровенных антиобщественных тенденций и соответствующей им атрибутики;
- пропаганда порталов и сайтов, аккумулирующих сведения о лучших образовательных, познавательных ресурсах для детей и родителей;
- предотвращение использования в образовательном и воспитательном процессе информации, не соответствующей образовательным задачам, перечень которой определен Письмом Минобрнауки России от 28.04.2014 № ДЛ-115/03 «О направлении методических материалов для обеспечения информационной безопасности детей при использовании ресурсов сети Интернет»;
- формирование у обучающихся навыков самостоятельного и ответственного потребления информационной продукции;
- повышение уровня медиаграмотности обучающихся;
- формирование у обучающихся позитивной картины мира и адекватных базисных представлений об окружающем мире и человеке;
- формирование у обучающихся чувства ответственности за свои действия в информационном пространстве;
- формирование и развитие критического отношения к информации во всех ее аспектах: содержательном и формальном, экспертном и технологическом, методическом и алгоритмическом;
- разработка и внедрение специальных образовательных и просветительских программ, содержащих информацию об информационных угрозах, о правилах безопасного пользования детьми и подростками сетью Интернет, о средствах защиты несовершеннолетних от доступа к информации, наносящей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию, предназначенных для обучающихся, родителей, работников системы образования и других специалистов, занятых обучением и воспитанием несовершеннолетних, организацией их досуга [4];

- диагностика уровня сформированности и выявления дефицита элементов информационной культуры;
- предоставление свободы поиска любых объемов необходимой информации («библиотеки опыта», «библиотеки методических решений», «библиотеки научных гипотез»), обеспечивающее многоаспектность изучения или исследования виртуальных объектов, процессов;
- рассмотрение информации в разных аспектах ее реализации, с различных точек зрения на основе различных концептуальных подходов, в различных режимах учебной деятельности, на основе которых обучающийся строит предположения, создает гипотезы, предлагает варианты их решений, делает выводы [5].

На основе анализа множества современных рисков информационной безопасности необходимо методично формировать внутренние ресурсы личности, позволяющие противостоять информационным угрозам и «сетевым» атакам за счет формирования компетентности в области информационной безопасности субъектов образовательного процесса. Т. е. необходимо рассматривать цифровую компетентность как важнейший навык 21 века, как фундаментальную основу безопасности и психического здоровья в информационном обществе. Важно уделить особое внимание повышению цифровой компетентности в школах с выделением приоритета на форми-

рование умений и навыков безопасной работы в электронной образовательной среде наравне с такими умениями, как чтение, письмо и счет. Необходимо реализовывать профилактические мероприятия среди обучающихся, которые будут направлены на информирование о существующих электронных угрозах, их вариациях и способах борьбы с ними. Обучающие образовательные программы, направленные на повышение уровня цифровой компетентности, необходимо разрабатывать не только для школьников и преподавателей, но и родителей с возможностью опережающего эффекта и оперативного модифицирования с учетом изменений мировой трансформации.

Заключение. В ходе проведенного исследования, посвященного формированию информационной безопасности обучающихся в электронной образовательной среде, были определены модель и педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования необходимых компетенций, знаний, умений и навыков, позволяющих противостоять цифровым угрозам. Было выявлено, что комплексное обеспечение информационной безопасности обучающегося должно строиться не только с опорой на нормативно-правовые правила и стандарты, соответствующие данным аспектам, на четкую реализацию соответствующих функций образовательной организации, но и на обеспечении личной безопасности самим обучающимся путем формирования необходимой системы знаний, умений и навыков. что в свою очередь характеризуется наличием некоторого

ряда проблем, связанных с отсутствием материала и недостаточностью разработанности методики обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбросенко Н.Д. Концепция формирования электронной информационной образовательной среды университета // Проблемы современной аграрной науки: материалы Международной заочной научной конференции (Красноярск, 15 октября 2017 г.) / под редакцией Бопп В.Л., Шмелевой Ж.Н. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет. 2017. С. 195–198.
2. Бочаров М.И., Симонова И.В. Анализ методического обеспечения информационной безопасности развивающейся личности в условиях глобальной массовой коммуникации современного общества // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. № 10. С. 525–532.
3. Бояров Е.Н. Безопасная информационная образовательная среда вуза: понятие и компоненты // Молодой ученый. 2014. № 18-1. С. 20–23.
4. Годик Ю.О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой интернет-аудитории // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2011. № 6.
5. Гущина Т.Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. № 4.
6. Закревская Н.Г., Филиппов С.С., Капустина Е.В. Организационно-правовое обеспечение развития электронной информационно-образовательной среды университета // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 4 (134). С. 83–89.
7. Конвенция об обеспечении международной информационной безопасности (концепция) // Комитет ГД РФ по международным делам: [сайт]. URL: <https://interkomitet.ru/blog/2011/09/22/konventsiya-ob-obespechenii-mezhhdunarodnoj-informatsionnoj-bezopasnosti-kontseptsiya> / (дата обращения: 18.02.2024).
8. Сэкулич Н.Б. Электронная информационно-образовательная среда университета: принципы построения и структура // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. № 4. С. 114–120.
9. Тоискин В.С., Киричек К.А., Пелих О.В. Педагогическое обеспечение информационной безопасности личности в цифровой информационно-образовательной среде: учебное пособие // Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко О.Г. 2022. 97 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации // Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 20.02.2024).
11. Указ Президента Российской Федерации от 05.12.2016 г. № 646 Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации // Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (дата обращения: 20.02.2024).

12. Яковлева А.С., Валяева А.А., Осетрова Л.В., Никулина В.Ю. Основные риски электронной среды // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Саратов: Общество с ограниченной ответственностью «ЕВРОАЗИАТСКАЯ НАУЧНО-ПРОМЫШЛЕННАЯ ПАЛАТА». 2020. С. 54–56.

REFERENCES

1. Ambrosenko N.D. Konceptiya formirovaniya elektronnoj informacionnoj obrazovatel'noj sredy universiteta (*The concept of formation of the electronic information educational environment of the university*) // Problemy sovremennoj agrarnoj nauki: materialy Mezhdunarodnoj zaочноj nauchnoj konferencii (Krasnoyarsk, 15 oktyabrya 2017 g.) / pod redakciej Bopp V.L., SHmelevoj ZH.N. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. 2017. S. 195–198.

2. Bocharov M.I., Simonova I.V. Analiz metodicheskogo obespecheniya informacionnoj bezopasnosti razvivayushchejsya lichnosti v usloviyah global'noj massovoj kommunikacii sovremenogo obshchestva (*Analysis of methodological support for information security of a developing personality in the context of global mass communication in modern society*) // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2014. № 10. S. 525–532.

3. Boyarov E.N. Bezopasnaya informacionnaya obrazovatel'naya sreda vuza: ponyatie i komponenty (*Secure information educational environment of the university: the concept and components*) // Molodoj uchenyj. 2014. № 18-1. S. 20–23.

4. Godik YU.O. Ugrozy i riski bezopasnosti detskoj i podrostkovoju internet-auditorii (*Threats and risks to the safety of the child and adolescent Internet audience*) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistika. 2011. № 6.

5. Gushchina T.N. Pedagogicheskaya sushchnost' fenomena «obrazovatel'naya sreda»: po materialam issledovaniya (*The pedagogical essence of the phenomenon of «educational environment»: based on the research materials*) // Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). 2011. № 4.

6. Zakrevskaya N.G., Filippov S.S., Kapustina E.V. Organizacionno-pravovoe obespechenie razvitiya elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy universiteta (*Organizational and legal support for the development of the electronic information and educational environment of the University*) // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2016. № 4 (134). S. 83–89.

7. Konvenciya ob obespechenii mezhdunarodnoj informacionnoj bezopasnosti (konceptiya) // Komitet GDRF po mezhdunarodnym delam: [sajt]. URL: <https://interkomitet.ru/blog/2011/09/22/konventsia-ob-obespechenii-mezhdunarodnoj-informatsionnoj-bezopasnosti-kontseptsiya/> (data obrashcheniya: 18.02.2024).

8. Sekulich N.B. Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda universiteta: principy postroeniya i struktura (*Electronic information and educational environment*

of the University: principles of construction and structure) // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 4. S. 114-120

9. Toiskin V.S., Kirichek K.A., Pelih O.V. Pedagogicheskoe obespechenie informacionnoj bezopasnosti lichnosti v cifrovoj informacionno-obrazovatel'noj srede (*Pedagogical provision of personal information security in the digital information and educational environment*): uchebnoe posobie // Stavropol': Individual'nyj predprinimatel' Timchenko O.G. 2022. 97 s.

10. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 g. № 400 O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii // Prezident Rossii: [sajt]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashcheniya: 20.02.2024).

11. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 05.12.2016 g. № 646 Ob utverzhdenii Doktriny informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii // Prezident Rossii: [sajt]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (data obrashcheniya: 20.02.2024).

12. YAKovleva A.S., Valyaeva A.A., Osetrova L.V., Nikulina V.YU. Osnovnye riski elektronnoj srede (*The main risks of the electronic environment*) // Materialy XII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchnyj forum». Saratov: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu “EVROAZIATSKAYA NAUCHNO-PROMYSHLENNAYA PALATA”. 2020. S. 54–56.

УДК: 37.015.3

А.Л. КОБЛЕВА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОБЫТИЙНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА

АННОТАЦИЯ.

В статье обоснована необходимость и актуальность поиска наиболее эффективных подходов к воспитанию чувства патриотизма. Решение задач патриотического воспитания обучающихся, как показывает современная педагогическая практика, все еще не утратили своей актуальности и требуют поиска новых подходов к ее решению. В статье акцентируется внимание на том, что период детства наиболее благоприятный для воспитания чувства патриотизма. Исследование построено на основе контент-анализа научных работ, посвященных определению особенностей функционирования и влияния когнитивных процессов, определяющих направленность деятельности (поведение) обучающихся, как будущих патриотов своей страны. В качестве наиболее эффективной методологической основы воспитания чувства патриотизма в статье описан и обоснован событийный подход. Описаны этапы внедрения событийного подхода. Сделан вывод о том, что применение событийного подхода обеспечивает возможность создания наиболее благоприятных условий для эмоционально оценочного переживания обучающимися чувства патриотизма. Предлагаются практические рекомендации педагогам, принимающим участие в воспитании чувства патриотизма у обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

патриотизм, чувство патриотизма, воспитание чувства патриотизма, эмоциональное состояние, когнитивные процессы, событийный подход, воспитательное событие.

A.L. KOBLEVA

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF THE EVENT APPROACH TO THE EDUCATION OF A SENSE OF PATRIOTISM

ABSTRACT.

The article substantiates the necessity and relevance of searching for the most effective approaches to fostering a sense of patriotism. The solution to the problems of patriotic education of students, as shown by modern pedagogical practice, has not yet lost its relevance and requires searching for new approaches to its solution. The article focuses on the fact that the period of childhood is the most

favorable for fostering a sense of patriotism. The study is based on the content analysis of scientific papers devoted to determining the features of the functioning and influence of cognitive processes that determine the focus of activity (behavior) of students as future patriots of their country. As the most effective methodological basis for fostering a sense of patriotism, the article describes and substantiates the event approach. The stages of implementing the event approach are described. It is concluded that the use of the event approach provides the opportunity to create the most favorable conditions for the emotionally evaluative experience of patriotism by students. Practical recommendations are offered to teachers involved in fostering a sense of patriotism in students.

KEYWORDS:

patriotism, feeling of patriotism, education of feeling of patriotism, emotional state, cognitive processes, event approach, educational event.

Введение. Воспитание у гражданина чувства патриотизма — одна из основных задач современного общества. Любовь, преданность, уважение к своему Отечеству — это те чувства, которые формируются с детства. Чем раньше ребенок соприкоснется с природой родного края, чем раньше он узнает об увлекательных легендах, связанных с достопримечательностями своей малой и большой Родины, услышит исторические повествования, тем ярче останется след в его детской душе, тем более осмысленное, осознаннее будет его связь с Отечеством.

Известно, что детство — период активного формирования Я-концепции ребенка, его духовных потребностей и нравственных ориентиров. И ключевую роль в этом психолого-педагогическом творчестве человекосозидания играет воспитание. А потому не случайно, что современная система воспитания значительными своими усилиями направлена на решение задач патриотического воспитания обучающихся, на обеспечение необходимых условий для

воспитания чувства любви и патриотизма к Родине. На это акцентированно ориентируют и многие документы нормативно-правового характера. В частности, Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», федеральные государственные образовательные стандарты, примерная рабочая программа воспитания и другие нормативные документы, регламентирующие ценностные доминанты современного образования, красной нитью пронизаны идеей воспитания у подрастающего поколения чувства гражданской идентичности и патриотизма [7].

Идея о том, что концепция системы воспитания несет на себе печать истории общества, его традиционных ценностей, детерминирующую направленность вектора личностного становления, требует внедрения в современное образование социальных практик, делающих упор на особенности психологических меха-

низмов восприятия, обработки и усвоения информации, на основе которой личность далее выстраивает свою деятельность (поведение). В то же время, не смотря на давность изучения механизмов воспитания личности, ее взглядов, мировоззрения, вопрос об особенностях воспитания чувства патриотизма все еще остается актуальным.

Результаты исследования. Важнейшее место изучению психолого-педагогических аспектов воспитания патриотических чувств отводилось в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.А. Сухомлинского, А.Г. Асмолова и многих других классиков отечественной науки. Результаты современных

исследований (Г.Я. Гревцева, М.Е. Дуранова, И.М. Дуранова), посвященных изучению природы патриотических чувств, приводят к выводу о том, что в первую очередь у обучающегося нужно формировать основы нравственного поведения, отражающие специфику развития нашего общества и государства, функционирование национального самосознания, понимание мира и ответственности за судьбу своей страны [3, С. 29].

Ю.С. Бузыкина описывает патриотизм как комплексное качество личности, структурная модель которого может быть представлена тремя компонентами: когнитивным, эмоциональным и деятельностным [2].

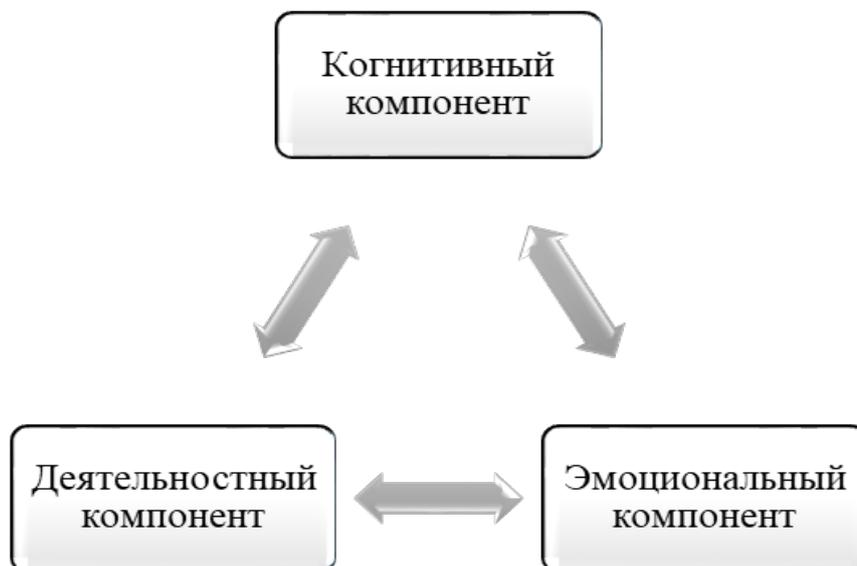


РИСУНОК 1 — Компоненты структурной модели патриотизма

Взаимосвязь когнитивного и эмоционального компонентов охарактеризуем, вслед за Ю.С. Бузыкиной, как психическую деятельность, в которой когнитивные процессы выступают не только

источниками эмоций, но и сами зависят от эмоционального состояния субъекта. Иными словами, между когнитивными и эмоциональными компонентами существуют как прямо пропорциональная,

так и обратно пропорциональная зависимости, что продемонстрировано на рисунке 1.

Способность когнитивных процессов вызывать эмоции, как показывают исследования (М. Шварц-Фризель, Л. Берковиц, Н.Д. Левитов, Дж. Келли и др.), существенно возрастает, когда они касаются значимых для человека событий. В результате этого получается, что сами когнитивные процессы стимулируются аффектами, и только вторично вносят свой дополнительный вклад в развитие и содержание эмоций, при этом часто радикально изменяя их.

Большинство психологических теорий рассматривают эмоции как важные составляющие когнитивных состояний и процессов. Проведенный анализ исследований (М. Шварц-Фризель, У. Найссер, У. Джеймс, Л.С. Выготский и др.) функционирования когнитивной и эмоциональной сфер личности показывает, что это весьма сложный процесс, протекание которого обусловлено интеграцией природных и социальных факторов.

Вопрос о соотношении биологического и социального в развитии человека есть частный по отношению к гораздо более общей проблеме — выявлению характера взаимной связи всего множества закономерностей, определяющих его развитие и активность [1, С. 63]. Исходя из представлений о человеке как интегральной индивидуальности, имеющей уровни (биохимический, соматический, нейродинамический, психодинамический, личностный и социально-обусловленный) и механизмы, важные для

выживания и хорошего самочувствия, эмоции являются внутренними оценочными компонентами этой системы (В.С. Мерлин, В.В. Белоус, А.И. Щебенко, И.В. Боязитова). Они представляют собой постоянные внутренние состояния организма, возникающие в результате познания, и относятся как к субъективному «Я», так и к внешнему окружению индивида.

Анализ результатов исследований эмоционального и когнитивного развития человека позволяет обосновать целесообразность применения событийного подхода к воспитанию чувства патриотизма. Дело в том, что когнитивные процессы восприятия и переработки эмоционально окрашенной информации сопровождаются переживаниями, то есть осмыслением полученного знания, порождающего новые чувства.

