

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



Вестник Ставропольского государственного педагогического института

2025, №2 (26)

2025, №2 (26)

*Вестник
Ставропольского
государственного
педагогического
института*

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Бобрышов С. В., д-р пед. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Борисова Т. Г., д-р филол. наук, проф.
Борытко Н. М., д-р пед. 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.
Немашкалов П. Г., д-р ист. наук, доц.
Слюсарева Е. С., д-р психол. наук, доц.
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 2025, № 2 (26)



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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Borisova T. G., Doctor of Philology, Professor
Borytko N. M., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

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

Grigoriev A. F., Doctor of Cultural Studies,
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

Nemashkalov P. G., Doctor of Historical
Sciences, Assoc. Professor

Slyusareva E. S., Doctor of Psychology,
Assoc. 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

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

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

PROOFREADER

Muzychenko D. A.

TECHNICAL SECRETARY

Ilin S. S.

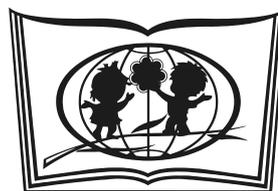
MINISTRY OF EDUCATION
OF THE STAVROPOL TERRITORY

VESTNIK

OF STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE

PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL

Volume 2025, No. 2 (26)



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.sspi.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:

417 «А», Lenina Street, Stavropol, 355029.

Telephone: (8652) 56-08-26.

e-mail: naukasspi@mail.ru

© Stavropol State Pedagogical Institute, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

- Бобрышов С.В., Савицкене И.В., Русанова Т.Н.**
ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МОЛОДЕЖИ В ЮНАРМЕЙСКОМ ДВИЖЕНИИ: К 50-ЛЕТИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПОСТА №1 Г. СТАВРОПОЛЯ7
- Винокурова В. П., Хатунцева Д. М., Яковенко А.А.**
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ
(НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА).....26
- Гавалян Д. А.**
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ34
- Коваленко В.И., Чжэн Ц., Коваленко О.В.**
ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА
В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ РОССИИ И КИТАЯ.....40
- Марченко Е. С., Погорелова П. И., Воробьева Э. Ю.**
ПРОСТЫЕ ДИАЛОГИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА50
- Минакова А.С., Плугина М.И.**
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....58
- Михайлюк Н.А., Заболотный А.Г., Хазова С.А.**
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ ТРУДЯЩЕЙСЯ
МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....69
- Тарасенко А.А.**
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ КАЗАХСТАНА И РОССИИ)81

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

- Георгиевская Я.С., Литвинова К.В.**
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА
КАК ФАКТОР ВЫБОРА ТАКТИКИ ПРОВЕДЕНИЯ С НИМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ92

Рукавишникова Е.Е. РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	104
--	-----

Ханина Н.А., Корлякова С.Г. ИНСЦЕНИРОВАНИЕ СТРЕССОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ НА ТРЕНИРОВКАХ АЙКИДО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ-АЙКИДОИСТОВ	117
--	-----

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Смирнова П.К. СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ «СУДА НАРОДОВ».....	124
--	-----

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЯ

Дранко Д. А., Баранова А.Р. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КРИМИНАЛЬНОГО РОМАНА «БЕЗМОЛВНЫЙ ПАЦИЕНТ» АЛЕКСА МИХАЭЛИДИСА.....	135
--	-----

Лепилкина О.И., Алексеева А.А. МЕДИАОБРАЗ А.С. ПУШКИНА В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛИСТИКЕ.....	142
--	-----

Погребная Я.В., Максименко А.С. СИМВОЛИКА КОЛЬЦА В РУССКОЙ ПОЭЗИИ.....	151
--	-----

Хасанова А.А., Баранова А.Р. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВТОРСКОЙ ЛЕКSIКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р. АЛАМА «ОСТАВЬ МИР ПОЗАДИ»)	162
---	-----

Чотчаева М.Ю. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗГНАННИЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ ДМИТРИЯ ГУЛИА	169
---	-----

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА.....	176
--	-----

CONTENTS

SECTION I. PEDAGOGICAL SCIENCES PEDAGOGY

- Bobryshov S.V., Savitskene I.V., Rusanova T.N.**
THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC AND CIVIC EDUCATION OF YOUTH
IN THE YUNARMEY MOVEMENT: ON THE 50TH ANNIVERSARY
OF THE ACTIVITIES OF POST NO. 1 STAVROPOL8
- Vinokurova V.P., Khatuntseva D.M., Yakovenko A.A.**
FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG MODERN YOUTH
(USING THE EXAMPLE OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR
1ST YEAR STUDENTS).....27
- Gavalyan D. A.**
CAREER GUIDANCE AS A MEANS OF FORMING THE EDUCATIONAL MOTIVATION
OF HIGH SCHOOL STUDENTS34
- Kovalenko V.I., Zheng C., Kovalenko O.V.**
THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF A FUTURE CHOREOGRAPHER TEACHER
IN THE CONTEXT OF THE NEW SOCIAL REALITY IN RUSSIA AND CHINA.....40
- Marchenko E.S., Pogorelova P.I., Vorobyeva E.Yu.**
SIMPLE DIALOGUES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT FOR OLDER
PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....50
- Minakova A.S., Plugina M.I.**
FORMATION OF THE READINESS OF HIGHER SCHOOL TEACHERS TO WORK
IN THE DIGITAL ENVIRONMENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT58
- Mikhailyuk N.A., Zabolotny A.G., Khazova S.A.**
CONDITIONS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF WORKING YOUTH
BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION69
- Tarassenko A.A.**
DEVELOPING ETHNOLINGUISTIC COMPETENCE IN THE CONTEXT
OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN81

SECTION II. PSYCHOLOGICAL SCIENCES PSYCHOLOGY

- Georgievskaya Y.S., Litvinova K.V.**
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONS WITH CHARACTER
ACCENTUATIONS AS A FACTOR IN CHOOSING TACTICS FOR CONDUCTING
SPECIAL PSYCHOPHYSIOLOGICAL RESEARCH WITH THEM.....93

Rukavishnikova E.E. THE REFLEXIVE ACTIVITY POSITION OF THE TEACHER AS A CONDITION FOR ACHIEVING SUBJECTIVITY IN THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' CIVIC IDENTITY	104
---	-----

Khanina N.A., Korlyakova S.G. STAGING OF STRESSFUL SITUATIONS IN AIKIDO TRAINING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE AMONG AIKIDO ADOLESCENTS.....	117
---	-----

SECTION III. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL SCIENCES

HISTORICAL SCIENCES

Smirnova P.K. THE MODERN MEANING OF THE «COURT OF NATIONS»	125
--	-----

SECTION IV. PHILOLOGICAL SCIENCES

PHILOLOGY

Dranko D.A., Baranova A.R. GRAMMATICAL FEATURES OF THE TRANSLATION OF THE CRIME NOVEL «THE SILENT PATIENT» BY ALEX MICHAELIDES	135
---	-----

Lepilkina O.I., Alekseeva A.A. THE MEDIA IMAGE OF A.S. PUSHKIN IN MODERN RUSSIAN ONLINE JOURNALISM	142
---	-----

Pogrebnaya Y.V., Maksimenko A.S. RING SYMBOLISM IN RUSSIAN POETRY.....	151
--	-----

Khasanova A.A., Baranova A.R. FEATURES OF THE TRANSLATION OF THE AUTHOR'S VOCABULARY (BASED ON THE NOVEL BY R. ALAM "LEAVE THE WORLD BEHIND").....	162
---	-----

Chotchaeva M.Yu. THE ARTISTIC EMBODIMENT OF THE PROBLEM OF EXILE IN THE WORK OF DMITRY GULIA.....	169
--	-----

AUTHORS' INFORMATION.....	176
----------------------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.485

БОБРЫШОВ С.В., САВИЦКЕНЕ И.В., РУСАНОВА Т.Н.

ОПЫТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ЮНАРМЕЙСКОМ ДВИЖЕНИИ: К 50-ЛЕТИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСТА № 1 Г. СТАВРОПОЛЯ

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются вопросы, характеризующие историю создания, становления и современное состояние деятельности Поста № 1 г. Ставрополя. Раскрываются организационные и психолого-педагогические аспекты работы Поста №1 по гражданскому и патриотическому воспитанию учащейся молодежи в рамках юнармейского движения. Обосновывается и с опорой на практику показывается, что воспитательная работа по формированию гражданского сознания и воспитанию патриотических чувств определяются пониманием детьми и педагогами сущности исторической памяти, способностью в деятельностном режиме её сохранять и передавать каждому следующему поколению. На примерах демонстрируется содержание жизни и деятельности Поста № 1 в решении задач патриотического воспитания. Раскрываются психолого-педагогические характеристики образа педагога-командира, работающего с постовцами, параметры его деятельности по обеспечению успешности воспитательной работы. Приводятся суждения ребят-постовцев, раскрывающие их понимание ключевых ценностей, лежащих в основе патриотического сознания и патриотических чувств. Показано, что ведущими взаимосвязанными основаниями результативности и успешности деятельности Поста № 1 по гражданскому и патриотическому воспитанию детей и молодежи выступают принципы коллективизма, сотрудничества, взаимной ответственности, деятельностного уважения к героическим историческим деяниям народа нашей Родины, культивирования чувства гордости за нашу страну и за свой город.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

патриотизм; ценности; смыслы; гражданские и патриотические чувства; патриотическое воспитание; школьники; любовь к Родине; служба; «Вахта Памяти».

BOBRYSHOV S.V., SAVITSKENE I.V., RUSANOVA T.N.

THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC AND CIVIC EDUCATION OF YOUTH IN THE YUNARMEY MOVEMENT: ON THE 50TH ANNIVERSARY OF THE ACTIVITIES OF POST NO. 1 STAVROPOL

ABSTRACT

The issues characterizing the history of the creation, formation and current state of activity of the Post No. 1 are considered. Stavropol. The article reveals the organizational, psychological and pedagogical aspects of the work of Post No. 1 on civic and patriotic education of students within the framework of the Yunarmey movement. It is substantiated and based on practice it is shown that educational work on the formation of civic consciousness and the upbringing of patriotic feelings are determined by the understanding of the essence of historical memory by children and teachers, the ability to preserve it in an active mode and pass it on to each next generation. The examples demonstrate the content of the life and activities of Post No. 1 in solving the tasks of patriotic education. The psychological and pedagogical characteristics of the image of the teacher-commander working with the guards, the parameters of his activity to ensure the success of educational work are revealed. The opinions of the post students are given, revealing their understanding of the key values underlying patriotic consciousness and patriotic feelings. It is shown that the principles of collectivism, cooperation, mutual responsibility, active respect for the heroic historical deeds of the people of our Homeland, and cultivating a sense of pride in our country and our city are the leading interrelated foundations for the effectiveness and success of the activities of Post No. 1 for the civic and patriotic education of children and youth.

KEYWORDS:

patriotism; values; meanings; civic and patriotic feelings; patriotic education; schoolchildren; love for the Motherland; service; "Memory Watch".

Введение. Традиционно знаковыми для нашей страны всегда являлись даты, знаменующие очередную годовщину Победы советского народа в Великой Отечественной войне. И всегда они имели особое значение в деле организации и ведения патриотического воспитания подрастающего поколения, придавали этому воспитанию особый импульс, наполняли особым героико-патриотическим звучанием. В преддверии этих дат рождались многие инициативы,

ставшие в последующем для нашей страны визитной карточкой, отражающей героический характер и непобедимый дух нашего народа, служившие «точкой сбора» педагогической мысли в поисках эффективных форм и методов патриотического и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, некондового идеологического просвещения, подлинного гражданского образования в расчете не на оценку и галочку «за участие». Одной из таких инициатив

стало учреждение пионерско-комсомольских Постов № 1 у мемориалов Вечной Славы в честь погибших в годы войны советских воинов.

Сегодня уже совершенно ясно, что эта инициатива породила не просто красивую парадно-проявляемую традицию стояния школьников в знаменательные даты и по торжественным случаям на Посту – несение Вахты Памяти у Вечного огня (изначально многими именно это и воспринималось как главное, как то, что должно наглядно демонстрировать патриотические чувства советских детей), она породила новый вид педагогической системы, отличающейся своим целеполаганием и принципами организации, специфическим содержанием деятельности, неформальными правилами, личностнозначимыми формами и методами взаимодействия и общения, осознанным включением (на уровне взаимосвязанной личной и коллективной ответственности за результаты) в обучающую, караульную и развивающую деятельность. И субъекты этой деятельности – учащиеся и педагоги, – приобретали не назывную, а подлинную субъектность, граждански и нравственно развивались не в силу того, что кто-то перед ними ставил эту цель или что следовало из отчета о проведении соответствующих мероприятий, а потому, что это являлось их собственной целью, наполненной привлекательными и торжественными смыслами, являлось естественным их жизненным состоянием, результатом их каждодневной деятельности, их отношения к себе, к тем, кто рядом, к городу, стране, к исторической памяти и тем, кто эту историческую память олицетворяет.

В г. Ставрополе Пост № 1 в этом году отметил своё 50-летие. С полным правом можно сказать, что это одно из тех мест в городе, где в головах ребят и педагогов понятия гражданственность и патриотизм, Родина и Отчизна имеют не отвлеченное картинное значение, а саму их суть. Так, мы на своем примере убедились, что если кто и знает в Ставрополе почти всё, что связано с героико-патриотической историей нашей страны и города, а также с сегодняшними событиями гражданско-патриотического содержания, имеющими место в жизни города и края, то это именно те, кого по-свойски в ставропольских школах называют «постовцы»! При этом не просто знает, ведь об этом можно услышать, прочитать, а включен в это, является его действующим лицом, является его Лицом!

Всем, кто более-менее подробно знакомится с жизнью и работой коллектива ребят и их педагогов, несущих службу на ставропольском Посту № 1, открывается удивительная картина гармоничного сплава жизни и воспитания, интеграции индивидуального и коллективного, разумного сочетания строгости и доброты, руководства и заботы. Коллектив постовцев – это мальчишки и девчонки разного возраста, из разных семей и школ, разные по темпераменту и характеру, разные по увлечениям за рамками школы, но единые в «больших» и «малых» суждениях и оценках, касаемых должного и нужного, правильного и неприемлемого, высокого и низкого, достойного и позорного; единые в представлениях о том, что так или иначе связано с понятиями честь, справедливость, слава, подвиг; единые

в суждениях, в центре которых понятие Родина. Единые в понимании того, что такое патриотизм и гражданственность, что значит быть патриотом. Единые в понимании себя, своего предназначения, своего значимого места в жизни школы, города, страны в рамках патриотического поведения, мысли, слова. Слова при этом у них могут быть разные, но понимание – единое. И ещё это то, что принято называть коллективом, что на деле является коллективом в том значении, которое когда-то в этот термин вкладывали А.С. Макаренко и В.Н. Сорока-Росинский, А.П. Гайдар, А.В. Сухомлинский и И.П. Иванов. Статья раскрывает результаты исследования, посвященного вопросам становления и современного состояния работы Поста № 1 г. Ставрополя по гражданскому и патриотическому воспитанию учащейся молодежи.

Результаты исследования. Памятным событием исторического значения для города Ставрополя с полным правом можно назвать 27 апреля 1975 года, когда в канун 30-летия Победы над фашистской Германией, согласно Постановлению совместного заседания бюро Ставропольского городского комитета КПСС, Ставропольского комитета ВЛКСМ, городского отдела народного образования, городского совета пионерской организации имени В.И. Ленина у Мемориала «Вечная Слава» на Комсомольской горке (сегодня – Крепостная гора) был выставлен Почетный пионерско-комсомольский Пост № 1 г. Ставрополя. Эта дата является днём рождения Поста, где вот уже 50 лет несут Почетный караул учащиеся школ города.

Мемориал «Вечная Слава» – место для ставропольцев священное, здесь были перезахоронены останки 126 бойцов 347 стрелковой дивизии, участвовавших в освобождении г. Ставрополя от немецко-фашистских захватчиков в Великую Отечественную Войну. В далекий апрельский день первыми на пост заступили ребята из школы № 19 г. Ставрополя – победители финала Всесоюзной военно-спортивной игры «Зарница». Они были первыми часовыми, чей чеканенный шаг услышали жители г. Ставрополя, кто дал старт Вахте Памяти, ставшей символом отношения к Победе, к Героизму, к Служению во имя Родины! С этого памятного дня началась история юнармейского движения в городе, знаменующая стремление отдать священную дань памяти павшим в боях за освобождение нашей Родины.

За право нести здесь службу было развернуто соревнование среди лучших пионеров и комсомольцев – учащихся школ и училищ города. Пост № 1 – это во многом лицо города, а потому подготовка к несению службы была серьезная. Ребята проходили хорошую школу начальной военной подготовки: обучение строевым упражнениям, проводились соревнования по стрельбе, по сборке и разборке автоматов, пользованию противогазом. Это хорошо помогало подготовиться и к службе в армии. Многие постовцы впоследствии были награждены медалями за отличное несение воинской службы. Пост № 1 многим помог в выборе профессии. Когда к концу первого десятилетия работы Поста было решено посмотреть, как дни и месяцы, отданные Вахте Памяти, сказываются на дальнейшей

судьбе ребят, было зафиксировано, что 80% юношей-ставропольцев, поступивших в высшие военные училища в 1982-1984 годах, несли здесь службу. Всего за период с 1975 по 1988 гг. на посту несли почетную службу более 18 тысяч юношей и девушек города.

После образования Поста № 1 был создан и Сводный отряд часовых. Это были самые-самые! Пройти отбор было непросто! Но для того, кто поставил перед собою такую цель, кто видел себя на Посту не в эпизодической роли, когда в очередной раз подходила очередь его школы заступать на Пост, а как «часового, призванного на службу», причем не отменяемую «от сих до сих», это было делом чести. Отмечая старание и заслуги ребят, в 1978 году сводный отряд был награжден поездкой по Ленинским местам в г. Ленинград.

Работой пионерско-комсомольского поста руководил Штаб, в состав которого входили представители школ города – лучшие часовые. Штаб координировал проведение военно-спортивных игр «Зарница» и «Орленок». Большой вклад в воспитание подрастающего поколения внес педагог дополнительного образования Центра патриотического воспитания Ставропольского Дворца детского творчества Владимир Яковлевич Мовзалевский, возглавлявший общественную организацию бывших сыновей и дочерей полков военной поры Ставрополья. Владимир Яковлевич был инициатором создания памятника «Юные защитники Родины», сооруженного в г. Ставрополе, автором книг «Маленькие солдаты Отечественной 1941-1945 гг.» и «Дети Отечества».

Конец 80-х годов и 90-е годы XX века были непростыми в жизни нашей страны. Многочисленные реформы, буквально катком прокатившиеся по всем социальным сферам жизни, напрямую ударили и по образованию. Прекратила свою деятельность Всесоюзная пионерская организация, был распущен комсомол, школа была объявлена вне идеологии, а по большому счету – и вне воспитания. В период с 1988 г. по начало 2000 г. несение службы в Почетном карауле стало осуществляться только по государственным праздникам и во время торжественных мероприятий краевого и городского масштаба. Но главное, Пост не прекращал свою деятельность! Главное – у организаторов постовского движения, у постовцев сохранялась вера в Дело, которому они служили, сохранялась убежденность, что Пост № 1 – это достояние и бренд города, которому просто пока трудно, просто надо время, чтобы прийти в себя. А значит, всё ещё наладится, всё будет как прежде. Надо просто дождаться.

На рубеже XX – XXI веков проблема патриотического воспитания и гражданского становления подрастающего поколения вновь выступила одной из наиболее актуальных, можно сказать – государственно формирующих и государственно сберегающих. В обществе, наполненном бурлящими идеологическими, экономическими, политическими исканиями и метаниями, был востребован человек с активной жизненной позицией, с четким государственно ориентированным мировоззрением, нужен был патриот своей страны, уважающий её историю, культуру и многовековые традиции, способный

противостоять идущей с Запада экспансии меркантильности, стяжательства, социокультурного примитивизма.

Политические события, меняющиеся условия внешней среды, проблемы формирования подрастающего поколения, противоречия между растущими требованиями современного общества к военно-патриотическому воспитанию и недостаточно эффективными традиционными формами работы поставили радеющих за Отечество руководителей города, прогрессивно думающих общественных деятелей и педагогов перед необходимостью разработки комплекса взаимосвязанных мероприятий, объединяющих на одной социально-педагогической платформе личностную и практическую значимость гражданско-патриотической деятельности. Было понятно, что в этом плане недостаточно обыденно привычных для нашего образования уроков патриотической истории, встреч и бесед со знаковыми персонами, экскурсий в музеи и на выставки. Нужны «живые», «активные», бередящие сознание формы работы, опирающиеся на общественную инициативу, на деятельность молодёжных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, нужно эффективно выстроенное общественно-государственное партнёрство. Вахта Памяти на Посту № 1 у мемориала «Вечная Слава» города Ставрополя – это и была та «живая» форма нравственного и военно-патриотического воспитания подрастающего поколения, которая являлась тем самым «броненосцем на запасном пути».

И вот в марте 2000 года в целях даль-

нейшего военно-патриотического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений г. Ставрополя на примерах героического прошлого нашей страны, а также в ознаменование 55-ой годовщины Победы советского народа в Великой Отечественной войне по инициативе педагогов и воспитанников Ставропольского Дворца детского творчества, учащихся общеобразовательных учреждений города, при поддержке городского Совета ветеранов Великой Отечественной войны, военнослужащих гарнизона было принято решение о возобновлении юнармейского движения в г. Ставрополе. Были разработаны рекомендации по созданию Городского детского общественного объединения «Юнармеец». На основании этих рекомендаций в школах были сформированы юнармейские отряды, проведена Учредительная конференция, на которой было утверждено Положение о юнармейских отрядах и городском объединении «Юнармеец», утвержден гимн и эмблема объединения. И уже 27 апреля 2000 года, согласно постановлению главы администрации г. Ставрополя, было возобновлено несение ежедневной Почетной службы на Посту № 1 у Мемориала «Вечная Слава». Юнармейские отряды общеобразовательных учреждений, как и прежде ежедневно, круглогодично, по утвержденному графику, продолжительностью одну неделю, без выходных с 9.00 до 17.00 приступили к несению почетной Вахты Памяти на Посту № 1.

Перед руководителями Поста № 1 стояла цель, в полной мере актуальная и сегодня, – создание условий формирования у подрастающего поколения гражданских и патриотических чувств и ценностей

через обращение к памяти о героическом прошлом нашей страны, сохранение этой памяти, восстановление военно-исторических традиций. Во исполнение этой цели необходимо было решить комплекс соответствующих задач. Среди них:

- вовлечение учащейся молодежи г. Ставрополя в процесс несения Вахты Памяти на Посту № 1, что призвано развивать чувство патриотизма и гражданственности, уважения к героическим историческим деяниям народа нашей Родины, чувство гордости за нашу страну, за свой город; повышать ответственность каждого подростка за выполнение конституционного долга перед Родиной, вырабатывать готовность к её защите, помогать школьникам развивать качества, необходимые при службе в рядах Вооруженных Сил РФ;
- реализация комплекса образовательных, развивающих и методических мероприятий, направленных на привлечение внимания детей и молодежи, их родителей и педагогов города к знаковым историческим событиям, героическим вехам, подвигам участников Великой Отечественной войны 1941-1945 годов; развитие чувства личностной причастности к прославляющим наше Отечество событиям прошлого и настоящего, воспитание у юношей и девушек желания быть похожими на сильных, смелых, отважных воинов – защитников России;
- позиционирование работы Поста № 1 как действенной площадки духовно-нравственного развития и

военно-патриотического воспитания молодого поколения, формирования чувства единения с людьми, посвятившими свою жизнь прославлению и защите России;

- укрепление преемственной связи поколений – проявление заботы о старших, бережное сохранение и перенос в настоящее культурного наследия прошлого, отвечающих духу великой страны ценностей, семейных традиций;
- формирование качеств, навыков и умений, необходимых будущим защитникам Отечества.

Жизнь Поста № 1 закипела буквально с первого дня – сбор необходимых для полноценного функционирования исторических, нормативных, методических материалов, физическая подготовка, занятия по начальной военной подготовке, развивающие беседы на самые разнообразные темы, участие в мероприятиях военно-патриотической направленности, отработка специальных строевых умений и системы службы.

В 2001 г. заработала в полную силу разработанная для организации и обеспечения деятельности Поста № 1 программа «За честь и доблесть Отечества». Был проведен первый городской смотр-конкурс по несению службы на Посту № 1, победителем которого и обладателем переходящего вымпела стал юнармейский отряд СШ № 4. В этом же году отряд из лучших юнармейцев Поста № 1, представленный учащимися из СШ № 19, 22 и 29 г. Ставрополя, принял участие во Всероссийском слете часовых Постов № 1, проходившем в городе Пятигорске.

Постепенно сложилась и церемониальная часть работы Поста. В 2002 году в Ставропольский Дворец детского творчества пришёл Андрей Владимирович Иванов, который до этого служил офицером в Москве в знаменитом Кремлевском полку. Он высказал инициативу создать из состава отряда группу ребят, которые бы на постоянной основе участвовали в церемонии заступления на Пост № 1 у Мемориального комплекса «Вечная Слава». Сказано – сделано! По примеру Кремлевского полка был разработан весь церемониал. В определенном смысле ставропольский Пост № 1 стал филиалом Кремлевского поста. Конечно, с поправкой на возраст ребят и их возможности. Андрей Владимирович сам проводил обучение и тренировки ребят, вкладывая в них всю свою офицерскую и человеческую душу.

Каждый год работы Поста в период начала тысячелетия знаменовался новым интересным опытом, зримыми достижениями и успехами. В 2002 г. победителем городского смотра-конкурса по несению службы на Посту № 1 и обладателем переходящего вымпела стал юнармейский отряд СШ № 19 г. Ставрополя – той самой школы, из которой были ребята, первыми заступившими на Пост при его создании в 1975 году. В 2003 г. ставропольские постовцы приняли участие в праздновании 30-летия постовского движения Ставропольского края в городе Пятигорске, а в 2004 г. – во Всероссийских соревнованиях часовых Постов № 1 в городе Тверь. Наш город представляли юнармейцы МОУ лицея № 8, занявшие 2 общекомандное место. Кроме того, Пост

№ 1 города Ставрополя стал лауреатом выставки-презентации опыта патриотической работы. Каждый последующий год знаменовался новыми достижениями и победами как в крае, так и в стране.

До июня 2009 года начальником Поста был Юрий Иванович Савёлов. Под его руководством юнармейцы принимали участие в ритуалах, посвященных принятию военной присяге, выпуску молодых офицеров, разводу суточного наряда. Регулярно проводились специальные занятия и «Уроки памяти». Ни одно мероприятие военно-патриотической направленности в городе не обходилось без постовцев. И везде они были на первых ролях, всегда были заметны, везде задавали высокую планку своим отношением, мастерством, нацеленностью на то, чтобы всё сделать на «отлично», на победу. Архивы Поста и личные архивы ребят и их педагогов хранят фотографии, грамоты и дипломы, которыми было отмечено участие постовцев в десятках городских и краевых мероприятий. Это: торжественные линейки «Памяти павших будем достойны»; героические поверки; городской слет часовых Поста № 1, смотр-конкурс строя и песни; городской конкурс исследовательских и творческих работ «Россия начиналась не с меча»; круглый стол «Ставропольцы в Великой Отечественной войне»; городской конкурс Боевых листов «Юный патриот России»; городская интеллектуальная игра «Славные страницы российской истории»; городской смотр-конкурс по итогам несения службы на Посту № 1; участие в приветствии краевых и городских торжественных собраний, посвященных

государственным праздникам и Дням воинской славы России; участие юнармейцев в мероприятиях «День города», «День памяти и скорби»; участие в военно-спортивной игре «Зарница»; участие юнармейских отрядов общеобразовательных учреждений города Ставрополя в параде, посвященном Дню Победы на площади В.И. Ленина; участие в мероприятиях, посвященных «Дню призывника» и многое др.

Каждая неделя на Посту пролетала как одно мгновение. Повстанцы тех времен вспоминают: *«Не успел получить форму, а её уже надо сдавать. Ну как же так! Всё так быстро!»* У некоторых, признавались они, даже слезы на глазах выступали от обиды, что всё закончилось. И нередко звучало: *«А можно остаться ещё на недельку? А можно ещё послужить?»*

Сегодня более 1700 ребят из школ и училищ города проходят в течение года с сентября до конца мая службу на Посту № 1.

В 2015 году вступил в новую эру своего развития и воссозданный Сводный отряд юнармейцев. Он вновь начал активно принимать участие в различных мероприятиях города, в конкурсах и соревнованиях, заявил о себе в качестве «боевой единицы» на краевом и федеральном уровне.

По умолчанию считается, что главной задачей Сводного отряда является несение «Вахты Памяти», именно ему доверено несение службы в Почетном карауле Поста № 1 у мемориала «Вечная Слава» в праздничные дни и Дни воинской славы. Но это лишь то, что наиболее бросается в глаза, что наглядно присутствует в жизни

города. Да, это выступает сердцевинной, стержнем дел и забот, общения, выстраивания отношений, наполнения мыслей мальчишек и девчонок как Сводного отряда Поста № 1, несущих Вахту у Вечного огня, так и сотен подростков из школ города Ставрополя, которые заступают на пост в соответствии со священной обязанностью и в то же время почетным правом, завоеванным ставропольскими школами по делегированию лучших своих учащихся в отряд для несения «Вахты Памяти». Круг же задач намного шире. При этом данные задачи не поддаются строгой и логичной педагогически выверенной интерпретации в смысле что-то конкретное развить и что-то сформировать у учащихся. Можно, конечно, в обобщенном плане сказать, что главное – воспитание и развитие как личности, воспитание каждого из них гражданином и патриотом! Правильно? Конечно правильно! Но можно и более емко – воспитание в каждом повстанце Человека, настоящего Человека, для которого понятия Родина и страна не просто слова, за которым Родина и страна будут как за каменной стеной!

Однако вспомним выражение – личностью не рождаются, личностью становятся! Так и повстанцем никто не рождается, им становятся. Становятся в совместных будничных и праздничных делах и нелегкой службе на Посту № 1, на многочисленных и очень непростых каждодневных занятиях, в беседах на различные темы, волнующие молодежь и определяющие их сознание, в соревнованиях и походах, в отношениях и дружбе с друзьями по отряду. А ещё, и при этом для кого-то

может быть и в первую очередь, – в общении и взаимодействии со старшими командирами-наставниками и педагогами. Назовем лишь некоторых из них, работающих с постовцами сегодня. Это педагоги дополнительного образования Ставропольского Дворца детского творчества Валерий Валентинович Антонов – начальник Поста № 1; Хабаров Данила Денисович – руководитель старшей возрастной группы (8-11 классы) Сводного отряда, также в свои школьные годы состоявший в этом отряде; Песков Евгений Аркадьевич – руководитель младшей возрастной группы Сводного отряда (2-7 классы); Пханеев Андрей Мухарбиевич – преподаватель по Тактической медицине и Поисковой деятельности и др.