Воспитание чувства патриотизма — педагогический процесс, который невозможен без разделения понятий чувства и эмоции. При этом, чувство патриотизма часто относят к группе нравственных (моральных) чувств. Нравственные чувства выражают отношение человека к другим людям, к Родине, к семье, к самому себе.

Как отмечает О.И. Ефремова, чувство есть «высшая форма эмоционального отношения человека к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью, обобщенностью, соответствием потребностям и ценностям, сформированным в его личностном развитии». Чувства направлены на явления, имеющие постоян-

ное мотивационное значение, и отвечают за общую направленность деятельности. Так, чтобы у человека возникло чувство любви к Родине, ему должно быть близко понятие Родины. Без этого, к примеру, ностальгия — только эмоция. Понятийный компонент чувств превращает эмоции, содержащиеся в их составе, в отношении, проявляющиеся в поведении [4].

Таким образом, в структуре чувства патриотизма как важнейшем из нравственных чувств, можно вычленивать три компонента. Когнитивный компонент содержит представления человека о Родине, своем народе, его культуре, о своем гражданском долге, о значении Родины для ее граждан. Эмоциональный — интегрирует комплекс переживаний, отражающих чувство любви человека к Родине, ее культуре, языку, природе, истории. Поведенческий компонент проявляет эти переживания в поведении и деятельности человека, оказывает регулирующее влияние на поведение [4].

Поэтому в качестве методологической основы процесса воспитания чувства патриотизма мы предлагаем принять событийный подход. Его ресурсные возможности к решению задач патриотического воспитания предполагают активное применение различных антропопрактик, направленных на активизацию социальной активности обучающихся, мотивацию к познавательной деятельности, связанной, например, с реконструкцией исторических событий, моделированием будущего и т. д. (рис. 2).

Событийный подход как педагогический феномен, отмечает Г.Е. Соловьев, оказывает комплексное воздействие на сознание, эмоциональную сферу и поведение личности [6, С. 110].

Активно использовал событийный подход к воспитанию в своей педагогической деятельности А.С. Макаренко [5], акцентируя внимание на том, что в процессе воспитания большое значение имеют яркие, волнующие душу события.

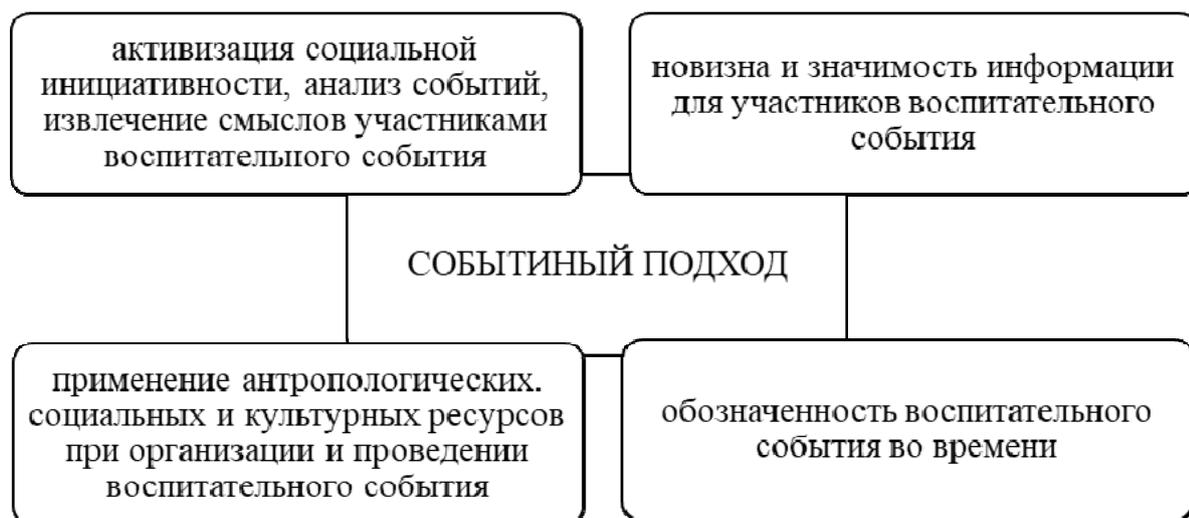


РИСУНОК 2 — Событийного подхода к патриотическому воспитанию

Очевидно, событийный подход к воспитанию чувства патриотизма предполагает эмоциогенный характер воздействия того или иного события, которое переживается совместно в коллективе и связано с групповым осмыслением. Иными словами, создается воспитательное пространство, представляющее собой динамическую систему событий, в которых происходит личностно-развивающая целе- и ценностно-ориентированная встреча ребенка со взрослыми и другими детьми.

Соответственно, исходя из понимания того, что смыслы рождаются в деятельности, погружение обучающихся в воспитательное событие, его проектирование и осуществление способствует их окультуриванию в совместной творческой культуросозидательной деятельности. При этом важно отметить, воспитательное событие выступает инструментом реализации событийного подхода к воспитанию чувства патриотизма.

Воспитательное событие — действенный способ инициирования активности обучающихся, их погружения в совместную деятельность, построенную на общих интересах и стремлениях к реконструкции исторических событий прошлого или проектированию будущего своей школы, страны, общества и т. д.

Организация и проведение воспитательного события осуществляется в рамках пяти основных этапов: определение темы воспитательного события, постановка цели и задач воспитательного события, планирование этапов подготовки

к нему, проведение и участие в воспитательном событии, его рефлексия (рис. 3). С целью определения функционального значения этих этапов опишем содержание деятельности обучающихся на каждом из них.

Этап 1. Определение темы воспитательного события. В процессе коллективного обсуждения и выбора темы события у обучающихся накапливаются знания об исторических событиях, традиционных ценностях; развиваются коммуникативные навыки и способность к конструктивному взаимодействию, обобщению и анализу. Кроме того, выявляется общий круг интересов, что, несомненно, объединяет, зарождая коллективный дух, чувство ответственности перед товарищами за свои решения и действия.

Этап 2. Определение целей и задач воспитательного события. На данном этапе определяются цели и задачи воспитательного события, например, воспитание чувства патриотизма у обучающихся исходя из их интересов и целевых ориентиров политики воспитания (ФГОС в части «личностные результаты»).

Этап 3. Планирование этапов подготовки к воспитательному событию. В его рамках разрабатывается план проведения воспитательного события. Создаются условия, инициирующие активное взаимодействие обучающихся, направленное на проведение мероприятия, определяются формы и способы его проведения. Результатами данного этапа выступают повышение мотивации обу-

чающихся к исследовательской деятельности, определение ими смыслов куль-

турно-исторических событий, развитие эмпатии, командного духа и т. д.

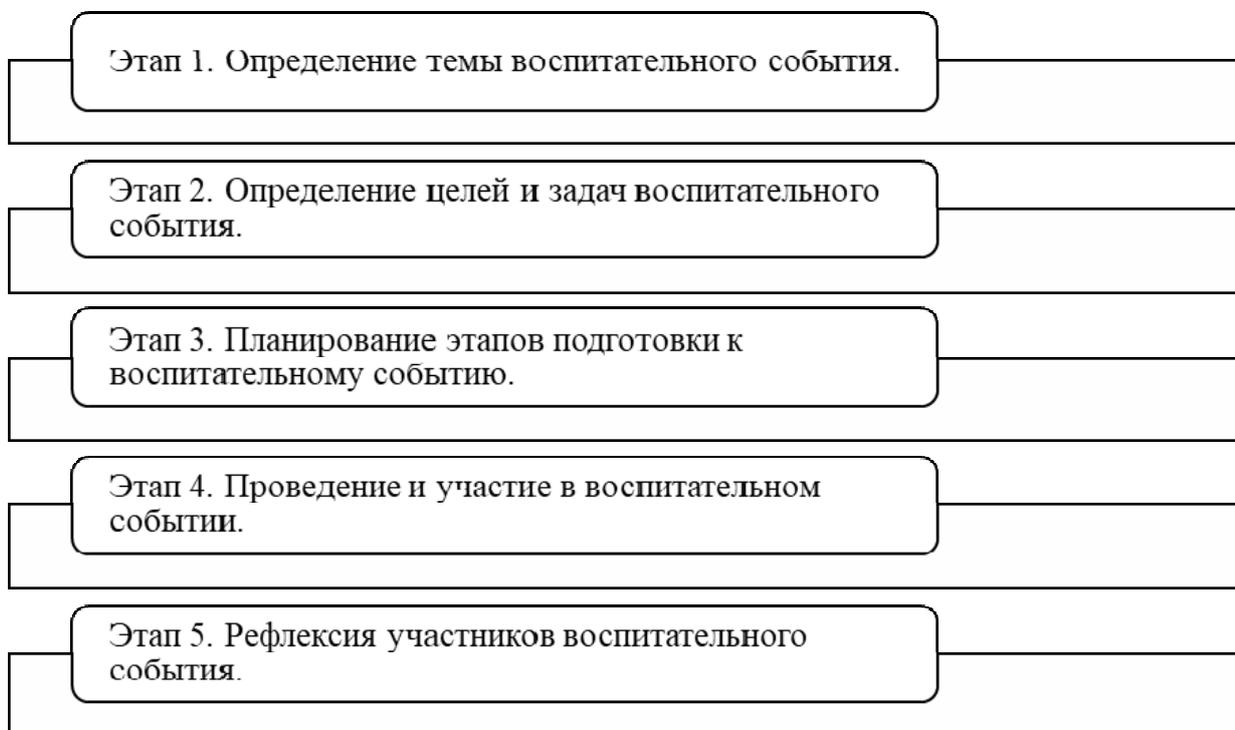


РИСУНОК 3 — Этапы воспитательного события

Этап 4. Проведение воспитательного события, участие в нём. Важным условием и результатом четвертого этапа является коллективная совместная деятельность в режиме «от замысла до рефлексии». Воспитательное событие не предполагает выступающих и наблюдающих, все — участники события.

Этап 5. Рефлексия участников воспитательного события. Завершающий этап предполагает осмысление, определение своей индивидуальной позиции относительно «пережитого» события. Участники события делятся между собой пережитыми чувствами и эмоциями, своими индивидуальными мнениями о нём, что стимулирует создание новых

идей, мотивирующих на дальнейшую совместную деятельность, направленную на организацию и проведение следующих воспитательных событий.

С уверенностью можно заключить, что проведение воспитательного события, организованного на основе событийного подхода, создает благоприятную возможность для осуществления системной и личностно-ориентированной практики по формированию у обучающихся нравственно насыщенного мировоззрения и комплекса чувств, отражающих переживание любви к родному краю, стране, культуре своего народа, преданности традициям и ценностям, проявляющихся в деятельности и регулирующих их поведение.

Заключение. Таким образом, «маркером» оценки эффективности практики событийного подхода к воспитанию чувства патриотизма является максимальное эмоциональное погружение обучающихся в исторически и/или культурно значимые события, осмысление и принятие которых выступают предикторами стремления создавать материальные и культурные блага для общества, активно трудиться и приносить пользу родине.

В целом, все выше изложенное дает основание предложить следующие практические рекомендации педагогам, классным руководителям, всем, кто интересуется вопросами воспитания чувства патриотизма у обучающихся (по О.И. Ефремовой [4]):

- событийные мероприятия по вопросам патриотизма целесообразно проводить с целью определения и осмысления таких явлений, как патриотизм, аффективный патриотизм, псевдопатриотизм, контрпатриотизм;
- в процессе воспитания чувства патриотизма следует проводить диагностику выраженности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов чувства патриотизма у обучающихся;
- при анализе результатов диагностики важно учитывать совпадение или несовпадение суждений обучающихся с их действиями и поступками, проявляющихся в мотивах поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боязитова И.В., Белоус В.В. Системное познание интегральной индивидуальности экстравертов и интровертов в науках о человеке (к 120-летию со дня рождения В.С. Мерлина) // Психология обучения. 2017. № 12. С. 62–71.
2. Бузыкина Ю.С. Психологические характеристики и представление о патриотизме у молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN419.pdf> (дата обращения: 14.06.2024).
3. Гревцева Г.Я., Дуранов М.Е., Дуранов И.М. Интернационалистское и патриотическое воспитание личности как социокультурный процесс // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10. № 4(42). С. 25–35.
4. Ефремова О. И. Психологические аспекты проявления чувства патриотизма у современной студенческой молодежи // Концепт. 2015. № S4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-proyavleniya-chuvstva-patriotizma-u-sovremennoy-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 14.06.2024).
5. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 323 с.
6. Соловьев Г. Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2009. № 2. С. 103–111.

7. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lsx9yl57q887524658> (дата обращения: 14.06.2024).

REFERENCES

1. Bojazitova I.V., Belous V.V. Sistemnoe poznanie integral'noj individual'nosti jekstravertov i introvertov v naukah o cheloveke (k 120-letiju so dnja rozhdenija V.S. Merlina) (*Systematic knowledge of the integral individuality of extroverts and introverts in the human sciences (to the 120th anniversary of the birth of V.S. Merlin)*) // *Psihologija obuchenija*. 2017. № 12. P. 62–71.

2. Buzykina Ju.S. Psihologicheskie harakteristiki i predstavlenie o patriotizme u molodezhi (*Psychological characteristics and ideas about patriotism among young people*) // *Mir nauki. Pedagogika i psihologija*, 2019 № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PSMN419.pdf> (Accessed: 14.06.2024).

3. Grevceva G. Ja., Duranov M. E., Duranov I. M. Internacionalistskoe i patrioticheskoe vospitanie lichnosti kak sociokul'turnyj process (*Internationalist and patriotic education of the individual as a sociocultural process*) // *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt*. 2018. T. 10, № 4(42). P. 25–35.

4. Efremova O. I. Psihologicheskie aspekty projavlenija chuvstva patriotizma u sovremennoj studencheskoj molodezhi (*Psychological aspects of the manifestation of a sense of patriotism among modern student youth*) // *Koncept*. 2015. № S4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-proyavleniya-chuvstva-patriotizma-u-sovremennoj-studencheskoj-molodezhi> (Accessed: 14.06.2024).

5. Makarenko A. S. Metodika vospitatel'noj raboty. Izbrannye trudy. (*Methods of educational work. Selected works*). Moskva: Izdatel'stvo Jurajt, 2024. 323 p.

6. Solov'ev G.E. Sobytijnyj podhod v vospitanii shkol'nikov (*Event-based approach to education of schoolchildren*) // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika*. 2009. № 2. P. 103–111.

7. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (*Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 “On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values”*). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lsx9yl57q887524658> (Accessed: 14.06.2024).

УДК 378

Т.Ф. МАСЛОВА

ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ДИАГНОСТИКЕ И ОБЕСПЕЧЕНИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена обоснованию технологии информационно-аналитического проектирования в процессе обеспечения готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма обучающихся. Показано, что обеспечение готовности педагога к формированию гражданственности и патриотизма обучающихся обусловлено проблемами общественного согласия, конкуренцией взглядов на мировоззренческие и духовно-нравственные основы общества. Представлена процедура методологической разработки информационно-аналитического проекта, направленного на оценку необходимых качеств и компетенций у педагогов. Выделены факторы актуальности его использования. Раскрыты основные понятия теоретической части проекта, проведен их логический анализ. Содержательно раскрыты показатели сформированности гражданско-патриотических качеств педагогов (когнитивный, аксиологический, мотивационно-деятельностный, рефлексивный) и соответствующие им индикаторы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

гражданская идентичность, информационно-аналитическое проектирование, патриотизм.

T.F. MASLOVA

INFORMATION AND ANALYTICAL DESIGN IN THE DIAGNOSIS AND ENSURING THE TEACHER'S READINESS TO EDUCATE STUDENTS' CIVIC IDENTITY AND PATRIOTISM

ABSTRACT.

The article is devoted to the substantiation of the technology of information and analytical design in the process of ensuring the teacher's readiness to educate students' civic identity and patriotism. It is shown that ensuring the teacher's readiness for the formation of citizenship and patriotism of students is due to the problems of social harmony, the competition of views on the ideological and

spiritual and moral foundations of society. The procedure for the methodological development of an information and analytical project aimed at assessing the necessary qualities and competencies of teachers is presented. The factors of relevance of its use are highlighted. The basic concepts of the theoretical part of the project are revealed, their logical analysis is carried out. The indicators of the formation of civil-patriotic qualities of teachers (cognitive, axiological, motivational-activity, reflexive) and their corresponding indicators are revealed in a meaningful way.

KEYWORDS:

civic identity, information and analytical design, patriotism.

Введение. Воспитательный процесс в его целостном, всестороннем проявлении не может быть эффективно организован при отсутствии информационно-аналитической составляющей, направленной на оценку условий, факторов и результатов. С нашей точки зрения, данный компонент целесообразно рассматривать в качестве необходимого ресурса управления процессом: диагностики объекта, оценки динамики изменений, коррекции методов воздействия, а также распространения информации в среде субъектов и акторов воспитания, взаимодействующих в условиях достижения определенной цели: воспитания гражданина-патриота. Данное обстоятельство обуславливает рассмотрение информационно-аналитического компонента воспитательного процесса как технологии, или специального проекта, относительно общих целей и ожидаемых результатов. Основными принципами при этом рассматриваются принципы: системности, комплексности, конкретности, что предполагает получение из разных источников внешней по отношению к объекту информации и «внутренней», отражающей его особенности. Так или иначе, ин-

формационно-аналитический компонент выполняет важную функцию при принятии управленческих решений в конкретных социальных, социокультурных условиях, затрагивающих практически все сферы российского общества в условиях глобализации и ценностных трансформаций; представляет вектор государственной политики.

Так, в Указе Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» подчеркивается важность формирования у детей и молодежи на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России; необходимость сохранения и поддержки русского языка как государственного языка Российской Федерации [3].

Принимая во внимание эти установки, а также миссию педагога и функции информационных и аналитических технологий, отметим некоторые подходы к практике разработки информационно-аналитического проекта, выделив его методологическую часть.

Результаты исследований. Основная идея состоит в том, что воспитание гражданской идентичности и патриотизма в образовательном пространстве — это актуальная задача консолидации всего современного российского общества в условиях глобализации. Важная роль в этом процессе принадлежит педагогу как личности, гражданину, субъекту социализации, ценностные ориентации которого рассматриваются в плоскости отношения к детям, самореализации, самосовершенствованию и служению Отечеству. Сложность решения задач гражданского воспитания, с которыми сталкивается учитель в современном мире, определяют необходимость развития у него соответствующих качеств и компетенций.

Как показывает опыт, для уточнения стратегии формирования готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма обучающихся целесообразно воссоздание «живой» ценностно-смысловой картины профессионального сообщества с учетом состояния его ценностно-мотивационной сферы, отношения к делу и детям. Для этого используются разные методики, в том числе опросные. Наш опыт проведения анкетирования педагогов — участников программ дополнительного образования (всего 154 чел.; время проведения — октябрь 2023 г.) позволил выделить характеристики и степень готовности слушателей к воспитанию гражданских качеств и патриотизма у обучающихся. И в первую очередь это касается ценностно-мотивационной сферы.

По итогам исследования иерархию ценностного ряда опрошенных педагогов возглавляют те, которые совпадают с тезисом В.А. Сухомлинского: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, — в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это — желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [2, С. 102].

В нашем исследовании по пятибалльной шкале оценок респондентами выделены следующие ценности: воспитанность — 4,16; дети — 4,07; жизнь — 4,05; гармония с окружающим миром — 4,04; интеллектуальные способности — 4,00; духовное совершенство — 4,00.

Среди представленных результатов опроса находим и ценностно-смысловое отношение педагога к деятельности по формированию российской гражданской идентичности субъектов образовательных отношений, оценивая значимость гражданского долга (3,93) и выделяя Родину как ценность (3,76). Данные показатели демонстрируют ценностно-смысловую зависимость между отношением к Родине и гражданским долгом.

Гражданский долг как качество личности связывается с необходимостью удержания позитивных тенденций, связанных с патриотизмом, колебания которого в обществе весьма заметны особенно в кризисные и нестабильные для общества периоды. Так, по данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2007 году, 60% россиян чувствовали, что «в них стало меньше патриотизма» (тогда как

в 1992 году таких было 17%). При этом наиболее сильно наблюдалась деформация ценностных основ мировоззрения у молодых людей, в целом ослабление патриотизма в молодежной среде.[1]

В настоящее же время, по данным мониторинга ВЦИОМ, отмечается высокий **уровень патриотизма в российском обществе**. Патриотами себя считают 94% наших сограждан, в том числе безусловными патриотами — 62% [4]. В этой ситуации методика развития готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма у обучающихся предполагает создание благоприятных условий для обеспечения педагогов теоретическими и методическими знаниями в области патриотического воспитания, самообразования. А также предполагает анализ, оценку, коррекцию процесса развития соответствующих профессиональных качеств. Целенаправленная деятельность в этом направлении соотносится с разработкой специального проекта, в ходе реализации которого осуществляется определение и оценка основных свойств педагога-профессионала по степени соответствия воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности.

В теоретической части проекта фиксируются основные понятия и их логический анализ. Это:

— *гражданская идентичность* как результат самосознания, взаимосвязанности членов группы, общности, где базовым идентифицирующим механизмом выступает патриотизм. Гражданская идентич-

ность зачастую «конкурирует» с этнической, национальной, региональной и др.;

— *гражданско-патриотические ценности* — представляют комплекс субъективных оценок социальных, профессиональных и личностных явлений, отражающих отношение личности к Родине, государству, обществу, человеку и выступающих регуляторами поведения. Целостность и системность гражданско-патриотических ценностей обеспечена единством когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов. Деятельностный патриотизм, по заключениям исследователей, выступает регулятором социального поведения, представляет собой общественно одобряемую ценность, которая способна санкционировать определенные ориентации в профессиональной деятельности, в первую очередь служение Отечеству [4];

— *социальные диспозиции педагога* — фиксированные установки, формируемые на основе ценностей гражданской культуры, мотивов и потребностей в социальном взаимодействии; предрасположенности педагога к определенному восприятию условий деятельности и действиям в условиях образовательного пространства современного общества.

Другим важным компонентом проекта выступает методология измерения, направленная на установление совокуп-

ных значений готовности педагога к действиям по формированию гражданских качеств и патриотизма. Выделяются соответствующие показатели и индикаторы — доступные наблюдению характеристики.

В качестве показателей гражданско-патриотических качеств педагогов предлагаются: когнитивный, аксиологический, мотивационно-деятельностный, рефлексивный и соответствующие им индикаторы. Раскроем их содержание.

Когнитивный показатель отражает уровень овладения педагогами патриотически-ориентированными знаниями и представлениями о гражданских категориях. Это знание и понимание сущности таких понятий, как «отечество», «патриотизм», «гражданин», «патриот», «долг», «защита Отечества»; знание и понимание современных концепций и подходов патриотического воспитания, убежденность в правильности выбора профессии. Объективацию данного компонента представляют наблюдаемые признаки, или индикаторы. К ним относятся: владение необходимым теоретическим, методическим материалом воспитания гражданина; знаниями в области нормативов и прав субъектов образовательных отношений; знания нормативно-правовых документов по патриотическому воспитанию, истории развития патриотического воспитания, современных концепций и подходов патриотического воспитания.

Аксиологический показатель означает обладание ценностно-мировоззренческой культурой; степень осознания духовно-культурных ценностей; вы-

раженность личной потребности и наличие практической способности вносить творческий вклад в деятельность по изучению, сохранению и популяризации духовных традиций и нравственных идеалов культуры, культуры исторической памяти; положительное отношение к гражданско-патриотическим ценностям. Индикаторами уровня ценностно-мировоззренческой культуры у педагогов выступает степень осознания и признания духовно-культурных ценностей, личная потребность и практическая способность вносить творческий вклад в деятельность по изучению, сохранению и популяризации духовных традиций и нравственных идеалов культуры, исторической памяти.

Мотивационно-деятельностный показатель отражает степень уверенности в необходимости отстаивания национальных интересов России, стремление к деятельности гражданско-патриотического профиля; положительное отношение к участию в воспитании гражданской идентичности и патриотизма; интерес к истории, событиям России, мира; использование учебного предмета как средства воспитания гражданственности и патриотизма. Индикаторами данного компонента можно рассматривать положительное отношение к участию в воспитании гражданской идентичности и патриотизма; интерес к истории, событиям России, мира; использование учебного предмета как средства воспитания гражданственности и патриотизма; приобщение к историческим традициям на уроках (обращение к историческим событиям,

связь истории и современности). Организация опыта творческой деятельности школьников в процессе овладения духовно-нравственными ценностями.

Рефлексивный показатель характеризует способность к самоанализу ценностно-ориентированной деятельности педагогами и практическое подтверждение использования приемов самооценки в отношении развития гражданско-патриотических ценностей; выраженность способностей анализировать собственную деятельность гражданско-патриотического характера и фиксировать наиболее значимые ее результаты, выражать и корректировать свое социальное самочувствие и др.

Заключение. Таким образом, отметим, что обеспечение готовности пе-

дагога к формированию гражданственности и патриотизма обучающихся обусловлено проблемами общественного согласия, конкуренцией взглядов на мировоззренческие и духовно-нравственные основы общества. Проблемная ситуация и ее социальный контекст выступают исходным звеном в поиске методик воздействия на процесс развития необходимых качеств и компетенций педагога. Одним из них является разработка информационно-аналитического проекта, направленного на оценку необходимых качеств, а также отработка условий и результатов работы по их развитию на основе измерения состояния готовности по аксиологическому, мотивационно-деятельностному и рефлексивному показателям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа тренинга «Гражданская идентичность личности» для учителей и руководителей образовательных учреждений (начальная ступень образования) // [сайт]. <https://pandia.org/text/78/305/85910.php> (Дата обращения 07.04.2024)
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5 томах. Киев: Рад.школа, 1980. Т. 5. 678 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» для руководства в работе // [сайт]. <https://www.rbc.ru/politics> (Дата обращения 06.04.2024)
4. О современном российском патриотизме // [сайт]. <https://wciom.ru/analytical-reviews>. (Дата обращения 07.04.2024)
5. Щербакова Л.И., Филоненко В.И. Деятельный патриотизм как фактор творческого развития российской молодежи в условиях изменяющейся социальной реальности: противоречия формирования // Власть. 2019. № 1. [сайт]. <https://cyberleninka.ru>. (Дата обращения 01.04.2024).

REFERENCES

1. Programma treninga «Grazhdanskaya identichnost' lichnosti» (“*Civil identity of a person*”) dlya uchitelej i rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij (nachal'naya stupen' obrazovaniya) // [sajt]. <https://pandia.org/text/78/305/85910.php> (Data obrashcheniya 07.04.2024)
2. Suhomlinskij V.A. Izbrannye proizvedeniya v 5 tomah (*Selected works in 5 volumes*) // Kiev: Rad.shkola, 1980. T. 5. 678 s.
3. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 noyabrya 2022 goda № 809 ”Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej” dlya rukovodstva v rabote // [sajt]. <https://www.rbc.ru/politics> (Data obrashcheniya 06.04.2024)
4. O sovremennom rossijskom patriotizme (*About modern Russian patriotism*) // [sajt]. <https://wciom.ru/analytical-reviews>. (Data obrashcheniya 07.04.2024)
5. SHCHerbakova L.I., Filonenko V.I. Deyatel'nyj patriotizm kak faktor tvorcheskogo razvitiya rossijskoj molodezhi v usloviyah izmenyayushchejsya social'noj real'nosti: protivorechiya formirovaniya (*Active patriotism as a factor of creative development of Russian youth in a changing social reality: contradictions of formation*) // Vlast'. 2019. №1. [sajt]. <https://cyberleninka.ru>. (Data obrashcheniya 01.04.2024).

УДК 378.1

О.И. МИХОНЕНКО, В.М. АГАФОНОВА

НАСТАВНИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается вопрос совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей путем внедрения в содержание образования наставнической практики. Показано, что вызовы современного общества требуют расстановки акцентов в обучении и воспитании студентов педагогического вуза на формирование таких качеств, которые обусловят возможность педагогических работников адаптировать свою деятельность под вызовы времени. Соответственно обосновывается, что в содержании профессиональной подготовки будущих учителей важную роль играет формирование их готовности к инновационной деятельности. Целью исследования стало рассмотрение наставнической практики будущих педагогов как средства подготовки студентов педагогического вуза к инновационной деятельности. Раскрыты понятия «наставническая практика» и «инновационная педагогическая деятельность», отмечены особенности проведения наставнической практики для будущих педагогов. Обосновывается, что данная форма организации практической подготовки повысит готовность будущих студентов к инновационной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

наставническая практика; практическая подготовка будущих учителей; инновационная деятельность; готовность к инновационной педагогической деятельности; профессиональная подготовка будущих учителей.

O.I. MIKHONENKO, V.M. AGAFONOVA

MENTORING PRACTICE IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR INNOVATIVE TEACHING ACTIVITIES

ABSTRACT.

The article considers the issue of improving the professional training of future teachers by introducing mentoring practices into the content of education. It is shown that the challenges of modern society require an emphasis in the education and upbringing of students of a pedagogical university on the formation of such qualities that will make it possible for teaching staff to adapt their activities to the

challenges of the time. Accordingly, it is proved that the formation of their readiness for innovative activity plays an important role in the content of professional training of future teachers. The purpose of the study was to consider the mentoring practice of future teachers as a means of preparing students of a pedagogical university for innovative activities. The concepts of “mentoring practice” and “innovative pedagogical activity” are revealed, the peculiarities of conducting mentoring practice for future teachers are noted. It is proved that this form of organization of practical training will increase the readiness of future students for innovative activities.

KEYWORDS:

mentoring practice; practical training of future teachers; innovative activity; readiness for innovative pedagogical activity; professional training of future teachers.

Введение. Современный этап развития нашей страны можно определить как время перемен, глобализации, роста значимости информационных технологий, что требует подчас кардинальных изменений в различных сферах, в том числе в образовании. При этом качество образования напрямую зависит от кадрового состава, осуществляющего образовательную деятельность. В условиях меняющейся реальности образовательные организации востребуют педагогов, способных гибко подстраиваться под новые вызовы и условия. Педагог должен обладать способностью управлять информацией, решать педагогические задачи творчески, выходить за рамки действующих образцов, сложившихся стереотипов и шаблонов. Это требует пересмотра системы профессиональной подготовки будущих учителей.

Учебно-воспитательный процесс в вузе должен быть подвергнут изменениям через внедрение новых подходов, методов и форм, но главным отличием от традиционной системы подготовки выступает акцент на преобразование личности учителя. Будущие учителя должны быть готовы

осуществлять педагогическую деятельность, отказавшись от воспроизведения увиденных или освоенных однажды моделей поведения. Им необходимо научиться выходить за рамки формальных профессиональных установок, строить новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности своей деятельности. Представляется, что для решения поставленной задачи целесообразно включение в профессиональную подготовку наставнической практики. Однако на данном этапе вопрос внедрения данного вида практики ещё недостаточно изучен и не нашел отклик в массовой практике вузовской подготовки.

Результаты исследования. Современный учитель должен в полной мере обладать готовностью к инновационной деятельности, которая строится на творческих подходах, креативных решениях, критическом осмыслении педагогической реальности. Задачей педагогических вузов и ссузов становится не только формирование у будущих специалистов методической культуры, профессиональных знаний и умений работать

в коллективе, но и снабдить их инструментами осуществления инновационной деятельности, среди которых проектные и сетевые подходы к решению педагогических задач; анализ педагогической ситуации и видение в них истинных, скрытых смыслов поступков субъектов педагогической системы; гибкое реагирование под изменяющиеся социальные запросы. Выпускник должен быть конкурентоспособным, мобильным, владеть собственным мировоззрением и убеждениями, иметь потребность в профессиональном и личностном росте.

Педагог сегодня сталкивается с разнообразными видами профессиональной деятельности и выполняет множество функций, включая наставническую, которая играет важную роль в развитии как обучающихся, так и менее опытных коллег. Под наставничеством понимается технология, направленная на передачу личного опыта, профессиональных и непрофессиональных знаний в ходе неформального общения, построенного на взаимодоверии и партнерстве [4].

Важной характеристикой наставничества является сочетание передачи профессионального опыта и помощи наставляемым в нахождении творческих решений, выстраивании собственной профессиональной позиции и определении своего места в системе педагогической деятельности. Работа наставника заключается в повышении профессионализма наставляемого через сохранение его индивидуальности. Т. е. взаимодействие наставника и подопечного — это не просто передача знаний и опыта, это

обмен идеями, взаимное обучение, взаимовдохновение и поддержка на пути к достижению инновационных целей.

Быть наставником — не просто быть способным передать знания, умения, навыки, это значит также способствовать формированию системы отношений, ценностей, развивать личностные качества, оказывать поддержку наставляемым и стимулировать их рост и развитие. Наставник ценен не только из-за своего профессионального опыта, но и за умения оказать необходимую помощь и сопровождение наставляемым, иначе он превращается лишь в оценщика деятельности подопечных. Отличительной особенностью наставничества выступает способ выстраивания взаимодействия между субъектами образовательной деятельности, определяющий повышение компетентности и наставников, и наставляемых через взаимодействие, обмен социальным опытом, оказанием психологической поддержки в профессиональной деятельности [10]. Таким образом, наставничество — это важная часть профессиональной деятельности учителя, требующая специальной подготовки.

Такая подготовка должна включать овладение определенными компетенциями, изучение психологических аспектов взаимодействия с наставляемыми и этических норм в осуществлении наставнической деятельности. Стоит помнить, что человек формируется под влиянием другого человека и в целом общества, а потому буквально все педагоги и специалисты, работающие с будущими учителями, во многом определяют их пе-

дагогический стиль. Наставническая деятельность также предполагает наличие определенного пространства для свободы действий, сопровождается высочайшей личной ответственностью субъекта.

В связи с этим мы предлагаем внедрить в образовательный процесс наставническую практику как обязательный компонент профессиональной подготовки. Такой тип практической подготовки студентов направлен не только на овладение студентами профессиональных компетенций, но на формирование у студентов готовности выступать наставником.

Под наставнической практикой будем понимать специфическую форму практической подготовки будущих педагогов, которая в качестве компонента представлена в общей структуре производственной практики и заключается в овладении студентами навыками наставнической деятельности [1].

Задачами наставнической практики являются:

- создание сообщества наставников в вузовской среде, обеспечивающего передачу ценного опыта в рамках профессиональной и учебной деятельности, обеспечивая преемственность среди субъектов педагогической деятельности и формируя их педагогическую культуру;
- обеспечение успешной подготовки студентов педагогического вуза к осознанной и продуктивной наставнической деятельности, формирование у них компетентности в рамках осуществления наставничества;

- создание механизмов раскрытия творческого потенциала будущих учителей через включение в активную инновационную деятельность и изучение передового педагогического опыта.

Наставническая практика характеризуется следующими особенностями:

- студенты получают опыт наставничества, в том числе в инновационной деятельности, через сопровождение исследовательских проектов школьников, организацию мозговых штурмов, круглых столов и мини-конференций;
- акцент делается на осмыслении нюансов педагогической деятельности, ее внутреннего ценностного содержания; главная цель студента — не перенять опыт работающих учителей, а с опорой на него формировать собственный стиль педагогической деятельности, проявлять себя с новой стороны;
- будущий учитель в осуществлении наставнической деятельности опирается не только на требования образовательных программ, но и на собственное видение педагогической деятельности, что востребует от него нестандартных, инновационных решений.

Еще раз подчеркнем, наставничество — тот вид деятельности, где невозможно изучить определенный алгоритм и использовать его для решения профессиональных задач, оно требует проявления личностных качеств, нестандартных подходов и творческих решений, то есть

востребует от учителя готовности к инновационной деятельности.