Чтобы более глубоко понять специфику образа педагога-командира, работающего с постовцами, мы расспросили некоторых педагогов об их педагогической деятельности, о работе и заботах, о мыслях и чувствах, об отношениях с ребятами и их родителями. Первым, кому мы задали наши вопросы, был Валерий Валентинович Антонов, начальник Поста № 1 с 2009 года, который сам в своё время был членом первого Сводного отряда и признавался в городе Лучшим постовцем. Отвечая на вопрос: «Что привлекает Вас в ребятах, стоящих на Посту, что движет вами в вашей работе?», Валерий Валентинович практически не задумываясь произнес: *«Главное во всем этом для меня – это любовь к детям! Любовь равно как педагогическая, так и отеческая. Я переживаю за них как за своих. Абсолютно к каждому ребенку надо относиться с уважением и с любовью. И принимать их всех такими,*

какие они есть. Я им всегда говорю – «вы мои дети»! Только в этом случае, только так дети могут тебе довериться. А без доверия всё впустую». В рассказе Валерия Валентиновича о работе и жизни Поста № 1 чувствовалась глубокая личностная посвященность делу, которому он служит. Этому делу он отдает всего себя и всё своё время: приходит утром на Пост первым, последним вечером и уходит. До всего ему есть дело, всё требует его хозяйского глаза, всё входит в круг больших и маленьких каждодневных забот – *«Это же всё наше с ребятами, всё моё!».* Во всём явственно просматривалось, что это важнейшая часть его жизни, отражение его человеческого и педагогического предназначения. *«Наш Пост в педагогическом и психологическом плане – замечает Валерий Валентинович, – это что-то особенное, неповторимое в городе. Когда первый раз заступили кадеты (учащиеся Ставропольского президентского кадетского училища), это было летом, они были сильно удивлены всем, что увидели и почувствовали. Они буквально поразились тем, как с ними общаются, как к ним относятся, как их воспринимают. Как к личностям, с уважением, с пониманием, со стремлением заметить, понять и помочь.*

Работать нам интересно, хотя и не просто. Важно, что с каждым днём приобретается опыт. Порой он формируется буквально лавинообразно. Опыт и технический, и коммуникативный, и реагирования на различные ситуации, и отношенческий – к себе, детям, педагогам, к городу. Опыт не похожий ни на что. Поверьте, я знаю. Это вам не школа, не улица. И у ребят фор-

мируется совершенно другая личностная и гражданская позиция. Я их всё время призываю помнить – на Посту вы представляете и олицетворяете одновременно и свою школу, и свой город, и своих родителей, и страну!

В городе у нас есть необходимая поддержка. Руководство школ, делегирующих детей на несение Вахты Памяти, понимая значимость и важность нашей работы, во всех вопросах постоянно с нами на связи. Они воспринимают это как свою персональную ответственность, которую возлагают на себя сами. Помогают чем могут. Психологов, к примеру, привлекают для проведения бесед с детьми, для их подготовки по каким-то сложным вопросам. Помощниками являются и родители. Некоторые приходят на Пост, хотя и познакомятся, узнать о своём ребенке что-то новое и убедиться, что с их сыном или дочерью всё в порядке, что честь семьи ничем не замарана».

Добавим к образу педагога-командира и размышления Хабарова Данила Денисовича, также ещё в свои школьные годы состоявшего в Сводном отряде. Вот его своеобразная визитка, полученная в результате наших расспросов:

«Когда меня спрашивают о том, кто я такой и как докатился до жизни такой, я отвечаю: Я человек, которому до всего есть дело, которому всё надо! До чего мне есть дело? Учитывая, что я – педагог, то, в первую очередь, до детей: кто они, какие они, почему они такие, что их ждёт в будущем, кем и какими я хотел бы чтобы они были, какими стали!

Я хочу, чтобы мои ребята были сильными, умными, честными, порядочными,

общительными, заботливыми. Чтобы у них в полной мере были развиты такие качества, как ответственность, отзывчивость, скромность, смелость, справедливость, трудолюбие, инициативность, внимание к другим и т.д. Чтобы они любили жизнь, ценили дружбу, уважали старших, заботились о младших, могли защитить, могли подставить плечо товарищу, могли быть интересными, веселыми, но не праздными!

Что для этого надо? Прежде всего, необходимо персональное внимание к каждому ребенку, поддержка и развитие его способностей, устремлений и интересов. Важно раскрыть его личность, увидеть, в каком направлении он развивается, опереться на его лучшие качества.

Кто-то может сказать – многого хочешь, это слишком идеально, нереально! А я отвечу: если действительно хочешь, а самое главное – делаешь, то все возможно, реально!».

Что же из себя представляет Сводный отряд? Есть то, что на поверхности, что видно невооруженным глазом. Но много и того, что внутри, и чтобы понять это, надо пожить в отряде, пообщаться с ребятами и педагогами, пройти по дороге службы отряда вместе с отрядом.

Работа и жизнь Сводного отряда ориентированы на патриотическое воспитание молодежи г. Ставрополя в рамках движения Молодежных Почетных Караулов. Звучит вполне буднично и привычно – патриотическое воспитание. Но что это за воспитание? Данила Денисович уточняет: *«Прежде всего, это воспитание Человека! Человека, глубоко понимающего и чувствующего себя именно таким,*

способного пояснить и продемонстрировать другим, что это значит, а также желающего, способного, готового самому БЫТЬ таким Человеком! Это красиво и ответственно! Воспитать Человека – означает сформировать в нём необходимые для жизни в великой стране под названием Россия качества гражданина и патриота, научить жить согласно нормам и правилам поведения в обществе, заложить нравственные основы человеколюбия и уважения к старшим, привить любовь к Родине и гордость за её историческое прошлое и настоящее. Воспитать Человека – это значит раскрыть его человеческий потенциал, научить его в ситуации выбора поступать должным образом – как Человек!».

Трудно не согласиться с Дániлой Денисовичем в таком его понимании воспитания, не поддержать в его стремлении донести до своих воспитанников вечные ценности, обсудить с ними вечные темы, определяющие цивилизованность, культуру и образованность каждой личности.

А теперь посмотрим более пристально на то, кто же они – постовцы? Насколько они проявляют в себе то, что стараются вложить в них их отцы-командиры? Насколько соответствуют представлениям педагогов о том, кто из них должен получиться, коль они прикоснулись к Вечному Огню? И можно ли их как-то распознать среди других мальчишек и девчонок города?

Даже беглое знакомство с ребятами-постовцами позволяет на последний из выше заданных вопросов ответить сразу однозначно – можно! Это и внешне видно, и чувствуется внутренне. Вот как

определяет это Валерий Валентинович Антонов, начальник Поста № 1: *«Одевая форму и приходя на Пост, ребята перевоплощаются, буквально становятся другими. Появляется нечто новое в их жизни, в их облике, в образе мыслей и чувств. Появляется понятие чести, трогательное отношение к героике города и страны, внимательное отношение к людям. Происходит обретение ответственности по принципу «это – не понарошку».* Происходит осознание, что Пост – это не игра, не квест, не мероприятие. Это серьезно! Это реальная работа и служба. Для этого нужна специальная подготовленность, не только физическая и строевая, но и психологическая, нравственная». Валерий Валентинович вспоминает, что как-то один из мальчишек, рассуждая о своих переживаниях «на службе», поделился с ним: *«Вы знаете, когда я стоял на Посту, я ощутил себя в другом мире, ощутил себя другим человеком – повзрослевшим! Стоять без движения, в форме, с автоматом – это сложно! Это необычно, это не по-детски! Это не для каждого!»*

Чем же чем наполнена каждодневная жизнь Поста? Это учебные занятия, несение караульной службы, физическая подготовка, строевая подготовка, туристическая подготовка, занятия по первой медицинской помощи в чрезвычайной ситуации и при наличии пострадавших, полевые выходы, развитие специальных умений, закалка воли. А ещё участие в многочисленных гражданско-патриотических мероприятиях города, в персональных и коллективных конкурсах, смотрах и соревнованиях. В течение всего времени года

постовцы обучаются по дополнительным общеразвивающим программам «Основы военной службы», «Основы строевой подготовки», «Исторические хроники», «Во славу Отечества», «Туризм». С ребятами проводятся тематические уроки и беседы патриотической направленности, цель которых – познакомить с героической историей страны, с судьбами педагогов – героев Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., с подвигами героев – участников Специальной военной операции. Значимо при этом то, что педагоги в беседах подчеркивают, что героизм и герои – это не только и не столько то, что пафосно демонстрируется в СМИ, это, прежде всего, люди, которые живут среди нас, обладают заурядной внешностью, делают то же, что все, но в решающий час совершают действия, которые потом безусловно определяются как подвиг, а сами эти люди становятся героями.

Познакомившись с содержанием жизни Поста № 1, мы не могли не задаться вопросом, как такая интенсивная патриотически насыщенная деятельность отражается на постовцах, не становится ли для них чем-то мимолетно обыденным, фоново звучащим. Поэтому, одна из тем смысловых размышлений, которую мы инициировали при встрече с постовцами, касалась проблематики патриотизма. Мы хотели понять, какое смысловое содержание они сами вкладывают в этот термин, присутствующий в их жизни и деятельности буквально на каждом шагу – патриотическое мероприятие, патриотическая акция, патриотическая беседа, военно-патриотическая игра, конкурс патриотической песни и т.д. Когда ты

погружен в патриотизм как в работу, когда вокруг тебя сплошной патриотизм, он может стать обыденностью, может произойти утеря его ценностно-смыслового наполнения. Об этом в своё время ярко написал В. Маяковский: «Слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают, как платье!». Поэтому нам важно было увидеть, как ребята воспринимают и трактуют патриотизм, как понимают, кто такой *патриот* и что значит *быть патриотом*.

На вопрос «Кто такой патриот?» мы попросили ответить ребят из отряда Лицея № 23 г. Ставрополя, которые несли Вахту Памяти на Посту № 1 в отведенную школе неделю. Патриотизм в их головах не обветшал, не потерялся в суемероприятий, ассоциируется с ключевыми ценностями русского народа. Причем ребята отнеслись к своим ответам и их дальнейшему обоснованию с полной серьёзностью:

«Патриот – это человек, который: по-настоящему любит, уважает, ценит свою Родину, несет за неё ответственность; готов на подвиг и личную жертву во имя Отчизны; готов снова дойти до Берлина и поквитаться с теми, кто против страны, против Путина, кто за санкции и желает нашей стране зла; признает правительство своей страны, удовлетворен им, его деятельностью; проявляет интерес к прошлому и настоящему Родины, знает и чтит историю своей страны; проявляет такие с детства в него вложенные качества, как дисциплинированность, коллективизм, совесть, ответственность за свои действия и слова; позитивный по

своей сути, с одинаковым удовольствием слушает Щамана и Гимн России; уважает принципы страны, предан Родине, готов на всё ради неё; ценит традиции и культуру своей страны, чтит память погибших на войне, сохраняет и передает людям память о тех, кто отдал жизнь за нашу Родину; слушает песни русских исполнителей, ездит на машинах российского автопрома».

А вот на вопрос «Что значит быть патриотом?» отвечали ребята из Сводного отряда. Скажем сразу, далеко не во всякой взрослой аудитории можно услышать уровень предложенных ими суждений и утверждений. Постовцами был продемонстрирована глубина понимания деятельности составляющей патриотизма, без которой такие важные патриотические чувства, как любовь и уважение к Родине и стране могут в трудную, решающую минуту остаться просто на уровне эмоций и чувств. Без понимания, что же это на деле значит – любить Родину, уважать страну, без соответствующих реакций и поступков. Примеров тому на практике мы видели немало. Итак, вот предложенные ответы:

*«**Быть патриотом**, это значит: быть верным своей Родине, защищать Родину любыми способами, быть готовым погибнуть за неё; быть готовым и уметь постоять за свою страну, за Родину, защитить родных; быть гордым за свою страну, помнить и чтить великие дела предков, гордиться подвигами народа; очищать свою страну от грязи в прямом и переносном смысле; отстаивать идеи и традиции своей страны, защищать права и свободы граждан, заботиться о*

сплочении народов на всей территории России; знать и уважать историю своей страны, помнить, уважать и чтить традиции и устои Родины; быть и хотеть быть волонтером; любить страну, в которой родился; не только любить Родину и помнить о заслугах героев, но и самим стараться своими делами нести благо своей стране, развивать её, делать лучше, добиваться её процветания; работать над собою, над своими качествами, чтобы соответствовать задачам, которые перед тобою поставит страна».

И это не просто слова, это то, что воплощается в реальных делах и заботах ребят. Вот несколько фактов из жизни постовцев в течение нескольких последних месяцев, отраженных на сайте Поста № 1 г. Ставрополя: сбор и отправка гуманитарной помощи (а в период новогодних праздников – новогодних подарков) для военнослужащих – участников специальной военной операции; встреча и беседа с военнослужащими в воинской части; создание маскировочных сетей для бойцов специальной военной операции в рамках акции «Нашим героям»;

Прочитав это, впору вспомнить приведенные выше слова педагога Данилы Денисовича Хабарова, в которых содержится его понимание задач воспитания, видение того, какими бы он хотел, чтобы были его воспитанники, мальчишки и девочки его отряда. Это тот случай, когда слова и намерения не расходятся с делом, с результатами – задумки в полной мере воплощаются в жизнь!

А вот что ещё интересного и содержательно важного мы увидели в деятельности Поста № 1. Из числа юнармейцев

готовятся экскурсоводы по музейно-выставочному комплексу «Дети войны и мира». Одним из эксклюзивных направлений работы Поста № 1 является отработка строевых приемов с самозарядными карабинами. Так, сводный отряд Поста № 1 неоднократно участвовал во Всероссийском фестивале «Рубиновые Звёзды», который проходит на базе Президентского полка Московского Кремля.

В весенний период идет подготовка трех юнармейских коробок Ставропольского края для участия в Параде Победы, проводимом в краевой столице. В ходе этого мероприятия участники Сводного отряда занимают основные позиции, а именно – правофланговые, знаменные группы, командирский состав

В рамках постовской жизни в последние три года воплощено в жизнь новое направление деятельности – пресс-центр, который практически в ежедневном режиме освещает жизнь Поста. Здесь дети учатся фотографировать, делать видеосъемку, работать с монтажом и правильно подавать медиа-работы в массы.

Но если для мальчиков это всё же как-то более-менее естественно, то как это всё для девочек? А вот так же! И для многих девочек даже на более ответственном уровне, чем для мальчишек. Долгое время состав Отряда был примерно на 70% – мальчики и 30% – девочки. Сегодня состав выравнивается, примерно 50 на 50 %. С первого взгляда удивительно, но количество девочек в определенные периоды преобладает над мальчиками. Девочки по-настоящему начинают доминировать, становятся непревзойденными командирами.

На что обращается внимание, когда решается вопрос о том, быть тебе постовцем или нет. Это два равно значимых момента: во-первых, физическое состояние и здоровье (служба – дело нелегкое, силозатратное), а, во-вторых, морально-нравственная и волевая подготовленность – желание стоять на Посту, иметь чувство долга, чувство коллектива, уметь дружить, заботиться и помочь, относиться друг к другу как к семье.

Последнее, не просто фигура речи. Мы убедились в этом, задавая постовцам вопрос: «Что для вас Сводный отряд?». При анализе ответов бросилось в глаза, что в понимании ребятами своего Сводного отряда раз за разом звучали ключевые слова, ярко выражающие ассоциации с тем, что для подростка, как в принципе и для любого человека, наиболее значимо, дорого, принципиально важно в характеристике качества душевной жизни: дом, семья, коллектив, комфорт, уют, позитив, помощь, сила, самореализация, целеустремленность, развитие, возможности, интерес, дружба, поддержка, польза, познание, свобода. Вот эти ответы.

«Наш Сводный отряд – это: семья, дружный коллектив, второй дом; дом, в котором чувствуешь себя хорошо, комфортно и уютно; место для самореализации, где каждый получает новые возможности и может проявить себя, где каждый раскрывается с лучшей стороны, где ощущаешь настоящую свободу, где лидерство в почете, и ты можешь развивать свои лидерские качества; место, где тебя обязательно поддержат и тебе помогут, зарядят позитивом, придадут дополнительной мотивации; место,

сродни оазису в пустыне, где можно провести свободное время с пользой, где у тебя поднимается настроение, где тебя окружают хорошие люди; место, где мы проходим военно-патриотическую подготовку, тренируем дисциплину, живем коллективом; место, где можно узнать много интересного, научиться чему-то новому, научиться быть сплоченными, дружными, сильными; ребята с горящими глазами, желающие научиться чему-то новому; это большой дружный коллектив, нацеленный на развитие и согласованность во всем, объединяющий веселых, ответственных, пунктуальных, целеустремленных, выносливых ребят; это то, что является образцом для подражания, образцом создания фундамента для счастливого будущего нашей страны».

Расширяя характеристику постовцев и эффектов, производимых от взаимодействия со своими педагогами, приведем также несколько вопросов, заданных педагогам отряда – Хабарову Даниле Денисовичу и Пескову Евгению Аркадьевичу, и соответствующих им экспресс-ответов, характеризующих эксклюзивность жизни и деятельности Поста № 1.

Зачем ребята приходят в Сводный отряд, какова их мотивация: *«Приходят, потому, что интересно. Чтобы быть в этом коллективе. Чтобы чувствовать что-то настоящее... Чтобы жить ... Объединяет их мотивация на достижение! Объединяет горение в желании победить! Добиться права стоять на Посту № 1 в Москве в Александровском саду. А для этого надо победить в краевой игре «Патриот». А значит надо*

стараться, надо впахивать на занятиях, терпеть боль и усталость, проявлять себя по максимуму!»

Как попасть в Сводный отряд: *«Надо хотеть, прежде всего очень хотеть и желать. Это должно быть ребятам надо! Им самим надо! Но надо быть и подготовленным. Это теоретическая подготовка, техническая подготовка – владение всеми приемами, физическая подготовка. И при этом всегда помнить одну из самых простых отрядных истин – «Попасть в отряд может быть и легко, удержаться трудно!».*

Что постовец должен, что ему обязательно надо, что ему нельзя по-другому: *«Прежде всего постовец должен стараться научиться ходить, в идеале – по «кремлёвски», а также правильно обращаться с оружием, следить за формой, быть ответственным! Быть человеком и другом!».*

Что можно и нельзя постовцам: *«Можно многое: проявлять лидерскую инициативу, заявлять себя лидером, быть им; проявлять инициативу в каждодневных больших и маленьких делах и заботах отряда; пойти в Сводный отряд, попробовать себя в соревнованиях, конкурсах, всяческих испытаниях; делиться информацией, рассказывать о Посте № 1, об отряде; жаловаться и предлагать («жалоба и предложение при должном на них реагировании порождают результат»!!!); чтобы приходили родители посмотреть и почувствовать, как оно здесь.*

А вот того, что нельзя, мало, но оно принципиально. Нельзя: отходить от принципов Общевоинского устава

(караульная служба); что-то делать не подумав, «не прикинув» – правильно или неправильно, что может получиться, к чему приведет»; заниматься «глупым» героизмом (к примеру, тебе плохо, а ты стоишь на посту несмотря ни на что...); плохо высказываться о своей стране (никогда, ни при каких условиях!); не соблюдать дисциплину, самодисциплину; не являться на мероприятия Отряда, на дела Поста № 1».

Что можно и нельзя простить постовцу: «Учитывая, что мы всё же имеем дело с детьми, простить можно довольно многое: разовое опоздание на Пост, но при этом стараемся вникнуть в ситуацию и помочь, чтобы этого не повторилось; слезы, так как это бывает естественно в трудную минуту, когда вдруг растеряешься или осознаешь свое бессилие, поймешь, что сделал что-то серьезное не так, когда обидишься сам на себя или на кого-то. В этом случае, если на душе тяжело, надо выплакаться, психологически разгрузиться. Ну, а дальше на помощь приходим мы, приходят товарищи по отряду. И вперед – исправлять и добиваться, чтобы всё было как надо; мимолетную душевную слабость. У кого не бывает, ведь и сталь закаляется в огне. Главное, мы все стараемся помочь справиться с этим.

А вот относительно того, что простить нельзя, то это: неуважение друг к другу, к Уставу, к старшим, к делу, которому служишь, к городу и стране; не явка на важное мероприятие без уважительной причины, не предупредив, не известив при этом командира о своём отсутствии (это серьезнейшая подстава

Отряду); неадекватное, непонимающее, неподобающее поведение, психическая неуравновешенность. Сюда относятся и лень, и вранье, и предательство, и попытки что-либо украсть (благо, этого у нас ещё никогда не было). Это серьезно, так как это может дисбалансировать весь коллектив; подвести коллектив, школу, город; отрицательно сказаться на всём, чему мы посвящаем наше время, силы, здоровье; может сильно ударить по имиджу Поста № 1».

Есть ли какие-то специфические принципы или нюансы в выстраивании воспитательной работы в Отряде: «Учитывая специфику нашей военно-патриотической, военно-спортивной деятельности, можно заметить и какие-то особенности в постановке воспитания. Вот, например, один из принципов: «косячит один – исправляют все». То есть если кто-то не занимается как надо, филонит по какой-то причине, отлынивает, то есть «не понимает», что и как следует делать в этот момент, то – «а сейчас все выходим заниматься на улице (дождь, снег, холодно – не имеет значения): и воздухом подышим, и ножки с ручками разомнем и погреем – поприседаем, поотжимаемся! Для здоровья и дисциплины полезно.

В выстраивании воспитательных отношений исходим из модели наставничества. В целом в отряде большинство – сверстники, но у ребят разный уровень подготовки. А потому в каждом отделении есть командир, который и организатор, и наставник, и в определенном смысле «психолог».

Есть и ряд принципов-правил, регулирующих отношения и взаимодействия в

коллективе. Например: когда приходишь в то место, где находится отряд, вначале здороваешься с руководителем отряда, потом уже с ребятами; если между постовцами возникли недопонимания и обиды, руководителю торопиться туда лезть не надо. Сами должны разобраться, во всяком случае попробовать сделать это».

Есть ли какие-то «привилегии» у кого-то из ребят: *«Да, конечно! В чем они выражаются? Это прежде всего больше возможностей: соревноваться, побеждать, участвовать, видеть, встречать.... При этом важнейшей привилегией является право нести большую, по сравнению с другими, ответственность!».*

Вот такие они, постовцы! Вот такие у них педагоги! Вот так вот они сегодня живут, работают, учатся, служат!

Заключение. Подводя итог знакомству с опытом жизни и работы, с педагогической системой Поста № 1 в г. Ставрополе, правомерно задаться вопросом: каковы же результаты? Но что при этом правомерно и справедливо считать результатом?

Прежде всего отметим то, что на протяжении 50 лет Пост № 1 является центром военно-патриотического воспитания подрастающего поколения города Ставрополя. Ежегодно около 1700 учащихся из общеобразовательных учреждений города несут Вахту Памяти у Вечного огня. Многие выпускники школ по окончании учебы связывают свою жизнь с военной службой в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации и других силовых структурах государства. Много разных побед в конкурсах, соревнованиях и состязаниях. Так, за один только учебный год команда Поста

№ 1 охватывает своим участием в среднем более 100 городских мероприятий, среди которых Парад Победы в г. Ставрополе (сегодня уже более 1000 юношей и девушек г. Ставрополя награждены медалями министра обороны РФ «За участие в Параде»), различные торжественные мероприятия, десятки конкурсов и соревнований патриотической направленности. Только за последние пару-тройку лет представители Сводного отряда отметились победными и призовыми места на крупнейших краевых и всероссийских соревнованиях.

2024 год вообще стал по настоящему знаковым. Постовцы Ставрополя на XXII Слете военно-патриотических и военно-спортивных клубов, участников почетных Молодежных караулов Ставропольского края «Патриот 2024» заняли общекомандное 1 место (среди 20 команд), получив переходящий кубок. Кроме того, ставропольцы взяли 1 место в конкурсах «Знаменных групп и почетных караулов» и «Визитная карточка», 3 место – в конкурсе «Выживания в природных условиях». 22 июня 2025 года ставропольцы, как победители Слета, удостоены чести отправиться в г. Москву и заступить на Пост № 1 на Могилу Неизвестного Солдата в Александровском парке г. вместо Президентского полка.

Но всё же главный результат – это сами дети, это их личности, их поступки и гражданское самочувствие, это отношения среди детей, это то, что внутри каждого члена отряда, заступающего на Пост № 1 – в мыслях, в чувствах, в потребностях, в мечтах, в характерах мальчишек и девчонок. Что за мысли и чувства? Они о прошлом и настоящем, о праздничном,

героическом и будничном, о привычном и о том, что привычным и обыденным стать не должно. Вот, к примеру, как они ответили на вопрос о том, что для них значит Огонь на Мемориале «Вечная Слава!», рядом с которым они стоят в Почетном карауле:

«Вечный Огонь – это: неугасаемая память о всех погибших, отдавших свои жизни за наше светлое мирное небо, память о всех участниках ВОВ, сражавшихся с гитлеровцами; символ гордости, славы, победы, вечной жизни; символ серьезности отношения и понимания того, что было; мотор воспоминаний о том, что было в то тяжелое для страны время и как оно было; напоминание всем нам о том, как хрупка наша жизнь, и как важна она для Победы».

И можно себе только представить, что бы они сделали с теми, кто, как описывают СМИ в хронике происшествий, оскверняет Вечный Огонь, забрасывая его снегом, землей или мусором, жаря на нём сосиски или курицу.

С 2022 года установлена традиция проведения Церемониального развода

почетного караула г. Ставрополя на Посту № 1. Каждую пятницу проходит вынос семи знамен знаменной группой, показательные выступления с демонстрацией приемов с оружием группой из 10 юнармейцев, возложение каски и легендарного автомата ППШ к мемориалу «Вечный огонь», заступление Почетного Караула на Пост № 1, преклонение знамени Победы над каской и ППШ возле Вечного огня. Ну, а в течение всей недели – «просто» Служба!

Отметим и то, что важнейшей отличительной чертой и потребностью для постовцев является то, что определяется словом ВЗАИМО!: взаимоподдержка, взаимопомощь, взаимовыручка! ... А ещё – потребность ВМЕСТЕ служить – СЛУЖИТЬ Родине! Есть огромное желание принести пользу городу и стране. Показать себя и через себя город Ставрополь! Сделать так, чтобы Ставрополем гордились и горожане, и весь край, и страна! И это педагогика не из учебника, это педагогика из жизни, педагогика жизни, настоящей жизни!

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Бобрышов Сергей Викторович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, профессор кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь;

Савицкене Инна Викторовна – старший методист учебно-методического центра, МАУ ДО Ставропольский Дворец детского творчества, г. Ставрополь;

Русанова Татьяна Николаевна – старший методист учебно-методического центра, МАУ ДО Ставропольский Дворец детского творчества, г. Ставрополь.

УДК 371.121

ВИНОКУРОВА В.П., ХАТУНЦЕВА Д.М., ЯКОВЕНКО А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ 1 КУРСА)

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) у современной молодёжи, находящейся в условиях возросших психологических, учебных и социальных нагрузок, а также различных факторов, которые могут плохо влиять на состояние организмов студентов. С этими факторами помогают бороться присутствующие в структуре образовательных программ занятия физической культурой. В статье показано, что эти занятия (как теоретические, так и практические) способствуют формированию у студентов представлений о здоровом образе жизни, положительно влияют на состояние их организмов. Приводятся результаты исследования среди студентов 1 курса экономического факультета Марийского государственного университета по выявлению параметров влияния физической культуры на формирование у молодёжи представлений и поведенческих установок, направленных на сохранение здоровья. Раскрываются представления современной молодежи о здоровом образе жизни, о важности для них здоровья и спортивной активности. Представлены выявленные в ходе опроса причины, по которым молодежь уделяет недостаточно внимания своему здоровью, а также причины, мешающие молодежи заниматься физкультурно-оздоровительной деятельностью и внедрять здоровые привычки в повседневную жизнь. Обоснована необходимость комплексного подхода в процессе формирования физической культуры: физическая активность должна сочетаться с образовательной работой, направленной на формирование внутренней мотивации, достижение понимания ценности здоровья и практических знаний, необходимых для ведения здорового образа жизни. Представлены рекомендации по совершенствованию университетских программ физического воспитания с учётом выявленных дефицитов и вызовов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

здоровый образ жизни; студенты; занятия физической культурой; современная молодёжь; университет.

VINOKUROVA V.P., KHATUNTSEVA D.M., YAKOVENKO A.A.

FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG MODERN YOUTH (USING THE EXAMPLE OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES FOR 1ST YEAR STUDENTS)

ANNOTATION

The article is devoted to the problem of forming a healthy lifestyle among modern youth who are under increased psychological, educational and social stress, as well as various factors that can negatively affect the state of students' bodies. Physical education classes, which are present in the structure of educational programs, help to combat these factors. The article shows that these classes (both theoretical and practical) contribute to the formation of students' ideas about a healthy lifestyle and have a positive effect on the state of their bodies. The article presents the results of a study among 1st-year students of the Economics Faculty of the Mari State University to identify the parameters of the influence of physical culture on the formation of young people's ideas and behavioral attitudes aimed at maintaining health. The ideas of modern youth about a healthy lifestyle, the importance of health and sports activity for them are revealed. The reasons identified in the survey why young people do not pay enough attention to their health are presented, as well as the reasons that prevent young people from engaging in physical education and wellness activities and introducing healthy habits into everyday life. The necessity of an integrated approach to the process of physical culture formation is substantiated: physical activity should be combined with educational work aimed at forming internal motivation, achieving an understanding of the value of health and practical knowledge necessary for leading a healthy lifestyle. Recommendations for improving university physical education programs are presented, taking into account the identified deficits and challenges.

KEYWORDS:

healthy lifestyle; students; physical education classes; modern youth; university.

Введение. Одной из проблем современной молодёжи является проблема со здоровьем. Среди факторов, её обуславливающих, традиционно и совершенно объективно называется ряд привычек и стереотипов жизненного поведения, свойственных молодому поколению:

- низкая физическая активность;
- вредные привычки (курение никотинсодержащих сигарет, кальянов, электронных сигарет, употребление алкогольных напитков, употребление запрещённых веществ и т.д.);

- постоянное времяпрепровождение в сети Интернет;
- употребление вредной пищи (продукты, насыщенные животными жирами и сахарами, например, бутерброды, газированные напитки, в том числе и энергетические), при очень малом употреблении овощей, фруктов, плодов, круп, корнеёв;
- «перекусывание» в перерывах между «парами» (речь о студентах) чем придётся (печенье, конфеты, шоколад, хлебобулочные изделия,

сопровождаемые сладкими соками или газировками);

- постоянный стресс (особенно у выпускников школ в период подготовки к выпускным испытаниям, у студентов первого курса на фоне нового учебного места, первой сессии, а у некоторых и вовсе нового/ой города/страны) и др.

Всё это ведет к ухудшению состояния здоровья студентов, а как следствие – к ухудшению здоровья работоспособного населения, что приводит к существенным социально-экономическим потерям [2, С. 58-59; 7, С. 4]. Ввиду всего перечисленного становится ясно, что вопрос формирования здорового образа жизни у студентов стоит довольно-таки остро [1, С. 146]. И что, как ни дисциплина под названием физическая культура, может помочь с решением данной проблемы.

Целью исследования стало определение влияния физической культуры на формирование здорового образа жизни у современной молодёжи. В качестве методов сбора и обработки информации применялись анкетирование и математико-статистическая обработка полученных данных. Ключевые понятия исследования получили следующее ценностно-смысловое наполнение:

- здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это образ мышления и стиль поведения, основанный на биологических и морально-нравственных законах, соответствующий культурным и духовным традициям общества, направленный на сохранение и укрепление всех составляющих здоровья человека. Он включает физическую активность,

рациональное питание, отказ от вредных привычек, развитие психоэмоциональной культуры и соблюдение оптимального режима труда и отдыха [3, С. 220; 6, С. 561-562];

- физическая культура – это совокупность целенаправленных физических упражнений и активности, направленных на укрепление и поддержание здоровья, профилактику заболеваний, развитие физических и психоэмоциональных качеств, а также формирование здорового образа жизни. Она включает регулярную физическую активность, упражнения на выносливость, силу, гибкость и играет критически важную роль в улучшении когнитивных функций, адаптации к стрессу и поддержании общего тонуса организма [6, С. 563-564].

Результаты исследования. Для выявления влияния физической культуры на формирование здорового образа жизни у современной молодёжи нами было проведено исследование среди студентов 1 курса экономического факультета Марийского государственного университета в г. Йошкар-Ола, у которых физическая культура делится на две дисциплины: «Общая физическая подготовка» (занятия по данной дисциплине проводятся в виде тренировок в спортивном зале), «Физическая культура и спорт» (данная дисциплина проводится в виде лекций и семинаров). На занятиях в зале студенты развивают и улучшают физическое состояние своего тела, а на лекциях и семинарах они изучают наиболее эффективные способы совершенствования своего организма посредством физических нагрузок,

различных упражнений, а также узнают особенности работы как внутренних органов, так и различных частей тела у людей с разной физической подготовкой. Также они познают основы правильного питания (как соблюсти баланс БЖУ – белки, жиры, углеводы), влияние распорядка дня и наличие вредных привычек на состояние организма в целом и на отдельные его части/органы.

Всем опрашиваемым (30 человек, из них 22 девушки и 8 юношей) было предложено пройти диагностику по методике «Выявление уровня сформированности компонентов здорового стиля жизни», разработанной О. М. Пермяковой и Н. В. Третьяковой [4, С. 116-122]. Данная диагностика позволила определить уровень сформированности здорового образа жизни студентов.