В широком смысле инновация понимается как внедрение новшества, которое влечет за собой прогрессивные изменения в обществе, отдельной системе или жизни человека. Инновации проявляются в смене укладов, управленческих стратегий, общественных представлений, нравов, моделей поведения и т. д. [7]. Результатом инновации выступают существенные, качественные преобразования в общественной деятельности, социальных отношениях, в любой другой области, в которую были интегрированы новые компоненты [11]. В понимании К.В. Дрозд и И.В. Плаксиной инновация — это процесс создания, распространения и использования новшеств, что обеспечивает повышение уровня эффективности инновационной деятельности [6].

Е.Д. Базай рассматривает инновационную деятельность в разных аспектах: как созидательный процесс, как результат творческой деятельности и как личностную категорию. Субъект, готовый осуществлять инновационную деятельность, обладает свободой в мышлении и действиях, ценностным отношением к инновационной деятельности, собственному самовыражению и проявлению своих способностей. Для такого учителя все сложности, связанные с процессом инновационной деятельности, выступают как личный вызов и перспектива профессионального роста [2].

И.В. Плаксина отмечает, что инновационная деятельность является прояв-

лением творческого профессионального самоопределения субъекта и выступает как способ творческого решения задач. При этом продуктивная инновационная деятельность выступает не только средством становления субъектности педагога, но и служит неким мериллом этой субъектности [6]. Недаром А.В. Брушлинский среди характеристик субъекта определил созидание, творческую и инновационность [5].

Бегларян М.Е. и Пичкуренок Е.А. отмечают, что важнейшими составляющими образовательного процесса являются инновационная педагогическая деятельность и готовность учителей осуществлять эту деятельность [3]. Под готовностью к инновационной педагогической деятельности следует понимать определенную систему качеств и способностей учителя, которые отражают сущностные, специфические характеристики его профессиональной деятельности. В частности, в понимании В.Л. Моложавенко готовность к инновационной деятельности — это системно-целостное динамическое образование, компонентами которого являются инновационное мышление, умение осуществлять инновационную деятельность, опыт такой деятельности, качества личности и ее направленность на преобразование действительности [9].

Инновационная и наставническая деятельности неразрывно связаны, так как:

— наставнику необходимо быть готовым к постоянно меняющимся условиям и вызовам социальной среды, разрабатывать и осваивать новые

методики, технологии и подходы к образовательным процессам;

- наставник должен быть готов подобрать индивидуальную траекторию развития для каждого своего ученика;
- задача наставника стимулировать развитие наставляемых без опоры на внешнюю мотивацию, а формировать их внутреннее стремление к саморазвитию, применяя новые методики.

В ходе и наставнической, и инновационной деятельности у будущих учителей формируются конкурентоспособность, профессиональная и проблемная ориентированность. Студенты, овладевая инновационной деятельностью, должны понимать тактику и стратегию на пути к достижению целей, понимать как свободу, так и риск такой деятельности, осознавать личную и социальную ответственность, владеть приемами «мозгового штурма», управлять эмоциями и вниманием.

Отметим, что наставническая практика должна и осуществляться педагогами-наставниками. В ходе подготовки студентов к наставничеству, помогая им осваивать инновационную деятельность, работающий учитель в роли наставника должен опираться на следующие рекомендации:

- наставник для студентов должен выступать в роли друга, советчика, что создает благоприятную среду для реализации творческих способностей и генерации новых идей без опасения совершить ошибку; тем

самым учитель транслирует модель поведения наставника, обладающего критическим мышлением и открытым к новым взглядам;

- старший педагог должен оказывать молодому специалисту помощь в воплощении его идей в жизнь, давать важные подсказки и предоставлять необходимые ресурсы. Таким образом, будущий педагог сможет экспериментировать под руководством более опытного коллеги и вырабатывать собственный стиль педагогической деятельности;
- взаимодействие с младшим коллегой должно создавать условия для обсуждения и появления инновационных идей. Коллаборация и обмен идеями между педагогами способствует обмену идеями и созданию новых концепций. Возможность свободно общаться и взаимодействовать с коллегами может привести к совместному созданию инновационных решений;
- учитель должен демонстрировать студенту реализацию инновационной деятельности в образовании, что позволит будущему педагогу более глубоко погрузиться в профессиональную среду и повысить вовлеченность в инновационные педагогические процессы. А наблюдение за успешным внедрением инноваций в профессиональную деятельность старшего специалиста повысит мотивацию наставляемого действовать инновационно.

Таким образом, наставническая практика способствует повышению качества осуществления инновационной деятельности как у будущего учителя, так и самого наставника. Для эффективности проведения наставнической практики она должна строиться по следующим принципам:

- принцип научности, который предполагает применение научно обоснованных технологий;
- принцип системности, предполагающий разработку и реализацию программы наставничества с охватом всех необходимых компонентов: когнитивного, деятельностного, мотивационного, аксиологического;
- принцип стратегической целостности, который гласит о единой стратегии реализации наставнической практики;
- принцип легитимности, требующий учета законодательства и норм международного права, обеспечения суверенных прав личности;
- принцип аксиологичности, подразумевающий формирование у наставляемого ценностей гуманизма, общечеловеческих ценностей, свободы личного выбора, профессионализма, инновационности, уважения к личности, государству и окружающей среде;
- принцип продвижения благополучия и безопасности наставляемого, предполагающий обеспечение его

интересов как основной ценности в рамках наставничества;

- принцип личной ответственности, который предполагает ответственное поведение как наставника, так и формирование ответственности у будущего педагога в реализации дальнейшей наставнической деятельности;
- принцип индивидуализации и адекватности, который подразумевает учет индивидуальных особенностей наставляемого с целью развития его как целостной, творческой социально адаптированной личности;
- принцип равенства, признающий, что программа наставничества учитывает индивидуальные особенности субъектов образовательного процесса, но не проводит дискриминацию ни по одному из признаков.

Заключение. Через прохождение наставнической практики будущий учитель овладевает профессиональными компетенциями на более высоком уровне, приобретает навыки наставничества и сопровождения учеников и молодых коллег. Таким образом, можно отметить, что наставническая практика при соответствии методологических требований формирует готовность будущего педагога к осуществлению наставничества в профессиональной деятельности, в ходе которого повышается готовность молодого специалиста к внедрению инноваций в образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова В.М. Применение антропологического подхода в рассмотрении наставнической практики в структуре подготовки будущих педагогов: феноменологическая и функциональная характеристика // Антропологическая миссия российского учительства в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 25–26 ноября 2022 года. Ставрополь: Индивидуальный предприниматель Тимченко О.Г. 2022. С. 7–12.
2. Базай Е.Д. Развитие научно-методической деятельности учителя инновационной школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.01. Оренбург. 2004. 23 с.
3. Бегларян М.Е., Пичкуренко Е.А. Инновационная деятельность в педагогике // Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-v-pedagogike> (дата обращения: 20.05.2024).
4. Блинов В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта // Отв. ред. В.В. Знаков; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. Науч. изд. СПб.: Алетейя. 2003. 268 с.
6. Дрозд К.В., Плаксина И.В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб.-метод. пособие. Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ. 2017. 456 с.
7. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: учебное пособие для студентов вузов. Санкт-Петербург: Питер. 2004. 185 с.
8. Михоненко О.И. Теоретико-методологические основы формирования опыта парадоксального мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной профессиональной деятельности // Kant. 2022. № 1(42). С. 277–283.
9. Моложавенко В.Л. Теоретико-методологический аспект готовности выпускников вуза к инновационной деятельности // Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskii-aspekt-gotovnosti-vypusknikov-vuza-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.05.2024).
10. Развитие системы наставничества как инновационной деятельности в условиях трансформации современного среднего профессионального образования: монография // Казакова Л.Н., Бобро Т.П., Фролова В.Н., Шилова Л.Н.; научный редактор А.Ю. Петров. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования. 2020. 105 с.
11. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 2000. 365 с.

REFERENCES

1. Agafonova V.M. Primenenie antropologicheskogo podhoda v rassmotrenii nastavnicheskoy praktiki v strukture podgotovki budushchih pedagogov: fenomenologicheskaya i funkcional'naya charakteristika (*Application of the anthropological approach to the consideration of mentoring practice in the structure of training future teachers: phenomenological and functional characteristics*) // Antropologicheskaya missiya rossijskogo uchitel'stva v sovremennom mire: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Stavropol', 25–26 noyabrya 2022 goda. Stavropol': Individual'nyj predprinimatel' Timchenko O.G. 2022. S. 7–12.
2. Bazaj E.D. Razvitie nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti uchitelya innovacionnoj shkoly (*Development of scientific and methodological activities of an innovative school teacher*): Avtoref. diss. ... kand. ped. n.: 13.00.01 // Orenburg. 2004. 23 s.
3. Beglaryan M.E., Pichkurenko E.A. Innovacionnaya deyatel'nost' v pedagogike (*Innovative activity in pedagogy*) // Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-v-pedagogike> (data obrashcheniya: 20.05.2024).
4. Blinov V.I. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatochennyj instrument (*Mentoring in education: a well-honed tool is needed*) // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2019. № 3. S. 4–18.
5. Brushlinskij A.V. Psihologiya sub"ekta (*Psychology of the subject*) // Otv. red. V.V. Znakov; Ros. akad. nauk. In-t psihologii. Nauch. izd. SPb.: Aletejya. 2003. 268 s.
6. Drozd K.V., Plaksina I.V. Proektirovanie obrazovatel'noj sredy shkoly kak pedagogicheskaya innovaciya: nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie (*Designing the educational environment of a school as a pedagogical innovation: scientific and methodological support*): ucheb.-metod. posobie // Vladim. gos. un-t im. A.G. i N.G. Stoletovyh. Vladimir: Izd-vo VIGU. 2017. 456 s.
7. Karpova YU.A. Vvedenie v sociologiyu innovatiki (*Introduction to the Sociology of Innovation*): uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Sankt-Peterburg: Piter. 2004. 185 s.
8. Mihonenko O.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya opyta paradoksal'nogo myshleniya kak osnovy gotovnosti budushchih uchitelej k innovacionnoj professional'noj deyatel'nosti (*Theoretical and methodological foundations of the formation of the experience of paradoxical thinking as the basis for the readiness of future teachers for innovative professional activity*) // Kant. 2022. № 1(42). S. 277–283.
9. Molozhavenko V.L. Teoretiko-metodologicheskij aspekt gotovnosti vypusknikov vuza k innovacionnoj deyatel'nosti (*Theoretical and methodological aspect of university graduates' readiness for innovation*) // Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-aspekt-gotovnosti-vypusknikov-vuza-k-innovatsionnoj-deyatelnosti> (data obrashcheniya: 24.05.2024).

10. Razvitie sistemy nastavnichestva kak innovacionnoj deyatelnosti v usloviyah transformacii sovremennogo srednego professional'nogo obrazovaniya (*The development of the mentoring system as an innovative activity in the context of the transformation of modern secondary vocational education*): monografiya // Kazakova L.N., Bobro T.P., Frolova V.N., SHilova L.N.; nauchnyj redaktor Petrov A.YU. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij institut razvitiya obrazovaniya. 2020. 105 s.

11. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatelnost' (*Pedagogy: innovative activity*). M.: ICHP "Izdatel'stvo Magistr". 2000. 365 s.

УДК 37.017.4

Е.Е. РУКАВИШНИКОВА

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ.

Вопросы и проблемы воспитания на современном этапе развития государства, общества и образования определяются как первостепенные. В статье на теоретическом уровне актуализируется вопрос о возможностях и способах воспитания человека, гражданина, патриота, созидателя посредством традиционных и новых инструментов; обосновывается проблема социальной детерминации воспитания и конструирование воспитательной практики как средства реализации современных задач воспитания; определены теоретические и методологические подходы к практикам гражданского воспитания. Практико-ориентированный интерес представляет рассматриваемые в статье содержание и результаты практики гражданского воспитания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагог; воспитание; конструирование воспитательной практики; активность; гражданское воспитание

E.E. RUKAVISHNIKOVA

CONCEPTUAL ASPECTS OF EDUCATIONAL PRACTICE IN SOLVING THE TASKS OF CIVIC EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN EDUCATION

ABSTRACT.

Issues and problems of education at the present stage of development of the state, society and education are defined as paramount. The article, at a theoretical level, updates the question of the possibilities and methods of educating a person, a citizen, a patriot, a creator through traditional and new tools; the problem of social determination of upbringing and the construction of educational practice as a means of implementing modern educational tasks is substantiated; Theoretical and

methodological approaches to the practices of civic education have been identified. The content and results of the practice of civic education considered in the article are of practice-oriented interest.

KEYWORDS:

teacher; upbringing; designing educational practice; activity; civic education.

Введение. В новой исторической и социокультурной реальности фокусом педагогической науки и практики стал ценностный статус образования. Неоспорима актуальность размышлений Л.С. Выготского о том, что нельзя жить, не осмысливая жизнь, и надо понять, на чем мы стоим: мы стоим на идее свободы и ответственности [4]. Прежде всего, ответственности за выбор деятельности как для наших детей, так и для себя самих — деятельности лично образующей и смыслообразующей. Расширение возможности развития личности через образование означает, что приоритетом становятся ценностные характеристики содержания обучения и развития, социализации и воспитания. В этом случае ключевым вектором выступает превращение пространства жизни общества в мотивирующее пространство для современных школьников.

Как известно, граница между личностью и социумом подвижна. В этой связи «человек с его сознанием есть продукт конкретно-исторической социальной среды. Однако человек является не только объектом для ее воздействия, не только сложным организмом, поставленным в социальную среду и реагирующий на ее воздействия. Эта среда сама создается и изменяется людьми в процессе разви-

тия материального производства, культуры и цивилизации в широком смысле слова... Проблема социальной детерминации... включает в себя характеристику человека как субъекта деятельности, в процессе осуществления которой изменяется и социальная среда [1, С. 107]. По заключению Г.П. Щедровицкого, во взаимоотношениях человека со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным, среда задается по отношению к нему, как нечто, имеющее ту или иную значимость [13].

Современная социальная среда определила запрос на личность, которая способна вступить с ней во взаимодействие. При этом из всех возможностей свободы со стороны среды, выбрать ту, которая оптимально приближает личность к получению полезного для нее результата, ориентируясь на смыслы и ценности, объединяющие людей на развитие и созидание. Это актуализирует в нынешней исторической реальности миссию образования — посвящение в человека. Посвящение в человека, становясь ключевой линией воспитания, является ценностно-смысловой установкой учителя-профессионала [9].

Открытым остается вопрос, связанный с миссией образования: как, созда-

вая новые контексты, не потерять ценности того, что было? Обсуждение этого базового вопроса в педагогическом сообществе связывают с актуализацией научно-методического сопровождения педагога в информационном направлении, что предполагает развитие профессиональных компетенций в части расширения возможностей и умножения способов воспитания человека, гражданина, патриота, созидателя посредством традиционных и новых инструментов в организации воспитательных практик.

Результаты исследования. Первая задача, которую требуется решить в рамках поставленного вопроса, это *конструирование воспитательной практики как средства реализации современных задач воспитания.*

Воспитательная практика — это совокупность подходов, методов и приемов, обеспечивающих решение актуальных задач воспитательного процесса на основе определенной идеи. Воспитательные практики основываются на научных исследованиях и педагогическом опыте, что позволяет, по утверждению профессора психологии Д.И. Фельдштейна, «вести поиск такой социально заданной формы жизнедеятельности детей, которая обеспечивает каждому растущему человеку возможности стать реальным субъектом социальной жизни, культуры, а значит, субъектом собственного развития» [10, С. 258]. Именно воспитательные практики расширяют границы между личностью и социумом, между настоящим и будущим, создавая личностно образовательное пространство

для взрослеющего ребенка, ведь «дети — особая категория населения, обладающая переходным социальным статусом и вследствие этого наиболее социально незащищенная, нуждающаяся в наибольшем благоприятствовании для развития. Дети не сами по себе являются будущим. Дети являются лишь той возможностью, требующей колоссальной работы всего «взрослого» общества, которая дана любому народу, любой стране в мире для его сохранения в истории и культуре» [5, С. 162]

Соответствуя психологической природе развития и взросления современного школьника [9], *принципами конструирования воспитательных практик* будут [11]:

- принцип природосообразности — раскрывается в психологическом компоненте пространства взросления: учет и ориентация на базовые психологические потребности (доверие, диалог, принятие, поддержка и др.) и возрастные возможности их удовлетворения в познании, общении и деятельности;
- принцип культуросообразности — раскрывается в социальном компоненте пространства взросления: среда, в которой осуществляется поиск и нахождение смыслов для последующего личностного выбора и смыслодействия, а культура — источником развития взрослеющего человека.
- принцип свободосообразности — раскрывается в пространственно-временном компоненте взрос-

ления, предполагает расширение пространства внутренней свободы. Этот принцип раскрывается через посвящение человека в человека: активный поиск ответов на вопросы «Кто я?», «Какой я?», «Зачем я?», формируя осознанное отношение к миру и с миром, ценностно-смысловую установку на Другого.

Предмет воспитательной практики определяется основными сферами, в которых удовлетворяются базовые психологические потребности ребенка, и происходит его взросление на этапе школьного обучения. В соответствии с этим выделяют следующие воспитательные практики:

- экзистенциальные практики (каким быть?);
- социальные практики (с кем быть? и как строить свои отношения с людьми?);
- профессиональные практики (кем быть?);
- культурные практики (что есть красота в жизни, искусстве, природе и человеке?).

В разработке практики следует учитывать ряд признаков, характеризующих воспитательную практику как целостный процесс. Обозначим эти признаки:

- наличие и/или определение противоречия (проблемной ситуации) или творческой задачи;
- социальная и личная значимость, влияющая на развитие сообщества и его субъекта;
- наличие объективных (социальных, материальных, технических,

- информационных и др.) предпосылок и условий для взаимодействия;
- наличие субъективных (личностных качеств, интересов, мотивов и др.) предпосылок для сотворчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата.

Таким образом, воспитательную практику можно рассматривать как интеграцию подходов и методов, при помощи которых достигаются самые разные результаты воспитания. Всю совокупность этих результатов можно обозначить как формирование ценностно-смысловой картины мира, позволяющее школьнику приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально.

Следующая решаемая задача — это определение *теоретических основ практики гражданского воспитания*. Гражданское воспитание, являясь предметом междисциплинарного исследования, рассматривается как интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества. В образовании практики гражданского воспитания имеют культурно-гуманистическую направленность, определенные теоретические и методологические подходы к практикам гражданского воспитания. В чем их особенности?

Деятельность учителя по своей сущности является «человекообразующей», и в этой связи учитель должен сам воплощать тот образ человека культуры, который будет вдохновлять и побуждать его

учеников к развитию и взрослению [9]. Субъектные основания гражданской позиции учителя будут состоять в том, что школьнику как субъекту разных видов активности и деятельности оказывается поддержка в выборе и принятии (переживании) ценностей. Согласно Э. Фромму, «активность — это социально признанное целенаправленное поведение, результатом которого являются соответствующие социально полезные изменения» [10, С. 96]. В гуманистической психологии Ш. Бюлер ведущей движущей силой активности и развития личности является врожденное стремление человека к самоосуществлению или самоисполнению — всесторонней реализации самого себя. Близка этой концепции теория самоактуализации А.Г. Маслоу, в основе которой идея о врожденном стремлении личности к самоактуализации собственных возможностей и способностей, потребность в понимании и осмыслении себя и окружения [8].

Сторонники философии экзистенциализма утверждают, что личность формируется не в результате целенаправленного воспитания, не вследствие усвоения норм и принципов общества, а лишь в ходе постоянных актов выбора. По К. Ясперсу, если человек потеряет свои историко-культурные корни, значит, потеряет свое лицо, превратившись в единицу. В этих условиях задача общества заключается в том, чтобы вся система социализации и воспитания обеспечивала сохранение индивидуальности, которая не теряла бы себя в общем потоке, а одухотворяла его. И здесь социаль-

но-культурная активность выступает как важнейшее качество личности, позволяющее развиваться ей не только самой, но и совершенствовать мир вокруг себя [14].

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского принцип активности индивида — «активное вмешательство человека в ситуацию», его «активная роль, его поведение, состоящее во введении новых стимулов», обращает нас к проблеме личности как активного индивида. Степень и вектор активности определяется ситуацией развития. «Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основного источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [4].

Таким образом, проявление социально-культурной активности становится необходимым условием развития личности: «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности» [4]. В становлении субъектных свойств обучающегося видится суть современной педагогической деятельности. При этом субъектные свойства рассматриваются как определяющие меру свободы личности, ее гуманности и духовности, жизнотворчества и гражданственности, как ядро человеческой культуры [2].

Каковы содержание и результаты практики гражданского воспитания?

Отличительной особенностью воспитательной практики является поддержка школьника в выборе и принятии (*переживании*) ценностей. Это принципиальная позиция в концепте воспитательной практики, которую можно сформулировать как разделяемое переживание, что соответствует психологической природе ребенка на разных этапах онтогенеза и школьного обучения. «...Переживание – особая деятельность по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой выступает повышение осмысленности жизни» [3].

Содержание практики определяется ее идеей и актуальной задачей воспитательного процесса, в нашем случае задачами гражданского воспитания, которые в своё время сущностно и содержательно обозначил Ю.М. Лотман, советский и российский литературовед, культуролог и семиотик: на вопрос «Чему учатся люди?» отвечал: «Люди УЧАТСЯ ЗНАНИЮ. Люди УЧАТСЯ ПАМЯТИ. Люди УЧАТСЯ СОВЕСТИ» [6].

В основе содержания практики гражданского воспитания — ориентация на создание среды, в которой школьник может проявить инициативу, выбрать содержание деятельности: исследовательской, коммуникативной, художественной, организационной, образовательной, проектной и др.

В качестве методической поддержки педагога предлагаем рассмотреть

алгоритм разработки воспитательной практики, в основе которого пирамида самоактуализации личности, разработанная Е.Л. Кудрявцевой и апробированная с положительными результатами [7]. Пирамида самоактуализации определена этапами познания мира, познания себя в этом мире и включает в себя 5 последовательных уровней познания, развития и взросления: «Я чувствую» → «Я (понимаю, что я) хочу» → «Я знаю» → «Я могу» → «Я делаю». На каждом этапе у обучающегося в деятельной позиции «разворачивается» способность видеть и интерпретировать мир и себя, свою позицию при встрече с новой ситуацией и определять способ ее изменения.

Если идти от понимания воспитательной практики как совокупности подходов, методов и приемов, обеспечивающих решение актуальных задач гражданского воспитания, то в качестве таковых могут быть:

- открытость (новые люди, новые знания);
- интерпретация (отношение к Другому, построение своего понимания себя, мира, Другого в контексте культуры);
- коллективное мышление (диалог, обсуждение, поддержка, обобщения в понятия, разделяемые в контексте культуры и ценностей);
- проекция (соотнесение с собой, отнесение к себе);
- автономность, авторство (создаю и отстаиваю свое, потому что...);
- проблематизация (обнаружение и акцентирование «разрывов» в со-

- знании, мышлении, коммуникации, действий);
- рефлексия (понимание и обнаружение себя и Других в коммуникации и социальных проявлениях);
- учет «зоны ближайшего развития» («то, что чуть сложно»);
- заинтересованность (интересно, актуально, содержательно, адекватно возрасту);
- самореализация («сам так думаю», «сам так делаю» потому, что лично важно, значимо, ценно).

Безусловно, этим не ограничивается содержательное и инструментальное наполнение воспитательной практики, но, чтобы не выбрал педагог в ее разработке, оно направлено на формирование ценностно-смысловой личностной позиции обучающегося как деятеля и созидателя.

Открытым остается вопрос об определении *результативности воспитательной практики*, призванный определить уровни, показатели и критерии гражданского воспитания. Для обсуждения предлагаем рассмотреть, как вариант, уровни по мотивам концепции активности личности К. Ясперса [14].

В воспитательной практике образование рассматривается как механизм «попадания» взрослому человеку в культуру, запускающего процессы смыслопонимания и смыслотворения. В результате как раз и создаются условия для проявления и проживания человеком активности на разных ее уровнях: физическом, социальном, культурном и экзистенциальном (по К. Ясперсу). Эти уровни активности соотносятся как с за-

кономерностями онтогенеза, так и общими задачами воспитания и вполне могут быть рассмотрены как уровни гражданского воспитания.

Соотнося пирамиду самоактуализации личности (Кудрявцева Е.Л.) и обозначенные уровни активности (Ясперс К.), в качестве показателей гражданского воспитания можно рассматривать следующие:

- знание и его критическое осмысление (самопознание и критическая самооценка; знание и критическое осмысление языка и коммуникации; познание и критическое осмысление мира: политики, права, прав человека, культуры, религии, истории, медиа, экономики, окружающей среды, устойчивого развития);
- поведенческие навыки (способность к самообразованию; навыки аналитического и критического мышления; умение слушать и наблюдать; эмпатия; гибкость и способность к адаптации; лингвистические и коммуникативные навыки; навыки сотрудничества);
- поведенческие установки (открытость по отношению к иным культурам, мировоззрениям, религиям и практикам; уважение; гражданское самосознание; ответственность; уверенность в собственных силах; устойчивость в ситуациях неопределенности)
- ценности (уважение человеческого достоинства и прав человека; уважение культурного многообразия; уважение демократии, правосу-

дия, справедливости, равноправия и верховенства права).

Всё это есть результат того, что в условиях воспитательной практики взрослых, создавая ситуации выбора (интеллектуального, социального, этического, эстетического и др.), побуждает обучающегося к нахождению самостоятельных решений, помогает ему принять на себя ответственность за собственную жизнь.

Заключение. Таким образом, содержательно воспитательная практика представляет собой зону интереса, ресурса и пространство развития как для ученика, так и для учителя.

При развитой системе воспитательных практик обучающемуся необходимо не столько воспитание (в привычном смысле этого слова), сколько педагогическая поддержка, сотрудничество, общий психологический настрой учителя и ученика, взаимное доверие, озабоченность общим делом (интересом), событием. Воспитание в своем сущностном проявлении строится не от задач взрослого,

а от жизнедеятельности ребенка: оно находится в логике его развития, при этом обучающийся — полноправный субъект деятельности, взаимодействия и общения.

Для школьника воспитательная практика — это ситуативное, самостоятельное, инициируемое взрослыми или им самим приобретение и повторение различного опыта общения и взаимодействия с людьми в различных группах, командах, сообществах и общественных структурах — со взрослыми и сверстниками. Для учителя — это «вращивание» культуры доверия и человеческого достоинства, культуры выбора и диалога. Безусловно, в педагогическом сообществе поводов для размышлений, принятия решений и организации процессов по рассматриваемому вопросу много. Это еще раз доказывает, что Человеку нужен Человек. Интерес к Другому — это один из самых значимых и активных интересов, определяющих гражданскую позицию человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
2. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2010. № 3. С. 3–14.
3. Василюк Ф. Е. Введение понятия переживания в категориальный аппарат теории деятельности // Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций: [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20130817202006/http://nkozlov.ru/library/psychology/d3997/#.UiY6gdK-2m4> (дата обращения: 14.03.2024).
4. Выготский Л.С. Психология развития человека: [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky%3Dps_pzv_cheloveka%3Dann.htm (дата обращения: 21.01.2024).

5. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 160–165.
6. Лотман Ю.М. Воспитание души: [Электронный ресурс]. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman/lotman-vospit_dushi-an.htm#_Тoc151768851 (дата обращения: 10.02.2024).
7. Мастерская Е.Л. Кудрявцевой (лекции, статьи и интервью): [Электронный ресурс]. URL: <https://bilingual-online.net/koudrjajtseva-bilingual-ria-news-3/?ysclid=lvzd2nkrpxo582521298> (дата обращения: 21.01.2024).
8. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. А.А. Реан. СПб.: Питер, 2000. 316 с.
9. Рукавишников Е.Е. Взросление обучающихся в пространстве осмысления их воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 1 (184). С. 24–29.
10. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. 366 с.
11. Фиофанова О.А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве: автореф. дис. ... доктора пед. наук. М., 2008. 49 с.
12. Фромм Э. Иметь или быть? / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1990. С. 96.
13. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ): [Электронный ресурс]. URL: http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp_pl/gp_pil_2.html#fl002 (дата обращения: 10.02.2024).
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М., 1994. 528 с.

REFERENCES

1. Anan'ev V.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanija (*On the problems of modern human science*). SPb.: Piter, 2001. 272 s.
2. Bondarevskaya E.V. Antikrizisnaya napravlennost' sovremennogo vospitaniya (*Anti-crisis orientation of modern education*) // Pedagogika. 2010. № 3. S. 3–14.
3. Vasilyuk F.E. Vvedenie ponyatiya perezhivaniya v kategorial'nyi apparat teorii deyatel'nosti (*Introduction of the concept of experience into the categorical apparatus of activity theory*) // Psikhologiya perezhivaniya: Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii: [Elektronnyi resurs]. URL: <https://web.archive.org/web/20130817202006/http://nkozlov.ru/library/psychology/d3997/#.UiY6gdK-2m4> (data obrashcheniya: 14.03.2024).
4. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka (*Psychology of human development*): [Elektronnyi resurs]. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky%3Dps_pzv_cheloveka%3Dann.htm (data obrashcheniya: 21.01.2024).
5. Golovanov V.P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovanie detei kak lichnoe obrazovatel'noe prostranstvo detstva (*Modern additional education for children as*

a personal educational space for childhood) // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2017. № 5. S. 160–165.

6. Lotman Yu.M. Vospitanie dushi (*Educating the Soul*): [Elektronnyi resurs]. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman/lotman-vospit_dushi-an.htm#_Toc151768851 (data obrashcheniya: 10.02.2024).

7. Masterskaya E.L. Kudryavtsevoi (*Workshop E.L. Kudryavtseva*) (lektzii, stat'i i interv'yu): [Elektronnyi resurs]. URL: <https://bilingual-online.net/koudryavtseva-bilingual-ria-news-3/?ysclid=lvzd2nkpxo582521298> (data obrashcheniya: 21.01.2024).

8. Psikhologiya lichnosti v trudakh zarubezhnykh psikhologov (*Personality psychology in the works of foreign psychologists*) / Sost. A.A. Rean. SPb.: Piter, 2000. 316 s.

9. Rukavishnikova E.E. Vzroslenie obuchayushchikhsya v prostranstve osmysleniya ikh vospitaniya (*Growing up of students in the space of understanding their upbringing*) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. № 1 (184). S. 24–29.

10. Fel'dshtein D.I. Problemy vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii (*Problems of developmental and educational psychology*). M., 1995. 366 s.

11. Fiofanova O.A. Proektirovanie modal'nostei vzrosleniya podrostkov v vospitatel'nom prostranstve (*Designing the modalities of adolescent maturation in the educational space*): avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. M., 2008. 49 s.

12. Fromm E. Imet' ili byt'? (*To have or to be?*) / Per. s angl. M.: Progress, 1990. S. 96.

13. Shchedrovitskii G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskii analiz) (*System of pedagogical research (methodological analysis)*): [Elektronnyi resurs]. URL: http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp_pl/gp_pil_2.html#fl002 (data obrashcheniya: 10.02.2024).

14. Yaspers K. Smysl i naznachenie istorii (*The meaning and purpose of history*) / per. s nem. M., 1994. 528 s.

УДК 796.077

Д.И. САВИН, Р.В. СТРЕЛЬНИКОВ, Б.А. МХЦЕ

ТРАДИЦИОННЫЕ ИГРЫ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

АННОТАЦИЯ.

В данной статье предпринят анализ особенностей реализации игровой методики воспитания на примере традиционных игр народов Северного Кавказа. Целью статьи является анализ основных направлений развития силы и скорости студентов в рамках реализации традиционных кавказских игр. В ходе исследования анализируется практика физического воспитания, рассчитанная на сочетание учебной деятельности, спорта и ориентированных на культурный компонент мероприятий. В сегодняшней ситуации традиционные игры не являются общепринятым материалом для работы на занятиях, в связи с этим многие преподаватели упускают важный аксиологический потенциал регионального спорта. В рамках дифференцированного подхода авторами составлена модель работы с обучающимися с учетом возможности ее применения на занятиях и мероприятиях по физической культуре. В результате исследования авторы подтверждают важность соединения традиций и новаций на занятиях по физической культуре и спорту, исходя из существующих инструментариев высших учебных учреждений и тенденции к обновлению материально-технической базы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

игра; игровое обучение; движение; сила; скорость; традиция; ценность.

D.I. SAVIN, R.V. STRELNIKOV, B.A. MKHTSE

TRADITIONAL GAMES OF THE PEOPLES OF THE NORTH CAUCASUS AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SPEED AND STRENGTH ABILITIES

ABSTRACT.

This article analyzes the features of the implementation of the game method of education on the example of traditional games of the peoples of the North Caucasus. The purpose of the article is to analyze the main directions of the development of strength and speed of students in the framework of

the implementation of the traditional Caucasian games. The study analyzes the practice of physical education, designed to combine educational activities, sports and cultural-oriented activities. In today's situation, traditional games are not generally accepted material for working in the classroom, and therefore many teachers miss the important axiological potential of regional sports. Within the framework of a differentiated approach, the authors have compiled a model of working with students, taking into account the possibility of its application in classes and physical education events. As a result of the study, the authors confirm the importance of combining traditions and innovations in physical education and sports classes, based on the existing tools of higher educational institutions and the tendency to update the material and technical base.

KEYWORDS:

game; game learning; movement; strength; speed; tradition; value.

Введение. Актуальность исследования развивающих возможностей традиционных игр связана с региональной спецификой и целесообразностью применения потенциала этнопедагогики на занятиях по «Физической культуре и спорту». Практическая значимость исследования связана с тем, что традиционные и народные игры в этом ключе являются важнейшей составляющей духовной сферы жизни общества.

Игры народов Северного Кавказа издревле отличались своей простотой и направленностью на развитие конкретных физических качества, а именно — силы и быстроты (скорости). На профессиональном уровне игры с этнокультурными элементами, такие как стрельба из лука, джигитовка или перетягивание каната могут привить интерес к истории своей страны и малой родины. Именно такой подход согласуется с национальной политикой, декларируемой Правительством РФ на 2021–2025 гг. Перспектива обращения к народному спорту связана также и с выходом Указа Президента РФ

от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В этом ключе отечественная система занятий по физической культуре, где традиции выступают в качестве основополагающего элемента развития отдельной взятой личности, имеет выраженную прикладную направленность. Например, тренировки с использованием движений из джигитовки или шермиций обеспечивают формирование комплекса всех физических качеств — силы, выносливости, скорости, ловкости и гибкости [6, с. 32].

Традиционными играми народов Кавказа интересуются не только внутри СКФО, но и за его пределами: миллионы людей по всему миру на одном уровне с футболом или баскетболом смотрят передачи по двоеборью или легкой атлетике, в которых основным компонентом выступает именно этнокультурный. Профессиональные спортсмены, участвующие в подобных мероприятиях, вдохнов-

ляют других людей заниматься спортом, не ограничиваясь трансляциями по телевидению или в сети Интернет.

На уровне высшего учебного заведения сила и скорость фигурируют во многих элективных курсах по программе «Физической культуры и спорта», включая расширенный инструментарий занятий, комплексов и упражнений для обучения в стенах ВУЗа и за его пределами. При этом многие вопросы по данной тематике не являются изученными в полной мере. В частности, спорным выступает вопрос о принципах и методике использования игр народов Северного Кавказа на занятиях по «Физической культуре и спорту» с целью развития скоростно-силовых способностей, а также качеств силы и скорости в целом.