В результате обработки ответов студентов были получены результаты, свидетельствующие о том, как хорошо респонденты следят за своим здоровьем: 14 человек (46,7%) следят за своим здоровьем от случая к случаю, 8 (26,7%) следят регулярно за своим здоровьем, и столько же респондентов следят за своим состоянием здоровья только при недомоганиях. Можно сделать вывод о том, что многие следят за состоянием своего здоровья некачественно, не уделяют ему должного внимания. Этому, по мнению опрошенных, служит ряд причин (отсутствие необходимого упорства и настойчивости, отсутствие свободного времени, слабая организаторская работа, отсутствие инвентаря и спортивной формы). Выраженность воздействия этих причин представлена на рисунке 1.

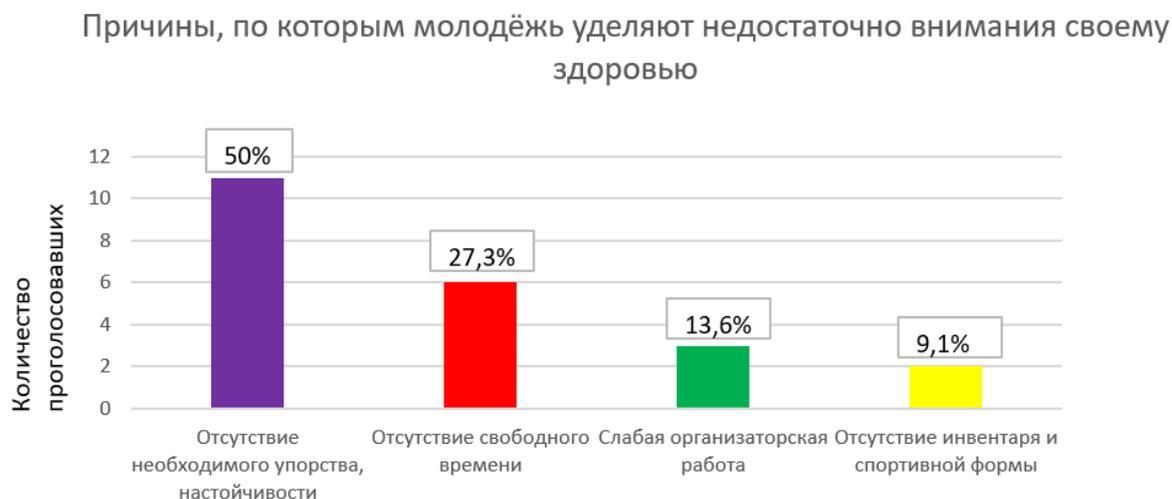


РИСУНОК 1. Причины, по которым молодёжь уделяет недостаточно внимания своему здоровью

Далее респондентам были заданы вопросы касаясь вредных привычек. На вопрос: «Курите ли вы?» большинство – 24 человека (80%) ответили, что не курят, 5 (16,7%) – сказали, что курят периодически, а 1 (3,3%) – курил раньше. На

вопрос: «Употребляете ли вы наркотики?» – единогласно все 30 респондентов (100%) ответили, что не употребляют. На вопрос: «Употребляете ли Вы алкогольные напитки?» – 15 (50%) человек ответили, что пьют исключительно по праздникам,

11 (36,7%) – не употребляют спиртные напитки, 3 (10%) – пьют несколько раз в месяц, и 1 (3,3%) – пьёт 1-3 раза в неделю. Большинство опрошенных студентов, как показал опрос, не имеют вредных привычек, и это говорит о том, что они придерживаются здорового образа жизни. Для большего понимания

того, что в представлении респондентов является здоровым образом жизни, дополнительно был задан вопрос с возможностью выбрать несколько вариантов ответов: «Что представляет собой, по Вашему мнению, здоровый образ жизни?» Ответы представлены в виде диаграммы (рисунок 2).

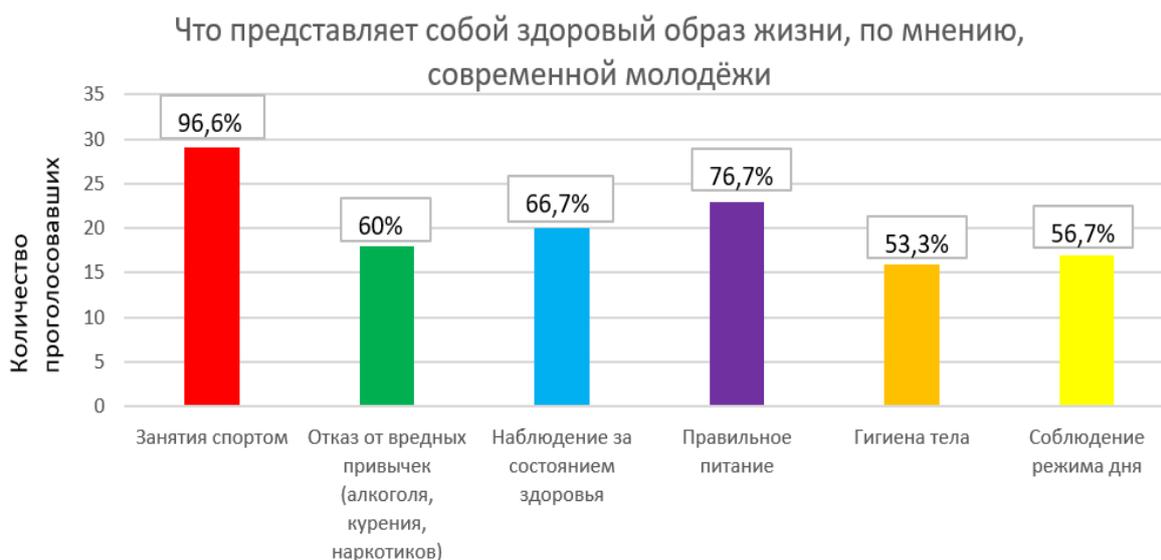


РИСУНОК 2. Что представляет собой здоровый образ жизни, по мнению современной молодёжи

Как видно из представленных данных многие опрошенные считают, что занятия спортом представляет здоровый образ жизни. Это самый популярный ответ. Кроме того, были названы (приводятся по степени убывания частоты упоминания): правильное питание, наблюдение за состоянием здоровья, отказ от вредных привычек, соблюдение режима дня, гигиена тела.

Необходимо было выяснить и то, сколько же времени респонденты выделяют на физкультурно-оздоровительную деятельность в неделю. Как выяснилось, 11 человек (36,7%) уделяют на это 4-5 часов в неделю,

8 (26,7%) – 6-7 часов, 5 (16,7%) – 2-3 часа, 3 (10%) – 8 часов и более, 3 (10%) – 0,5-1 час в неделю. Отсюда следует, что в среднем опрошенные студенты уделяют недостаточно времени на физкультурно-оздоровительную деятельность, так как согласно федеральным государственным стандартам высшего образования, на физкультурно-оздоровительную деятельность студентам рекомендуется выделять не менее 5 часов в неделю. В ходе проведения анкетирования удалось установить причины, мешающие респондентам заниматься физкультурно-оздоровительной деятельностью (рисунок 3)



РИСУНОК 3. Причины, мешающие молодежи заниматься физкультурно-оздоровительной деятельностью.

На основе результатов опроса можно сделать обобщающий вывод о том, что студенты осознают важность здоровья и спортивной активности, но большинству не хватает свободного времени, чтобы в полной мере уделять время на занятия спортом, а также молодёжи не хватает знаний для того, чтобы вести здоровый образ жизни, что ещё раз подтверждает необходимость проведения лекционного курса по физической культуре. Опрос позволил выявить, что большинство студентов заинтересованы и обеспокоены своим здоровьем. Поэтому мы подготовили некоторые рекомендации, чтобы помочь с формированием здорового образа жизни у современной молодёжи.

В качестве методик формирования здорового образа жизни студентов можно выделить следующие:

- 1) Разработка персонализированных планов тренировок с учётом здоровья и интересов студентов.
- 2) Обновление практической часть курса (включение в курс скандинавской ходьбы, пилатеса, аквааэробики

и кроссфита, обучение правильному дыханию и приёмам саморегуляции).

- 3) Создание информационно-просветительской среды, включающей методические материалы, плакаты и стенды, а также образовательный контент в социальных сетях вузов.
- 4) Вовлечение психологов для работы с мотивацией и преодолением барьеров к активному образу жизни.
- 5) Проведение лекций и семинаров о пользе физической активности и правильного питания, построения индивидуального рациона, о здоровьесберегающем распорядке дня, гигиене, физиологии организма с акцентом на возрастные и гендерные особенности, а также вреде курения, распития спиртных напитков и т.д.
- 6) Организация соревнований и спортивных праздников, которые способствуют вовлечению студентов в активные занятия.
- 7) Введение системы поощрений за участие в спортивных мероприятиях и соблюдение здоровых привычек.

8) Осуществление педагогического контроля и самоконтроля, включающих: ведение дневника здоровья студентами, включение элементов рефлексии в учебный процесс [5, С. 99-100].

Заключение. Таким образом, проведённое исследование позволило выявить тенденции отношения современной молодёжи к собственному здоровью. Несмотря на высокую степень осведомлённости студентов о важности физической активности и принципах здорового образа жизни, большинство из них сталкиваются с определёнными барьерами: нехваткой времени, недостатком знаний о правильном питании и восстановлении. Диагностика продемонстрировала, что уровень сформированности у студентов компонентов ЗОЖ находится преимуще-

ственно на среднем уровне, что требует дополнительных усилий со стороны образовательных учреждений. Дисциплина «Физическая культура», включающая как практические занятия, так и теоретические лекции, должна стать не просто частью учебного плана, а инструментом целенаправленного формирования здоровьесберегающих знаний и умений. На её основе возможно не только улучшение физического состояния студентов, но и формирование у них устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни как личностной и социальной ценности. Это, в свою очередь, влияет на снижение уровня заболеваний, повышение учебной и профессиональной продуктивности молодёжи, и может рассматриваться как фактор национального здоровья и благосостояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белькова М.В. Методологические проблемы воспитания здорового образа жизни молодёжи в учреждениях культуры и фитнес-клубах // Вестник московского государственного университета культуры и искусств. 2016. №4 (72). С. 146-150.
2. Били-Лазарь А.А., Хлебутина Э.В., Вольский В.В. Причины ухудшения состояния здоровья студенческой молодежи // Проблемы педагогики. 2017. №4(27). С. 58-59.
3. Метелкин Л.А., Селиванова В.П., Иванова Д.Н. Влияние ЗОЖ на здоровье человека, исследование вовлеченности в ЗОЖ студентов медицинского института // Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.). 2023. С. 219-222.
4. Пермяков О.М., Третьякова Н.В. Формирование здорового стиля жизни у студентов на занятиях физической культурой: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 124 с.
5. Полякова И.В., Девятярова Е.А., Внукова Е.В., Солнцева Н.С. Педагогическая модель формирования здорового образа жизни студенток в процессе занятий физической культурой в педагогическом вузе // Современные технологии в физическом воспитании и спорте. 2018. С. 98-100.
6. Соколова И.Ю., Королева И.В. Роль физических упражнений в формировании ЗОЖ студенческой молодежи // Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. 2024. С. 561-564.
7. Фазлеева Е.В., Шалавина А.С., Васенков Н.В., Мартыанов О.П., Фазлеев А.Н. Состояние здоровья студенческой молодежи: тенденции, проблемы, решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN522.pdf>.

REFERENCES

1. Bel'kova M.V. Metodologicheskie problemy vospitaniya zdorovogo obraza zhizni molodjozhi v uchrezhdenijah kul'tury i fitnes-klubah (*Methodological problems of fostering a healthy lifestyle for young people in cultural institutions and fitness clubs*) // Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2016. №4(72). S. 146-150.
2. Bili-Lazar' A.A., Hlebutina Je.V., Vol'skij V.V. Prichiny uhudsheniya sostojanija zdorov'ja studencheskoj molodezhi (*The reasons for the deterioration of the health status of students*) // Problemy pedagogiki. 2017. №4(27). S. 58-59.
3. Metelkin L.A., Selivanova V.P., Ivanova D.N. Vlijanie ZOZh na zdorov'e cheloveka, issledovanie вовлеченности в ZOZh студентов медицинского института (*The impact of a healthy lifestyle on human health, a study of the involvement of students of a medical institute in a healthy lifestyle*) // Nauka i Prosveshhenie (IP Guljaev G.Ju.). 2023. S. 219-222.
4. Permjakov O.M., Tret'jakova N. V. Formirovanie zdorovogo stilja zhizni u studentov na zanjatijah fizicheskoj kul'turoj: monografija (*Formation of a healthy lifestyle among students in physical education classes: a monograph*). Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2019. 124 s.
5. Poljakova I.V., Devjatijarova E.A., Vnukova E.V., Solnceva N.S. Pedagogicheskaja model' formirovanija zdorovogo obraza zhizni studentok v processe zanjatij fizicheskoj kul'turoj v pedagogicheskom vuze (*The pedagogical model of the formation of a healthy lifestyle of female students in the process of physical education at a pedagogical university*) // Sovremennye tehnologii v fizicheskom vospitanii i sporte. 2018. S. 98-100.
6. Sokolova I.Ju., Koroleva I.V. Rol' fizicheskikh uprazhnenij v formirovanii ZOZh studencheskoj molodezhi (*The role of physical exercises in shaping the healthy lifestyle of students*) // Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva. 2024. S. 561-564.
7. Fazleeva E.V., Shalavina A. S., Vasenkov N.V., Mart'janov O.P., Fazleev A.N. Sostojanie zdorov'ja studencheskoj molodezhi: tendencii, problemy, reshenija (*Health status of students: trends, problems, solutions*) // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. T. 10. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN522.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Винокурова Виктория Павловна – студент ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», экономический факультет, направление подготовки 38.03.01, Экономика, Бизнес-аналитика и управление данными, г. Йошкар-Ола Республики Марий Эл;

Хатунцева Диляра Маратовна – студент ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Экономический факультет, направление подготовки 38.03.01, Экономика, Бизнес-аналитика и управление данными, г. Йошкар-Ола Республики Марий Эл;

Яковенко Антон Андреевич – аспирант ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Факультет общего и профессионального образования, научная специальность 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования, г. Йошкар-Ола Республики Марий Эл.

УДК 37.062

ГАВАЛЯН Д.А.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается важность профориентации как инструмента, способствующего повышению учебной мотивации у обучающихся старших классов. В условиях современного образовательного процесса, когда молодые люди сталкиваются с множеством профессиональных возможностей и вызовов, профориентация становится ключевым элементом, помогающим им осознать свои интересы и способности. Анализируются различные методы и подходы к профориентации, которые применяются в образовательных учреждениях, включая тестирование, консультации с профессиональными психологами и участие в экскурсиях на предприятия. Основное внимание уделяется тому, как эти мероприятия помогают учащимся не только лучше понять свои предпочтения, но и сформировать позитивное отношение к учебному процессу, что, в свою очередь, способствует улучшению их академических результатов. Обсуждаются психологические аспекты учебной мотивации, такие как влияние самооценки и уверенности в себе на выбор будущей профессии. Подчеркивается, что успешная профориентация может значительно снизить уровень стресса и неопределенности, с которыми сталкиваются старшеклассники при выборе своего жизненного пути. Предлагаются рекомендации для педагогов и психологов по внедрению эффективных профориентационных программ в школьное обучение, направленных на развитие учебной мотивации и подготовку учащихся к успешной профессиональной деятельности в будущем.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессия; профориентация; старшеклассник; самоопределение; учебная мотивация.

GAVALYAN D.A.

CAREER GUIDANCE AS A MEANS OF FORMING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ANNOTATION

This article examines the importance of career guidance as a tool to increase academic motivation among high school students. In the context of the modern educational process, when young people face many professional opportunities and challenges, career guidance becomes a key element that helps them realize

their interests and abilities. The article analyzes various methods and approaches to career guidance that are used in educational institutions, including testing, consultations with professional psychologists and participation in excursions to enterprises. The focus is on how these activities help students not only to better understand their preferences, but also to form a positive attitude towards the learning process, which in turn contributes to improving their academic results. The psychological aspects of educational motivation are discussed, such as the influence of self-esteem and self-confidence on the choice of a future profession. It is emphasized that successful career guidance can significantly reduce the level of stress and uncertainty that high school students face when choosing their life path. Recommendations are offered for teachers and psychologists on the introduction of effective career guidance programs in school education aimed at developing educational motivation and preparing students for successful professional activities in the future.

KEYWORDS:

profession; career guidance; high school student; self-determination; educational motivation.

Введение. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников является одной из ключевых в современном образовании. Обучающиеся старших классов находятся на этапе выбора жизненного пути, что делает профориентацию одним из ключевых инструментов в формировании их учебной мотивации. Профориентационная работа в школе играет важную роль в этом процессе, поскольку помогает учащимся осознать свои интересы, способности и предпочтения, а также формирует их представления о мире профессий [2, С. 118]. При этом особенно значимым выступает психологический аспект данной работы, позволяющий целенаправленно влиять на самоопределение и понимание своего соответствия будущей профессиональной деятельности.

В этой связи следует отметить, что подростковый возраст характеризуется активным поиском идентичности, что делает старшеклассников особенно восприимчивыми к различным влияниям [1, С. 14]. Соответственно профориентаци-

онная работа в школе должна учитывать всю множественность психологических особенностей подростков, их эмоциональное состояние и потребности. Важно, чтобы профориентационная деятельность была направлена не только на информирование о профессиях, но и на создание условий для самопознания учащихся.

В данной статье рассматриваются различные параметры осуществления профориентации в образовательном процессе, её влияние на развитие у учащихся интереса к обучению, анализируются соответствующие современные подходы.

Результаты исследования. Профориентация понимается как система мероприятий, направленных на помощь учащимся в определении их профессиональных интересов, способностей и предпочтений [1, С. 16]. Многие учёные (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) подчеркивали, что формирование мотивации как основного двигателя учебной деятельности возможно именно через осознание учащимися перспектив профессионального роста. Это способствует развитию осознан-

ного отношения к учёбе и формированию устойчивой мотивации к достижению целей. Старшеклассники, которые понимают, зачем им нужны определённые знания и навыки, как они могут повлиять на будущую карьеру, проявляют больший интерес к обучению, что, в свою очередь, положительно сказывается на их академических успехах. Если, к примеру, ученик интересуется медициной, информация о профессии врача может побудить его более серьезно относиться к изучению биологии и химии. Работы Н.С. Пряжникова и Е.А. Климова также позволяют глубоко понять влияние профориентации на личностное развитие учащихся. Знакомство с различными профессиями и мирами деятельности помогает им разносторонне осознать свои интересы и склонности.

Профориентационные мероприятия, такие как профессиональные пробы, экскурсии на предприятия, встречи с представителями различных профессий и консультации с психологами, помогают учащимся связать учебный процесс с реальными жизненными перспективами. Это вдохновляет и мотивирует их к учебе, так как они видят, что труд и знания могут привести к желаемым результатам. Кроме того, профориентация помогает развивать у детей уверенность в своих силах.

Е.А. Климов в своих исследованиях выделил пять типов профессиональной направленности личности, что позволяет более точно определить интересы и склонности учащихся. Это, в свою очередь, помогает педагогам и родителям выстроить индивидуальный подход к каждому ребёнку. Н.С. Пряжников подчёркивал важность активного участия самих

старшеклассников в процессе профориентации, что способствует развитию у них ответственности и самостоятельности. Соответственно, важным аспектом профориентации является индивидуальный подход к каждому ученику. Учителя и консультанты должны учитывать интересы и способности каждого ребенка, чтобы направить его на правильный путь. Это может включать в себя тестирование на профпригодность, беседы о карьерных целях и помощь в выборе образовательных программ [3, С. 292].

Таким образом, профориентация в школе не только помогает учащимся лучше понять свои предпочтения, но и играет большую роль в формировании у них мотивацию к учебе, делая процесс образования более целенаправленным и значимым.

В условиях быстро меняющегося мира профессий и технологий задача педагогов и психологов заключается в создании эффективных профориентационных программ, которые помогут школьникам сделать осознанный выбор будущей профессии [3, С. 294]. При этом уточним, что для успешного формирования учебной мотивации через профориентацию необходимо применять комплексный подход. Представим ряд рекомендаций по разработке и внедрению таких программ в школьное обучение.

Перед началом разработки профориентационных программ необходимо четко определить их цели. Основные цели могут включать:

- помощь учащимся в понимании своих интересов и склонностей;
- ознакомление с различными профессиями и требованиями к ним;

- развитие навыков самопрезентации и поиска информации о профессиях;
- поддержка в принятии осознанного решения о выборе будущей профессии.

Назовем практические аспекты внедрения профориентации как средства формирования учебной мотивации обучающихся:

1. *Диагностика интересов и способностей учащихся.* Использование тестов и анкетирования позволяет выявить сильные стороны школьников и их профессиональные предпочтения. Психологические тесты могут служить полезным инструментом для самопознания, позволяя старшеклассникам лучше понять, какие профессии могут соответствовать их личностным характеристикам.

2. *Интеграция профориентации в учебный процесс.* Связь теоретического материала с реальными примерами из профессиональной деятельности делает обучение более осмысленным. Профориентационные программы должны быть интегрированы в существующий учебный процесс. Это можно сделать через:

- включение профориентационных тем в учебные предметы (например, в уроки труда, обществознания, а также на классных часах);
- проведение специальных мероприятий, таких как Дни карьеры, где учащиеся могут встретиться с представителями различных профессий;
- организацию экскурсий на предприятия и в учреждения, чтобы учащиеся могли увидеть рабочие процессы в реальной жизни.

3. *Проведение профориентационных мероприятий.* Организация встреч с представителями профессий, проведение мастер-классов и экскурсий способствует формированию у учащихся ясного представления о будущей карьере. Общение с представителями разных профессий может помочь старшеклассникам получить представление о реальных условиях труда и требованиях, которые предъявляются к специалистам. Это способствует формированию более реалистичных ожиданий и снижению уровня тревожности, связанного с выбором будущей профессии.

4. *Сотрудничество с родителями.* Родители играют важную роль в процессе профориентации, поэтому их участие в этом процессе крайне важно. Также стоит отметить, что именно поддержка со стороны педагогов и родителей в процессе профориентации играет ключевую роль. Психологический климат в семье и школе может существенно повлиять на уверенность старшеклассников в своем выборе. Педагоги должны быть готовы оказать эмоциональную поддержку, выслушать и помочь разобраться в сомнениях и страхах обучающихся, что способствует более осознанному подходу к выбору профессии.

5. *Использование современных технологий.* Современные технологии могут значительно повысить эффективность профориентационных программ. Рекомендуется:

- внедрение онлайн-тестов и анкет для определения интересов и склонностей учащихся;
- использование мультимедийных ресурсов (видеороликов, вебинаров) для ознакомления с профессиями;
- создание платформы для общения учащихся с профессионалами в различных областях через онлайн-курсы и мастер-классы.

6. *Использование индивидуального подхода.* Каждый ученик уникален, и профориентация должна учитывать его индивидуальные особенности. С этой целью рекомендуется:

- проведение индивидуальных консультаций с психологами для выявления интересов и способностей каждого ученика;
- создание персонализированных планов профориентации, которые будут учитывать сильные и слабые стороны учащихся;
- поддержка учащихся в выборе дополнительных курсов и кружков, соответствующих их интересам.

7. *Оценка эффективности программ.* Для того чтобы профориентационные программы были успешными, необходимо регулярно оценивать их эффективность. В этом плане рекомендуется:

- проведение опросов среди обучающихся, родителей и педагогов для получения обратной связи;
- анализ результатов профориентационных тестов и успешности выбора профессии выпускников;
- корректировка программ на основе полученных данных и отзывов.

Заключение. Профориентация является эффективным средством формирования учебной мотивации старшеклассников. Она помогает учащимся осознать значимость образования для их будущей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, повышает их интерес к обучению. Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Н.С. Пряжникова и Е.А. Климова подчёркивают важность профориентации как инструмента личностного и профессионального развития обучающихся. Внедрение профориентационных мероприятий в образовательный процесс способствует не только повышению учебной мотивации, но и успешной социализации школьников в современном обществе. Профориентационная работа в школе имеет огромное значение для старшеклассников, так как она не только информирует их о возможностях будущей профессиональной деятельности, но и помогает формировать их психологическую готовность к этому выбору. Учитывая психологические аспекты, можно создать эффективные профориентационные программы, способствующие успешному самоопределению учащихся и их адаптации в мире профессий. Педагоги и психологи должны работать вместе, чтобы создать условия, способствующие развитию у учащихся осознанного выбора профессии, что в свою очередь поможет им в будущем успешно адаптироваться на рынке труда. Систематический подход, использование современных технологий и вовлечение родителей и сообщества могут значительно повысить эффективность профориентационных программ и подготовить учащихся к успешной профессиональной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова А.М. Профориентология в условиях изменяющегося мира // Глобальный научный потенциал. 2024. № 8(161). С. 12-16.
2. Камышанов А.А. Практикум по основам профориентологии: учебное пособие. Москва: Военный университет, 2021. 272 с.
3. Сергеев И.С. Образовательная профориентация – вызов для современной профориентологии // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: Коллективная монография. Москва: Издательство «Экон-Информ», 2023. С. 290-303.

REFERENCES

1. Aidarova A.M. Proforientologia v usloviakh izmenyauegozia mira (*Career guidance in a changing world*) // Globalnyi nauchnyi potencial. 2024. No. 8(161). S. 12-16.
2. Kamyshanov A.A. Praktikum po osnovam proforientologii (*A workshop on the basics of career guidance*): ychebnoe posobie. Moskva: Voennyi universitet. 2021. 272 s.
3. Sergeev I.S. Obrazovatelnai proforientacia – vyzov dly sovremennoi proforientologii (*Educational career guidance is a challenge for modern career guidance*) // Innovacionnye process v vyshem i srednem professionalnom obrazovanii i professionalnom samoopredelenii: kollektivnai monografia. Moskva: Izdatelstvo «Ekon-Inform», 2023. S. 290-303.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гавалян Диана Арменовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и естественнонаучных дисциплин Филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Будённовске.

УДК 378.14

КОВАЛЕНКО В.И., ЧЖЭН Ц., КОВАЛЕНКО О.В.

ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ РОССИИ И КИТАЯ

АННОТАЦИЯ

Образовательный результат целостного педагогического процесса является системообразующим элементом. В условиях смены индустриально-образовательной парадигмы иными социально-культурными моделями, отвечающими новым ментальным и культурно-образовательным характеристикам личности и общества, социальный заказ диктует новые ценностно-смысловые, созидательно ориентированные требования к будущим специалистам, в том числе, к педагогам сферы культуры. Цель исследования: изучение феномена опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации на материалах китайской и российской национальных систем педагогического образования в сфере хореографического искусства. Выделены факторы меняющейся социальной среды, детерминирующие расширение социально-педагогических функций образования; возрастание роли хореографического искусства в сохранении традиционных ценностей национальной культуры; определены сущность, структура и функции опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа, формируемого в педагогическом процессе вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

новая социальная реальность; опыт образовательной деятельности; системные параметры.

V.I. KOVALENKO, C. ZHENG, O.V. KOVALENKO

THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF A FUTURE CHOREOGRAPHER TEACHER IN THE CONTEXT OF THE NEW SOCIAL REALITY IN RUSSIA AND CHINA

ANNOTATION

The educational result of an integrated pedagogical process is a system-forming element. In the context of the change of the industrial and educational paradigm by other socio-cultural models that meet the new mental and cultural and educational characteristics of the individual and society, the social order dictates new value-semantic, creatively oriented requirements for future specialists, including cultural educators. The purpose of the study: to study the phenomenon of the educational experience of a future choreographer teacher in the context of intercultural communication based on the materials of the Chinese and Russian national pedagogical education systems in the field of choreographic art. The factors of the changing social environment that determine the expansion of socio-pedagogical functions

of education are highlighted; the increasing role of choreographic art in preserving traditional values of national culture; the essence, structure and functions of the educational experience of the future choreographer, formed in the pedagogical process of the university, are determined.

KEYWORDS:

new social reality; educational experience; system parameters.

Введение. В рамках сравнительного педагогического исследования проблемы формирования опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности России и Китая решалась задача разработки и апробации педагогической модели, обеспечивающей подготовку педагогов-хореографов России и Китая к профессиональной деятельности в условиях новой социальной реальности, складывающейся под влиянием глобальных социокультурных, политических и социально-экономических факторов, порожденных трансформацией больших и малых социальных систем. Стремительно меняющийся социум требует столь же стремительного развития образования. В Российской Федерации, как и в Китайской Народной Республике, происходит смена курса развития национальных образовательных систем. Ранее сформированная индустриально-образовательная парадигма уходит, уступая место иным – социально-культурным парадигмам, восходящим к новым ментальным и культурно-образовательным характеристикам личности и общества. Происходит коренное изменение прежних социально-экономических устоев; социальный заказ диктует новые ценностно-смысловые, созидательно ориентированные требования к будущим специалистам, в том числе к педагогам сферы культуры.

Современное состояние национальных систем образования России и Китая во многом схоже и определяется их общей

историей развития в социалистическом прошлом, а также схожей ситуацией насущной необходимости реформирования социальных институтов образования, усиления их роли в воспитании будущих поколений граждан и отстаивании своего национально-государственного суверенитета. Перед сферами культуры и образования стоит задача воспитания человека будущего, способного на нравственной основе продуктивно решать все проблемы развития собственной нации и сохранения культурного наследия для потомков.

В Стратегии реализации молодежной политики до 2030 года, в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, отраженных в Указе Президента РФ № 809 от 09.11.2022 г., акцентируется внимание социальных институтов воспитания на приоритетных духовно-нравственных ценностях гуманизма, милосердия, справедливости; традиционных ценностях семьи, как союза мужчины и женщины; воспитания уважения к культурному наследию и традициям. В системе хореографического образования Китая традиционно сильна связь современного искусства и народного танца, несущего в себе, наряду с национальной танцевальной культурой, выраженное художественным хореографическим языком отражение прежнего хозяйственного уклада, традиционных ремёсел, опыта отношений между поколениями,

различными профессиональными и этнокультурными сообществами со своими системами доминирующих ценностей. Наряду с этим преимуществом система профессиональной подготовки педагогов-хореографов Китая страдает недостаточной педагогической составляющей, которой в обучении уделяется значительно меньше внимания, чем хореографической подготовке.

Для национальных систем профессионального хореографического образования Китая и России в условиях возрастания социальной потребности в педагогах-хореографах, способных к решению стратегических задач образования и культурного развития нации, становится крайне актуальным разработка теоретических и технологических оснований совершенствования их профессиональной подготовки. В процессе разработки этих оснований важно было выявить факторы меняющейся социальной среды и возрастающую роль хореографического искусства в сохранении традиционных ценностей национальной культуры; определить сущность, структуру, функции и уровни опыта образовательной деятельности педагога-хореографа, востребованного в новой социальной реальности; разработать и реализовать структурно-функциональную модель этого процесса, основанную на идее интеграции потенциала национального танцевально-педагогического образования Китая, имеющего многовековую историю сохранения народного танца и богатого опыта российской системы хореографического образования России; разработать и апробировать экспериментальную технологию обогащения опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в условиях межкультурной коммуникации образовательных субъектов. Исследование

проводилось на базе Белгородского государственного института искусств и культуры в течение 2019-2024 гг. [5].

Материалы исследования: правовые и нормативные документы; научные труды, отражающие развитие национальных систем российского и китайского хореографического искусства и образования, их особенности и взаимовлияние; методологические подходы, теории и концепции научно-педагогических школ XXI века (Е.В. Бондаревской, Е.П. Белозерцева, М.В. Богуславского, Ю.П. Ветрова, И.Ф. Исаева, Н.А. Лызь, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др.); труды философского осмысления тенденций, происходящих в образовании, и построения прогнозных моделей состояний меняющегося социума как культурно-образовательной среды воспитания человека будущего, и опыта образовательной деятельности, трансформирующегося в теорию содержания педагогического образования (труды Б.С. Гершунского, Е.П. Белозерцева, Г.Г. Малинецкого, Ю.В. Громько, А.В. Кандакова, И.Ф. Исаева, В.И. Слободчикова и др. ученых); современные работы, посвященные комплексной подготовке педагогов-хореографов и её этнокультурным, духовно-нравственным, танцевально-исполнительским и личностно-творческим составляющим (Ли Юньвэй (2015); Панг Чжицзюань (2017); Тянь Цзинцзин (2023) и др.).

Результаты исследования. Теоретический анализ материалов собственного исследования и обобщение результатов многочисленных исследований проблем трансформации функций педагогического образования в новой социальной реальности, проведенных коллективом научной школы П.Е. Решетникова «Управление образовательными системами и профес-

сионально-личностным развитием специалиста» в Белгородском государственном институте искусств и культуры, позволил прийти к выводам о том, что доминирующим вектором этих изменений является расширение внешних образовательных функций педагогического процесса. Это отражается в трёх моментах.

Во-первых, в ходе перехода человечества от индустриальной к постиндустриальной эпохе наряду со сменой технологического производственного уклада и развитием информационного общества нарастают социальные факторы – детерминанты образования во всех сферах жизни человека. Во-вторых, меняется миссия образования в процессе цивилизационного развития человечества: из социального

института, преимущественно выполняющего функцию восполнения трудовых ресурсов, образование становится стратегическим ресурсом развития цивилизации на базе формирования и реализации человеческого капитала. В-третьих, динамичные перемены во всех сферах жизни человека имеют многомерную модальность и порождают потребность в трансформации функций педагогического образования в социально-преобразующем векторе.

В таблице 1 представлены социальные факторы – детерминанты образования в сфере бытия, со-бытия и духовной жизни российского общества, во многом схожие с процессами, происходящими в современном Китае.

ТАБЛИЦА 1.

ФАКТОРЫ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сферы жизнедеятельности человека	Социальные факторы – детерминанты образования	Модальность и динамика социальных перемен	Функции педагогического образования
Духовная сфера	Духовность	Разрушение духовных ценностей	Духовного единения нации
	Нравственность	Размывание нравственных координат	Нравственного воспитания
	Культура	Вытеснение этнокультурной идентичности	Культуро-сберегающая
Сфера со-бытия	Субъектность социума	Снижение социальной и индивидуальной субъектности	Субъекто-развивающая
	Созидательная активность социума	Формируется общество массового потребления	Коллективно-созидательная
	Структура социума	Усиливаются процессы дезинтеграции и раскола общества	Социально-интегрирующая
Сфера бытия	Стратегия развития образования	Доминируют потребности работодателя	Формирование человека будущего
	Наука	Коммерциализация науки	Цивилизационной безопасности
	Производство	Развитие информационных технологий	Информационно-технологическая

Как следует из представленного содержания таблицы, многие детерминанты имеют деструктивную социальную направленность, преодолеть которую становится миссией культуры и образования как в России, так и в Китае. Перед национальными системами образования наших стран, гуманитарными и социальными науками возникает важная новая миссия – «способствовать нации в повышении собственной субъектности, ценностно-смысловому единству и решимости отстаивать свои интересы в новом, нарождающемся миропорядке».

Факторы-детерминанты меняющегося социума и их влияние на функции образования явились одной из социальных предпосылок и исходным системно-функциональным основанием исследования сущностных характеристик, содержания, структуры и уровневой типологии опыта образовательной деятельности педагогов-хореографов в вузах России и Китая.

По мнению Д. Дьюи, образовательный опыт – это, «континуум», который постоянно генерируется и развивается. Преподавательский опыт, как и опыт жизненный, представляет собой не комплекс, состоящий из ряда мгновений настоящего и прошлого, разделенных друг от друга, а непрерывный поток опыта, непрерывно генерируемый и развивающийся «континуум», в течение которого содержание прошлого педагогического опыта сохраняется в настоящем и определяет возможное будущее педагогической практики. По словам Дьюи, «принцип непрерывности опыта означает, что каждый опыт принимает что-то из прошлого опыта и в то же время каким-то образом изменяет характер будущего опыта» [1, С. 84].

В советской и современной российской педагогике категория «опыт» имеет неоднозначное толкование, являющееся, вероятно,

следствием идеологического отношения к теории Д. Дьюи в истории становления советской педагогики, проявлявшемся от высокого интереса в 20–е годы до полного забвения в 40–е годы прошлого столетия. Российское педагогическое сообщество сохраняет и несет в себе опыт социалистической теории и дидактики обучения и воспитания, сохранившийся в современной педагогической реальности вопреки разрушительному влиянию череды либерально ориентированных реформаций отечественной образовательной системы. В педагогической науке и образовательной практике возникают вопросы: На какой образовательный результат должны ориентироваться современные педагоги в своей профессиональной деятельности? Каким образовательным опытом должен обладать педагог, способный решать проблемы будущего? Какие отличия этого опыта от образовательного опыта старшего поколения, да и вообще, что такое образовательный опыт педагога? Каковы его функции и содержание? Таких вопросов становится все больше по мере осознания педагогами неэффективности существующей системы критериев оценивания эффективности работы вузов, ориентированной, в большей мере, не на развитие студентов, а удовлетворение потребностей работодателей и увеличение доходов вуза.

Компетентностно-ориентированная модель образовательного результата, отраженного в российских федеральных государственных образовательных стандартах, не обеспечивает требуемой социальным заказом педагогическому образованию системной целостности образовательного результата в силу оторванности целевых образовательных ориентиров от обучающегося, от непрерывного онтологического процесса его развития и совершенствования. Не взирая на провозглашенную и в

России, и в Китае смену образовательной парадигмы с парадигмы «обучение человека на всю жизнь» на парадигму «обучение человека через всю жизнь», нормативно задаваемый образовательный результат по-прежнему носит дискретный характер и состоит из совокупности компетенций, не отражающих системной целостности той профессиональной деятельности, к которой готовят студента – будущего педагога. Если стратегия развития национальных систем образования заключается в подготовке человека будущего, то и целевая установка на формируемый образовательный результат должна охватывать целостный опыт жизнедеятельности человека в условиях неопределенности и сложности, а не отдельные, нормативно задаваемые компетенции, приоритетность которых изменчива в силу меняющихся конкурентных условий рынка труда. Только тогда образование будет способно обеспечить продуктивное встраивание обучающегося в меняющуюся социальную реальность. Исходя из этого, мы полагаем, что *опыт образовательной деятельности будущего педагога-хореографа, являясь сложным многоуровневым личностно-деятельностным новообразованием, целенаправленно формируемым в педагогическом процессе, представляет собой психический след практикования обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, ориентированной на успешное выполнение им образовательных функций в предстоящей профессионально-педагогической деятельности в сфере хореографического искусства.*

Элементы нового опыта, получаемого в результате проявления активности во взаимодействии со средой, проходят этап произвольного (непроизвольного) оценивания на предмет продуктивности и полезности, вмонтируются в уже имеющийся опыт, либо

утилизируются, вытесняются из памяти по истечении какого-то времени. Значимые элементы нового опыта, встраиваясь в уже имеющиеся компоненты опыта, видоизменяют его, в результате чего происходит его накопление, обогащение, интеграция элементов, образуются новые ментальные конструкты и концепты.

В соответствии с таким пониманием результата целостного педагогического процесса формирования опыта образовательной деятельности в качестве алгоритма проектирования структурной модели опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа была выстроена иерархия функций среды, образовательной деятельности и содержательных элементов, представленных в форме основных сфер личности и сознания. Такой алгоритм проектирования структуры формируемого опыта позволяет наполнить личностную форму опыта (мотивационная сфера, когнитивная сфера, поведенческая сфера и рефлексивное сознание) метапредметным, инвариантным содержанием образовательной деятельности как обучающегося, так и педагога.

Системная целостность опыта обеспечивается единством выполняемых содержательными элементами функций в образовательной деятельности, которыми соответственно являются: а) ориентационно-побудительная функция (мотивация и целеполагание); б) функция внутренней регуляции деятельности (принятие регуляторных решений); в) функция ресурсного обеспечения (исполнение регуляторного решения); г) функция рефлексивной оценки деятельности и её результата.

Логика определения сущностных особенностей, структуры и функций опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности приведена на рис. 1.



РИСУНОК 1. Алгоритм проектирования структуры опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа.

Выделенные факторы меняющегося социума, их влияние на функции педагогической деятельности в новой социальной реальности, а также результаты обзора научных источников, отражающих сущностные характеристики и функции образователь-

ного опыта педагогов, позволили на основе системного, средового, личностно-деятельностного подходов определить структуру и рамочное содержание опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа, представленные в его модели (табл. 2).

ТАБЛИЦА 2.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОПЫТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

№ п.п	Наименование компонента	Вид освоенной деятельности	Функция компонента в опыте образовательной деятельности	Функция компонента в образовательной деятельности
1.	Ценностно-смысловой	Мировоззренческая деятельность	Функция ориентации в социуме, культуре и образовательной деятельности	Функция мотивации и стратегического целеполагания
2.	Проектно-деятельностный	Регулятивно-управленческая деятельность	Функция проектной регуляции (управления) образовательной деятельности(тью)	Функция принятия регуляторных (управленческих) решений
3.	Ресурсно-деятельностный	Образовательно-хореографическая деятельность	Функция ресурсного обеспечения образовательной деятельности	Функция исполнения принятых регуляторных решений
4.	Рефлексивно-оценочный	Рефлексивная деятельность	Функция интеграции компонентов опыта образовательной деятельности	Функция рефлексии деятельности и результата

1. *Ценностно-смысловой компонент* в опыте образовательной деятельности будущего педагога-хореографа выполняет функцию ориентации обучающегося в социуме, культуре и профессии на основе осознания приоритетных ценностей и смыслов произвольной целенаправленной деятельности. Он является частью ядра опыта мировоззренческой деятельности и общего жизненного опыта личности. Функция ядра любой системы заключается в обеспечении генетически заданной программы её сохранения и развитии, поддержания её в равновесном состоянии [4, С. 14]. На предметном уровне организации субъектом образовательной деятельности ценностно-смысловой компонент выполняет функции мотивации и стратегического целеполагания.

Метафункция ценностно-смыслового компонента – ядра опыта образовательной деятельности педагога, – заключается в сохранении культурного механизма выживания и развития человека в меняющемся социуме. Метаценности основаны на ценности человеческой жизни, инструментальные ценности отражают функцию развития человеческих ресурсов в образовании, а потребительские ценности отражаются в пользовательской, материальной, экономической ценности результатов образовательной деятельности. Таким образом, ценностно-смысловой компонент опыта образовательной деятельности содержит духовные, социальные и витальные ценности педагога.

Проектно-регулятивный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа является элементом внутреннего мира личности и представляет собой ориентационную основу внутренней образовательной деятельности, реализуемой затем обуча-

ющимся (педагогом) во внешней среде. Он формируется в процессе освоения обучающимся проектной деятельности, деятельности по самопознанию, самоорганизации, саморегуляции, саморазвитию, управлению взаимодействием и иными видами сложной целенаправленной и социально-значимой деятельности. В опыте образовательной деятельности будущего педагога этот элемент выполняет функцию проектной регуляции (управления) образовательной деятельности, а в её алгоритме представлен этапом принятия регуляторных (управленческих) решений.

Ресурсно-деятельностный компонент опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа является интегративным результатом практикования обучающегося в учебно-профессиональной и хореографической деятельности и представляет собой имеющийся у него личностно-деятельностный ресурс, обеспечивающий эти виды деятельности. Его базовая функция – исполнение принятых на предыдущей стадии регуляторных решений во внутреннем плане образовательной деятельности. В первую очередь, это творческие способности студента, позволяющие ему успешно заниматься хореографией и учить этому других людей, коммуникативные способности, владение навыками педагогического взаимодействия и обучения, приемами и средствами выстраивания творческих отношений с коллегами и обучающимися хореографическому искусству.

В структуре личности по Д.А. Леонтьеву этот компонент обеспечивает презентацию внутреннего мира человека во внешней среде, непосредственное выражение своей жизненной, социальной, личностной позиции и отношений к себе, к другим людям, к обществу [3]. Способность буду-

щего специалиста успешно выполнять субъектные функции, быть субъектом социальных отношений определяет доминирующий стиль его педагогического взаимодействия в образовательном процессе (субъект-объектный, субъект-субъектный, полисубъектный), наиболее соответствующий творческой атмосфере образовательно-хореографической деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент опыта образовательной деятельности обеспечивает «метакогнитивные знания субъекта о собственных когнитивных процессах и навыки регуляции познавательной деятельности, индивидуальную склонность к самоанализу, представления о психическом других людей, а также осознанность поведения» [2, С. 212]. «Применительно деятельности рефлексия рассматривается как особый вид кооперации, механизм развития совместной деятельности, позволяющий её участникам порождать единый нормативный смысл ситуации» (Карпов, 2004, Лефлер, 2003; Щедровицкий, 2005)» [2, С. 212]. Социально-психологическая особенность рефлексии образовательной деятельности заключается в том, что её субъекты становятся своеобразными зеркалами-инструментом друг для друга, помогающими увидеть себя, свое место и роль в образовательном процессе. Студент определяется в своей позиции к процессу познания педагогической ситуации, ограничиваясь представлениями о ней у педагога, либо выходя за пределы этих представлений, расширяет и углубляет их самостоятельно в ходе самообразования.

Рефлексия образовательной деятельности – это самокоррекция и рефлексивное понимание начинающими педагогами-хореографами факторов и динамики становления своего образовательного опыта в процессе усвоения его отдельных эле-

ментов. Это важный способ для будущих педагогов-хореографов совершенствовать свои способы преподавания, обретая академическую уверенность и способность к саморазвитию.

Заключение. Представленные в статье некоторые результаты исследования позволяют заключить, что в условиях новой социальной реальности возрастает роль хореографического искусства в повышении культуры общества и значимость сохранения традиционных ценностей национальной культуры, что обусловило сравнительное изучение теории и практики подготовки будущих педагогов-хореографов к образовательной деятельности в меняющемся социуме.

Сущностные характеристики и структурные компоненты опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа определялись с опорой на базовые психологические теории деятельности и личности, что позволило представить опыт обучающегося в качестве интегративного деятельностно-личностного образования и принять в качестве условной психологической формы опыта базовые сферы личности, наполнив её структурно-функциональным содержанием образовательной деятельности. Особое внимание было уделено в этом содержании внешним социально-педагогическим функциям образовательной деятельности в новой социальной реальности.

Для уточнения социально-педагогического содержания опыта образовательной деятельности была разработана матрица факторов социальной реальности, детерминирующих трансформации функций педагогического образования во всех социальных сферах (бытия, со-бытия и духовной жизни), позволившая через определение модальности и динамики социальных перемен выделить усиливающиеся соци-

ально-педагогические функции педагогического образования. Такой инструмент позволяет исследователю определять не только векторы развития педагогического образования, но и предметно ориентирует выбор содержания образования педагогов. С ним становится более наглядным вос-

требованность миссии педагогического образования, в том числе и хореографического, способствовать нации в повышении собственной субъектности, способствовать ценностно-смысловому единству и решимости отстаивать свои интересы в новом, нарождающемся миропорядке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика, 2000. 324 с.
2. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Знание. Понимание. Умение. 201. №3. С. 212-221.
3. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
4. Сериков В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 4 (68). 2012. С. 12-18.
5. Чжэн Ц. Формирование опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности России и Китая: Дисс. ... канд. пед. н.: 5.8.7. Армавир, 2025. 201с.

REFERENCES

1. D'yui Dzh. Opyt i obrazovanie (*Experience and education*) // D'yui D. Demokratiya i obrazovanie. M.: Pedagogika, 2000. 324 s.
2. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Gruppovaya refleksivnost': osnovny'e podkhody i perspektivy issledovaniy (*Group reflexivity: basic approaches and research perspectives*) // Znanie. Ponimanie. Umenie. 201. No 3. S. 212-221.
3. Leont'ev D.A. Ocherk psixologii lichnosti (*An essay on personality psychology*). M.: Smy'sl, 1993. 43 s.
4. Serikov V.V. Sub`ektivny`e osnovaniya celostnosti pedagogicheskogo processa (*Subjective foundations of the integrity of the pedagogical process*) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. No 4 (68). 2012. S. 12-18.
5. Chzhe`n Cz. Formirovanie opy`ta obrazovatel`noj deyatel`nosti budushhego pedagoga-horeografa v novej social`noj real`nosti Rossii i Kitaya: Diss. ... kand. ped. n.: 5.8.7. Armavir, 2025. 201 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Коваленко Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород;

Чжэн Цзяо – кандидат педагогических наук, преподаватель факультета музыки и танца, Педагогический институт Цзуньи (Китайская Народная Республика);

Коваленко Ольга Викторовна – кандидат юридических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород.

УДК 376.4

МАРЧЕНКО Е.С., ПОГОРЕЛОВА П.И., ВОРОБЬЕВА Э.Ю.

ПРОСТЫЕ ДИАЛОГИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Речь, являясь одной из основных высших психических функций, наиболее часто подвергается регрессу или распаду у детей с данным синдромом. Раскрываются особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с позиции практического применения речи в целях коммуникации и социального взаимодействия. Особое внимание уделяется наблюдению за детьми в процессе их игровой, повседневной жизни и на занятиях. Научно обоснованные критерии, систематическая фиксация данных, учет особенностей в развитии коммуникативной формы речи позволили осуществить качественный и количественный анализ результатов и на их основе спроектировать процесс коррекционно-развивающей работы. В исследовании ведущим средством речевого развития детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра были определены простые диалоги. В статье убедительно доказывается, что обучение ведению простого диалога, как части комплексной работы над различными сторонами речи у детей с расстройствами аутистического спектра, является необходимым процессом для дальнейшей успешной социальной адаптации и интеграции данной категории детей в общество.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

речевое развитие; коммуникативная функция речи; диалогическая речь; простые диалоги; расстройства аутистического спектра.

MARCHENKO E.S., POGORELOVA P.I., VOROBYEVA E.YU.

SIMPLE DIALOGUES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ANNOTATION

The article discusses the problem of speech development in older preschool children with autism spectrum disorders. Speech, being one of the main higher mental functions, most often undergoes regression or disintegration in children with this syndrome. The article reveals the peculiarities of speech development of older preschool children with autism spectrum disorders from the perspective

of practical use of speech for communication and social interaction. Special attention is paid to the observation of children in the process of their play, daily life and in the classroom. Scientifically based criteria, systematic data fixation, and consideration of the peculiarities in the development of the communicative form of speech made it possible to carry out a qualitative and quantitative analysis of the results and, based on them, design the process of correctional and developmental work. In the study, simple dialogues were identified as the leading means of speech development for older preschool children with autism spectrum disorders. The article convincingly proves that learning to conduct a simple dialogue, as part of a comprehensive work on various aspects of speech in children with autism spectrum disorders, is a necessary process for further successful social adaptation and integration of this category of children into society.

KEYWORDS:

speech development; communicative function of speech; dialogic speech; simple dialogues; autism spectrum disorders.

Введение. В настоящее время всеми учеными признается тот факт, что речь и речевая деятельность выступают одним из главных критериев развития личности, обеспечивая широкий спектр возможностей для ее интеллектуального, культурного и социального роста. Внутренняя взаимосвязь речи и мышления помогает в становлении понятийного мышления, позволяет анализировать ситуации и принимать решения; осваивая язык, ребенок получает способность к обучению, к коммуникации, к выражению эмоций и творческих идей [2].

Дети с расстройствами аутистического спектра отличаются от нормотипичных сверстников крайним своеобразием речи, проявляющемся в нескольких аспектах: затруднено понимание обращенной речи, трудности с началом и поддержанием разговора, слабая выраженность коммуникативной интенции, использование речи не для общения, а для аутостимуляции, буквальное понимание слов и выражений, непонимание абстрактных понятий и подтекста разговора. Данный перечень

далеко не полный, а учитывая то, что каждый ребенок с данным синдромом индивидуален, выстраивание процесса коррекционно-развивающей работы требует значительных усилий со стороны специалистов [4, 5, 8].

В арсенале средств помощи детям старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра сегодня у специалистов достаточно большой выбор технологий: от карточек PECS до широко распространенных методов с доказанной эффективностью, например, в рамках поведенческого подхода известна «АВА-терапия» [1].

В данном исследовании представлены в качестве ведущего средства развития речи детей с расстройствами аутистического спектра «простые диалоги». Возможности его применения в работе над речью детей рассматривались в исследованиях О.С. Никольской – изучала коммуникативные стратегии детей с РАС, в том числе структурированные диалоги [6]; Е. Янушко – предложила комплекс диалогических игр [11]; Т. Делани – описывает

пошаговое обучение диалогам через визуальные подсказки; А.В. Хаустова – изучал речевую коммуникацию в рамках исследования развития коммуникативных навыков [7].

Простые диалоги – это небольшие диалоги, разделённые на темы, и диалоги типа приветствия, знакомства и получения необходимой информации. Они используются на раннем этапе обучения и могут включать в себя разговор о погоде, планах на выходные, общение в кафе или магазине.

Ученые отмечают, что данный метод эффективен в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и полностью учитывает особенности их развития, так как предполагает структурированность и предсказуемость (готовые речевые схемы и последовательность действий), постепенное усложнение реплик (от простейших базовых фраз до сложных социальных сценариев), индивидуализацию тем с учетом интересов ребенка, замену автоматического повтора на осмысленные реплики [8].

Исследования психологов и педагогов доказывают, что у детей диалог предшествует монологу и сложности в выстраивании даже простых диалогов значительно снижают качество жизни детей с расстройствами аутистического спектра. Владение навыками диалога открывает широкие возможности для формирования социально ориентированного поведения и функциональных аспектов речи детей.

Результаты исследования. Экспериментальное диагностическое исследование осуществлялось с целью определения способности детей с расстройствами аутистического спектра к практическому

применению речи в целях коммуникации и при социальном взаимодействии. Для реализации цели были подобраны и адаптированы к особенностям таких детей следующие методики: наблюдение «Способность к диалогу» (по критериям А.В. Хаустова); «Определения уровня речевого развития детей с РДА» (авторы Т.И. Морозова и О.С. Никольская); «Оценка уровня диалогического общения» (автор А.Г. Арушанова).

Исследование осуществлялось на базе Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6» МО «Ахтубинского района», г. Ахтубинск. Всего в эксперименте участвовало 10 детей 5-6 лет с расстройствами аутистического спектра.

В рамках реализации первой диагностической методики наблюдение за речью детей осуществлялось в процессе игровой, бытовой деятельности и в процессе занятий. Основными критериями были определены следующие:

- начало диалога: испытывает потребность в инициировании диалога, способен инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени; умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы;
- поддержание диалога: умеет поддерживать диалог, делаясь информацией с собеседником; умеет поддерживать диалог, организованный собеседником; умеет поддерживать диалог на определенную тему; умеет поддерживать диалог в различных социальных ситуациях; умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает); умеет отвечать на вопросы, удерживая смысл диалога;

- завершение диалога: умеет завершить диалог, используя стандартные фразы.

В рамках реализации второй методики состоялось углубленное изучение речевых особенностей детей страшого дошкольного возраста по следующим критериям:

- использование речи в коммуникативных целях, монологическая речь без предшествующего ей диалога;
- эхолалия, «попугайная» речь», «штампованная» речь», аграмматизм, отсутствие в речи местоимения «я», неологизмы, наличие автономной речи, речевой мутизм, телеграфный стиль речи, склонность к словотворчеству, повышенная аффективная и сенсорная ранимость, особенно в процессе общения, замедленный темп речи, рифмотворчество;
- затруднения в процессе речевого взаимодействия с собеседником, аграмматизмы, штампы;
- нарушение фонематической стороны речи, специфическая модуляция голоса с повышением тона к концу фразы;
- неловкость движений, стереотипные действия;
- недоразвитие произвольной деятельности, снижение психического тонуса, отрешенность от окружающего мира, наличие навыков социального поведения.

Третья методика предполагала предварительную работу с ребенком по оценке игрушки, за которую ребенок готов работать, которая вызывает у него наибольший интерес по сравнению с другими предложенными (методика множественного выбора). Задача экспериментатора состояла в том, что он рядом с ребенком брал в руки

игрушку, начинал с ней играть и фиксировал реакции ребенка. Отдать игрушку можно было только в ситуации, когда ребенок сам проявит инициативу, начнет диалог и попросит поиграть вербальным или невербальным способом (в зависимости от речевых возможностей детей).

Параметрами оценки в данной методике выступили:

- диалогическое отношение: инициативность высказываний; спецификация высказываний – ребенок отвечает действием или словом на действия коммуникативного партнера; активная ответная позиция – ребенок требует игрушку действием или словом;
- средства общения: единичное высказывание; диалогический цикл – два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему; сопряженный цикл – три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему;
- коммуникативно-семантический тип высказываний: вопрос-запрос; комментарий, побуждение к действию, активность в использовании речевых и невербальных средств для установления контакта и достижения желаемого.

Проведя количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о том, что у детей с расстройствами аутистического спектра преобладают: недостаточный уровень (значительно ниже возрастной нормы) развития речи – составляет 15% от общего количества группы, низкий уровень – 55%, не выпол-

нено – 30%. Изучение коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра показало, что отмечается значительное отставание в формировании диалогической речи, грамматической и фонетической сторон речи, а также наличие большого количества сопутствующих движений, не несущих коммуникативной функции. В большей степени дети проявляли немотивированные колебания настроения в виде истерик, негативизма, агрессивности.

В ходе опытно-экспериментальной работы осуществлялась реализация программы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием простых диалогов на основе «Коррекционно-развивающей программы для дошкольника с аутистическим расстройством: эмоционально-смысловой подход» (авторы С.А. Калашникова, Е.В. Зволейко) [3].

В ходе коррекционной работы использовались упражнения и задания по развитию речи с использованием простых диалогов для формирования коммуникативных навыков при знакомстве друг с другом (информативный диалог), для формирования коммуникативных навыков при совместной деятельности (регулятивный диалог), для формирования умения поддерживать и сочувствовать друг другу (фатический диалог). Деятельность педагогов в работе с дошкольниками с аутистическим спектром была также направлена на развитие навыков невербальной коммуникации, развитие навыков коммуникативной мотивации, закрепление коммуникативных навыков

в игровых повседневных ситуациях, коррекцию нежелательных форм поведения, развитие познавательных процессов.

Для развития коммуникативной функции речи при знакомстве использовали игры и беседы, которые стимулировали развитие навыка соблюдения порядка слов. На занятиях мы учили приветствие и последовательность ответных реплик на поставленные вопросы, а также тренировали способности формулировать собственные вопросы [9]. Например, упражнение «Незнайка учится здороваться», где дети узнали о том, что для каждого промежутка времени есть свое приветствие (доброе утро или добрый вечер). Для развития коммуникативной функций речи при совместной деятельности детям были представлены сюжетно-ролевые диалоги, состоящие из коротких фраз. В данном случае детям необходимо было соблюдать очередность и свою реплику произнести в определенный момент. Например, игра «Магазин», где дети попробовали себя в разных ролях: продавец и покупатель. Покупатель должен был описать какой продукт ему нужен, а продавец – задавать вопросы и стараться отгадать за каким продуктом пришел продавец. Для развития способности адекватного реагирования на поступающую информацию проводилась игра «Новости», в которой педагог сообщал короткую новость, а дети должны были отгадать, к какой категории она относится – «плохой» или «хорошей».

Анализ данных, полученных по итогам контрольного этапа эксперимента, показал, что у детей старшего дошкольного возраста с аутистическими расстройствами отмеченные выше показатели после проведения

опытно-экспериментальной работы значительно улучшились (с 15% до 30% от общего количества детей группы – недостаточный уровень), незначительно изменились показатели низкого уровня сформированности речи (с 55% до 70%).

Заключение. Полученные данные свидетельствуют об эффективности реализованной коррекционно-развивающей программы. Введение простых диалогов стимулировало общее речевое развитие ребенка, повысилась инициативность в установлении контактов со взрослыми и сверстниками, поддерживать и завершать диалог на разные темы.

По итогам выполненного исследования всем участникам образовательных отношений были предоставлены рекомендации по дальнейшей работе с детьми исследуемой группы. Особое внимание в содержании данных рекомендаций было уделено необходимости развития практически полезных речевых навыков, которыми ребенок будет пользоваться в повседневной жизни; созданию среды для развития речи, включающей визуальную поддержку, организацию «речевых ловушек» (специальных ситуаций, требующих вербальных реакций), предметов и картинок для выбора, наличие копилки игр с простыми диалогами [2]

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатова Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики: учебное пособие / Н.С. Алпатова, С.А. Карпова, Е.С. Федосеева. Саратов: Вузовское образование, 2018. 309 с. Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/71733.html> (дата обращения: 24.05.2024).
2. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: учеб. пособие. М: 2024. 320 с.
3. Калашникова С.А., Зволейко Е.В. Коррекционно-развивающая программа для дошкольника с аутистическим расстройством: эмоционально-смысловой подход // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 10 (124). С. 7.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. М.: Владос, 2017. 176 с.
5. Мустаева Е.Р. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Fundamental science and technology. 2023. № 6. С. 192-196.
6. Никольская О.С. Дети с аутизмом: варианты развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 1. С. 25-32.
7. Хаустов А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. 2020. № 3. С. 208-235.
8. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 19. № 1. С. 4-11.
9. Числова П.Д., Бояринцева М.В. Исследование диалогической речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. С. 7-11.
10. Чурсина М.П. Рекомендации по развитию речи детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Дефектология проф: [сайт]. URL: <https://www.defectologiya.pro/zhurnal> (Дата обращения: 10.04.2025).

11. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. Изд. 7-е. Москва: Теревинф, 2016. 126 с.

REFERENCES

1. Alpatova N.S. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Voprosy teorii i praktiki: uchebnoe posobie (*Correctional and pedagogical work with children with autism spectrum disorders. Questions of theory and practice: a textbook*) / N.S. Alpatova, S.A. Karpova, E.S. Fedoseeva. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 2018. 309 с. Tekst: elektronnyi // Tsifrovoy obrazovatel'nyi resurs IPR SMART: [sait]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/71733.html> (data obrashcheniya: 24.05.2024).
2. Gordeeva A.V. Reabilitatsionnaya pedagogika: ucheb. posobie (*Rehabilitation pedagogy: textbook. manual*). M.: 2024. 320 s.
3. Kalashnikova S.A., Zvoleiko E.V. Korrektsionno-razvivayushchaya programma dlya doshkol'nika s autisticheskim rasstroistvom: emotsional'no-smyslovoi podkhod (*Correctional and developmental program for preschoolers with autistic disorder: an emotional and semantic approach*) // Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. 2022. № 10 (124). S. 7.
4. Morozova S.S. Autizm: korrektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh: posobie dlya uchitelya-defektologa (*Autism: correctional work in severe and complicated forms: a manual for a teacher-defectologist*). M.: Vlados, 2017. 176 s.
5. Mustaeva E.R. Osobennosti razvitiya kommunikativnykh navykov u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra (*Features of the development of communication skills in children with autism spectrum disorders*) // Fundamental science and technology. 2023. № 6. S. 192-196.
6. Nikol'skaya O.S. Deti s autizmom: varianty razvitiya (*Children with autism: development options /O.S. Nikolskaya*) // Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya. 2019. № 1. S. 25-32.
7. Khaustov A.V. Razvitie rechevoi kommunikatsii u detei s autisticheskimi narusheniyami (*The development of speech communication in children with autistic disorders*) // Detskii autizm: issledovaniya i praktika. 2020. № 3. S. 208-235.
8. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dinamika v razvitiy sistemy obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossiiskogo monitoringa 2020 goda (*Dynamics in the development of the education system for children with autism spectrum disorders in Russia: results of the All-Russian monitoring in 2020*) // Autizm i narusheniya razvitiya. 2023. T. 19. № 1. S. 4-11.
9. Chislova P.D., Boyarintseva M.V. Issledovanie dialogicheskoi rechi u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra (*The study of dialogic speech in children with autism spectrum disorders*) // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. S. 7-11.
10. Chursina M.P. Rekomendatsii po razvitiyu rechi detei doshkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra (*Recommendations for the development of speech in preschool children with autism spectrum disorders*) // Defektologiya prof: [sait]. URL: <https://www.defektologiya.pro/zhurnal> (Data obrashcheniya: 10.04.2025).
11. Yanushko E.A. Iгры s autichnym rebenkom: ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya: prakticheskoe posobie dlya psikhologov, pedagogov i roditelei (*Games with an autistic child [Text]: establishing contact, methods of*

interaction, speech development, psychotherapy: a practical guide for psychologists, teachers and parents). Izd. 7-е. Moskva: Terevinf, 2016. 126 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Марченко Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, ЧОУ ВО «Московский университет им. С.Ю. Витте», г. Москва;

Воробьева Элла Юрьевна – старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и специального образования, ЧОУ ВО «Московский университет им. С.Ю. Витте», г. Москва;

Погорелова Полина Ивановна – студентка, направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

УДК 159.99 + 378.126

МИНАКОВА А.С., ПЛУГИНА М.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования готовности субъектов образовательной среды к деятельности в цифровом пространстве. Ведущее значение в освоении цифровой образовательной среды принадлежит преподавателю. Это объясняется тем, что преподаватели не только решают задачи, связанные с освоением новых технологий в системе цифрового образования, но и занимаются подготовкой обучаемых к конструктивному использованию тех возможностей, которыми обладает цифровая образовательная среда. В связи с этим важно поставить цель, связанную с формированием у преподавателей готовности к приобретению необходимых знаний и освоению требуемых компетенций. Достижение поставленной цели и решение названных задач предполагает работу ученых и практиков в направлении исследования проблемы готовности, в первую очередь, относительно личности и профессиональной деятельности преподавателей как субъектов цифровой образовательной среды. В материалах статьи проведен анализ существующих подходов к изучению феномена «готовность»; выделены и описаны ключевые компоненты готовности преподавателей; определены перспективы повышения цифровой компетентности педагогических кадров высшей школы. Статья представляет интерес для научно-педагогических, административных работников образовательных учреждений и всех, кто заинтересован в вопросах цифровой трансформации высшего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

готовность преподавателей; онлайн-среда; технология; цифровая компетентность; электронное образовательное пространство.