Традиционное обучение по игровой методике выстраивается вокруг физического совершенствования, актуализации движения и приобретаемых навыков. В то же время, недостаточный акцент делается на реализуемых через эти навыки универсальных учебных действиях, которые позволяют обучающемуся уверенней чувствовать себя в сложных жизненных ситуациях, помогают успешно показать себя в рамках учебы, военной службы или профессии, связанной с активной физической деятельностью.

Результаты исследования. Методика исследования основана на теории игрового обучения и методах этнопедагогике, а также на анализе эмпирических данных, медицинских записях и данных контроля, собранных на базе нескольких высших учебных учреждений.

Обращение к игровой культуре народов Северного Кавказа связано с тем, что обычно развитие скоростно-силовых способностей у обучающихся, поступающих в вузы, контрастирует со многими морально-волевыми качествами, такими как решительность, смелость, настойчивость и др. Развить эти качества и способности можно с опорой на те спортивные дисциплины, которые актуализированы в северокавказском сообществе, а именно: прыжковое двоеборье, силовое троеборье, мини-футбол, поднятие тяжести, передвижение на ходулях, перенос тяжести на дистанцию, перетягивание каната, армрестлинг, борьба на поясах, лазание по канату, стрельба из лука [8, с. 182].

Как верно отмечает О.М. Арефьева, аксиологический потенциал многих из обозначенных дисциплин раскрывается в историко-культурном контексте. Прямым продолжением мировоззрения и миропонимания первых российских колонистов, осваивавших пространства Кавказа, являлось их ценностное воплощение в структуру социального пространства. Ценностные аттракторы, социальные стереотипы и культурные концепты казаков находили отражение в «мире вещей», суждений и норм повседневной жизни, такими, какими они представлялись непосредственно станице и одной отдельно взятой личности. Особую роль в этом играли занятия любительским спортом и народными подвижными играми, которые вобрали в себя традиции народов Кавказа и российских колонистов — казаков и крестьян [1, с. 48].

Современные средства физического воспитания обычно совмещают с образовательными технологиями, предполагающими контекстуальный, функциональный или структурный анализ деятельности, а также опережающее обучение или проектную работу. В различных видах и формах преподаватель может применять смешанную работу в ходе семинаров-практикумов, спортивных игр и конференций или на тематическом мероприятии, празднике, посвященном культуре народов Кавказа (Ид аль-Фитр, Курбан-байрам, День адыгов и др.). Каждый формат работы подходит под возрастную специфику студентов 1–2 курса, соответствует общим материальным возможностям, которыми обладают вузы на территории СКФО.

Л.Ф. Исмагилова считает, что сближению обучающихся на культурной основе могут способствовать такие традиционные игры, как «Кулачки», «Казачьи-разбойники», «Лапта», «Палочка-выручалочка», «Горелки» и некоторые другие. Исторически эти игры отличались тем, что они формировали, в первую очередь, физические качества силы и скорости. Игра была нужна и для того, чтобы заложить основы военной дисциплины у мальчиков, погрузить девочек в среду, наполненную соответствующими социальными нормами (это было необходимо сделать именно в семилетнем возрасте, поскольку девочки в дальнейшем не проходили службу, а, следовательно, не интегрировались со служилым населением) [2, с. 301].

Но важно отметить и то, что в играх формировались представления о чувстве

сопричастности, основах товарищества и представления о взаимовыручке. Обучение мальчиков отличалось тем, что их также учили управлять эмоциями и развивать воображение на примере упрощенных тактик и стратегий ведения боя. Военные прикладные навыки служили опорой при выработке социальных качеств, они стимулировали проявление волевых актов и формирование ценностных представлений, раскрывали различные аспекты соотношения семейных ценностей и общественной морали. Такой подход с оговоркой на технические и методические возможности занятий по физической культуре можно реализовать в рамках дифференцированного подхода [4, с. 56].

У народов Кавказа, входивших в состав Кавказского линейного казачьего войска, а также линейных казаков в условиях пограничной службы и регулярных боевых действий, упомянутые выше игры и физические упражнения, различные состязания со временем получили патриотическое значение и прикладной характер. Заметное место в эволюции игр имели станичные площадки – со временем из игры «кулачки» казаки усваивали основы настоящих кулачных и палочных боев (на деревянных шашках). Участники боев заранее договаривались о всех используемых правилах, за соблюдением которых следил смотровой, станичный атаман или старейшина (если выступление являлось показательным). Смысл всех казачьих игр и боев сводился к «показу на миру» силы, выносливости, ловкости, скорости. Уже имеющиеся раз-

витые качества подбивали казаков приумножить свои лучшие стороны, подчеркнуть смелость и отвагу, добиться славы. Присутствие на таких соревнованиях — Шермициях, — многочисленных зрителей и опытных бойцов — вот та линия истечения, где мальчики становились мужчинами. В действительности, в условиях военной повседневности нельзя было придумать более эффективное средство социализации [7, с. 80].

Играми, происходящими из обычая проводить Шермиции, сегодня являются казачьи игры — это показательные учебно-патриотические дисциплины. Их, как правило, сопровождают развлекательные номера, песни и танцы, пляски. Отметим, обряды Шермиций исторически сопровождалась пирами, свадьбами. В современности они представляют собой показательные выступления на крупных городских праздниках в СКФО. Назовем некоторые, одни из наиболее популярных таких выступлений-обрядов, в том или ином виде дошедших до наших дней:

Существовал обряд «гопкорезы» — когда казак плясал с оружием в руках (обычно это была шашка или сабля). «Бег гопкореза» включал в себя соревнование по бегу вдоль спин лошадей с прыжками и без, стрельбу из-за коня, из-под его брюха [3].

Вольтижировка или джигитовка встречались часто на Кубани и Ставрополье. Казаки незначительно адаптировали их под собственную обрядовую часть. По факту, данный обряд представлял собой вращение оружия с атакой и защитой флангов [5].

Другой обряд — «оберукий», — подразумевал танец одного казака с одновременным вращением двух шашек в одном и разных направлениях. Обряд пользовался особой популярностью среди молодежи [5].

Среди наиболее распространенных в СКФО следует выделить 10 дисциплин: «айданы» (донская игра, подразумевавшая соревнование с использованием маленьких плоских костей бараньего колена для выбивания айданчиков за очерченный круг), «игра в царя» (фехтование), «скачки на каюках», «стрельба из лука», «борьба на ломка» («стенка на стенку»), «кулачный бой (кулачки)», «рубка мишеней в пешем строю», «фехтование на пиках», «фехтование на шашках», «джигитовка и скачки» [8].

Разновидностью организованного выступления является церемония, которая обычно предполагает либо поочередную реализацию упомянутых дисциплин, либо совмещение элементов некоторых игр. В целом, церемониал предполагает строгое исполнение определенной церемонии — установленного комплекса актов и действий торжественного обряда. В ходе церемонии он исполняется и завершается. Комплексными церемониями выступают массовые игры, показательные выступления и призовые соревнования.

При реализации традиционных игр на занятиях физической культурой, в том числе при подготовке к демонстрации этих игр в рамках публичных выступлений, основными средствами совершенствования силы и скорости вы-

ступают упражнения с 15–20 повторениями, выполняемые с высокой скоростью и включающие в себя: 1) упражнения со средним грузом, приседания, жим стоя/лежа, пробежки с гантелями и гирями; 2) упражнения на гимнастических снарядах, бег с весами и утяжелителями; 3) упражнения на тренажерах, беговых дорожках; 4) различные упражнения с гирями и гантелями; 5) упражнения со скачками на гимнастическом козле [5, с. 286].

Основными методами совершенствования скоростно-силовых способностей являются ударный метод, динамических усилий, круговой тренировки, максимальных усилий, неопредельных усилий.

Вспомогательные упражнения, призванные закрепить взрывную силу, импульсивность и скорость реакции, включали в себя: ударные упражнения и упражнения с кувалдой; прыжковые упражнения; упражнения с набивным мячом; пробежку с грифом; подтягивания.

Суть данных методов сводится к реализации тренировочных заданий на укрепление мышц (жим, пробежки) при комбинировании минимальных и максимальных усилий, которые должны развить разные аспекты работы мышц всего тела. Причем максимальные усилия

обязывают студентов преодолевать сопротивление, возникающее при улучшении внутримышечной координации, что характеризует произвольное вовлечение в двигательное действие большей части необходимых для развития мышечных волокон [3].

Заключение. Подводя итоги, следует отметить, что традиционные игры народов Кавказа целесообразно использовать как в рамках какого-то специализированного мероприятия с «народным» содержанием, так и непосредственно на учебном занятии.

По своей сути, традиционные игры долгое время были достоянием всей общности на территории Северного и Северо-Восточного Кавказа. Игры во многом выступали в качестве принятого и поощряемого обществом средства удовлетворения личностных и социальных потребностей, обеспечивающих развитие силы, выносливости, мужества мужчины как воина, защитника семьи, рода, Родины. Именно в данном аспекте — совершенствование и усиление межкультурной и гражданско-патриотической направленности и содержания воспитания подрастающего поколения, — видится перспектива исследований по данной тематике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьева О.М. Традиционные народные игры дагестанцев // Мир образования — образование в мире. 2022. № 3(51). С. 48–54.
2. Исмагилова Л.Ф. Народные игры как средство и формы физического воспитания и коррекции физического здоровья студентов высших учебных заведений // Современные проблемы образования в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности: Материалы Международной научно-практической конференции,

Екатеринбург, 09–10 марта 2021 года. Екатеринбург: Инновационная наука. 2021. С. 300–304.

3. Нехай В.Н. Этноконфессиональное пространство Северного Кавказа в условиях дихотомии «традиция-модерн» // Религиозные ценности в Республике Адыгея: материалы круглого стола. Майкоп, 16 января 2019 года. / Под редакцией Ляушевой С.А. Майкоп: ООО «Электронные издательские технологии». 2019. С. 47–52.

4. Сурков А.М. Специфика методики преподавания физической культуры в отечественных и зарубежных вузах // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 12-3. С. 55–58.

5. Филиппова Н.Б. Подвижные игры на занятиях физической культурой в непрофильном вузе // Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона: Сборник материалов международной научно-практической конференции Академии МУБиНТ, Ярославль, 06–07 апреля 2022 года. Ярославль: Международная академия бизнеса и новых технологий. 2022. 286 с.

6. Чедова Т.И. Формирование универсальных компетенций у студентов вузов на теоретических занятиях по физической культуре // Международный журнал экспериментального образования. 2023. № 4. С. 32–36.

7. Чернушевич В.А. Применение традиционной игры в работе с агрессией // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2023. № 2. С. 77–83.

8. Шапка И.С. Роль этнопедагогических средств в системе физического воспитания школьников // Современные технологии в образовании. 2023. № 23-2. С. 181–187.

REFERENCES

1. Aref'eva O.M. Tradicionnye narodnye igry dagestancev (*Traditional folk games of Dagestanis*) // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2022. № 3(51). S. 48–54.

2. Ismagilova L.F. Narodnye igry kak sredstvo i formy fizicheskogo vospitaniya i korrekcii fizicheskogo zdorov'ya studentov vysshih uchebnyh zavedenij (*Folk games as a means and forms of physical education and correction of physical health of students of higher educational institutions*) // Sovremennye problemy obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kul'tury i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ekaterinburg, 09–10 marta 2021 goda. Ekaterinburg: Innovacionnaya nauka. 2021. S. 300–304.

3. Nekhaj V.N. Etnokonfessional'noe prostranstvo Severnogo Kavkaza v usloviyah dihotomii «tradiciya-modern» (*The ethnoconfessional space of the North Caucasus in the context of the “tradition-Modern” dichotomy*) / Religioznye cennosti v Respublike Adygeya: materialy kruglogo stola. Majkop, 16 yanvarya 2019 goda. Pod redakciej Lyaushevoj S.A. // Majkop: ООО «Elektronnye izdatel'skie tekhnologii». 2019. S. 47–52.

4. Surkov A.M. Specifika metodiki prepodavaniya fizicheskoy kul'tury v otechestvennyh i zarubezhnyh vuzah (*The specifics of the methodology of teaching physical education in domestic and foreign universities*) // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022. № 12-3. S. 55–58.

5. Filippova N.B. Podvizhnye igry na zanyatiyah fizicheskoy kul'turoj v neprofil'nom vuze (*Outdoor games in physical education classes at a non-core university*) // *Intellectual'nyj potencial obrazovatel'noj organizacii i social'no-ekonomicheskoe razvitie regiona: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Akademii MUBiNT, YArosavl', 06–07 aprelya 2022 goda*. YArosavl': Mezhdunarodnaya akademiya biznesa i novyh tekhnologij. 2022. 286 s.

6. CHedova T.I. Formirovanie universal'nyh kompetencij u studentov vuzov na teoreticheskikh zanyatiyah po fizicheskoy kul'ture (*Formation of universal competencies among university students in theoretical physical education classes*) // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2023. № 4. S. 32–36.

7. CHernushevich V.A. Primenenie tradicionnoj igry v rabote s agressiej (*The use of the traditional game in dealing with aggression*) // *Mezhdunarodnyj zhurnal psihologii i pedagogiki v sluzhebnoj deyatelnosti*. 2023. № 2. S. 77–83.

8. SHapka I.S. Rol' etnopedagogicheskikh sredstv v sisteme fizicheskogo vospitaniya shkol'nikov (*The role of ethnopedagogical tools in the system of physical education of schoolchildren*) // *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii*. 2023. № 23-2. S. 181–187.

УДК 37.013

В.Г. ПАВЛЕНКО, О.Г. СУЕТИНА

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ MINDMAP ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена исследованию применения техники ментальных карт при изучении иностранного языка в языковом вузе, которая используется для увеличения эффективности и большей оперативности обработки и анализа информационного пространства. Целью настоящей статьи является описание опыта применения техники Mindmap на занятиях иностранного языка студентов языковой специальности. Задача работы — выявить преимущества и трудности в применении Mindmap при освоении лексики на занятиях иностранного языка. Методом исследования служит эксперимент с участием студентов языковой специальности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

технологии, интеллект-карты, ментальные карты, эффективность, студенты, английский язык.

V.G. PAVLENKO, O.G. SUETINA

EFFICIENCY OF USING MIND MAP IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A LANGUAGE UNIVERSITY

ABSTRACT.

This article is devoted to the study of the use of the technique of mental maps in learning a foreign language at a language university, which is used to increase the efficiency and greater efficiency of processing and analysis of the information space. The purpose of this article is to describe the experience of using the Mind Map technique in foreign language classes among language students. The objective is to identify the advantages and problems of using Mind Map in mastering vocabulary in foreign language classes. The research method conducts an experiment involving students of a language specialty.

KEYWORDS:

technology, Mindmap, mental cards, efficiency, students, English.

Введение. В современных условиях для эффективного изучения иностранного языка успешно используются различные средства визуализации. При этом наглядность представляется важнейшим звеном в развитии памяти человека, поскольку задействование большего числа каналов восприятия влечет за собой увеличение числа ассоциативных связей, а, следовательно, большую вероятность усвоения материала. Качество наглядности, являющееся ключевым параметром ментальных карт, согласно исследованиям, увеличивает скорость восприятия материала в 6 раз в сравнении со структурированным текстом [6].

В качестве одного из таких средств визуализации в данной статье рассматривается технология Mindmap (ментальная карта), которая получила достаточно высокую популярность. Ее создателем является английский психолог Тони Бьюзен, который впервые упомянул данную технику в книге «Работай головой» в 1974 году [3].

Применение интеллект-карт в качестве инструмента системы образования обосновано их высокой результативностью для развития интеллектуального потенциала обучающихся при условии сохранения их психического здоровья [4]. Соответственно, актуальность проведенной работы определяется тем, что технология MindMapping раскрывает все способности мозга, помогает четко выделить важные моменты и формирует информацию для ее лёгкого восприятия.

Авторы статьи исходили из гипотезы, что анализ применения техники ментальных карт при изучении иностранного

языка в языковом вузе позволит понять эффективность использования Mindmap на занятиях иностранного языка для совершенствования профессиональных и личностных навыков студентов. Для проверки гипотезы был проведен эксперимент с участием студентов языкового вуза с применением данного метода на занятиях иностранного языка.

Результаты исследований. На сегодняшний день существуют различные определения ментальных карт. Их называют еще кластерами. Кластеры или ментальные карты — это такой вид визуального структурирования, при котором совокупность взаимосвязанных понятий расположена в удобном порядке. При этом четко прослеживается связь между основными понятиями и уточняющей или дополнительной информацией.

Использование кластеров в обучении крайне широко. Это эффективное средство актуализации, объяснения нового материала или контроля знаний. Данный прием может быть использован для развития всех видов речевой деятельности, при работе с текстом, со страноведческим материалом и лексикой. Особенно эффективен кластер для составления монологического высказывания. Ключевое слово или высказывание располагается сверху и ярко выделяется. Затем, путем построения ассоциативных цепочек, формируется множество других слов, связанных с ключевым по смыслу. Такой способ представления информации служит развитию пространственного мышления и умения строить причинно-следственные связи [7].

Ментальные карты действуют по тому же принципу, что и наш мозг, который запоминает ключевые слова и образы, а совсем не предложения. Они позволяют записать и запомнить ассоциации и связи, вместить большой объем информации. В процессе составления такие карты легко интериорируются.

Анализ исследований по проблематике применения ментальных карт позволяет заключить, что на уроках английского языка эта технология дает возможность:

- создать мотивацию к овладению иностранным языком как средством общения;
- эффективно организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность учащихся;
- конструировать учебное содержание в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- осуществлять дифференцированный подход к обучению;
- организовывать самостоятельную работу учащихся;
- организовывать проектную деятельность учащихся;

- научить учащихся пользоваться словарями, справочниками и другими источниками письменной и устной информации с целью поиска необходимых значений, расшифровки словарных обозначений;
- развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся, мышление, память, а также проявлять интуитивные способности [7].

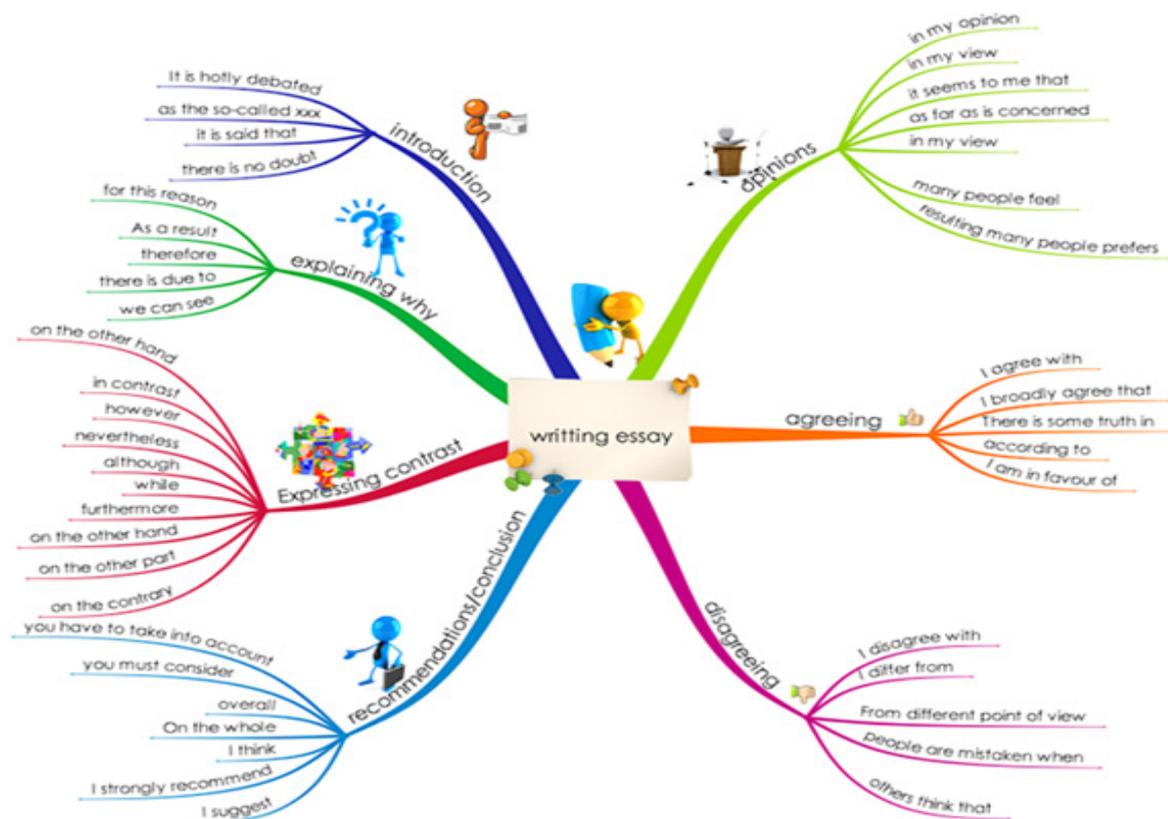
Важно отметить, что при подготовке будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности следует уделять внимание развитию всех видов речевой деятельности, чему также способствует использование технологии Mindmap.

Так, Mindmap в части аудирования представляют собой визуальную опору, помогающую изобразить аудитивную информацию графически. При этом ядром ментальной карты в данном случае является основная мысль прослушанного, а детальная информация отображается с помощью иерархической древовидной структуры [5], что продемонстрировано на рисунке 1.

7 KEY ACTIVE LISTENING SKILLS



РИСУНОК 1 — (источник: www.biggerplate.com)

РИСУНОК 3 — (источник: www.biggerplate.com)

На данный момент существует огромное количество удобных сервисов для создания кластеров. Среди них такие, как XMinds, Bubbl.us, MindMeister, Popplet и многие другие. Перечисленные выше, судя по их популярности, зарекомендовали себя как эффективный способ создания различного рода визуального структурирования информации в образовательных целях.

В качестве метода исследования в нашей работе был реализован эксперимент с участием студентов языкового вуза. На первом этапе студентам было предложено ознакомиться с лексическим материалом и принципом составления ментальной карты, далее они получили

задание представить новый вокабуляр в формате *Mindmap*. На следующем этапе студентам было предложено составить монологическое высказывание, используя освоенную лексику.

По результатам эксперимента был проведен анализ ответов студентов, выявлены преимущества создания наглядного образа новых слов и понятий, закрепления их в памяти, определены трудности в использовании *Mindmap* при освоении лексики на занятиях иностранного языка.

Исследование показало, что более 80 студентов выполнили задание качественно и отметили усвоение большого объема лексического материала.

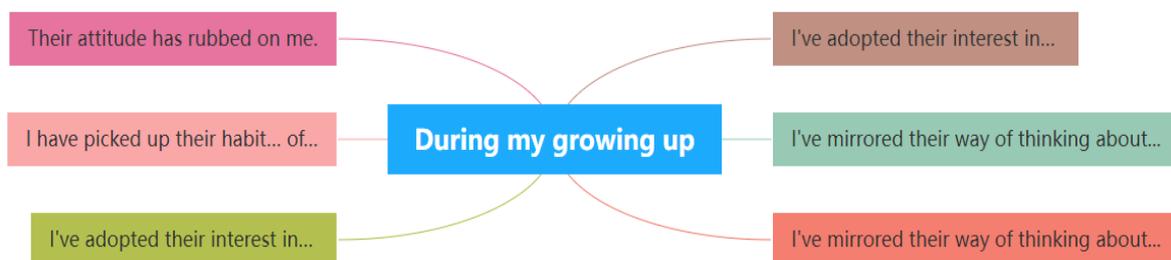


РИСУНОК 4 — Выполнено с помощью программы MindOnMap

Заключение. Проведенное исследование позволило сделать вывод об эффективности использования техники Mindmap на занятиях иностранного языка для совершенствования профессиональных и личностных навыков сту-

дентов. Применение техники Mindmap при работе с лексическим материалом способствует эффективному запоминанию и качественному воспроизведению новой лексики в речевой деятельности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменко О.В., Надха С.Э. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения // Наука и школа. 2017. № 6. С. 100–105.
2. Ахмедова Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 310–312.
3. Бьюзен Т. Суперинтеллект. Минск: Попурри, 2014.
4. Перминова Е.П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2011. № 13. С. 135–140.
5. Райсвих Ю.А., Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. Практические аспекты формирования умений аудирования в процессе обучения будущих учителей иностранным языкам // Вестник ЮУрГГПУ. 2023. № 2 (174). С. 164–180.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: АСТ. Астрель. 2008. 272 с.
7. Mindmaps как интенсивная методика развития мышления в преподавании английского языка // Образовательная социальная сеть NSportal. [сайт]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/09/12/mind-maps-kak-intensivnaya-metodika-razvitiya>
8. <https://www.biggerplate.com/> (дата обращения: 04.07.2024).

REFERENCES

1. Abramenko O.V., Nadha S.E. Intellect-karty kak sredstvo vizualizatsii v obuchenii russkoj grammatike inostrannyh studentov nachal'nogo etapa obucheniya (*Intelligence maps as a visualization tool in teaching Russian grammar to foreign students at the initial stage of education*) // Nauka i shkola. 2017. № 6. S. 100–105.
2. Ahmedova E.M. Aktual'nye aspekty ispol'zovaniya tekhnologii intellekt-kart (mind-map) v pedagogicheskom processe (*Current aspects of the use of mind-map technology in the pedagogical process*) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 2 (81). S. 310–312.
3. B'yuzen T. Superintellekt (*Superintelligence*). Minsk: Popurri, 2014.
4. Perminova E.P. Razvitie intellektual'nogo potentsiala uchashchihsya: ispol'zovanie intellekt-kart (*Developing the intellectual potential of students: using intelligence cards*) // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 13. S. 135–140.
5. Rajsvih YU.A., Baronenko E.A., Skorobrenko I.A. Prakticheskie aspekty formirovaniya umenij audirovaniya v processe obucheniya budushchih uchitelej inostrannym yazykam (*Practical aspects of the formation of listening skills in the process of teaching future teachers of foreign languages*) // Vestnik YUUrGGPU. 2023. № 2 (174). S. 164–180.
6. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinytyj kurs (*Methods of teaching foreign languages: advanced course*). M.: AST. Astrel'. 2008. 272 s.
7. Mindmaps kak intensivnaya metodika razvitiya myshleniya v prepodavanii anglijskogo yazyka (*Mind maps as an intensive method of developing thinking in English language teaching*) // Obrazovatel'naya social'naya set' NSportal. [sajt]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/09/12/mind-maps-kak-intensivnaya-metodika-razvitiya>
8. <https://www.biggerplate.com/> (data obrashcheniya: 04.07.2024).

УДК 37.025.7+316.776.23

В.С. ТОИСКИН

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

АННОТАЦИЯ.

В статье освещается проблема информационно-психологической безопасности личности в условиях глобальной цифровизации общества. Широкое распространение дезинформации, манипулятивных техник и пропаганды через различные медийные каналы представляет значительную угрозу для психологического благополучия и ценностных установок личности. В свете вызовов современного мира необходимым условием успешной адаптации к существующим реалиям является формирование таких навыков XXI века, как критическое мышление, креативность, способность эффективно коммуницировать и сотрудничать. Показывается, что исключительно важным становится развитие способности личности к анализу поступающей информации, выявлению логических ошибок и манипулятивных приемов, формированию объективных суждений на основе достоверных фактов. Эффективным инструментом противодействия информационным и психологическим угрозам является критическое мышление. В этом плане обосновывается, что перспективным подходом к формированию и развитию критического мышления является применение кейс-технологии. Этот метод, основанный на анализе реальных или моделированных проблемных ситуаций, связанных с информационными угрозами, способствует развитию аналитических навыков, способности оценивать информацию с разных точек зрения и принимать обоснованные решения. Включение в учебный процесс работы с кейсами позволяет обучающимся научиться распознавать и противодействовать информационным угрозам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

информационно-психологическая безопасность; критическое мышление; кейс-технология; личность; навыки XXI века; цифровизация.

V. S. TOISKIN

CASE-TECHNOLOGIES AS TOOLS OF CRITICAL THINKING FORMATION IN THE CONTEXT OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE INDIVIDUAL

ABSTRACT.

The article highlights the problem of information and psychological security of the individual in the context of global digitalization of society. The widespread dissemination of disinformation, manipulative techniques and propaganda through various media channels poses a significant threat to the psychological well-being and values of the individual. In the light of the challenges of the modern world, the formation of such skills of the XXI century as critical thinking, creativity, the ability to communicate and cooperate effectively is a prerequisite for successful adaptation to existing realities. It is shown that the development of a person's ability to analyze incoming information, identify logical errors and manipulative techniques, and form objective judgments based on reliable facts becomes extremely important. Critical thinking is an effective tool for countering information and psychological threats. In this regard, it is proved that a promising approach to the formation and development of critical thinking is the use of case technology. This method, based on the analysis of real or simulated problem situations related to information threats, promotes the development of analytical skills, the ability to evaluate information from different points of view and make informed decisions. The inclusion of case studies in the educational process allows students to learn how to recognize and counteract information threats.

KEYWORDS:

information-psychological security; critical thinking; case technology; personality; 21st century skills; digitalization.

Введение. В эпоху глобальной цифровизации и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий человечество столкнулось с новыми вызовами, связанными с обеспечением информационно-психологической безопасности (ИПБ) личности. Неконтролируемые потоки информации из разнообразных источников, распространение дезинформации, манипуля-

тивных техник и пропаганды в средствах массовой информации, социальных сетях и интернет-ресурсах создают серьезную угрозу для психологического состояния, мировоззрения и ценностных ориентиров индивида. Успешная адаптация к быстро меняющемуся миру, запросам рынка труда предполагает формирование навыков XXI века, включающих в себя критическое мышление, креатив-

ность, коммуникацию, сотрудничество, умение работать в команде и управлять временем, принятие решений, цифровую грамотность.

Критически важным становится развитие способности личности анализировать поступающую информацию, выявлять логические ошибки и манипулятивные приемы, формировать собственные объективные суждения на основе достоверных фактов. Именно критическое мышление выступает эффективным инструментом противодействия информационно-психологическим угрозам, позволяя человеку сохранять рациональность восприятия, отделять правду от вымысла и избегать деструктивного информационного воздействия.

Одним из перспективных подходов к формированию критического мышления в целях обеспечения ИПБ личности является применение кейс-технологии. Кейс-технология основана на анализе реальных или смоделированных проблемных ситуаций, связанных с информационно-психологическими угрозами. Работа с кейсами способствует развитию аналитических навыков, умению выявлять проблемы, оценивать информацию с разных точек зрения и принимать взвешенные решения. Погружение в контекст информационно-психологических угроз в безопасной учебной среде позволяет эффективно отрабатывать навыки их распознавания и противодействия.

Цель статьи — выявление потенциала кейс-технологии для развития критического анализа информации и повышения

устойчивости личности к информационно-психологическим угрозам.

Теоретико-методологической основой работы являются результаты исследований, посвященных деятельности концепции мышления, проблеме обеспечения информационно-психологической безопасности, теории образовательных технологий.

Результаты исследования. В условиях информатизации общества все большую актуальность приобретает проблема ИПБ личности. Исследование проблемы в нашей стране началось в последнее десятилетие XX в. Анализ исследований показывает, что ИПБ является предметом исследований в педагогических, психологических, политических, социологических, философских, социологических, филологических, юридических науках (А.А. Ахметвалиева, А.В. Бырканов, Г.В. Грачев, Н.А. Лызь, Д.Ю. Лупанов, А.В. Манойло, Ж.Г. Почивалова, Д.В. Чистяков, С.Э. Некляев, К.Д. Рыдченко, Ю.И. Холодный, А.Г. Шабанов и др.) [4, 5, 9, 10, 14, 15, 19, 20].

Г.В. Грачев, актуализируя проблематику безопасности личности в информационной сфере, указывает на наличие проблемной ситуации, заключающейся в необходимости «изменения приоритетов в науке, общественном сознании и социальной практике, в переходе от традиции безусловной приоритетности безопасности государства к повышению значимости безопасности общества и человека, личности». Далее он отмечает, что влияние цивилизационных изменений порождают «потребность

в комплексе условий, необходимых для становления и развития личности как изначальной ценности», с одной стороны, и «потребности в системе ее общественно-государственной защиты в широком понимании, создании предпосылок и возможностей формирования механизмов самозащиты и самореализации», с другой стороны [5, С. 7].

Конкретизируем наиболее существенные причины повышения актуальности проблемы информационной защиты личности в условиях цифровизации общества.

1. Современное общество характеризуется увеличением объемов и усложнением содержания и структуры информационных потоков и всей информационной среды, неограниченным доступом к информации через Интернет, социальные сети и другие цифровые платформы. Это приводит к перегрузке информацией, которая может быть как полезной, так и вредной или же дезинформационной (информационное перенасыщение).

2. Распространение фейковых новостей, теорий заговора и целенаправленных дезинформационных кампаний угрожает психологическому благополучию индивидов, способствуя формированию ошибочных взглядов и мнений, что может привести к социальным и политическим расколам (манипуляции и дезинформация).

3. Непрерывный поток информации и её манипулятивное использование могут влиять на эмоциональное состояние людей, вызывая стресс, тревогу и другие негативные психологические реакции (психологическое воздействие).

4. Субъективность отношения к информации и искажения, вызванные индивидуально-психологическими, личностными особенностями, политическими пристрастиями и симпатиями различных коммуникаторов (манипулятивный характер источников информации, коммуникаторов).

5. В условиях цифровой эры проблема защиты личных данных становится все более актуальной. Нарушения конфиденциальности могут привести к психологическим травмам и потере доверия к информационным системам (утрата частной жизни).

ИПБ личности, исходя из общей проблематики информационной безопасности, в качестве самостоятельного направления стала формироваться сравнительно недавно. Особенно активно это направление начало обсуждаться в последние десятилетия, когда цифровые угрозы и манипуляции информацией стали являться общемировой проблемой.

Исследователи определяют ИПБ личности как «состояние защищенности ее психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека (и в целом, жизнедеятельности в обществе), а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [18]. В более общем виде ИПБ личности — это состояние защищенности личности, обеспе-

чивающее ее целостность как активного социального субъекта и возможностей развития в условиях информационного взаимодействия человека с окружающей средой» [18].

Ключевым аспектом обеспечения ИПБ личности является, как отмечают многие специалисты, развитие критического мышления.

Методологические основы формирования критического мышления, методы и технологии его развития сформулированы в многочисленных работах как зарубежных, так и отечественных педагогов и психологов (Д. Клустер, Р. Паул, С. Уолтер, Д. Халперн, Е.М. Александрова, Л.В. Астахова, К.С. Арсеньев, Л.С. Выготский, И.О. Загашев, М.В. Кларин, И.В. Муштавинская, Е.В. Мурюкина, Г.В. Сорина, А.В. Федоров, Н.А. Якунина и др. [1, 2, 12, 16, 17, 21]. Проблемы критического мышления в контексте ИПБ личности рассматривались Д.В. Астаховой и Т.В. Харламповой [3].

Педагогический словарь (2003) критическое мышление определяет как «способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам».

Г.В. Сорина, указывая качества критически мыслящей личности, подчеркивает личностную сферу: «Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями,

умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [16, с. 99].

Полный цикл критического мышления включает четыре основные и взаимообусловленные фазы: анализ, понимание, оценку и критику.