A.S. MINAKOVA, M.I. PLUGINA

FORMATION OF THE READINESS OF HIGHER SCHOOL TEACHERS TO WORK IN THE DIGITAL ENVIRONMENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ANNOTATION

This article examines the problem of forming the readiness of subjects of the educational environment to work in the digital space. The leading role in mastering the digital educational environment belongs to the teacher. This is due to the fact that teachers not only solve problems related to the development

of new technologies in the digital education system, but also prepare students for the constructive use of the opportunities offered by the digital educational environment. In this regard, it is important to set a goal related to the formation of teachers' readiness to acquire the necessary knowledge and master the required competencies. Achieving this goal and solving these tasks involves the work of scientists and practitioners in the direction of researching the problem of readiness, primarily regarding the personality and professional activities of teachers as subjects of the digital educational environment. The article provides an analysis of existing approaches to the study of the phenomenon of "readiness"; the key components of teacher readiness are identified and described.; the prospects for improving the digital competence of higher school teaching staff have been identified. The article is of interest to scientific, pedagogical, administrative staff of educational institutions and anyone who is interested in the digital transformation of higher education.

KEYWORDS:

teacher readiness; online environment; technology; digital competence; electronic educational space.

Введение. Одной из тенденций развития современного общества и всех его систем является цифровизация. Создание онлайн-среды, внедрение цифровых технологий вызывает необходимость формирования цифровой компетентности всех субъектов взаимодействия электронного пространства. Этими вопросами последнее десятилетие активно занимались: Н.Ю. Гурьянов, Е.Е. Елькина, И.Г. Захарова, А.А. Карцхия, Э. Шмидт и др. [5; 6; 8; 11; 23].

Большинство исследователей обращает внимание на тот факт, что не все участники цифрового пространства на требуемом уровне владеют технологиями, необходимыми для успешной коммуникации в онлайн-среде. В связи с этим актуализируется проблема их подготовки через специально организованное обучение. Как показывает практика, начинать необходимо с тех, кто учит сам. А для этого важно осуществить поиск условий и факторов, способных обеспечить успешность подготовки школьных учителей, преподавателей постшкольных учебных заведений к эффективному освоению

электронной образовательной среды. Лишь те преподаватели, которые могут овладеть высоким уровнем цифровой компетентности, способны в последующем подготовить грамотных учеников в области цифровых технологий.

Понятие «цифровая компетентность» ввёл Пол Гилстер, американский писатель и журналист. По его определению, это умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров [16].

По мнению О.В. Приходько, цифровая компетентность интерпретируется как владение методами поиска, структурирования, систематизирования и критической оценки информации при помощи цифровых технологий и глобальной сети Интернет для решения практических, образовательных и профессиональных задач [17].

Ряд исследователей (М.А. Горюнова, М.Б. Лебедева и др.) рассматривает цифровую компетентность как возможность активно внедрять и использовать цифровые технологии в деятельности

человека, а также создавать на их основе новые цифровые ресурсы [4;12].

Как видно из предложенных определений, человек должен овладеть определенными знаниями и умениями, чтобы приобрести необходимый уровень компетентности в области цифровых технологий. Первостепенное значение в этом процессе имеет готовность субъекта к освоению искомой компетентности.

И если вести речь о преподавателях и исходить из понимания феномена «цифровая компетентность», следует выдвинуть в качестве приоритетной задачу формирования их готовности к освоению цифровых технологий. В связи с этим, с одной стороны, правомерно более подробно рассмотреть феномен «готовность», который неоднократно становился предметом исследования таких ученых, как И.Б. Авакян, Э.Ф. Зеер, М.Б. Лебедева, И.В. Логунова, Д.М. Семичев, Г.У. Солдатова и В.А. Трайнев [1; 9; 12; 13; 19; 20; 21] и др., с другой стороны, определить содержание понятия «готовность» относительно деятельности преподавателей в цифровой образовательной среде.

Результаты исследования. Теоретический анализ основных феноменов проблемного поля исследования показывают, что существует множество подходов в понимании категорий «цифровая образовательная среда», «цифровые технологии», «цифровая компетентность» и «готовность».

А.А. Картукова отмечает, что цифровая образовательная среда – это все технологические, организационные и образовательные компоненты, которые делают обучение в цифровом формате доступным

и эффективным [10]. И здесь важное значение имеет способность субъектов цифровой образовательной использовать арсенал цифровых технологий и активно использовать их.

Но прежде чем говорить о внедрении и использовании, важно понимать, что представляют собой эти технологии. И.В. Роберт определяет цифровые технологии как дискретную систему, базирующуюся на способах кодирования и трансляции информационных данных, позволяющих решать разнообразные задачи за относительно короткие отрезки времени [18].

Цифровые технологии сегодня повсеместно применяются в образовательной среде, что привело к созданию новой парадигмы образования, построенной на принципах и идеях информатизации, доступности, интерактивности, персонализации и эффективного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса в условиях электронной образовательной среды. Высокий уровень владения технологиями, характерными для цифровой образовательной среды – есть цифровая компетентность ее субъектов, которая обеспечивает эффективность цифрового образования.

В работах Г.У. Солдатовой представлено следующее определение *цифровой компетентности* – это основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично, безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности [20].

Ученый предложил соответствующую концепцию цифровой компетентности, выделив четыре её вида: *информационная* и *медиакомпетентность* (знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и её критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов); *коммуникативная компетентность* (знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации и с различными целями); *техническая компетентность* (знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач); *потребительская компетентность* (знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями) [20].

Коснёмся теперь вопросов понимания феномена готовности. Для нашего исследования понятие «готовность» рассматривается в контексте проблемы готовности к деятельности в цифровой среде, где ключевое значение приобретает понятие «цифровая компетентность».

К.К. Платонов внес значительный вклад в формирование представлений о готовности как свойстве личности. При этом в структуре готовности он выделил три взаимосвязанные стороны: моральную готовность (социальная сторона личности), психологическую готовность (индивидуальные особенности личности и её пси-

хические процессы), профессиональную готовность (знания, навыки, умения личности и приобретённый опыт). В общем виде понятие «готовность» определяется исследователями как синтез свойств личности, определяющих её пригодность к той или иной деятельности (А.А. Картукова, К.К. Платонов и др.) [10; 15].

В научных исследованиях называются разные виды «готовности» личности, в частности:

- *теоретическая готовность* (совокупность специальных знаний, которые включают способности наблюдать происходящие процессы, анализировать их ход, выделять составные компоненты и устанавливать между ними взаимные связи, осмысливать каждую часть любого процесса и находить присущие ему закономерности) (В.В. Желанова, А.И. Мищенко и др.) [7; 14];
- *практическая готовность* (внешняя сторона готовности, которая включает в себя наличие опыта собственного внедрения в цифровую среду, владение навыками использования различных цифровых возможностей, в том числе навыками обеспечения безопасности, организаторские и коммуникативные умения) (Г.М. Андреева, А.И. Мищенко и др.) [3; 14];
- *личностная готовность* (позитивное отношение к трансформационным процессам и готовность включиться в них) (Т.А. Аймалетдинов, И.Г. Захарова и др.) [2; 8].

Отдельным вопросом в научной литературе заявлен анализ факторов, влияющих на формирование готовности личности к

той или иной деятельности или решению задачи. В контексте заявленной темы речь идет о готовности преподавателей высшей школы к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании.

При выполнении своих функций в электронной образовательной среде каждый преподаватель должен приобрести необходимый и достаточный уровень перечисленных видов готовности. Показателем сформированности всех видов готовности является свободное владение цифровыми технологиями.

Сложность изучаемого феномена предполагает, как было сказано выше, формирование готовности личности к овладению знаниями, умениями и навыками использовать цифровые технологии, что особое значение имеет для современного образования. Иначе говоря, готовность преподавателей осваивать и широко применять цифровые технологии являются показателем их цифровой компетентности, что влияет на эффективность образовательного процесса.

Исследование показало, что готовность преподавателей высшей школы к деятельности в цифровой образовательной среде является сложным и многогранным явлением, зависящим от множества факторов.

Традиционно к этим факторам исследователи относят: возраст преподавателей, их стаж педагогической деятельности, преподаваемую дисциплину, а также наличие доступа к технической поддержке и программам повышения квалификации (И.В. Логунова, А.Ю. Уваров и др.) [13; 22].

Подводя итоги анализа деятельности преподавателей в цифровой среде и

готовности к ее освоению, можно сказать, что они активно пользуются цифровыми вариантами общения и способны использовать информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе в сотрудничестве с коллегами. Также можно отметить, что молодые преподаватели более открыты ко всему новому и им легче использовать цифровые технологии в образовательном процессе. Важной характеристикой готовности молодых преподавателей к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс считается личностная гибкость, которая обеспечивает возможность быстрой адаптации к изменениям ситуаций и деятельности.

Для выявления степени подготовленности современных преподавателей высшей школы к деятельности в цифровой образовательной среде (уровень теоретической, практической и личностной готовности) нами было проведено соответствующее исследование. Методами исследования выступили анализ научной литературы (изучение теоретических и эмпирических работ по вопросам цифровой трансформации образования, готовности преподавателей к деятельности в ЦОС, цифровой компетентности) и анкетирование (анкета «Отношение к использованию информационно-коммуникационных технологий» включала вопросы, направленные на выявление уровня владения цифровыми инструментами, отношения к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, самооценки своей цифровой компетентности, потребностей в повышении квалификации). В диагностической части исследования

приняли участие 100 преподавателей высшей школы, различающихся по возрасту (30-60 лет) и стажу (6-24 года).

Ниже приведены результаты анкетирования.

На первый вопрос анкеты «Ваше отношение к использованию ИКТ?» были получены следующие результаты:

- большинство преподавателей (72%) положительно относятся к использованию ИКТ в образовательном процессе, признавая их потенциал для повышения вовлеченности студентов и улучшения качества обучения;
- 28% преподавателей выразили опасения относительно увеличения нагрузки, необходимости освоения новых технологий и возможных проблем с технической поддержкой.

Следующий вопрос был направлен на выявление умения использовать платформы для проведения онлайн-занятий. Полученные данные показали следующее:

- 40% респондентов умеют пользоваться технологиями проведения онлайн-занятий (эти преподаватели в совершенстве знают соответствующие платформы и активно пользуются ими);
- 50% преподавателей отметили, что при использовании онлайн-технологий и использовании определенных платформ им в случае возникновения трудностей требуется помощь специалистов;
- 10% опрошенных ответили, что испытывают значительные трудности в использовании интернет-платформы и без помощи специалистов не справляются с работой по проведению онлайн-занятий.

Третий вопрос был связан с выявлением потребности преподавателей в повышении квалификации в области цифровых технологий (использование онлайн-технологий, использование интерактивных досок и другого цифрового оборудования):

- 50% преподавателей нуждаются в повышении квалификации в этой области (это говорит о том, что многие преподаватели хотят более эффективно использовать имеющееся интерактивное оборудование для вовлечения студентов в учебный процесс);
- 30% преподавателей нуждаются в обучении созданию онлайн-курсов, интерактивных материалов, также отмечена заинтересованность в обучении проведению вебинаров и онлайн-конференций (самая востребованная область, указывающая на растущую потребность в дистанционном обучении и создании образовательного процесса, так как это очень актуально для организации дистанционного обучения и проведения онлайн-мероприятий);
- 20% преподавателей нуждаются в знаниях по информационной безопасности (в условиях растущей цифровизации важно обеспечить безопасность образовательной среды и защиту персональных данных) посредством организации онлайн-курсов, подбора интерактивных материалов и инструментов для проведения вебинаров.

Следующий вопрос был направлен на выявление барьеров, возникающих на пути к использованию информаци-

онно-коммуникационных технологий. Испытуемые могли предлагать несколько вариантов ответов. Результаты обработки ответов показали, что преподаватели в целом объективно оценивают степень своей компетентности, выделяя при этом следующие барьеры:

- 80% испытуемых считают наиболее значимым барьером недостаток времени на освоение новых технологий, что объясняют перегруженностью текущей работой, недостатком времени для изучения и внедрения новых технологий;
- 70% респондентов называют в качестве значимого такой барьер, как отсутствие качественной технической поддержки (этот барьер показывает, что преподавателям нужна помощь в решении технических проблем, возникающих при использовании информационно-коммуникационных технологий);
- 50% опрошенных отмечают недостаток методических материалов и рекомендаций (преподавателям не хватает конкретных примеров и инструкций по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, они не понимают, как лучше всего применять новые технологии для достижения образовательных целей);
- 30% преподавателей считают, что одним из барьеров является недостаточная мотивация к использованию информационно-коммуникационных технологий (не видят достаточной пользы от использования информационно-коммуникационных технологий

или же не получают должной поддержки и признания за свои усилия);

- 10% преподавателей назвали такой барьер, как сопротивление изменениям со стороны отдельных преподавателей (определенная часть преподавателей консервативна и неохотно принимает новые технологии, это может быть связано со страхом перед новым или просто привычкой к традиционным методам обучения).

Как видно, не все преподаватели в полной мере готовы к освоению цифровой образовательной среды, совершенствованию имеющегося уровня цифровой компетентности. Полученные результаты подтверждают актуальность решения проблемы готовности преподавателей высшей школы к деятельности в ЦОС и необходимости постановки задач, связанных с ее формированием и последующим развитием. Несмотря на положительное отношение большинства преподавателей к использованию ИКТ в образовании, значительная часть из них нуждается в дополнительной поддержке и обучении с целью эффективного использования цифровых инструментов.

Выявленные потребности преподавателей в повышении квалификации (знание платформ для онлайн-курсов, владение инструментами для создания интерактивного контента, средствами онлайн-коммуникации) должны быть учтены при разработке программ повышения квалификации педагогических кадров.

Заключение. Проведенный теоретический анализ и диагностическое исследование позволили подтвердить ключевую роль цифровой компетентности в современном образовательном процессе и, как

следствие, необходимость формирования готовности преподавателей к активному освоению цифровых технологий. Цифровая образовательная среда, определяемая как совокупность технологических, организационных и образовательных компонентов, создаёт условия для доступного и эффективного обучения в цифровом формате. Однако, для реализации потенциала этой среды необходимо, чтобы преподаватели обладали развитой цифровой компетентностью, включающей не только умение использовать цифровые инструменты, но и понимание принципов их работы. Владение цифровыми технологиями, которые, по определению, представляют собой дискретную систему кодирования и трансляции данных, позволяет решать разнообразные образовательные задачи в короткие сроки.

Эффективная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс требует постоянного мониторинга и оценки результатов. Необходимо отслеживать, как использование цифровых инструментов влияет на успеваемость студентов, их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. Полученные данные должны использоваться для корректировки образовательных программ и повышения эффективности обучения.

Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе адаптации к ЦОС, включают недостаток времени на освоение новых инструментов, недостаточность оказываемой технической поддержки, а также консервативность взглядов на образовательный процесс и включение в него в качестве обязательных информационных технологи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авакян И.Б. Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. Вып. 1. С. 63–78.
2. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Аналитический центр НАФИ. М.: Издательство НАФИ, 2019. 84 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: ид форум, НИЦ инфра-м, 2013. 192 с.
4. Горюнова М.А., М.Б. Лебедева, В.П. Топоровский. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования // Человек и образование. 2019. No 4 (61). С.83-89.
5. Гурьянов Н.Ю., Гурьянова А.В. Цифровая глобализация в контексте развития цифровой экономики и цифровых технологий // Вестник Московского государственного областного ун-та. Философские науки. 2020. No 3. С. 63–69.
6. Елькина Е.Е. Цифровая культура: понятие, модели и практики // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. Вып. 2. С. 195–203.
7. Желанова В.В. Развитие профессиональной готовности учителя к педагогическому общению с учащимися. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994. 22 с.
8. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. Учебное пособие. М.: Академия, 2008. 192 с.

9. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26–39.
10. Картукова А.А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога. Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сборник материалов участников конференции. Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты. 2019. С. 8-11.
11. Карцхия А.А. Цифровая трансформация права // Мониторинг правоприменения. 2019. №1 (30). С. 25–29.
12. Лебедева М.Б. Цифровая грамотность субъектов образовательного процесса. Сб. статей Международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование». СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. С. 407-414.
13. Логунова И.В. Модель компетенций преподавателя вуза в условиях цифровизации образовательных процессов // Креативная экономика. 2024. Т. 18, № 11. С. 3203–3218.
14. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса. Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 387 с.
15. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
16. Пол Гилстер. Цифровая грамотность. Нью-Йорк: Wiley, 1997. 276 с.
17. Приходько О.В. Особенности формирования цифровой компетентности студентов вуза. АНИ: педагогика и психология. 2020. №1 (30). С. 235-238.
18. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: ИИО РАО, 2007. 398 с.
19. Семичев Д.М. Облачные технологии в профессиональной деятельности педагога и администратора современной дошкольной образовательной организации // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 6. С. 40-44.
20. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В., Львова Е.Н. Цифровая культура: правила ответственность и регуляция // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сб. науч. ст. Коломна: Государственный социально-гуманитарный ун-т, 2018. С. 374– 379.
21. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии. М.: Дашков и К, 2009. 280 с.
22. Уваров А.Ю. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость. Информатика и образование. 2021. Т. 36. № 7. С. 5-28.
23. Шмидт Э., Коэн Дж. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государства / пер. с англ. С. Филина. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 368 с.

REFERENCES

1. Avakyan I.B. Otsenka gotovnosti prepodavatelya vysshei shkoly k primeneniyu innovatsionnykh tekhnologii (*Assessment of the readiness of a higher school teacher to use innovative technologies*) // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. 2018. Vyp. 1. S. 63–78.
2. Aimaletdinov T.A., Baimuratova L.R., Zaitseva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. Tsifrovaya gramotnost' rossiiskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu tsifrovyykh tekhnologii v uchebnom protsesse (*Digital literacy of Russian teachers. Willingness to use*

digital technologies in the educational process) Analiticheskii tsentr NAFI. M.: Izdatel'stvo NAFI, 2019. 84 s.

3. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya: Uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedenii (*Social Psychology: A textbook for higher education institutions*). M.: id forum, NITs infra-m, 2013. 192 s.

4. Goryunova M.A., M.B. Lebedeva, V.P. Toporovskii. Tsifrovaya gramotnost' i tsifrovaya kompetentnost' pedagoga v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya (*Digital literacy and digital competence of a teacher in the system of secondary vocational education*) // Chelovek i obrazovanie. 2019. No 4 (61). S.83-89.

5. Gur'yanov N.Yu., Gur'yanova A.V. Tsifrovaya globalizatsiya v kontekste razvitiya tsifrovoi ekonomiki i tsifrovykh tekhnologii (*Digital globalization in the context of the development of the digital economy and digital technologies*) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo un-ta. Filosofskie nauki. 2020. No 3. S. 63–69.

6. El'kina E.E. Tsifrovaya kul'tura: ponyatie, modeli i praktiki (*Digital culture: concepts, models and practices*) // Informatsionnoe obshchestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tekhnologii budushchego. 2018. Vyp. 2. S. 195–203.

7. Zhelanova V.V. Razvitie professional'noi gotovnosti uchitelya k pedagogicheskomu obshcheniyu s uchashchimisya (*Development of a teacher's professional readiness for pedagogical communication with students*). Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 1994. 22 s.

8. Zakharova I.G. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii (*Information technology in education*). Uchebnoe posobie. M.: Akademiya, 2008. 192 s.

9. Zeer E.F., Lomovtseva N.V., Tret'yakova V.S. Gotovnost' prepodavatelei vuza k onlain-obrazovaniyu: tsifrovaya kompetentnost', opyt issledovaniya (*University teachers' readiness for online education: digital competence, research experience*) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 3. S. 26–39.

10. Kartukova A.A. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor professional'nogo razvitiya pedagoga (*Digital educational environment as a factor of professional development of a teacher*). Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetentsii pedagoga: sbornik materialov uchastnikov konferentsii. Sankt-Peterburg: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty. 2019. S. 8-11.

11. Kartskhiya A.A. Tsifrovaya transformatsiya prava (*Digital transformation of law*) // Monitoring pra-voprimeneniya. 2019. No1 (30). S. 25–29.

12. Lebedeva M.B. Tsifrovaya gramotnost' sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa (*Digital literacy of subjects of the educational process*). Sb. statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Lichnost'. Obshchestvo. Obrazovanie». SPb.: GAOU DPO «LOIRO», 2019. S. 407-414.

13. Logunova I.V. Model' kompetentsii prepodavatelya vuza v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'nykh protsessov (*The model of university teacher competencies in the context of digitalization of educational processes*) // Kreativnaya ekonomika. 2024. T. 18, № 11. S. 3203–3218.

14. Mishchenko A.I. Formirovanie professional'noi gotovnosti uchitelya k realizatsii tselostnogo pedagogicheskogo protsessa (*Formation of a teacher's professional readiness to implement an integrated pedagogical process*). Diss. ... d-ra ped. nauk. M., 1992. 387 s.

15. Platonov K.K. Kratkii slovar' sistemy psikhologicheskikh ponya-tii (*A short dictionary of the system of psychological concepts*). M.: Vysshaya shkola, 1984. 174 s.

16. Pol Gilster. Tsifrovaya gramotnost' (*Digital literacy*). N'yu-Iork: Wiley, 1997. 276 s.

17. Prihod'ko O.V. Osobennosti formirovaniya tsifrovoi kompetentnosti studentov vuza (*Features of the formation of digital competence of university students*). ANI: pedagogika i psikhologiya. 2020. No1 (30). S. 235–238.
18. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskii i tekhnologicheskii aspekty) (*Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects)*). M.: IIO RAO, 2007. 398 s.
19. Semichev D.M. Oblachnye tekhnologii v professional'noi deyatel'nosti pedagoga i administratora sovremennoi doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii (*Cloud technologies in the professional activity of a teacher and administrator of a modern preschool educational organization*) // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. 2016. No 6. S. 40-44.
20. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigar'kova S.V., L'vova E.N. Tsifrovaya kul'tura: pravila otvetstvennost' i regulyatsiya (*Digital culture: rules, responsibility and regulation*) // Tsifrovoe obshche-stvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sb. nauch. st. Kolomna: Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi un-t, 2018. S. 374– 379.
21. Trainev V.A., Trainev I.V. Informatsionnye kommunikatsionnye pedagogicheskie tekhnologii (*Information and communication pedagogical technologies*). M.: Dashkov i K, 2009. 280 s.
22. Uvarov A.Yu. Shkoly v razvivayushcheisya tsifrovoi srede: tsifrovoe obnovlenie i ego zrelost' (*Schools in an evolving digital environment: digital renewal and its relevance*). Informatika i obrazovanie. 2021. T. 36. № 7. S. 5-28.
23. Shmidt E., Koen Dzh. Novyi tsifrovoi mir. Kak tekhnologii menyayut zhizn' lyudei, modeli biznesa i ponyatie gosudarstva (*The new digital world. How technology is changing people's lives, business models, and the concept of government*) / per. s angl. S. Filina. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2013. 368 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Минакова Анна Сергеевна – студентка, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь;

Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь

УДК 796.035.2

МИХАЙЛЮК Н.А., ЗАБОЛОТНИЙ А.Г., ХАЗОВА С.А.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ ТРУДЯЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

АННОТАЦИЯ

Физическое воспитание обладает комплексом действенных инструментов для формирования здорового стиля жизни населения, прежде всего, посредством оптимизации параметров двигательной активности граждан. Содержание и организационные особенности занятий физической культурой и спортом конкретной группы населения определяются ее ведущими демографическими (пол, возраст, семейное положение и др.) и социальными (профессия, форма трудовой занятости и др.) характеристиками. Целью исследования стало определение совокупности условий формирования здорового стиля жизни у представителей специфической группы – трудящейся молодежи. Раскрыта совокупность организационно-педагогических условий формирования здорового стиля жизни трудящейся молодежи средствами физического воспитания, представленная двумя взаимосвязанными группами. Первая группа условий раскрывает ведущие подходы и принципы, вторая – описывает требования к организации и содержанию процесса физического воспитания трудящейся молодежи, объективированные условиями первой группы. Охарактеризованы непосредственные способы создания необходимых условий формирования здорового стиля жизни трудящейся молодежи средствами физического воспитания сообразно гендерным и семейно-статусным интересам, потребностям и возможностям занимающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

здоровый стиль жизни; трудящаяся молодежь; физическое воспитание; условия формирования здорового стиля жизни; условия организации физического воспитания; содержание двигательной активности.

MIKHAI LYUK N.A., ZABOLOTNY A.G., KHAZOVA S.A.

CONDITIONS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF WORKING YOUTH BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

ANNOTATION

Physical education has a set of effective tools for forming a healthy lifestyle of the population, primarily by optimizing the parameters of citizens' motor activity. The content and organizational features of physical education and sports classes for a specific group of the population are determined by its

leading demographic (gender, age, marital status, etc.) and social (profession, form of employment, etc.) characteristics. The purpose of the study was to determine the set of conditions for forming a healthy lifestyle among representatives of a specific group - working youth. The set of organizational and pedagogical conditions for forming a healthy lifestyle of working youth by means of physical education, represented by two interrelated groups, is disclosed. The first group of conditions reveals the leading approaches and principles, the second describes the requirements for the organization and content of the process of physical education of working youth, objectified by the conditions of the first group. Direct methods of creating the necessary conditions for the formation of a healthy lifestyle of working youth by means of physical education are characterized in accordance with the gender and family-status interests, needs and capabilities of those involved.

KEYWORDS:

healthy lifestyle; working youth; physical education; conditions for the formation of a healthy lifestyle; conditions for the organization of physical education; content of motor activity.

Введение. Сложные условия современной жизнедеятельности детерминируют проблемы поддержания и улучшения соматического здоровья, обеспечения оптимального физического состояния, нормализации социально-психологического самочувствия граждан. В связи с этим в последние годы появляется все больше исследований, посвященных поиску эффективных в нынешних реалиях средств и методов улучшения вышеназванных характеристик человека. В числе важных для настоящей работы постулатов можно выделить следующие:

- задачи физического развития и оптимизации физического состояния в целом, укрепления соматического здоровья и поддержания благоприятных показателей социально-психологического самочувствия граждан необходимо решать, во-первых, комплексно, во-вторых, путем целостного формирования у населения здорового стиля жизни;
- здоровый стиль жизни (индивидуально-своеобразное воплощение ключевых параметров здорового образа жизни) одним из ключевых элементов имеет организованную, систематическую, природосообразную двигательную активность личности;

- физическое воспитание имеет важнейшее значение для формирования здорового стиля жизни граждан; очевидна возможность и целесообразность использования средств физического воспитания не только как фактора оптимизации физического состояния, здоровьесбережения, но и для улучшения или поддержания нормального социально-психологического самочувствия взрослого населения [2; 4; 5; 11; 13 и др.].

Эффективная организация физического воспитания населения, базируясь на общем научно-теоретическом и методологическом фундаменте (принципы и закономерности, средства и методы, формы и содержание), требует учета специфических особенностей конкретных категорий граждан. Эти особенности (интересы и потребности, физические и иные

возможности и др.) детерминируются индивидуальными мотивационно-ценностными факторами, демографическими (пол, возраст, семейное положение и др.) и социальными (профессия, форма трудовой занятости и др.) характеристиками жизнедеятельности [10; 11; 12; 17 и др.]. Сообразно указанным основаниям общенаучные условия организации физического воспитания должны конкретизироваться, уточняться и дополняться для конкретных групп населения, в данном исследовании – для трудящейся молодежи. Непосредственный выбор и комплексирование средств и методов, организационных форм физического воспитания, определяется также конкретными, решаемыми в его процессе задачами (в соответствии с темой статьи – формирование здорового стиля жизни).

При этом в современном научном дискурсе обнаружен дефицит комплексных исследований, посвященных организации физического воспитания такой группы населения, как трудящаяся молодежь (20-30 лет), и формированию здорового стиля жизни в данном процессе. В существующих исследованиях указанные вопросы исследуются без учета специфики трудовой занятости и содержания труда, сложившегося образа жизни (включая режим труда и отдыха, содержание досуга) и т.п. Это, на наш взгляд, препятствует эффективному решению задачи формирования здорового стиля жизни трудящейся молодежи средствами физического воспитания. В соответствии с вышесказанным, целью исследования стало определение принципов и условий формирования здорового стиля жизни

трудящейся молодежи средствами физического воспитания, отвечающих социально-демографическим характеристикам и особенностям жизнедеятельности данной категории населения.

Результаты исследования. Достижение цели исследования базировалось на результатах теоретического анализа научной литературы, систематизации, обобщения и предметной интерпретации информации; на ранее полученных данных эмпирического исследования, проведенного с использованием методов анкетирования и тестирования, и посвященного определению параметров образа жизни и особенностей мотивационно-ценностной сферы личности, характерных для представителей трудящейся молодежи.

Изучение современного состояния проблемы исследования позволяет отметить активную разработку ряда отдельных вопросов в рамках общей тематики. В частности, теоретический базис достижения указанной в данной статье цели содержится в следующих тематических группах исследований:

- организация занятий физической культурой людей зрелого (в том числе, пожилого) возраста, граждан трудоспособного возраста-представителей разных профессиональных групп (женщин-педагогов, педагогов дополнительного образования, работников промышленного производства, специалистов, активно использующих в работе компьютер, работников умственного труда, работников железнодорожного транспорта, мужчин, занятых в химическом производстве, мужчин-предпринимателей, др.);

- специфического содержания занятий физической культурой граждан конкретных возрастных периодов (граждан зрелого возраста, трудящихся 35-45 лет; женщин зрелого возраста (а также - молодого возраста, второго периода зрелого возраста и др.); мужчин среднего возраста (как вариант – мужчин второго периода зрелого возраста и др.);
- физического воспитания учащейся молодежи, направленного на повышение физической подготовленности, оптимизацию физического развития, формирование физического и психосоциального здоровья, становление культуры здоровья и здорового образа жизни.

В контексте предмета исследования, которому посвящена данная статья, особый интерес представляют следующие обобщенные выводы современных ученых:

- О.А. Иваненко [7], обосновывающей, что для обеспечения устойчивой мотивации женщин 18-30 лет к занятиям физическими упражнениями целесообразно интегрировано использовать разные средства аэробики, поскольку это отвечает интересам и потребностям данной категории занимающихся;
- Т.Б. Кукобы [9], доказывающей важность дифференциации содержания оздоровительной тренировки женщин 21-35 лет по основанию морфофункциональных показателей, уровня развития физических качеств, общей физической работоспособности, функционального состояния

- опорно-двигательного аппарата и др.; этим достигается совершенствование показателей физического состояния, включая антропометрические показатели, физическую работоспособность;
- В. Госн [6], утверждающего перспективность комплексного использования силовых видов атлетики, спортивных игр (прежде всего, футбола) и средств оздоровительной физической культуры для обеспечения устойчивого интереса мужчин разных возрастов к двигательной активности;
- И.И. Ахметова и И.Ю. Яновского [3], раскрывающих здоровьесберегающую, развивающую и стимулирующую ресурсность атлетической гимнастики для данной демографической группы; возможность полноценного использования имеющегося потенциала авторы связывают с принципом учета конституционных особенностей мужчин, типов телосложения и возрастных особенностей физического развития. Таким образом, правомерно говорить о том, что существует гендерная специфика двигательных интересов и предпочтений трудящейся молодежи, что определяет соответствующий выбор конкретных средств физического воспитания, физкультурно-оздоровительных технологий для формирования здорового стиля жизни данного контингента;
- В.М. Мироновой [13], раскрывающей в числе ключевых условий организации двигательной активности взрослого населения интеграцию и

комплексное применение средств оздоровительной физической культуры; отбор физических упражнений, доступных для выполнения, отвечающих индивидуальным интересам и возможностям, положительно воздействующих на все сферы личности; обеспечение благоприятной психоэмоциональной обстановки, характеризующейся доброжелательностью и доверительностью;

- А.Г. Алферова [1], подчеркивающего первоочередную значимость такого ориентира физического воспитания учащейся молодежи (возрастная категория 18-22-23 года), как обеспечение всестороннего (физического, интеллектуального, духовно-нравственного и т.д.), индивидуально специфичного развития личности; педагогическими факторами при этом выступают акцентирование теоретической подготовки в области физической культуры, вариативность содержания физкультурно-оздоровительных и физкультурно-спортивных практик; в числе детерминантов повышения мотивации двигательной активности называется осознание ее практической важности, полноценное освоение ценностей физической культуры, повышение эмоциональной включенности в деятельность;
- Р.В. Стрельникова [16] и А.А. Ильина [8], объективирующих необходимость обеспечения альтернативности выбора содержания занятий как основы становления устойчивой мотивации двигательной активности

обучающихся (студентов вузов, возраст 18-23 года), и вследствие этого обеспечения повышения уровня функциональной и физической подготовленности занимающихся, укрепления их здоровья и др.

Комплекс результатов теоретического анализа научных данных по вопросу принципов и условий организации физического воспитания, обеспечивающего формирование здорового стиля жизни трудящейся молодежи, уточнен в процессе эмпирического исследования. Диагностика проводилась в период 2022-2024 гг. посредством тестирования и анкетирования; контингент испытуемых составили молодые сотрудники правоохранительных органов г. Краснодара (20-30 лет, 100 чел.). Выводы, сделанные по результатам диагностики, подробно изложены в ранее опубликованных статьях авторов, раскрывающих специфику образа жизни, физического состояния, социально-психологического самочувствия трудящейся молодежи [14; 15; 17 и др.].

В результате определена совокупность организационно-педагогических условий формирования здорового стиля жизни трудящейся молодежи средствами физического воспитания. Эти условия раскрыты в виде двух иерархизированных групп: методологические и организационно-содержательные условия.

Первая группа условий представлена ведущими подходами и принципами формирования здорового стиля жизни трудящейся молодежи средствами физического воспитания:

- непрерывность и систематичность физического воспитания;

- профилактико-корректирующая ориентация содержания занятий;
- культуросообразность и природосообразность содержания и организации занятий физической культурой и спортом;
- комплексность содержания и форм организации занятий физической культурой и спортом;
- индивидуально-дифференцированный подход к организации физического воспитания.

Вторая группа условий описывает требования к организации и содержанию процесса физического воспитания трудящейся молодежи, объективированные условиями первой группы, отражает специфику данного процесса для исследуемой социально-демографической группы:

- дифференциация целевых, организационных, содержательных элементов физического воспитания для демографических групп по основаниям пола (мужчины, женщины), семейного статуса (семейные, неженатые / незамужние);
- встроенность физкультурно-оздоровительных занятий в режим труда и отдыха (день, неделя, год), опережающее образование в области ЗОЖ и ФК;
- включение средств ФК профилактической и корректирующей направленности в соответствии с потенциальными и актуальными рисками нарушения состояния здоровья, вызванными спецификой трудовой деятельности, образа жизни (зрительным анализаторам и опорно-двигательному аппарату –

длительная работа за компьютерами; сердечно-сосудистая система, обмен веществ - гиподинамия);

- стимулирование, содержательное (просветительское) и организационно-методическое сопровождение (преимущественно, дистанционное) самоорганизации (организационное и содержательное просвещение), самодетерминации (мотивационная превентивность) двигательной активности;
- включение в структуру занятий просветительских и мотивирующих моментов, обеспечивающих поддержку сознательности и самостоятельности при организации своей двигательной активности, стимулирующих самостоятельные занятия физическими упражнениями;
- включение в структуру занятий консультационных моментов, позволяющих прояснить непонятные вопросы, связанные с организацией и содержанием самостоятельных занятий физическими упражнениями в соответствии с индивидуальными потребностями;
- организация системы обратной связи, ориентированной на выявление пожеланий и предложений относительно содержания и продолжительности организованных и самостоятельных занятий, изменения и дополнения содержания и т.п.;
- проектирование и реализация комплекса средств прямого и косвенного воздействия на показатели физического состояния и социально-психологического самочувствия с учетом их взаимосвязей;

- реализация разнообразных по формам и содержанию, разнонаправленных по целевым эффектам, развлекательных по эмоциональному воздействию средств ФК;
- организация межличностного общения в процессе организованных (реальное общение) и самостоятельных (дистанционное общение) занятий ФКиС;
- разработка и реализация индивидуальных и дифференцированных физкультурно-оздоровительных маршрутов (индивидуализация и дифференцирование содержания и форм занятий в зависимости от индивидуальных / групповых интересов, потребностей и возможностей; периодичности, длительности, места занятий и пр. – в зависимости от семейного статуса трудящейся молодежи) на основе индивидуальных и дифференцированных стилезиженных профилей (мотивационно-потребностных профилей, профилей физического состояния и социально-психологического самочувствия, профилей ФК интересов, профилей досуговых возможностей).

Для практической реализации указанных условий разработана их содержательно-организационная характеристика, элементы которой дифференцированы по двум основаниям – полу и семейному положению представителей трудящейся молодежи (таблица 1).

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет зафиксировать, что формирование здорового стиля жизни трудящейся молодежи средствами физического воспитания возможно при соблюдении ряда методологических и

содержательных условий. Ключевыми из них могут считаться:

- дифференциация процесса и содержания физического воспитания, используемых средств физической культуры по гендерному признаку и по показателям соматического здоровья и физического состояния;
- индивидуализация процесса и содержания физического воспитания, используемых средств физической культуры в соответствии с интересами и потребностями контингента;
- учет возрастной и гендерной специфики основных мотиваторов физкультурно-оздоровительной и физкультурно-спортивной активности трудящейся молодежи;
- вариативность и многообразие организационных форм физического воспитания и содержательных средств физической культуры для каждой дифференцированной группы занимающихся, равно как и для каждого индивидуального потребителя физкультурно-оздоровительных услуг.

Практические способы создания теоретически обоснованных условий, в согласовании с эмпирически выявленными потребностями, интересами и возможностями трудящейся молодежи относительно содержания и организации двигательной активности, определяют правила (рекомендации, основания) демографического дифференцирования содержательно-организационных аспектов физического воспитания, ориентированного на формирование здорового стиля жизни.

ТАБЛИЦА 1

ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ АСПЕКТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ТРУДЯЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Основание дифференциации	Демографическая группа	Характеристики физического воспитания (целевые, содержательные, организационные)
Пол	Мужчины	<p>Особая организация физкультурно-активного отдыха в период отпусков (в конце рабочего года).</p> <p>Ведущее рекреационное содержание: физкультурные конкурсы и соревнования, подвижные и спортивные игры.</p> <p>Ведущие виды фитнеса: занятия на тренажерах, плавание, занятия в спортивных секциях.</p> <p>Формирование мотивации двигательной активности на базе стремления совершенствовать физические кондиции как ведущем стимуле.</p>
	Женщины	<p>Особая организация физкультурно-активного отдыха в выходные дни (в конце рабочей недели).</p> <p>Обучение способам оптимизации режима дня и тайм-менеджменту.</p> <p>Ведущее рекреационное содержание: оздоровительные прогулки, подвижные игры, спортивные игры.</p> <p>Ведущие виды фитнеса: психорегулирующие (йога, пилатес, стретчинг и т.п.), аэробика, плавание и аквааэробика.</p> <p>Формирование мотивации двигательной активности на базе стремления хорошо выглядеть как ведущем стимуле.</p>
Семейный статус	Незамужние / неженатые	<p>Особая организация физкультурно-активного отдыха в период отпусков (в конце рабочего года).</p> <p>Ведущее рекреационное содержание: оздоровительные походы, спортивные игры.</p> <p>Ведущие виды фитнеса: занятия на тренажерах, занятия плаванием и аквааэробикой, занятия в спортивных секциях.</p>
	Семейные	<p>Недорогие (в идеале – бесплатные) формы занятий.</p> <p>Особая организация физкультурно-активного отдыха в выходные дни (в конце рабочей недели).</p> <p>Обеспечение возможности заниматься физическими упражнениями дома по 30–60-минутным программ.</p> <p>Обучение способам оптимизации режима дня и тайм-менеджменту.</p> <p>Ведущее рекреационное содержание: оздоровительные прогулки, физкультурные конкурсы и соревнования, подвижные игры.</p>
Сочетание гендерных и статусных признаков	Семейные женщины	Акцентированное мотивационное просвещение в сфере включения физкультурной активности в каждодневную жизнедеятельность и ее целесообразного и доступного содержания.
	Семейные мужчины	Акцентированное включение в организованную семейную физкультурно-рекреационную деятельность.
	Незамужние женщины	Акцентированное включение в коллективные (групповые) формы занятий физическими упражнениями, в том числе, в корпоративные формы занятий.
	Неженатые мужчины	Акцентированное включение в коллективные (групповые) формы занятий физическими упражнениями, в том числе, в корпоративные формы занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфёров А.Г. Физическое воспитание в гуманитарных вузах в условиях диалога как основы образования, ориентированного на личность студента: Автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.04. М., 2003. 26 с.
2. Афонюшкин О.С. Педагогические условия воспитания здорового образа жизни у молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С.51-53.
3. Ахметов И.И., Яновский И.Ю. Методика и организация занятий атлетической гимнастикой с учетом типа телосложения мужчин и их генетической предрасположенности // Теория и практика физической культуры. 2007. № 1. С. 22-25.
4. Бондин В.И., Мануйленко Э.В., Толстокора О.Н. Здоровый стиль жизни // Мир науки: [сайт]. URL: <http://izd-mn.com/PDF/21MNNPM18.pdf> – Загл. с экрана.
5. Виленский М.Я. Здоровый образ и стиль жизни студента: методологический анализ // Педагогическое образование и наука. 2009. № 3. С. 15-18.
6. Госн В. Комплексная методика физкультурно-оздоровительных занятий с мужчинами среднего возраста на основе интеграции средств футбола и общей физической подготовки (на материале подготовки работников промышленных предприятий): Автореф. ... дисс. ...канд. пед. н.: 13.00.04. М., 2010. 26 с.
7. Иваненко О.А. Применение инноваций и фитнес-технологий в физической подготовке девушек 18-20 лет в фитнес-аэробике // Олимпийский спорт и спорт для всех: материалы XXV Международного научного конгресса (Минск, 15–17 октября 2020 года). Минск, 2020. С. 332-337.
8. Ильин А.А. Физическое воспитание студентов вузов на основе специализации по зимнему футболу: Автореф. ... дисс. ...канд. пед. н.: 13.00.04. Томск, 2010. 27 с.
9. Кукоба Т.Б. Оздоровительная тренировка женщин 21-35 лет на основе упражнений изотонического характера с учётом соматотипа: Автореф. ... дисс. ...канд. пед. н.: 13.00.04. Омск, 2011. 24 с.
10. Курамшин Ю.Ф. Современные методологические подходы в изучении феномена «физическая культура» // Научно-педагогические школы Университета. 2022. № 7. С. 85-96
11. Лукьяненко В.П. Формирование здорового образа жизни // Физическая культура в школе. 2022. № 1. С. 37-39.
12. Масыгина Н.В. Индивидуальные программы обучения в системе непрерывного профессионального образования в области физической культуры и спорта // Современные проблемы науки и образования: [сайт]. 2015. № 1 (часть 1). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18179> (дата обращения: 31.03.2025).
13. Миронова В.М., Казарина А.С. Педагогические подходы к здоровьесбережению людей зрелого возраста средствами оздоровительной физической культуры // Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: актуальные вызовы и ответы: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора В.Н. Зуева. Тюмень, 2020. С. 208-212.
14. Михайлюк Н.А. Эмпирические характеристики факторов здорового образа жизни молодых сотрудников правоохранительных органов // Актуальные вопросы дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Краснодар, 2024. С. 193-197.
15. Михайлюк Н.А., Заболотный А.Г. Эмпирические основания дифференциации организационно-содержательных характеристик процесса формирования здорового

стиля жизни трудящейся молодежи // Актуальные вопросы физического воспитания, спортивной тренировки, сохранения здоровья и безопасности человека в современном мире: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, заслуженного тренера СССР по дзюдо, основателя Майкопской школы спортивной борьбы Якуба Камболетовича Коблева (5-6 декабря 2024). Майкоп, 2024. С. 50-56.

16. Стрельников Р.В. Организация физического воспитания студенческой молодежи на основе альтернативного выбора содержания занятий: Автореф. ...дисс. ...канд. пед. н.: 13.00.04. Волгоград, 2009. 24 с.

17. Хазова С.А., Мамадиев А.Х., Михайлюк Н.А. Научные основания организации физкультурной активности взрослого населения // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2023. № 8. С. 49-59.

18. Хазова С.А., Михайлюк Н.А. Эмпирические основания моделирования занятий оздоровительной физической культурой как компонента образа жизни трудящейся молодежи // Спортивная медицина и реабилитация: традиции, опыт и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Краснодар, 2022. С. 251-257.

REFERENCES

1. Alfyorov A.G. Fizicheskoe vospitanie v gumanitarnykh vuzakh v usloviyakh dialoga kak osnovu obrazovaniya, orientirovannogo na lichnost' studenta (*Physical education in humanitarian universities in the context of dialogue as the basis of education focused on the personality of the student*): Avtoref. diss. ...kand. ped. n.: 13.00.04. M., 2003. 26 s.

2. Afonyushkin O.S. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya zdorovogo obraza zhizni u molodezhi (*Pedagogical conditions for educating young people about a healthy lifestyle*) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. № 5 (60). S.51-53.

3. Ahmetov I.I., Yanovskij I.Yu. Metodika i organizaciya zanyatij atleticheskoy gimnastikoj s uchetom tipa teloslozheniya muzhchin i ih geneticheskoy predraspolzhenosti (*Methodology and organization of athletic gymnastics classes taking into account the body type of men and their genetic predisposition*) // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2007. № 1. S. 22-25.

4. Bondin V.I., Manujlenko E.V., Tolstokora O.N. Zdorovyj stil' zhizni (*Healthy lifestyle*) // Mir nauki: [sajt]. URL: <http://izd-mn.com/PDF/21MNNPM18.pdf> – Zagl. s ekrana.

5. Vilenskij M. Ya. Zdorovyj obraz i stil' zhizni studenta: metodologicheskij analiz (*Healthy image and lifestyle of a student: methodological analysis*) // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2009. № 3. S. 15-18.

6. Gosn V. Kompleksnaya metodika fizkul'turno-ozdorovitel'nykh zanyatij s muzhchinami srednego vozrasta na osnove integracii sredstv futbola i obshchej fizicheskoy podgotovki (na materiale podgotovki rabotnikov promyshlennykh predpriyatij) (*Comprehensive methodology of physical education and health classes with middle-aged men based on the integration of football and general physical training (based on the training of industrial workers)*): Avtoref. ... diss. ...kand. ped. n.: 13.00.04. M., 2010. 26 s.

7. Ivanenko O.A. Primenenie innovacij i fitness-tekhnologij v fizicheskoy podgotovke devushek 18-20 let v fitness-aerobike (*Application of Innovations and Fitness Technologies in Physical Training of 18-20 Year-Old Girls in Fitness Aerobics*) // Olimpijskij sport i sport dlya vsekh: materialy XXV Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa (Minsk, 15–17 oktyabrya 2020 goda). Minsk, 2020. S. 332-337.

8. Il'in A.A. Fizicheskoe vospitanie studentov vuzov na osnove specializacii po zimnemu futbolu (*Physical Education of University Students Based on Winter Football Specialization*): Avtoref. ... diss. ...kand. ped. n.: 13.00.04. Tomsk, 2010. 27 s.
9. Kukoba T.B. Ozdorovitel'naya trenirovka zhenshchin 21-35 let na osnove uprazhnenij izotonicheskogo haraktera s uchyotom somatotipa (*Health Training for Women 21-35 Years Old Based on Isotonic Exercises Taking into Account the Somatotype*): Avtoref. ... diss. ... kand. ped. n.: 13.00.04. Omsk, 2011. 24 s.
10. Kuramshin Yu.F. Sovremennye metodologicheskie podhody v izuchenii fenomena "fizicheskaya kul'tura" (*Modern methodological approaches to the study of the phenomenon of "physical culture"*) // Nauchno-pedagogicheskie shkoly Universiteta. 2022. № 7. S. 85-96.
11. Luk'yanenko V.P. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni (*Formation of a healthy lifestyle*) // Fizicheskaya kul'tura v shkole. 2022. № 1. S. 37-39.
12. Masyagina N.V. Individual'nye programmy obucheniya v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta (*Individual training programs in the system of continuous professional education in the field of physical culture and sports*) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: [sajt]. 2015. № 1 (chast' 1). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18179> (data obrashcheniya: 31.03.2025).
13. Mironova V.M., Kazarina A.S. Pedagogicheskie podhody k zdorov'esberezeniyu lyudej zrelogo vozrasta sredstvami ozdorovitel'noj fizicheskoy kul'tury (*Pedagogical approaches to health preservation of mature people by means of health-improving physical culture*) // Strategiya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni naseleniya sredstvami fizicheskoy kul'tury i sporta: aktual'nye vyzovy i otvety: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj pamyati professora V.N. Zueva. Tyumen', 2020. S. 208-212.
14. Mihajlyuk N.A. Empiricheskie harakteristiki faktorov zdorovogo obraza zhizni molodyh sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov (*Empirical characteristics of healthy lifestyle factors of young law enforcement officers*) // Aktual'nye voprosy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta: materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Krasnodar, 2024. S. 193-197.
15. Mihajlyuk N.A., Zabolotnij A.G. Empiricheskie osnovaniya differenciacii organizacionno-soderzhatel'nyh harakteristik processa formirovaniya zdorovogo stilya zhizni trudyashchejsya molodezhi (*Empirical bases for differentiating the organizational and substantive characteristics of the process of forming a healthy lifestyle of working youth*) // Aktual'nye voprosy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoj trenirovki, sohraneniya zdorov'ya i bezopasnosti cheloveka v sovremennom mire: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 85-letiyu so dnya rozhdeniya doktora pedagogicheskikh nauk, professora, chlena-korrespondenta RAO, zasluzhennogo trenera SSSR po dzyudo, osnovatelya Majkopskoj shkoly sportivnoj bor'by Yakuba Kamboletovicha Kobleva (5-6 dekabrya 2024). Majkop, 2024. S. 50-56.
16. Strel'nikov R.V. Organizaciya fizicheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi na osnove al'ternativnogo vybora sodержaniya zanyatij (*Organization of physical education of student youth based on an alternative choice of lesson content*): Avtoref. ...diss. ...kand. ped. n.: 13.00.04. Volgograd, 2009. 24 s.
17. Hazova S.A., Mamadiev A.H., Mihajlyuk N.A. Nauchnye osnovaniya organizacii fizkul'turnoj aktivnosti vzroslogo naseleniya (*Scientific bases for organizing physical culture activity of the adult population*) // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport. 2023. № 8. S. 49-59.

18. Hazova S.A., Mihajlyuk N.A. Empiricheskie osnovaniya modelirovaniya zanyatij ozdorovitel'noj fizicheskoj kul'turoj kak komponenta obraza zhizni trudyashchejsya molodezhi (*Empirical bases for modeling health-improving physical culture classes as a component of the lifestyle of working youth*) // Sportivnaya medicina i reabilitaciya: tradicii, opyt i innovacii: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Krasnodar, 2022. S. 251-257.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Михайлюк Николай Александрович – преподаватель кафедры физической подготовки; ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации»; соискатель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп;

Заболотний Анатолий Геннадьевич – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой физического воспитания; ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп;

Хазова Снежана Александровна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры общей и социальной педагогики; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар.

УДК 378.14:81'27

ТАРАСЕНКО А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ КАЗАХСТАНА И РОССИИ)

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются подходы к формированию этнолингвистической компетенции в системе высшего образования на примере двух региональных вузов – Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (Российская Федерация) и Костанайского регионального университета имени Ахмета Байтурсынова (Республика Казахстан). Проведён сравнительно-сопоставительный анализ образовательных программ, содержания учебных дисциплин, методов преподавания, а также роли внеаудиторной и культурно-просветительской деятельности в формировании этнолингвистических знаний и навыков у студентов. Отмечены сходства и различия, обусловленные социолингвистическим контекстом, языковой политикой и региональной культурной спецификой. Сделаны выводы о потенциале этнолингвистической подготовки в укреплении этнической идентичности, развитии межкультурной компетенции и сохранении языкового разнообразия в полиэтничных обществах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

этнолингвистическая компетенция; высшее образование; этнокультурная идентичность; многоязычие; региональное образование; межкультурная коммуникация; языковая политика.

TARASENKO A.A.

DEVELOPING ETHNOLINGUISTIC COMPETENCE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN

ABSTRACT

The article examines approaches to the formation of ethnolinguistic competence in higher education based on the example of two regional universities – Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Russian Federation) and Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Republic of Kazakhstan). A comparative analysis of educational programs, the content of academic disciplines, teaching methods, as well as extracurricular and cultural-educational activities was conducted in order to assess their role in developing students' ethnolinguistic knowledge and skills. Similarities and differences are identified, shaped by the sociolinguistic context, language policy, and regional cultural specifics. The study concludes that ethnolinguistic training has strong potential in strengthening ethnic identity, fostering intercultural competence, and preserving linguistic diversity in multiethnic societies.

KEYWORDS:

ethnolinguistic competence; higher education; Kalmyk State University; Kostanay Regional University; ethnocultural identity; multilingualism; regional education; intercultural communication; language policy; Kazakhstan; Russia.

Введение. В условиях глобализации и стремительного развития межкультурных связей особое значение приобретает формирование этнолингвистической компетенции как важнейшего компонента профессиональной подготовки будущих специалистов в гуманитарной сфере. Этнолингвистическая компетенция охватывает не только знание языка как средства коммуникации, но и понимание этнокультурных особенностей, отражённых в языковых единицах, устойчивых выражениях, концептах и дискурсивных практиках [10, С. 153]. В полиэтничных государствах, таких как Республика Казахстан и Российская Федерация, где сосуществуют различные языки и культуры, формирование этнолингвистической компетенции студентов приобретает особую актуальность и становится важной задачей высшей школы.

Современные тенденции в образовании требуют пересмотра традиционных подходов к языковому и культурному обучению, акцентируя внимание на необходимости интеграции этнокультурного компонента в образовательный процесс. Особенно это актуально для региональных вузов, функционирующих в условиях многоязычия и мультикультурности.

Целью настоящего исследования является проведение сравнительно-сопоставительного анализа подходов к формированию этнолингвистической компетенции в рамках образовательных

программ двух высших учебных заведений: Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (Российская Федерация) и Костанайского регионального университета имени Ахмета Байтурсынова (Республика Казахстан). Эти вузы выбраны неслучайно: оба они представляют регионы с ярко выраженной этнокультурной спецификой и располагают собственными стратегиями сохранения и развития родных языков и культур.

Объектом исследования являются образовательные программы указанных вузов, предметом – методологические, содержательные и организационные особенности формирования этнолингвистической компетенции студентов.

Для достижения поставленной цели используются методы сравнительно-сопоставительного анализа, анализа учебной документации, элементов контент-анализа. Проведённое исследование позволит выявить общие черты, различия, а также перспективные практики, способствующие эффективному формированию этнолингвистической компетенции в условиях современной высшей школы.

Результаты исследования. Этнолингвистическая компетенция представляет собой комплексное интегративное образование, формируемое на стыке лингвистики, этнологии, культурологии и педагогики. Она охватывает не только знание языка как системы, но и осознание культурных кодов,

национально-специфичных концептов, традиций и ценностей, закреплённых в языке и проявляющихся в речевом поведении носителей той или иной этнической общности [2; 5; 11].

Понятие этнолингвистической компетенции тесно связано с концептом межкультурной коммуникации, предложенным в трудах Э. Холла, Г. Хофстеде, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова и другими исследователями [3; 6; 12; 13]. В российской и казахстанской лингвистике это понятие активно разрабатывается в контексте многоязычия, языковой политики и сохранения языкового и культурного наследия (А.А. Леонтьев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.С. Аманжолова и др.) [1; 3; 7].

Согласно современным подходам, *этнолингвистическая компетенция* включает следующие компоненты:

- *лингвистический компонент*, предполагающий владение языком на уровне, достаточном для функционирования в различных социокультурных контекстах;
- *когнитивный компонент*, охватывающий знания о специфике национальной картины мира, этнических стереотипах, символике, мифологии;
- *культурно-ценностный компонент*, отражающий уважительное и толерантное отношение к иным культурам, а также осознание собственной этнокультурной идентичности;
- *коммуникативно-прагматический компонент*, обеспечивающий адекватность речевого поведения в межэтническом и межкультурном общении.

Формирование этнолингвистической

компетенции особенно значимо в условиях полиэтничных обществ, где культурное и языковое многообразие становится неотъемлемой частью образовательной среды. В этом контексте высшая школа выполняет не только образовательную, но и культурно-миссионерскую функцию, способствуя сохранению и развитию родных языков, формированию уважительного отношения к этнокультурным различиям, воспитанию у студентов толерантности и межкультурной чувствительности.

В условиях Республики Казахстан и Российской Федерации, где этнолингвистическое многообразие является одним из краеугольных камней государственной идентичности, значение этнолингвистической компетенции возрастает, что особенно актуально для студентов, обучающихся в гуманитарных и педагогических направлениях, так как именно они в будущем становятся трансляторами этнокультурных ценностей и носителями языковой политики государства.

Таким образом, этнолингвистическая компетенция рассматривается как важнейшая составляющая профессиональной подготовки специалистов, способных эффективно функционировать в поликультурной образовательной и социокультурной среде.

Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа были выбраны два региональных университета, деятельность которых тесно связана с сохранением и развитием этнокультурного наследия – Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Российская Федерация (далее по тексту – КалмГУ) и Костанайский региональный университет

имени Ахмета Байтурсынова, Республика Казахстан (далее по тексту – КРУ). Оба вуза осуществляют подготовку специалистов гуманитарного профиля, в том числе в области филологии, педагогики и лингвистики, где этнолингвистическая компетенция является важной составляющей профессиональной подготовки.

КалмГУ – ведущий вуз Республики Калмыкия, расположенный в городе Элиста. Университет играет ключевую роль в сохранении калмыцкого языка и культуры, что закреплено как в образовательной политике вуза, так и в содержании реализуемых программ. В университете осуществляется подготовка по направлениям «Педагогическое образование» и «Филология», где студенты изучают как русский, так и калмыцкий язык, литературу, этнокультурные дисциплины. В учебные планы включены курсы, направленные на развитие межкультурной и этнолингвистической компетенции, такие как «Калмыцкий язык и культура», «Этнолингвистика», «Культура народов России», «История калмыцкой литературы» [8].

Вуз активно развивает научную деятельность в области калмыковедения, сотрудничает с учреждениями культуры и образования, участвует в этнолингвистических проектах и мероприятиях, направленных на популяризацию калмыцкого языка.

КРУ – один из ведущих университетов Северного Казахстана, расположенный в городе Костанай. Университет носит имя Ахмета Байтурсынова – выдающегося казахского просветителя, реформатора языка и основоположника казахской

лингвистики, что придаёт особую символическую значимость его роли в развитии казахской этнолингвистической школы.

В университете осуществляется подготовка специалистов по направлениям «Казахский язык и литература», «Русский язык и литература», «Иностранная филология», «Педагогика», «Переводческое дело». В образовательные программы включены дисциплины, ориентированные на формирование этнокультурных знаний, такие как «Казахская культура», «Лингвокультурология», «Этнопедагогика», «Казахская литературная традиция», а также курсы, направленные на развитие языковой чувствительности и межкультурного диалога.

Особенностью подхода КРУ является гармоничное сочетание трёхязычия (казахский, русский и английский языки), что способствует формированию устойчивой лингвистической гибкости и культурной толерантности у студентов [9].

Оба университета выполняют важную миссию по сохранению и развитию национальных языков и культур, используя инструменты образования как средство формирования этнической идентичности, культурной памяти и межэтнического согласия. Подготовка студентов в этих вузах реализуется с учётом регионального, этнокультурного и языкового контекста, что делает их образовательные модели показательными для анализа уровня и особенностей формирования этнолингвистической компетенции в высшей школе полиэтничных государств.

Для выявления особенностей формирования этнолингвистической компетенции в Калмыцком государственном

университете им. Б.Б. Городовикова и Костанайском региональном университете им. А. Байтурсынова был проведён анализ учебных планов, перечней дисциплин, образовательных подходов, а также внеучебной деятельности, связанной с этнокультурной и языковой подготовкой студентов.

1. Содержание образовательных программ.

В таблице приведено сравнение ключевых параметров образовательных программ, реализуемых в Калмыцком

государственном университете имени Б.Б. Городовикова и Костанайском региональном университете имени Ахмета Байтурсынова в аспекте формирования этнолингвистической компетенции. Сравнение охватывает следующие аспекты: языки обучения, включение национального языка в учебный процесс, наличие этнокультурных дисциплин, а также присутствие лингвистических и межкультурных компонентов [4; 8; 9] (Таблица 1).

ТАБЛИЦА 1.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАЛМГУ И КРУ В АСПЕКТЕ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Параметр	КалмГУ	КРУ
Базовые языки обучения	Русский, калмыцкий	Казахский, русский, английский
Национальный язык как учебная дисциплина	Калмыцкий язык преподается как обязательная дисциплина для ряда направлений	Казахский язык входит в обязательный блок дисциплин
Этнокультурные дисциплины	«Калмыцкая культура», «История калмыков», «Калмыцкий фольклор»	«Казахская культура», «Этнопедагогика», «Казахская литературная традиция»
Лингвистический и межкультурный компоненты	«Этнолингвистика», «Культура народов России»	«Лингвокультурология», «Межкультурная коммуникация»

Анализ учебных материалов показал, что в КалмГУ языками обучения выступают русский и калмыцкий, причём калмыцкий язык включён в учебные планы как обязательная дисциплина для студентов гуманитарных направлений. В составе программ присутствуют курсы, направленные на знакомство с калмыцкой культурой, историей и фольклором, что способствует развитию у студентов этнокультурной осведомлённости. Также реализуются дисциплины, ориентированные

на развитие лингвокультурной чувствительности, такие как «Этнолингвистика» и «Культура народов России».

В КРУ, в свою очередь, действует модель трёхязычного образования (казахский, русский, английский), в рамках которой казахский язык занимает приоритетное положение как государственный. Учебные планы включают дисциплины этнокультурной направленности («Казахская культура», «Этнопедагогика», «Казахская литературная традиция»), а также курсы

по межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, способствующие формированию широкого межэтнического и межъязыкового кругозора.

2. Методические подходы.