Обозначим основные компоненты *структуры критического мышления* как процесса. Ими являются: понимание сути проблемы или вопроса, выявление ключевых аспектов, определение важности фактов; анализ информации, включающий процесс сбора, оценки и интерпретации имеющихся данных и фактов; выявление и анализ различных аргументов, учитывая их сильные и слабые стороны; выявление степени достоверности информации, определение ее источников и учет потенциальных искажений; выявление причинно-следственных связей; формулирование своего мнения, представление своих мыслей и аргументов с опорой на факты и логику; выработка обоснованного решения или вывода на основе проведенного анализа и оценки; объединение различных аспектов информации, построение целостного представления, нахождение общих закономерностей и выводов, т. е. синтез; умение

извлекать уроки из прошлых решений и ситуаций; интерпретация информации в контексте, с учетом различных точек зрения и альтернативных интерпретаций; использование логических законов и правил, выстраивание доводов, выявление логических ошибок, последовательность рассуждений; построение прогнозов, их обоснование и постановка перед собой обдуманых целей.

Следует отметить, что в настоящее время надежные методики оценки уровня сформированности критического мышления отсутствуют. На наш взгляд отмеченные выше основные компоненты структуры критического мышления вполне могут служить критериальной основой соответствующего диагностического инструментария.

Одним из эффективных средств развития критического мышления у обучающихся может стать использование кейс-технологии. Отправной точкой исследования и применения кейсов в образовании является вторая половина XIX в. Наряду с термином «кейс-технология» в настоящее время применяются его синонимы — «кейс-стади», «кейс-метод», «метод деловых историй», «метод изучения ситуаций» и др. Отметим, что в педагогической науке понятия «метод» и «технология» не идентичны, в настоящее время нет четкого разделения понятий кейс-метод и кейс-технология, часто они употребляются как синонимичные.

Проблемы кейс-технологий разрабатывались многими зарубежными специалистами (Э. Беннетт, С.М. Гасс, Л. Селинкер, А.Л. Джордж и др.). Для

России кейс-технологии — сравнительно новое явление. Распространение они получили лишь в конце XX века. Обучение на основе кейсов основывается на идеях, изложенных в работах В.В. Давыдова, А.П. Матусевич, М.Н. Скаткина, Ю.П. Сурмина, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др. Методические основы освещаются в работах Г.А. Брянского, В.В. Гузеева, О.Н. Калачиковой, П.В. Лебедева, А.П. Матусевич, С.Ю. Поповой, Е.Н. Шимутиной [6–8, 11, 13] и др.

Контент-анализ дефиниции «кейс-технология» показал, что термин применяется в целом ряде наук, в рамках которых предложено несколько вариаций его определения в зависимости от акцента, используемого авторами. В концентрированном виде кейс-технология определена в Российском энциклопедическом словаре как «интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса». При этом под кейсом понимается реальный случай, на котором разбираются теоретические идеи, практические действия.

Как интеллектуальный продукт кейс имеет свои источники, которые можно представить следующим образом: общественная жизнь во всем своем многообразии, выступающая источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса, в том числе и местный материал; образование, определяющее цели и зада-

чи обучения и воспитания, реализуемые кейс-технологиями; наука, являющаяся методологической основой.

Целевыми компонентами технологии являются: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией; персональная ответственность; компетентность в общении. Кейс-метод предполагает интерпретацию большого количества учебного материала, главный акцент при этом делается не на получении и воспроизведении готовых знаний, а на отработке навыков критического анализа информации для принятия обоснованного решения. Использование кейсов в учебном процессе позволяет обучающимся выходить за рамки теории и применять знания на практике. Кейс-технологии развивают компетентностные качества личности: аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные [5]. Анализ показывает, что обозначенная целевая компонента соответствует сущности гибких навыков XXI века.

В работах исследователей отмечается высокий дидактический потенциал кейс-технологий, определяемый в зависимости от их целей, функций, характера развиваемых качеств личности, умений и навыков обучающихся.

К *дидактическим задачам*, решаемым в рамках кейс-технологий, относят: развитие навыков, необходимых в повседневной жизни и практической деятельности: умение работать с информацией, систематизировать, анализировать, принимать решения; развитие логического, критического, аналитического мышления и соответствующих навыков; разработка

алгоритма принятия решений; применение рациональных решений в условиях неопределенности; формирование понимания реальной цели работы, жизненных рисков и ответственности за принимаемые решения; применение полученных метапредметных теоретических знаний для решения практических задач и разбора проблемных ситуаций; учет всех возможных научных позиций и взглядов на рассматриваемую проблему при принятии окончательного решения; формирование умения обосновывать и защищать свою точку зрения; повышение мотивации к учению, к поиску новой информации.

Как следует из приведенных выше результатов анализа сущности и возможностей кейс-технологий, последние наиболее результативно могут быть использованы для развития критического мышления, являющимся базовым для обеспечения ИПБ личности.

В качестве примера развития критического мышления обучающихся приведем в сокращенном виде варианты разработанных нами кейсов. При разработке кейсов учитывались следующие аспекты: суть кейса должна быть проблемной и реальной, разнообразие презентации ситуации для стимулирования интереса обучающихся, групповая работа и обсуждение результатов, а также проведение самоанализа и оценки.

1. Кейс «*Цифровая двойная жизнь*».

Контекст. Одноклассники начали обсуждать новое приложение, которое позволяет создавать анонимные профили и обмениваться сообщениями без ука-

зания реального имени. В приложении все больше говорят о личных проблемах, и кто-то начал публиковать компрометирующие материалы о других учениках.

Задачи:

- анализ ситуации: определить, какие угрозы несет использование анонимных приложений для общения и какие негативные последствия могут возникнуть;
- оценка действий: проанализировать, как поведение в данном приложении может повлиять на жизнь других учеников и их ментальное здоровье;
- принятие решения: разработать стратегию поведения в подобных ситуациях, чтобы поддерживать безопасное и для себя, и для других виртуальное окружение.

Вопросы для обсуждения: Какие основные принципы информационной этики могут помочь предотвратить возможные конфликты и негативные последствия подобного использования приложений? Как можно использовать критическое мышление для анализа информации, полученной из анонимных источников, и оценки ее достоверности? Какие шаги следует предпринять, чтобы поддерживать безопасное и уважительное общение в онлайн-средах?

Кейс направлен на стимулирование обучающихся к развитию критического мышления в сфере информационной безопасности. Через анализ определенной ситуации они смогут применить свои умения в оценке последствий своих действий и разработке стратегий защиты от

негативных воздействий в виртуальном мире.

2. Кейс «*Цифровой бунт: что стоит за онлайн-протестами?*».

Контекст. В популярном среди молодежи мессенджере появились призывы к уличным протестам/акциям против (предлагаемые варианты: реформы образования, изменения в экзаменах, местные городские проблемы и т. п.)

Задачи:

- анализ ситуации: оценить достоверность информации, изучить первоисточники данной информации в мессенджере (каналы, группы, боты и т. д.), определить администраторов и владельцев каналов, проверить их аккаунты на подлинность;
- оценка действий: проанализировать контент (тексты, видео, изображения), выявить манипулятивные техники (провокации, использование слухов и т. д.), найти официальные комментарии властей, независимых экспертов по данному вопросу, исследовать вероятных бенефициаров протестов и их мотивы;
- принятие решения: разработать стратегию поведения для недопущения распространения призывов и нейтрализации деструктивной информации. виртуальное окружение.

Вопросы для обсуждения: Какие признаки указывают на возможную дезинформационную кампанию? Какие методы психологического воздействия используются для вовлечения молодежи?

Каковы потенциальные последствия участия в несанкционированных протестах? Как отличить реальные гражданские инициативы от провокаций? Как повысить цифровую грамотность молодежи для противодействия манипуляциям?

Кейс позволит обучающимся критически оценивать сообщения, призывающие к протестам в интернете. Они научатся выявлять признаки дезинформации, манипуляций и провокаций, отличать их от реальных гражданских инициатив. Работа над кейсом повысит ИПБ молодежи в цифровой среде.

Заключение. Проблема обеспечения ИПБ личности приобрела актуальность сравнительно недавно, что обусловлено повсеместными процессами информатизации всех видов жизнедеятельности современного общества. ИПБ личности понимается как свойство системы (личности) сохранять целостность и удерживать главный вектор своего развития в условиях противостояния деструктивным информационным воздействиям. Научные изыскания по методам и механизмам обеспечения такой безопасности в области педагогики пока еще малочисленны. Методологической основой, позволяющей организовать данный процесс, яв-

ляется системный подход, методология гуманистической педагогики и деятельностная концепция мышления.

Одним из ключевых аспектов обеспечения ИПБ личности является понимание роли критического мышления и механизмов его формирования. Процесс реализации защитной функции через критическое мышление в настоящее время малоизучен. Принятие критического мышления как меры защиты личности от вредных информационных воздействий, его реализация позволяют выявлять негативные информационные воздействия в разнообразном контенте посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации.

Формирование критического мышления у обучающихся как средства обеспечения ИПБ требует специального педагогического влияния на его структурно-функциональные характеристики у индивида. Для успешной реализации этого необходимо учитывать социокультурные факторы и индивидуально-психологические особенности субъектов мышления. Одним из эффективных средств развития критического мышления у обучающихся являются кейс технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.М. Развитие критического мышления: использование кейс-технологии // Научные исследования и разработки 2023: гуманитарные и социальные науки: сборник материалов XVIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, 8 февраля, 2023. М.: Издательство НИЦ «Империя», 2023. С. 5–7.
2. Арсеньев К.С. К проблеме формирования критического мышления у студентов вуза // Образование и наука. 2011. № 10 (89). С. 68–82.

3. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / Под ред. Астаховой Л.В. М.: РАН, 2009. 136 с.

4. Бырканов А.В. Проблема информационно-психологической безопасности в психологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 1(105). С. 95–99.

5. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 453 с.

6. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС. М.: НИИ школьных технологий, 2019. 208 с.

7. Калачикова О.Н. Метод кейс-стади: учеб. Пособие. Томск. 2018. 300 с.

8. Лебедев П.В. Использование кейсов и кейс-метода в образовательном процессе. М.: НГПК, 2017. 112 с.

9. Лупанов Д.Ю. Информационно-психологическая безопасность и субъектность личности // Актуальные проблемы развития личности в современном обществе: Материалы Международной научно-практической конференции. Псков, 19–20 апреля 2018 года / Под ред. Грибановой Д.Я. Псков: Псковский государственный университет. 2018. С. 109–118.

10. Лызь Н.А. Информационно-психологическая безопасность в системах безопасности человека и информационной безопасности государства // Известия ЮФУ. Технические науки. 2014. № 8 (157). С. 58–66.

11. Матусевич А.П. Кейсы и кейс-стади: вопросы методологии. М.: ИНФРА-М, 2010. 77 с.

12. Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2007. 162 с.

13. Попова С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учеб. пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 126 с.

14. Почивалова Ж.Г. Информационно-психологическая безопасность как педагогическая проблема // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2006. № 7-2. С. 120–122.

15. Решетникова С.Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности: сборник статей и материалов конференции. М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1996. С. 18–26.

16. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2003. № 6. С. 97–110.

17. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

18. Хириев А.Т. Теоретико-методологические основы информационной безопасности личности // Эйди: [сайт]. URL: <https://www.daaudit.ru/news-pubs/pub-2-1.html> (дата обращения 05.05.2024).

19. Холодный Ю.И. Основы информационно-психологической безопасности. Часть 1. М.: Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019. 144 с.

20. Шабанов А.Г. Современные технологии в образовании и проблемы информационно-психологической безопасности обучающихся // Гуманитарные проблемы военного дела. 2022. № 4(33). С. 85–92.

21. Якунина Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-analiticheskoe-osmyslenie-ponyatiya> (дата обращения: 10.05.2024).

REFERENCES

1. Aleksandrova E.M. Razvitie kriticheskogo myshleniya: ispol'zovanie kejs-tekhnologii (*Developing critical thinking: using case technology*) / Nauchnye issledovaniya i razrabotki 2023: gumanitarnye i social'nye nauki: sbornik materialov XVIII-oy mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 8 fevralya, 2023. М.: Izdatel'stvo NIC «Imperiya», 2023. S. 5–7.

2. Arsen'ev K.S. K probleme formirovaniya kriticheskogo myshleniya u studentov vuza (*On the problem of formation of critical thinking among university students*) // Obrazovanie i nauka. 2011. № 10 (89). S. 68–82.

3. Astahova L.V., Harlamp'eva T.V. Kriticheskoe myshlenie kak sredstvo obespecheniya informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti (*Critical thinking as a means of ensuring information and psychological security of the individual*): monografiya / Pod red. Astahovoj L.V. М.: RAN, 2009. 136 s.

4. Byrkanov A.V. Problema informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti v psihologii (*The problem of information and psychological security in psychology*) // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2023. № 1(105). S. 95–99.

5. Grachev G.V. Lichnost' i obshchestvo: informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' i psihologicheskaya zashchita (*Personality and society: information and psychological security and psychological protection*). М.: PERSE, 2003. 453 s.

6. Guzeev V.V. Effektivnye obrazovatel'nye tekhnologii: Integral'naya i TOGIS (*Effective educational technologies: Integrated and TOGIS*). М.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2019. 208 s.

7. Kalachikova O.N. Metod kejs-stadi (*The case study method*): ucheb. Posobie. Tomsk, 2018. 300 s.

8. Lebedev P.V. Ispol'zovanie kejsov i kejs-metoda v obrazovatel'nom processe (*The use of case studies and the case method in the educational process*). М.: NGPK, 2017. 112 s.

9. Lupanov D.YU. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' i sub'ektnost' lichnosti (*Information and psychological security and subjectivity of personality*) // Aktual'nye

problemy razvitiya lichnosti v sovremennom obshchestve: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pskov, 19–20 aprelya 2018 goda / Pod red. Gribanovoj D.A. Pskov: Pskovskij gosudarstvennyj universitet, 2018. S. 109–118.

10. Lyz' N.A. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' v sistemah bezopasnosti cheloveka i informacionnoj bezopasnosti gosudarstva (*Information and psychological security in human security and information security systems of the state*) // Izvestiya YUFU. Tekhnicheskie nauki. 2014. № 8(157). S. 58–66.

11. Matusевич A.P. Kejsy i kejs-stadi: voprosy metodologii (*Cases and case studies: issues of methodology*). M.: INFRA-M, 2010. 77 s.

12. Muryukina E.V., CHelysheva I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v ramkah specializacii “Mediaobrazovanie” (*The development of critical thinking of students of a pedagogical university within the framework of the specialization “Media Education”*): ucheb. posobie dlya vuzov. Taganrog: Kuchma, 2007. 162 s.

13. Popova S.YU. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. Kejs-stadi (*Modern educational technologies. Case study*): ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Izdatel'stvo YUrajt, 2023. 126 s.

14. Pochivalova ZH.G. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' kak pedagogicheskaya problema (*Information and psychological security as a pedagogical problem*) // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie, zdavoohranenie, fizicheskaya kul'tura. 2006. № 7-2. S. 120–122.

15. Reshetnikova S.YU. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti (kontury problemy) (*Information and psychological security of the individual (contours of the problem)*) // Problemy informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti: sbornik statej i materialov konferencii. M.: Izd-vo in-ta psihologii RAN, 1996. S. 18–26.

16. Sorina G.V. Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyj status (*Critical Thinking: History and current status*) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. 2003. № 6. S. 97–110.

17. Fedorov A.V. Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza (*Development of media competence and critical thinking of pedagogical university students*). M.: Izd-vo MOO VPP YUNESKO “Informaciya dlya vsekh”, 2007. 616 s.

18. Hiriev A.T. Teoretiko-metodologicheskie osnovy informacionnoj bezopasnosti lichnosti (*Theoretical and methodological foundations of personal information security*) // Ejdi: [sajt]. URL: <https://www.daaudit.ru/news-pubs/pub-2-1.html> (data obrashcheniya 05.05.2024).

19. Holodnyj YU.I. Osnovy informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti. CHast' 1 (*Fundamentals of information and psychological security. Part 1*). M.: Izdatel'stvo MGTU im. N.E. Baumana, 2019. 144 s.

20. SHabanov A.G. Sovremennye tekhnologii v obrazovanii i problemy informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti obuchayushchihsya (*Modern technologies in education and problems of information and psychological safety of students*) // Gumanitarnye problemy voennogo dela. 2022. № 4(33). S. 85–92.

21. YAkunina N.A. Kriticheskoe myshlenie: analiticheskoe osmyslenie ponyatiya (*Critical thinking: analytical understanding of the concept*) // Kiberleninka: [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-analiticheskoe-osmyslenie-ponyatiya> (data obrashcheniya: 10.05.2024).

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 отсут-

ствует ссылка на источник, он в список не включается. Литература размещается в конце статьи в **алфавитном** порядке.

Для транслитерации рекомендуется использовать сайт <http://www.translit.ru/>. Нужно выбирать в списке предлагаемых вариантов транслитерации «BSI». Кириллические названия транслитерируются на латиницу (если оригинал названия приведен на кириллице).

Ф.И.О., название статьи, аннотация и ключевые слова **обязательно** должны быть переведены **на английский язык**. Информация аннотации на английском языке должна быть понятна англоязычному читателю, который мог бы без обращения к тексту статьи получить наиболее полное представление о проблематике исследования.

Статьи проверяются программой «Антиплагиат». Оригинальность текста должна составлять не менее 70%.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются!

ВЕСТНИК
Ставропольского государственного
педагогического института

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2024, № 2 (22)

Вестник Ставропольского государственного педагогического института /
гл. ред. С.В. Бобрышов. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2024. —
Вып. 2 (22). — 176 с.

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет 22.08.2024.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 20,46. Уч.-изд. л. 10,28.
Тираж 50 экз. Заказ № 12046.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
«Дизайн-бюро Школы креативных индустрий»
Северо-Кавказского федерального университета
355038, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 2