Оба вуза применяют интегрированный подход к формированию этнолингвистической компетенции, сочетая лингвистическую и культурную подготовку студентов. Однако акценты расставлены по-разному. В КалмГУ наблюдается ориентация на сохранение и популяризацию калмыцкого языка, что находит отражение в включении курсов по родному языку, этнокультурной истории региона, а также в разработке специализированных учебников и пособий на калмыцком языке. В КРУ доминирует концепция трёхъязычия, что расширяет диапазон межкультурной коммуникации, но при этом делается акцент на сохранении

казахского языка как символа национальной идентичности. Здесь важным становится соотношение казахской и русской культур в образовательной среде.

3. Практико-ориентированный компонент

Элементы практико-ориентированной подготовки студентов, направленной на формирование этнолингвистической компетенции в Калмыцком государственном университете им. Б.Б. Городовикова и Костанайском региональном университете им. А. Байтурсынова представлены в Таблице 2. Анализ показал, что оба вуза активно включают внеаудиторные формы работы и исследовательские форматы в образовательный процесс, акцентируя внимание на практическом применении знаний о языке и культуре [4; 8; 9] (Таблица 2).

ТАБЛИЦА 2.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Элемент	КалмГУ	КРУ
Этнолингвистические практики	Организация фольклорных экспедиций, проектные работы, практика в культурных учреждениях	Исследовательские проекты по казахскому языку и культуре, участие в этнокультурных форумах
Курсовые и дипломные работы	Часто ориентированы на изучение калмыцкого языка, диалектов, топонимики	Исследования, связанные с казахской лингвокультурой, билингвизмом, терминологией
Участие в культурной жизни	Этнографические выставки, калмыцкие праздники, студенческие ансамбли	Проведение мероприятий на казахском языке, участие в языковых олимпиадах, научных конференциях

Так, в КалмГУ важной частью подготовки являются фольклорные экспедиции, позволяющие студентам напрямую взаимодействовать с носителями языка

и фиксировать элементы традиционной культуры. Кроме того, широко применяются проектные задания на региональном материале, а педагогическая практика

осуществляется в учреждениях, где востребовано знание калмыцкого языка и культуры. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов часто посвящены вопросам калмыцкой этнолингвистики – описанию диалектов, этноterminологии, топонимики, языковых стереотипов.

В КРУ, в свою очередь, студенты также активно вовлечены в этнокультурные проекты, связанные с казахским языком и традициями. Исследовательская работа направлена на изучение казахской лингвокультуры, функционирование языка в условиях билингвизма, вопросы терминологического заимствования и культурной адаптации. Университет поддерживает участие студентов в региональных олимпиадах, этнолингвистических форумах, конкурсах и конференциях. Элементы практической подготовки органично встроены в дисциплины по этнопедагогике и лингвокультурологии.

Таким образом, оба вуза демонстрируют стремление соединить академическое знание с реальными практиками этнолингвистического взаимодействия, что способствует более глубокому усвоению культурно-языкового материала и развитию у студентов способности к осмысленному межкультурному диалогу.

4. Влияние региональной языковой политики.

Оба университета формируют образовательные стратегии с учётом государственной и региональной языковой политики. В Калмыкии – сохранение калмыцкого языка как национального при ограниченном числе носителей требует создания специальных условий для обу-

чения, в том числе стимулов к изучению языка через проектную и культурную деятельность. В Казахстане – приоритетным направлением государственной политики остаётся развитие казахского языка как государственного, при этом обеспечивается функциональный билингвизм и продвигается идея полиязычия (трёхязычие), что поддерживается на уровне министерства образования [4].

В целом сравнительно-сопоставительный анализ показал, что несмотря на общую цель – формирование этнолингвистической компетенции – каждый вуз реализует эту задачу, опираясь на собственные региональные, культурные и социолингвистические особенности. КалмГУ ориентирован на сохранение уникального языкового наследия малочисленного народа, тогда как КРУ активно развивает трёхязычную модель в многонациональной среде, укрепляя роль казахского языка при сохранении межкультурного баланса.

Проведённый сравнительно-сопоставительный анализ образовательных программ Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова и Костанайского регионального университета имени Ахмета Байтурсынова позволяет выделить как общие черты, так и специфические особенности в подходах к формированию этнолингвистической компетенции студентов.

Общие тенденции, наблюдаемые в деятельности обоих вузов, свидетельствуют о понимании значения этнолингвистической подготовки в современном образовательном пространстве. В структуру учебных планов включаются дисциплины, направленные на развитие

знаний о родной культуре, языке, традициях, межкультурных взаимодействиях. Оба вуза демонстрируют стремление к укреплению этнической идентичности студентов через языковое и культурное образование, в том числе за счёт использования практико-ориентированных форм: проектов, экспедиций, научно-исследовательской работы.

Отличия между вузами обусловлены, прежде всего, разной социолингвистической ситуацией и политикой в области языкового планирования. В КалмГУ ведущим становится курс на сохранение калмыцкого языка, находящегося под угрозой исчезновения. Это предопределяет специфику образовательных практик, где важное место занимают дисциплины, направленные на документирование, описание, преподавание калмыцкого языка, а также интеграцию этнолингвистических знаний в общеобразовательную и воспитательную работу.

В КРУ, напротив, акцент делается на развитие модели трёхязычного образования, что соответствует государственной политике Казахстана. Здесь этнолингвистическая компетенция формируется в условиях устойчивого функционирования казахского и русского языков, а также активного освоения английского языка. При этом казахский язык рассматривается не только как государственный, но и как носитель культурных и этнических кодов, поэтому значительное внимание уделяется его культурному и символическому наполнению.

Отметим также вызовы и проблемные вопросы, с которыми сталкиваются оба университета. Они включают:

- недостаточную мотивацию студентов к глубокому изучению этнокультурного материала вне рамок обязательной программы;
- ограниченность учебно-методических материалов на родных языках (особенно в случае калмыцкого языка);
- недостаточную междисциплинарность при разработке курсов, охватывающих язык, культуру и идентичность.
- перспективные практики, выявленные в ходе анализа, заслуживающие распространения:
- внедрение проектного обучения с этнокультурной тематикой;
- разработка авторских курсов по этнолингвистике на региональном материале;
- поддержка студенческих инициатив, связанных с сохранением и популяризацией родного языка;
- усиление связей с культурными и научными центрами, работающими в сфере этнолингвистики и регионоведения.

Несмотря на различия в контексте и стратегиях, оба университета демонстрируют продуктивный опыт в формировании этнолингвистической компетенции как ключевого компонента подготовки гуманитарных специалистов. Их модели могут служить ориентиром для других вузов, заинтересованных в развитии этнокультурного компонента образования в условиях многоязычного и поликультурного общества.

Заключение. Формирование этнолингвистической компетенции в высшей школе является неотъемлемым элементом подготовки специалистов гуманитарного

профиля в условиях полиэтничных и поликультурных обществ. В современном образовательном пространстве всё более отчётливо проявляется необходимость учитывать не только языковую, но и культурную составляющую образования, способствующую формированию этнической идентичности, развитию межкультурной толерантности и сохранению национального наследия.

Проведённый сравнительно-сопоставительный анализ образовательных подходов в Калмыцком государственном университете имени Б.Б. Городовикова и Костанайском региональном университете имени Ахмета Байтурсынова показал, что несмотря на различие в лингвистической ситуации и стратегиях языковой политики, оба вуза стремятся к целенаправленному включению этнолингвистических элементов в образовательный процесс. КалмГУ реализует модель этнолингвистического образования, направленного на сохранение и возрождение калмыцкого языка и культуры. В свою очередь, КРУ внедряет трёхязычную модель, гармонично сочетающую развитие казахского языка как государственного, русского как межнационального

и английского как языка международной коммуникации, при этом не теряя фокус на этнокультурной специфике региона.

Оба подхода демонстрируют успешные практики формирования этнолингвистической компетенции через интеграцию родного языка, этнокультурных дисциплин, исследовательской и проектной деятельности. Однако остаются и проблемные зоны – недостаток методических ресурсов, ограниченность междисциплинарных форматов, а также необходимость формирования устойчивой мотивации студентов к этнолингвистическому саморазвитию.

Полученные результаты подтверждают высокую значимость регионального и культурного контекста в разработке образовательных стратегий и подчеркивают необходимость дальнейших исследований в сфере этнолингвистической подготовки. Опыт КалмГУ и КРУ может быть использован в качестве базы для разработки типологии моделей этнолингвистического образования в постсоветском пространстве, а также для формирования национальных и межрегиональных программ по поддержке языкового и культурного многообразия в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аманжолова А.С. Этнолингвистические особенности казахского языка в условиях билингвизма // Вестник КазНПУ им. Абая, Серия «Филология». 2021. № 4 (77). С. 45–50.
2. Базылова Б.К., Кажигалиева Г.А. Роль этнолингводидактического подхода в формировании межкультурной компетенции полиязычных специалистов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-6. С. 1117-1121.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. 4-е изд. М.: Индрик, 2005. 288 с.
4. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы // Министерство науки и высшего образования РК: [сайт]. URL: <https://www.gov.kz/> (дата обращения 19.04.2025).
5. Егошина Н.Г. Технологии этнокультурного образования в процессе изучения иностранного языка в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 4. С. 137-148.

6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 250 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология». 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.
8. Официальный сайт Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова // kalmgu.ru: [сайт]. URL: <https://kalmgu.ru/> (дата обращения 19.04.2025)
9. Официальный сайт Костанайского регионального университета им. А. Байтурсынова // ksu.edu.kz: [сайт]. URL: <https://ksu.edu.kz/ru/> (дата обращения 19.04.2025)
10. Тарасенко А.А., Безрукова О.Г., Эректеева Н.А. Понятие «этнолингвистической компетенции» в вузе на современном этапе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 12-2. С. 153-157.
11. Чжан Ю., Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В. Формирование и развитие этнолингвистической компетенции // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. № 4. С. 170-175.
12. Hall E.T. Beyond culture. Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1976. 272 pp.
13. Hofstede G.H. Cultures and organizations: software of the mind. London, New York: McGraw-Hill, 1991. 304 pp.

REFERENCES

1. Amanzholova A.S. Etnolingvisticheckie osobennosti kazakhskogo yazyka v usloviyakh bilingvizma (*Ethnolinguistic features of the Kazakh language in the context of bilingualism*) // Vestnik KazNPU im. Abaya, Seriya «Filologiya». 2021. № 4 (77). S. 45–50.
2. Bazylova B.K., Kazhigalieva G.A. Rol' etnolingvodidakticheskogo podkhoda v formirovanii mezhhul'turnoi kompetentsii poliyazychnykh spetsialistov (*The role of the ethnolinguodidactic approach in the formation of intercultural competence of multilingual specialists*) // Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. 2015. № 12-6. S. 1117-1121.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura (*Language and Culture*). 4-e izd. M.: Indrik, 2005. 288 s.
4. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020–2025 gody (*State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025*) // Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RK: [сайт]. URL: <https://www.gov.kz/> (data obrashcheniya 19.04.2025).
5. Egoshina N.G. Tekhnologii etnokul'turnogo obrazovaniya v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka v vuze (*Technologies of ethnocultural education in the process of studying a foreign language at a university*) // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaneya i pedagogiki. 2020. № 4. S. 137-148.
6. Karaulov Yu.N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost' (*Russian language and linguistic personality*). M.: Nauka, 1987. 250 s.
7. Leont'ev A.A. Psikhologiya obshcheniya: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spets. «Psikhologiya» (*Psychology of communication: Textbook for university students studying Psychology*). 3-e izd. M.: Smysl, 1999. 365 s.
8. Ofitsial'nyi sait Kalmytskogo gosudarstvennogo universiteta im. B.B. Gorodovikova (*Official website of Gorodovikov Kalmyk State University*) // kalmgu.ru: [сайт]. URL: <https://kalmgu.ru/> (data obrashcheniya 19.04.2025)
9. Ofitsial'nyi sait Kostanayskogo regional'nogo universiteta im. A. Baitursynova (*Official website of Baitursynov A. Kostanay Regional University*) // ksu.edu.kz: [сайт]. URL: <https://ksu.edu.kz/ru/> (data obrashcheniya 19.04.2025)

10. Tarasenko A.A., Bezrukova O.G., Erekteeva N.A. Ponyatie «etnolingvisticheskoi kompetentsii» v vuze na sovremennom etape (*The concept of “ethnolinguistic competence” in a university nowadays*) // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024. № 12-2. S. 153-157.
11. Chzhan Yu., Leonova D. Yu., Tikhonova E. V. Formirovanie i razvitie etnolingvisticheskoi kompetentsii (*Formation and development of ethnolinguistic competence*) // *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*. 2023. T. 5. № 4. S. 170-175.
12. Hall E.T. *Beyond culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1976. 272 pp.
13. Hofstede G.H. *Cultures and organizations: software of the mind*. London, New York: McGraw-Hill, 1991. 304 pp.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Тарасенко Анастасия Александровна – ассистент кафедры германской филологии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста, Республика Калмыкия.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07 + 343.144.5 + 340.6

ГЕОРГИЕВСКАЯ Я.С., ЛИТВИНОВА К.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР ВЫБОРА ТАКТИКИ ПРОВЕДЕНИЯ С НИМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

АННОТАЦИЯ:

Статья содержит обоснование необходимости учета специалистом-полиграфологом индивидуально-типологических особенностей кандидатов на службу в процессе проведения специальных психофизиологических исследований (СПФИ) с применением полиграфа. Представлены понимание тактики психофизиологического исследования и алгоритм тактики проведения СПФИ с раскрытием нюансов отдельных этапов. Приводятся результаты анкетирования психологов-полиграфологов по проблемам тактики СПФИ акцентуированных обследуемых лиц. Раскрываются особенности поведения психолога-полиграфолога на этапах СПФИ обследуемых лиц с признаками акцентуаций характера, обозначены психологические рекомендации, которые необходимо использовать в тактике проведения СПФИ с этими лицами. Важным результатом экспериментального исследования выступили новые знания о психологических особенностях в предтестовой беседе с учетом акцентуаций характера обследуемых, что способствует оптимизации психоэмоционального состояния и адаптации испытуемых лиц к проведению полиграфной проверки, а также обеспечивает высокую результативность исследования специалисту. Новизна проведенного исследования отображена в теоретической разработке психологических методов, приемов, средств для проведения предтестовой беседы с кандидатами с акцентуациями характера.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

специальное психофизиологическое исследование с применением полиграфа; кандидат на службу в органы внутренних дел; акцентуации характера; индивидуально-типологические свойства личности; специалист-полиграфолог.

Y.S. GEORGIEVSKAYA, K.V. LITVINOVA

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONS WITH CHARACTER ACCENTUATIONS AS A FACTOR IN CHOOSING TACTICS FOR CONDUCTING SPECIAL PSYCHOPHYSIOLOGICAL RESEARCH WITH THEM

ANNOTATION:

The article provides a justification for the need for a polygraph examiner to take into account the individual typological characteristics of candidates for service in the process of conducting special psychophysiological research (SPFI) using a polygraph. The understanding of the tactics of psychophysiological research and the algorithm of the tactics of conducting SPFI with the disclosure of the nuances of individual stages are presented. The results of a survey of psychologists and polygraph examiners on the problems of SPFI tactics of accentuated subjects are presented. The features of the behavior of a polygraph examiner at the stages of SPFI of the examined persons with signs of character accentuation are revealed, psychological recommendations that should be used in the tactics of conducting SPFI with these persons are outlined. An important result of the experimental study was new knowledge about the psychological characteristics in the pre-test conversation, taking into account the accentuation of the character of the subjects, which helps optimize the psycho-emotional state and adaptation of the subjects to a polygraph test, and also ensures high research effectiveness for the specialist. The novelty of the conducted research is reflected in the theoretical development of psychological methods, techniques, and means for conducting a pre-test conversation with candidates with character accents.

KEYWORDS:

special psychophysiological examination using a polygraph; candidate for service in the internal affairs bodies; character accentuation; individual typological properties of personality; polygraph specialist.

Введение. Одним из самых важных аспектов в работе специалиста, проводящего специальные психофизиологические исследования (СПФИ) с применением полиграфа, является необходимость учёта выявленных индивидуально-психологических особенностей обследуемого лица (в т.ч. акцентуаций характера), а также осуществление комплексного анализа его поведения для определения стратегии поведения с последним и тактики проведения СПФИ.

Анализ литературы показал, что в первичном смысловом значении тактика – это искусство построения войск, главная

составная часть военного искусства, которая охватывает теорию и практику подготовки и ведения боя подразделениями, частями (кораблями), и соединениями различных видов вооружённых сил, родов войск (сил) и специальных войск, а также отдельных средств поражения на суше, в воздухе и на море [1; 2; 3; 4; 5].

В рамках психофизиологических исследований тактика определяется как:

- манера действий полиграфолога, соединённая с линией построения всей процедуры исследования (М.А. Бакетин) [1];
- учение о психологических и тактических принципах и методах раскрытия

и предупреждения преступлений; система приемов, позволяющих наиболее эффективно использовать возможности следственного, судебного действия и оперативно-розыскных мероприятий с учетом конкретной обстановки по делу (М.Е. Волосов) [3];

- оптимальный порядок организации и проведения психофизиологического исследования с применением специального медико-биологического прибора – полиграфа (Д.В. Белых-Силаев, И.И. Буторин, И.В. Мишуткин, И.В. Шеломенцев) [2].

Тактика проведения полиграфной проверки формируется взаимодействием трех групп компонентов: типа отношения к проверяемому лицу, психологического климата в ходе психофизиологического исследования и непосредственно самих тактических приемов. Именно изменения этих составных частей в каком-либо направлении способны создавать вариации в тактике [1].

С.И. Оглобин и А.Ю. Молчанов предлагают следующий алгоритм (последовательность) тактики проведения СПФИ:

1. Согласно приказу МВД России №201 дсп от 18.03.2010 г. инициатором проведения СПФИ является руководитель, им готовится задание на проведение СПФИ. В задании приводятся сведения о проверяемом лице (фамилия, имя, отчество, год рождения и др.), указывается причина исследования: кадровый скрининг, связанный с поступлением на службу в ОВД РФ.

2. Получив задание, полиграфолог предварительно знакомится с имеющимися материалами, изучает документы о состоянии здоровья обследуемого, после чего принимается решение о целесообразности (нецелесообразности), возможности (невозможности)

СПФИ и определяются условия для его качественного проведения. Считаем также целесообразным ознакомиться и с данными психологического паспорта обследуемого лица для сбора информации об его индивидуально-психологических особенностях.

3. Совместно со специалистом и по согласованию с инициатором СПФИ устанавливается и согласовывается время, необходимое для проведения исследования, место и условия проведения СПФИ. При этом учитывается ряд моментов:

- при отборе кандидатов на службу в органы внутренних дел о дате проведения исследования испытуемый оповещается заблаговременно. Отчасти это обусловлено стремлением к снижению времени для подготовки к противодействию в случае присутствия у испытуемого такой установки, а также для исключения возможных доминант у испытуемого, обусловленных наличием срочных дел, болезнью ребёнка и т.д., превышающих по значимости процедуру СПФИ;
- при плановых скрининговых проверках персональное оповещение менее актуально. Специалисту-полиграфологу достаточно придерживаться общего графика, ориентированного на перечень отдельных подразделений и служб, фиксированных в определённом временном диапазоне [7];
- при внеплановом режиме проведения СПФИ целесообразно проведение внезапной проверки сотрудников, т.к. информирование лица о предстоящей проверке чревато реализацией превентивного противодействия.

4. Проведение предтестовой беседы. Ее важно проводить в том помещении, где планируется реализация исследования. На этом

этапе от проверяемого лица получается добровольное согласие на участие в процедуре исследования, предварительно обсуждаются вопросы тестов, чтобы человек понимал их содержание, уточняется, нет ли каких-либо противопоказаний у человека к тестированию. Отсутствие предтестовой беседы чревато непредсказуемыми последствиями как для самого тестирования, так и при принятии решения по итогам проведённой проверки на полиграфе.

5. Проведение СПФИ, рассчитанного с учетом индивидуально-психологических особенностей обследуемого лица.

6. Послетестовое собеседование. Оно является предзаключительным этапом СПФИ и обычно проводится после предварительной оценки результатов тестирования на полиграфе. Проведение данной беседы является обязательным.

Если у полиграфолога нет сомнений в искренности обследуемого, заключительное собеседование проводится с целью вывода его из процесса тестирования [8]. Полиграфолог кратко благодарит обследуемого за участие в процедуре и прощается с ним [5].

Тактика проведения исследования на данном этапе предусматривает выполнение следующих действий [10]:

1. Вывести обследуемого из состояния тестирования (проанализировать психоэмоциональное состояние тестируемого, получить дополнительную информацию, «запустить» нужную нам информацию, добиться признания).
2. Перед началом снять все датчики и выйти на некоторое время из кабинета. По возвращении сесть так, как сидели до этого.
3. Выяснить его отношение к тестированию (какие вопросы наиболее неприятны, что особенно беспокоило, чем

может объяснить обследуемый устойчивые реакции на некоторые вопросы).

4. Свои аргументы раскрывать перед обследуемым не стоит.

Также особенностью тактики данного этапа является получение от обследуемого полного или частичного признания. Как правило, признание в условиях проведения СПФИ обследуемые делают под воздействием сильного эмоционального импульса, связанного с чувством вины, стыда и угрызениями совести [10].

Данный этап является заключительным. Вся имеющаяся информация, собранная специалистом в результате проведения мероприятия, обобщается и анализируется, после чего дается окончательное заключение на поставленные вопросы.

Далее полиграфолог проводит интерпретацию полученных данных одним из методов, а именно, с помощью общего подхода и подхода числового выражения. По вопросам, поставленным на разрешение полиграфолога, делаются выводы на основании комплексного анализа полученных в ходе исследования данных, что находит свое отражение в заключении.

Обобщая различные мнения учёных, под **тактикой проведения СПФИ** будем понимать оптимальный порядок организации и проведения психофизиологического исследования с помощью профессионально-психологических средств и приемов, рассчитанных на индивидуально-психологические особенности проверяемого лица и направленных на наиболее эффективное достижение целей и задач исследования. Грамотность организации СПФИ и применения полиграфологом профессионально-психологических средств и приемов обеспечивает достижение задач исследования.

Результаты исследования. Предметом проведенного исследования выступили пси-

психологические особенности в тактике проведения СПФИ в отношении обследуемых лиц с акцентуациями характера. В качестве цели исследования была поставлена задача выявить психологические особенности акцентуированных кандидатов на службу в органы внутренних дел Российской Федерации (ОВД РФ).

Методологическую основу исследования составили: теоретико-прикладные подходы в области применения стратегий и тактик, поэтапности проведения психофизиологических исследований с использованием полиграфа (В.В. Коровин, Ю.И. Холодный, В.А. Варламов и др.); концепция операциональной психологической структуры действий сотрудников органов внутренних дел (Н.Р. Битянова, В.А. Данилов, М.Г. Дебольский, А.И. Папкин, А.М. Столяренко, В.И. Черненилов

и др.); типология акцентуаций характера (К. Леонгард, А.Е. Личко). Использовались следующие методы диагностического исследования: дедукция и индукция, необходимые для обобщения психологических теорий, концепций по научно-прикладным аспектам проблемам исследования; анкетирование опытных полиграфологов; наблюдение; психологический анализ характеристик на каждого кандидата на службу в ОВД РФ. Выборку исследования составили 20 кандидатов на службу в ГУ МВД России по Ставропольскому краю.

Полиграфологу в своей работе с обследуемым зачастую приходится иметь дело с акцентуированными личностями. Поэтому, прежде чем переходить к характеристике акцентуаций характера, обратимся к общим результатам анкетирования с полиграфологами (таблица 1).

ТАБЛИЦА 1.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГОВ-ПОЛИГРАФОЛОГОВ ПО ПРОБЛЕМАМ ТАКТИКИ СПФИ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ОБСЛЕДУЕМЫХ ЛИЦ

Вопросы	% ответов
1. Какие акцентуации обследуемых лиц чаще всего встречались при проведении СПФИ?	<ul style="list-style-type: none"> – Гипертимный-10% – Шизоидный-40% – Истероидный-10% – Циклоидный-0 – Эмоционально-лабильный-0 – Сенситивный-0 – Психастенический-10% – Паранойяльный-0 – Эпилептоидный-30% – Неустойчивый-0 – Конформный-0
2. Заранее перед обследованием вы знакомитесь с характеризующими материалами кандидата? (заключением комплексного психологического обследования)	<p>Да, ознакомливаться с материалами заранее – 70%</p> <p>Нет, не хватает на это времени –30%</p>
3. Были ли случаи, когда вы ознакомились с характеризующимися материалами, но не обратили внимание на результаты ММИЛ/СМИЛ. Но в ходе СПФИ Вы обратили внимание на признаки акцентуации этого лица. Как быстро внесли изменения в тактику проведения СПФИ с учетом акцентуации кандидата на службу?	<p>Да, вносил изменения в тактику проведения СПФИ – 10%</p> <p>Нет, не вносил изменения в тактику проведения СПФИ - 90%</p>

Вопросы	% ответов
4. Какие черты характера и особенности поведения этих лиц вызывали у Вас проблемы?	<ul style="list-style-type: none"> – Импульсивность в поведении; – Раздражительность; – Напряженность; – Агрессивность; – Тугоподвижность; – Замкнутость; – Эгоцентризм.
5. Раскройте особенности выстраивания стратегии и тактики поведения с акцентуированными кандидатами.	В обобщённом виде: создавать деловую атмосферу; строить отношения на формальной основе (подчеркнуто и уважительно обращаясь по имени-отчеству); вести беседу в формально-доброжелательном стиле.

В анкетировании приняли участие 20 полиграфологов (средний стаж от 5 до 10 лет). Специалисты указали, что в ходе СПФИ чаще всего встречаются обследуемые лица с признаками следующих акцентуаций:

- шизоидного типа (интровертированный): свойственна замкнутость, отчуждение от других людей, нежелание и неумение строить отношения с окружающими. Им присуща противоречивость черт характера: они могут быть упрямы-подадливы, холодны-чувствительны, бездеятельными-активными;
- эпилептоидного типа (эксплозивный): склонны к тоскливому, злобному, плохому настроению, поэтому часто напряжены, раздражительны, агрессивны. Всегда медленно и долго думают, зато очень точно раскладывают все по полочкам. Кроме того, полиграфологи отметили, что нахождение обследуемого лица этого типа в незнакомой и стрессовой ситуации СПФИ накладывает отпечаток и усиливает эти черты. Следствием чего являются конфликтное поведение и противодействие исследованию.

Так называемые «акцентуации характера» в психологической литературе

связаны с исследованиями К. Леонгарда, П.Б. Ганнушкина, А.Н. Личко и др. ученых [4; 6; 12; 13].

Сам термин «акцентуации личности» ввел для обозначения характерологических особенностей личности К. Леонгард. При этом А.В. Личко полагал, что правильнее было бы говорить об «акцентуациях характера», поскольку личность является более сложным понятием, чем характер, и включает в себя интеллект, способности, мировоззрение и т.п. [12; 13].

Опираясь на диагностические критерии П.Б. Ганнушкина [4], О.В. Кербикова, А.Е. Личко отмечают, что при акцентуациях характера может не быть ни относительной стабильности характера на протяжении жизни, ни тотальности его проявления во всех ситуациях, ни социальной дезадаптации, как следствия тяжести аномалии характера. Акцентуации развиваются в период становления характера и могут сглаживаться с повзрослением и проявляться лишь в некоторых ситуациях, а не постоянно. Социальная дезадаптация при акцентуациях либо отсутствует, либо бывает проходящей.

А.Е. Личко также подчеркивает отличительную особенность акцентуации

от психопатий – при психопатиях декомпенсации, острые аффективные и психопатические реакции, социальная дезадаптация возникают от любых психических травм, в самых разнообразных ситуациях, от всевозможных поводов и даже без видимой причины [6]. При акцентуациях – только при определенном роде психических травмах и лишь в некоторых трудных ситуациях, когда они адресуются к «месту наименьшего сопротивления», к «слабому звену» данного типа характера [9].

Следовательно, *акцентуации характера* – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

Следует отметить, что в ходе СПФИ полиграфологи могут столкнуться с различным уровнем выраженности акцентуаций. Так, А.Е. Личко и А.А. Александров разделяют их на два вида – явную (относится к крайнему варианту нормы) и скрытую (является не крайним, а обычным вариантом нормы) [13].

Таким образом, типы акцентуаций, встречающиеся у обследуемых лиц, требуют своего учета при проведении СПФИ. Полиграфологи, работающие в подразделениях по работе с личным составом, отмечают, что наибольшие трудности вызывают при проведении СПФИ следующие категории обследуемых лиц: шизоидного и эпилептоидного типа акцентуации. Данный факт актуализирует необходимость развития соответствующих навыков у полиграфологов,

направленных на преодоление этих трудностей за счет грамотной организации и использования профессионально-психологических средств и приемов, которые призваны обеспечить достижение задач исследования.

Одним из самых важных аспектов в работе специалиста, проводящего СПФИ с применением полиграфа, является необходимость учёта выявленных (и выявляемых в ходе СПФИ) индивидуально-психологических особенностей обследуемого лица, в том числе акцентуаций характера, а также осуществление комплексного анализа его поведения для определения стратегии собственного поведения с последним и тактики проведения СПФИ.

Прежде чем начать СПФИ кандидата на службу психолог знакомится с характеристиками его материалами комплексного обследования (заключением). Осознавая сложность в деловых взаимоотношениях и профессиональном общении во время СПФИ с акцентуированными лицами, полиграфолог должен обратить внимание на результаты обследования при помощи ММИЛ/СМИЛ. Речь идет о следующих шкалах: невротическая триада; тревога и депрессивные реакции; вытеснение факторов, вызывающих тревогу; реализация эмоциональной напряженности в непосредственном поведении; ригидность аффекта; фиксация тревоги и ограничительное поведение; аутизация, отрицание тревоги, гипоманиакальные тенденции; социальные контакты, данные которых указывают на наличие акцентуаций характера.

За короткий промежуток времени, имеющийся с момента начала проведения предтестовой беседы с обследуемым лицом, полиграфологу необходимо

дополнить информацию о его личности при помощи визуальной диагностики. Эта работа выполняется для того, чтобы спрогнозировать поведение обследуемого лица, выстроить стратегию и тактику своего собственного поведения, т.е. понять, как повысить эффективность взаимодействия с обследуемым.

Учитывая рекомендации К. Харского и специфику работы полиграфолога с акцентуированными лицами, мы предлагаем следующую пошаговую стратегию действий полиграфолога [11]: основательно изучить результаты материалов комплексного обследования профессионального психологического отбора испытуемого; «расположить к себе» кандидата; определить наличие акцентуаций до проведения беседы; уточнить наличие явной/скрытой акцентуации; продумать максимально эффективную стратегию поведения, отдельные элементы которой использовать во время предтестовой беседы (чтобы убедиться в ее эффективности); замотивировать его на искренность при общении; качественно и результативно решить поставленную задачу.

Отметим в качестве важного момента то, что выбранная стратегия поведения полиграфолога должна быть связана с индивидуально-психологическими особенностями (в частности, с акцентуациями) обследуемого лица.

Раскроем особенности поведения на этапах СПФИ обследуемых лиц с признаками акцентуаций характера, а также обозначим психологические рекомендации, которые необходимо использовать в тактике проведения СПФИ с этими лицами (Таблица 2). При разработке рекомендаций был учтён опыт работы 20 опрошенных полигра-

фологов, которым был задан вопрос о выстраивании стратегии и тактики поведения (Таблица 1).

1. Обследуемое лицо с гипертимным типом акцентуаций. Поведенческие проявления обследуемого в ходе предтестовой беседы: чрезмерная веселость, жизнерадостность, живая мимика, повышенная жестикуляция, открытый взгляд, быстрый темп речи, повышенное чувство юмора, шутливость.

2. Обследуемое лицо с истероидным типом акцентуаций.

Поведенческие проявления обследуемого данного типа в ходе предтестовой беседы отличаются его стремлением быть в центре внимания и добиться своих целей любой ценой (слезами, обмороком, скандалами, ложью). Используя в качестве механизма психологической защиты вытеснение, такие люди легко забывают о своих неблагоприятных поступках, склонны ко лжи, к интригам, конфликтным формам поведения, завышенной самооценке и уровню притязаний. Глубокие искренние чувства у них, как правило, отсутствуют, несмотря на то, что истероиды постоянно имитируют исключительные страдания и сверхсильные чувства. Ложь истероида и обычного человека значительно различаются. Истероид может вытеснить даже физическую боль (например, может воткнуть себе иголку в тело, не ощущая при этом особых неприятных ощущений), а также имитировать заболевание. Полиграфолог должен обратить внимание на то, как лгут истероиды. У обычного человека сознательная ложь вызывает угрызения совести, тревогу перед обычным разоблачением, она делает человека неуверенным и заставляет его совершать массу неосознанных

действий. Истероиды же лгут с самым невинным выражением лица. Сложность в распознавания такого поведения заключается в том, что в данный момент истероид полностью верит в то, что говорит. Поэтому в работе полиграфолога с таким типом обследуемого важно знать, что основными поведенческими реакциями истероида является эгоизм, склонность к вызывающему поведению, самоуверенность, необузданность поступков.

3. Обследуемое лицо с эпилептоидным типом акцентуаций.

Особенностью поведения таких типов людей в ходе предтестовой беседы является повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность. Довольно часто наблюдается склонность к занудству, которая может проявиться, например, в момент предтестовой беседы в уточнении вопросов, переспрашивании, сомнении по поводу их качества. Поведение данного типа может выражаться в непрямом взгляде, опущенной голове, общем напряжении, двойственном поведении: с одной стороны, повышенная льстивость, услужливость, с другой – склонность

к хамству, враждебности, грубости. В предтестовой беседе и в ходе обследования замедленность реакции при ответе на вопросы. Однако личности данного типа на стадии предтестовой беседы, как правило, не раскрываются [8].

4. Обследуемое лицо с шизоидным типом акцентуаций.

Поведенческие проявления обследуемого в ходе предтестовой беседы: замкнутость в общении, немногословность, обычно редко смотрят в глаза, проявляют мало невербальных реакций.

5. Обследуемое лицо с психоастеническим типом акцентуации.

Как правило, поведенческие проявления такого обследуемого в ходе предтестовой беседы отмечаются в виде тихого голоса, грустного выражения лица, отсутствия прямого взгляда, неуверенного поведения, редкого использование местоимения «я», большого количества неосознаваемых невербальных действий.

Обобщенные профессионально-психологические средства и приёмы, обеспечивающие тактику проведения СПФИ, представлены в таблице 2.

ТАБЛИЦА 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ПРИЁМЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТАКТИКИ ПРОВЕДЕНИЯ СПФИ, РАССЧИТАННЫЕ НА ТИПЫ АКЦЕНТУАЦИЙ ОБСЛЕДУЕМЫХ ЛИЦ

С лицом гипертимного типа акцентуации:

- вести беседу в спокойной, ровной манере, не возвышаясь над обследуемым, поскольку гипертимные личности не переносят состояния монотонности, чувства превосходства над ними, нравоучений;
- для обдумывания вопросов представлять короткое время, т.к. темп реакции данного типа – быстрый;
- если в ходе беседы возникает продолжительная пауза, то с большой степенью вероятности можно предположить, что данная тема (вопрос) имеет для обследуемого высокую эмоциональную значимость.

С лицом истероидного типа акцентуации:

- *следует постараться разговаривать опрашиваемого, высказывая заинтересованность его рассказом о себе, о своих достижениях;*
- *необходимо избегать грубого императивного тона, таких форм общения, которые принижают его в собственных глазах, и в глазах окружающих;*
- *похвалить его подлинные, а подчас и мнимые достижения;*
- *можно попросить обследуемого несколько раз повторить свой рассказ о значимой ситуации, выслушивая его с видимой долей скепсиса;*
- *не стоит показывать, что ложь выявлена, поскольку истероид, оказавшись «загнанным в угол», может совершать непредсказуемые поступки – наносить себе повреждения и впоследствии обвинять в их нанесении полиграфолога и т.п.;*
- *если данные об акцентуации характера заранее известны, полиграфологу желательно установить видеонаблюдение, предупредив об этом обследуемого.*

С лицом эпилептоидного типа акцентуации:

- *вопросы в ходе предтестовой беседы должны разъясняться как можно более четко;*
- *необходимо убедить в точности метода и своем профессионализме;*
- *следует стараться строить отношения на формальной основе, не вступая в излишне доверительные эмоциональные контакты.*

С лицом шизоидного типа акцентуации:

- *разговаривать обследуемого, поскольку данный тип может дать о себе достаточно мало информации. Шизоид, как правило, безучастен к разговору, однако если полиграфолог выходит на интересующую данный тип тематику (увлечение компьютерами, музыкой и др.), то можно заметить некоторую эмоциональную заинтересованность [8];*
- *вести беседу в формально-доброжелательном стиле;*
- *следует обратить внимание на весомые факты биографии.*

С лицом психоастенического типа акцентуации:

- *нужно общаться уверенно;*
- *убедить их в точности и надежности метода, профессионализме, поскольку такое поведение полиграфолога чаще всего заставляет признаться в совершении каких-либо асоциальных или криминальных действий уже на стадии предтестовой беседы;*
- *можно рассказать про опыт успешных СПФИ в ходе профессиональной деятельности.*

Рассмотренные индивидуально-психологические особенности личности обследуемых лиц в виде акцентуированных черт характера представляют особый интерес в работе полиграфолога в ходе СПФИ, а именно, в плане тактики его проведения. Представители описанных акцентуаций характера наиболее склонны к совершению асоциальных действий, в том числе преступлений. Учёт индивидуально-психологических особенностей, а также предложенные профессионально-психологические средства направлены на оптимизацию тактики проведения СПФИ.

Некоторые проявления акцентуаций могут обнаружиться только в период про-

ведения СПФИ. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами опроса, согласно которому лишь 10% полиграфологов осуществляют коррекцию тактики СПФИ, если скрытая акцентуация выявлена во время проведения психофизиологического исследования. Поэтому возникает необходимость гибкого реагирования на изменение в поведении обследуемого и соответствующего внесения изменений в тактику проведения СПФИ.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что при выстраивании работы с испытуемым специалисту-полиграфологу необходимо учитывать то, какой тип личности

перед ним находится. Имея знания преобладающей акцентуации возможно наиболее оптимально выстроить линию поведения с целью установления психологического контакта с опрашиваемым человеком.

Варьировать манеру общения в беседе с человеком можно в зависимости от его личностных особенностей. К примеру, с особо чувствительными и болезненно ранимыми избегать всего, что неприятно им, но при этом важно помнить, что если таким людям-невротикам все время потакать – они станут тиранами. С подозрительными и недоверчивыми следует быть предельно осторожным и терпеливым, со

сварливыми – твердым и решительным, а если нужно – дать отпор. С теми, кто неустойчив, разговаривать спокойным тоном и не обращать внимание на их капризы, с излишне хвастливыми и самоуверенными – прибегать к иронии. С застенчивыми людьми или без чувства юмора, напротив, её избегать. Данные особенности специалист-полиграфолог должен применять на протяжении всей процедуры проведения исследования, так как эмоциональное состояние обследуемого при грамотной интерпретации полиграфолога может дать достаточно много необходимой, важной и значимой информации для специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакетин М.А. Тактико-психологические особенности использования полиграфных устройств // Научный портал МВД России. 2012. №1. С. 111-115.
2. Белых-Силаев Д.В., Буторин И.И., Мишуткин И.В, Шеломенцев И.В. Тактика назначения и проведения специальных психофизиологических исследований (СПФИ) с применением полиграфа // Юридическая психология. 2013. №3. С. 2-4.
3. Волосов М.Е. Краткий юридический словарь. М., 2000. С. 58.
4. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: Их статика, динамика, систематика (1933). М.: Медицина, 1964. С. 116-252.
5. Единые требования к порядку проведения психофизиологических исследований (ПФИ) с использованием полиграфа (практическое пособие). М.: Академия управления МВД России. 2008. 61 с.
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 255 с.
7. Обухов А.Н., Обухова И.П. Теоретические и методические основы применения полиграфа: учеб. пос. М.: ДГСК МВД России. 2015. 272 с.
8. Обухов А.Н., Обухова И.П. Теоретические и методические основы применения полиграфа: Учеб. пос. Домодедово: ВИПК МВД России. 2012. 321 с.
9. Петров А.М., Мягких С.Г., Бессонова С.Ю. Психологические возможности выявления скрываемой информации: Учебно-методическое пособие для сотрудников правоохранительных органов, студентов и курсантов высших юридических учебных заведений; Петров А.М., Мягких С.Г. Из записной книжки полиграфолога: Справочное пособие для специалистов, использующих полиграф при опросе граждан. Пермь, 2003. 204 с.
10. Сошников А.П., Комисарова Я.В., Пеленицын А.Б., Федоренко В.Н. Полиграф в практике расследования преступлений. Методические рекомендации. М. 2008. 186 с.
11. Харский К.В. Благонадежность и лояльность персонала. Питер, 2003. 495 с.
12. Leongard K. Accentuated personalities. Moscow, 2002. 448 p.
13. Lichko A.E. Types of character accentuations and psychopathy in juveniles. Moscow, 1999. 416 p.

REFERENCES

1. Baketin M.A. Taktiko-psikhologicheskie osobennosti ispol'zovaniya poligrafnykh ustroystv (*Tactical and psychological features of using polygraph devices*) // Nauchnyi portal MVD Rossii. 2012. №1. S. 111-115.
2. Belykh-Silaev D.V., Butorin I.I., Mishutkin I.V, Shelomentsev I.V. Taktika naznacheniya i provedeniya spetsial'nykh psikhofiziologicheskikh issledovaniy (SPFI) s primeneniem poligrafa (*Tactics of assigning and conducting special psychophysiological studies (SPFI) using a polygraph*) // Yuridicheskaya psikhologiya. 2013. №3. S. 2-4.
3. Volosov M.E. Kratkii yuridicheskii slovar' (*Brief legal dictionary*). M., 2000. S. 58.
4. Gannushkin P.B. Klinika psikhopatii: Ikh statika, dinamika, sistematika (*Clinic of psychopathies: Their statics, dynamics, taxonomy*) (1933). M.: Meditsina, 1964. S. 116-252.
5. Edinye trebovaniya k poryadku provedeniya psikhofiziologicheskikh issledovaniy (PFI) s ispol'zovaniem poligrafa (*Uniform requirements for the procedure for conducting psychophysiological studies (PFI) using a polygraph*) (prakticheskoe posobie). M.: Akademiya upravleniya MVD Rossii. 2008. 61 s.
6. Lichko A.E. Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov. (*Psychopathy and character accentuations in adolescents*). L.: Meditsina, 1983. 255 s.
7. Obukhov A.N., Obukhova I.P. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy primeneniya poligrafa (*Theoretical and methodological foundations for using the polygraph*): ucheb. pos. M.: DGSK MVD Rossii. 2015. 272 s.
8. Obukhov A.N., Obukhova I.P. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy primeneniya poligrafa (*Theoretical and methodological foundations for using the polygraph*): Ucheb. pos. Domodedovo: VIPK MVD Rossii. 2012. 321 s.
9. Petrov A.M., Myagkikh S.G., Bessonova S.Yu. Psikhologicheskie vozmozhnosti vyyavleniya skryvaemoi informatsii (*Psychological Possibilities of Revealing Hidden Information*): Uchebno-metodicheskoe posobie dlya sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov, studentov i kursantov vysshikh yuridicheskikh uchebnykh zavedeniy; Petrov A.M., Myagkikh S.G. Iz zapisnoi knizhki poligrafologa: Spravochnoe posobie dlya spetsialistov, ispol'zuyushchikh poligraf pri oprose grazhdan. Perm', 2003. 204 s.
10. Soshnikov A.P., Komisarova Ya.V., Pelenitsyn A.B., Fedorenko V.N. Poligraf v praktike rassledovaniya prestupleniy (*Polygraph in the Practice of Crime Investigation*). Metodicheskie rekomendatsii. M. 2008. 186 s.
11. Kharskii K.V. Blagonadezhnost' i loyal'nost' personala (*Reliability and Loyalty of Personnel*). Piter, 2003. 495 s.
12. Leongard K. Accentuated personalities. Moscow, 2002. 448 s.
13. Lichko A.E. Types of character accentuations and psychopathy in juveniles. Moscow, 1999. 416 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Георгиевская Яна Сергеевна – старший оперуполномоченный направления морально психологического обеспечения отдела ГУ МВД России по Ставропольскому краю;

Литвинова Кристина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь.

УДК 37.035

РУКАВИШНИКОВА Е.Е.

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

АННОТАЦИЯ:

Статья посвящена рассмотрению гражданской идентичности и её формированию у молодежи в аспекте решения актуальных вопросов современной педагогики. Показано, что в центре всех процессов социализации и воспитания находится человек со своими ценностями, потребностями, приоритетами и мотивацией, обусловленными закономерностями развития в онтогенезе. Обосновывается значимость занятия каждым педагогом рефлексивно-деятельностной позиции в вопросах гражданского воспитания обучающихся в современной социокультурной ситуации, отличающейся динамичностью и противоречивостью. Дается характеристика проявлений рефлексивно-деятельностной позиции, вскрываются её детерминационные основания. Приводятся результаты исследования по определению содержательной выраженности у педагогов опыта профессиональной рефлексии и оценке уровня его развития (низкого, среднего, высокого). Рассматривается ряд возможных путей решения проблем формирования гражданской идентичности современных обучающихся с опорой на рефлексивно-деятельностную позицию педагога.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагог; рефлексия; воспитание; гражданская идентичность.

RUKAVISHNIKOVA E.E.

THE REFLEXIVE ACTIVITY POSITION OF THE TEACHER AS A CONDITION FOR ACHIEVING SUBJECTIVITY IN THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' CIVIC IDENTITY

ABSTRACT:

Civic identity and its formation is of research and professional interest in the scientific and pedagogical community: at the center of all processes is a person with his/her values, needs, priorities and motivation, determined by the laws of development in ontogenesis. The article substantiates at The article is devoted to the consideration of civic identity and its formation among young people in the aspect of solving topical issues of modern pedagogy. It is shown that at the center of all the processes of socialization and upbringing is a person with his values, needs, priorities and motivation determined by the patterns

of development in ontogenesis. The author substantiates the importance of each teacher's practice of a reflexive-activity position in matters of civic education of students in a modern socio-cultural situation characterized by dynamism and inconsistency. The characteristic of the manifestations of the reflexive-activity position is given, its determinative foundations are revealed. The article presents the results of a study to determine the meaningful expression of teachers' professional reflection experience and assess the level of its development (low, medium, high). A number of possible ways to solve the problems of forming the civic identity of modern students based on the reflexive activity position of the teacher are considered.

KEYWORDS:

teacher; reflection; education; civic identity.

Введение. Современная ситуация социального развития характеризуется высокой скоростью происходящих изменений в разных сферах жизни человека, причем независимо от возраста наших современников. Изменения неразрывно связаны с перестройкой сознания, отказом от устоявшихся стереотипов мышления и поведения, развитием активного, творчески преобразующего отношения к себе, к собственной деятельности, способам и условиям ее осуществления [11]. Неизменной задачей образования при этом остается воспитание человека как гражданина, патриота, создателя и деятеля. Необходимость и значимость формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности как одного из приоритетов государственной политики, науки и образования определило исследовательский интерес автора.

Результаты исследования. Имеющийся у педагогов опыт, накопленный в условиях стабильности в обществе, ориентация на сохранение традиционных подходов к образованию в современной динамично развивающейся образовательной ситуации подтверждают действенность и востребованность обеспечивающих результативность воспитания ряда психолого-педагогических положений:

- возрастание роли значимого взрослого в процессе развития и взросления ребенка на разных этапах его онтогенеза, который выступает не только как пример в общении, поведении и деятельности, но и в осуществлении выбора ценностей и целей;
- предоставление ребенку той степени свободы и автономии, которая, по Л.С. Выготскому, создает для него зону ближайшего развития;
- создание такой среды – развивающей и развивающейся, которая активно воздействует на ребенка, и в которую он непосредственно и/или опосредованно включен;
- создание детско-взрослой общности, в которой поддерживается инициатива и формируется общность «Мы». Таким образом, в современной социокультурной ситуации, обусловленной разновекторными цивилизационными достижениями и насыщенной информационной средой, в процессе воспитания актуальным остается традиционный подход: общество – это «формирующее зеркало» идентичности, а условием ее формирования является сопровождение ребенка в поиске ответов на вопрос «Кто я?», «В чем я такой же?» и «В чем я другой?».

Вместе с тем следует учитывать, что в современном многогранном мире обозначены множественные макро- и микросоциальные тенденции, которые существенно меняют потенциальный эффект воспитания и механизмы его реализации. Назовем лишь некоторые:

- изменение и преобразование социальных институтов в соответствии с новыми требованиями и потребностями жизни в современном мире (государство, образование, семья, наука, СМИ и др.), которые наполняют конкретные факторы воспитания новым содержанием, не всегда позитивно влияющим на результативность процесса воспитания: в семье – детоцентризм, в школе – «непротивление злу и насилию», в обществе – социальное равнодушие и др.;
- безграничное расширение круга потенциальных источников информации при недостаточно сформированной информационной культуре и медиаграмотности населения;
- повышение степени автономии формирующейся личности ребенка: современные школьники живут и взрослеют в глобальном информационном обществе, свободно используют технологии для повседневного общения, творчества и обмена информацией, что усиливает их выраженную потребность в каких-то неформальных, нерегламентированных отношениях в интернет-сообществах;
- повышение разновекторной активности самого ребенка (досуговой, познавательной, коммуникативной, физической, социальной и др.) и

его избирательности в интересах, действиях, поведении в условиях предоставляемых широких возможностей, но не всегда сформированной культуры выбора.

Как показали результаты опроса, проведенного нами со слушателями программы профессиональной переподготовки по профилю «Воспитательная работа», в педагогическом сообществе всё четче осознается отсутствие действенных инструментов влияния на современного школьника, что усложняет процесс воспитания. Сам процесс воспитания, в свою очередь, достаточно часто воспринимается отрицательно и рассматривается как простое нарастание трудностей. В действительности речь должна идти о позитивном социальном процессе, обеспечивающем, пусть и противоречиво, предпосылки для формирования более сложной, творческой и индивидуально проявляющей себя личности, а также о поиске адекватного педагогического ответа на изменившуюся нормативную ситуацию развития современного ребенка. Как верно отмечал академик И.С. Кон, среда, в которой живет, учится и взрослеет ребенок, меняется стремительно: «Эффективность институтов воспитания должна оцениваться сегодня <...> по тому, готовят ли они подрастающее поколение к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений» [5, С. 185–186]. Открытым остается вопрос, связанный с миссией образования: как, создавая новые контексты, не потерять ценности того, что было?

Говоря о неизменности задачи воспитания – воспитание человека, гражданина, патриота, созидателя посредством традиционных и новых инструментов, – обратимся к размышлениям М.М. Рубинштейна о том, что в условиях происходящих системных изменений только думающий педагог способен на поиск ответов на традиционные вопросы и наполнение их новым содержанием: «Учить и воспитывать: Чему? Как? Ради чего? Кого?». Как подчеркивает М.М. Рубинштейн: «<...> Это положение представляется актуальным даже тогда, когда широкая жизнь с ее объективными условиями еще не созрела для новых форм, но школа с живым педагогом, чувствующим новые зарождающиеся побегу грядущей действительности, может сложиться отчасти и в такой неблагоприятной обстановке в удачную форму и пытаться пробиться в своей собственной небольшой среде к новым формам жизни» [9, С. 23]. Это актуализирует на институциональном уровне – объединение педагогического сообщества в смысловом прочтении новой философии воспитания; на персональном – развитие у педагога профессиональной рефлексии для решения задач воспитания [13].

Рассмотрим рефлексиию как один из механизмов формирования гражданской идентичности обучающихся.

В самом общем виде проблема рефлексии в человеческой жизни есть проблема определения способа жизни. Интересной представляется разработка проблемы рефлексии Г.П. Щедровицким [17]. Опираясь на деятельностный подход, он рассматривал рефлексиию с точки зрения идеи кооперации деятельности; обосновал механизм «запуска» рефлексии как

механизма мыследеятельности, сознания и самосознания человека. Необходимость выхода во внешнюю позицию из ситуации неопределенности, отчуждения была обозначена Г.П. Щедровицким как «*рефлексивный выход*». Новая позиция деятеля, характеризуемая относительно его прежней позиции, названа им «*рефлексивной позицией*», а знания, вырабатываемые в ней, «*рефлексивными знаниями*», поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой (прежней) позиции.

В контексте рассматриваемых в статье вопросов условием такого выхода для педагога является *динамичная образовательная ситуация*. Система образования чувствительно и гибко реагирует на происходящие в обществе изменения, а педагог, как субъект этой системы, обладая рефлексией, способен к выбору обоснованного подхода как к профессиональной деятельности и достижению ее максимальной эффективности и результативности, так и к решению отдельных вопросов развития и воспитания. Добавим к этому и то, что воспитательная деятельность в отличие от обучения не регламентирована и не технологична; если бы это было так, то воспитание не представляло бы трудностей и проблем. Воспитание является по своей природе рефлексивным: этот процесс непрерывно ставит перед педагогом множество вопросов и задает требование активного поиска ответов на них. Вопросы могут повторяться, а ответы – никогда. Ни в одном методическом издании нет ответов на вопрос «Как воспитывать учеников 6 Б класса СОШ в г. Н?», не способна предложить конкретное решение и поиск

ковая система Google. В воспитании нет простых решений: лишь развитая профессиональная рефлексия является одним из действенных инструментов постановки и осуществления воспитательных задач.

В рамках реализации в Ставропольском государственном педагогическом институте программы профессиональной переподготовки нами определялось наличие у слушателей опыта рефлексии [15, С. 61; 13, С. 145-146], используя диагностическую методику А.В. Карпова [4]. В исследовании приняли участие 42 слушателя.

Для каждого пятого слушателя (21,2%) был определен низкий уровень рефлексии. В их отношении были характерны следующие проявления: слабая выраженность рефлексии, как правило, *ситуативной* – «здесь и сейчас», которая позволяет обеспечивать актуальный самоконтроль и адекватность действий в конкретной ситуации. При этом они отличаются субъективностью, не проявляются навыки анализа и самостоятельности в размышлениях и действиях, их отличает низкая активность во взаимодействии с другими, низкая степень проявления эмоционального состояния и потребности в самовоспитании и саморазвитии.

52,4% слушателей оказались со средним уровнем рефлексии. Для них характерной явилась *ретроспективная* рефлексия. Эту группу отличала одновременно достаточно устойчивая потребность в самопознании и личностном развитии, не менее устойчивая самостоятельность и творческая активность, при еще недостаточном владении технологиями рефлексии и затруднениями в решении актуальных практических задач.

У 26,4% слушателей по результатам теста зафиксирован высокий уровень рефлексии. Их характеризует то, что все рефлексивные процессы в максимальной степени организованы; у них обнаружилась способность быстро и гибко реагировать на меняющиеся условия, изменять свое поведение, т.е. *перспективная* рефлексия.

Следует отметить, что явно выраженной зависимости уровня рефлексии от стажа работы не было выявлено.

Примененная диагностика позволяет определить проявления рефлексии в решении вопросов или возникающих проблем в контексте времени и имеющегося опыта с соответствующим распределением респондентов по 3 уровням. Можно предположить, что высокий и средний уровень рефлексии будет детерминировать проявление у педагогов способности к аналитической позиции, к планированию и осуществлению педагогической деятельности и достижению в ней определенных результатов. Вместе с тем, развитая рефлексия включает в себя и ситуативную, и ретроспективную, и перспективную формы ее проявления, что будет определять высокий уровень рефлексии. Представленная диагностика и ее результаты дает возможность получить первичные эмпирические данные о рефлексии педагога и осуществить переход к более научно обоснованным представлениям и подходу к ее развитию.

Перспективным, по нашему убеждению, будет поиск баланса в предоставляемых каждым уровнем рефлексии возможностях для воспитания детей и управлении рисками в различных проявлениях этого

процесса. Это позволит реализовать в полной мере воспитательный потенциал педагога, который, в свою очередь будет повышать персональную ответственность за принятие педагогических решений относительно всего, что происходит с обучающимися – сегодня и в будущем. При этом процесс их взросления и социализации становится все более разнообразным, а интеграция ресурсов педагогического сообщества позволяет сформулировать и решить в контексте аксиологического подхода одну из актуальных задач воспитания современных детей – «вперед к традициям».

Формирование гражданской идентичности заявлено как одна из задач концепции воспитания подрастающего поколения. А потому рассмотрим гражданскую идентичность как предмет рефлексии педагога.

Категория «гражданская идентичность» широко представлена в научных исследованиях. Операционализация данного понятия является открытым для обсуждения вопросом. При отсутствии единого определения этой категории оправданным будет обращение к её трактовке учеными, взгляды которых отличает человекоцентричность: в центре всех процессов находится человек со своими ценностями, потребностями, приоритетами и мотивацией, обусловленными закономерностями развития в онтогенезе. Так, академик А.Г. Асмолов рассматривает гражданскую идентичность как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл [1].

В контексте авторской концепции «Феноменология развития и бытия личности» профессор В.С. Мухина [7] указывает на то, что «человек представлен в двух ипостасях: как социальная единица и уникальная личность» [8, С. 14]. Исходя из этого, ученый убедительно представляет позицию, в рамках которой для объективного понимания категории «гражданская идентичность» следует рассматривать ее не только в системе отношений государства и человека, но и в системе отношения человека к себе как гражданину, гражданам страны, своим гражданским правам и обязанностям. В исследовании по проблеме определения теоретических подходов к разработке и апробации опросника «Профиль гражданской идентичности личности» было показано, что «<...> Для понимания глубинных механизмов и закономерностей формирования гражданской идентичности, раскрытия ее конструктивного потенциала как для развития отдельной личности, так и для страны в целом важно осмыслить и рассматривать гражданскую идентичность как *внутреннюю позицию личности* по отношению к себе как гражданину» [2, С. 107]. По В.С. Мухиной внутренняя позиция личности понимается как «особое отношение к миру, одновременно ответственное и ценностное отношение человека к окружающим людям, к себе, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [8, С. 913]. Развитая личность должна быть субъектом целостной гражданской идентичности. Для образовательной практики считаем обоснованным рассматривать гражданскую идентичность в контексте кон-

цепции В.С. Мухиной, которая предлагает целостное системное видение внешних условий как реалий бытия и развития личности, определяющих формирование гражданской идентичности. В рамках данной концепции гражданская идентичность рассматривается как «феномен внутренней позиции личности, развивающейся посредством идентификации с идеями, утверждающими ценность человека как гражданина своего Отечества» [7, С. 108]. «Внутренняя позиция личности рождается на пересечении созданных человечеством реалий бытия. <...> Поэтому внутренняя позиция личности как основа формирования целостной конструктивной гражданской идентичности включает в себя: 1) ценностное отношение к реальности предметного и духовного мира как результату исторически сложившейся деятельности человечества; 2) субъект-субъектное отношение к природной реальности, требующей от граждан ценностного отношения к уникальному многообразию природы России; 3) реальность образно-знакового сознания в целом и особое значение реальности гражданского самосознания и гражданской идентичности; 4) реальность социально-нормативного пространства как ценностное отношение к гражданским правам и обязанностям каждого, к законам России, к результатам науки и к культурным традициям многочисленных народов страны; 5) реальность внутреннего пространства личности предполагает активную гражданскую позицию, сопряженную с ценностным отношением к себе как к гражданину, готовому брать на себя ответственность за свое развитие и бытие как целостной личности» [7, С. 108].

Реализация гражданской идентичности происходит посредством предоставления личности широких возможностей для проявления социальной активности в соответствии с ее ценностными ориентациями, идеалами, интересами и потребностями.

Как было обозначено выше, для начала рефлексивной мысли необходим стимул. Таким стимулом могут быть вопросы. Безусловно, не всякий вопрос побуждает к рефлексии, а только тот, который содержит в себе проблему, имеющую для нас значение. В контексте рассматриваемой проблемы это следующие вопросы: «Как воспитывать ценности в современном мире быстрых изменений и неопределенности?», «Как помочь ребенку найти свою идентичность в «разбитом зеркале» современного мира?». Только такой – думающий, сомневающийся, анализирующий учитель может решать профессиональные задачи, в которых не может быть шаблона: задачи развития личности подрастающего человека.

Педагог по определению осознанно принимает необходимость и значимость формирования у воспитанников гражданской идентичности как одного из приоритетов государственной политики, науки и образования. При этом результатом осознания является рефлексивно-деятельностная позиция, которая определяет педагога как профессионала с другим уровнем масштабирования предметного поля в таком динамичном процессе, как воспитание.

Рефлексивно-деятельностная позиция педагога позволяет не только выявить проблемы формирования гражданской

идентичности (множественность и фрагментация идентичностей, дистанцирование от традиционных ценностей, коммерциализация и алгоритмическое формирование идентичности, поддержание иллюзии свободного выбора индивидуальной поведенческой стратегии: «жидкая идентичность»), спираль атомизации (распад связей): разрушение → атомизация → еще большее разрушение) но и обозначить возможные пути их решения.

Рассмотрим некоторые возможные пути решения проблем формирования гражданской идентичности современных обучающихся.

Во-первых, это формирование среды взаимного доверия и безопасности. Л.С. Выготский в своих работах обозначал социальную среду «источником» развития личности. Признавая то, что современная среда выступает источником развития и фактором социализации ребенка, в современной исторической социальной ситуации возрастает значимость создания и влияния культурной среды на внутреннюю позицию личности обучающегося как основы формирования целостной конструктивной гражданской идентичности: «<...> влияние среды создает у человека целый ряд новых <...> механизмов; среда как бы вращивается внутрь, поведение становится социальным, культурным не только по своему содержанию, но и по своим механизмам, по своим приемам» [3, С. 72]. Понимание педагогом этого фактора влияния актуализирует знание психологической природы развития в онтогенезе и специфики проявления возрастных закономерностей у современного ребенка [14]. Педагогически и психологи-

чески оправданной позицией педагога в воспитании современного обучающегося ДОЛЖНА стать такая позиция. Ни на одном из этапов детства, отрочества и юности ребенок не равен нам, взрослым: в каждом из возрастных периодов ему сопутствует свое, особое видение мира, свое, ведущее отношение к нему, свои, только этому возрасту присущие потребности, своя, оправданная возрастом, деятельность. На это возрастное своеобразие накладывается индивидуальное, присущее личности, характерологическое. Рефлексивный педагог следует за естественным развитием ребенка на его возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Это положение очень важно: педагог занимается ни тем, что считают важным в профессиональном сообществе или что «положено» с точки зрения большой науки, а тем, что нужно конкретному ребенку или группе [12]. В качестве важнейшего аксиологического принципа в процессе формирования идентичности заложена *безусловная ценность внутреннего мира* каждого школьника, приоритетность потребностей, целей и ценностей его развития. И тогда детский сад становится школой Радости, начальная школа – школой Познания, подростковая школа – школой Становления, а старшая школа – школой Самоопределения, в которых происходит обогащение детского развития и взросления, которое необходимо не только для формирования идентичности, но и для разностороннего воспитания.

Во-вторых, создание детских и детско-взрослых сообществ и совместное творчество через вовлечение детей в активное культурное производство, а

именно через переход от потребления к созиданию: дети как создатели культуры и совместное созидание: «школы должны быть местом создания благ для всех и каждого». Создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми *системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком лично значимых жизненных выборов* становится одной из задач в процессе формирования идентичности. Успешность решения этой задачи определяется тем, что рефлексивный педагог рассматривает человеческую деятельность через призму отношения личности к действительности (к миру людей и миру вещей), а ее отдельной единицей считает ее смысл. «Понятие смысла означает отношение...» – писал А.Н. Леонтьев [6, С. 207], и человеку свойственно стремиться обрести смысл того, что он делает, и, в конечном счете – смысл собственной жизни.

Вовлечение обучающихся в совместные с педагогом дела рождает смыслы, «<...> которые разделяются множеством людей на протяжении истории... Эти смыслы и есть то, что понимается под ценностями» [16, С. 288]. В контексте знания закономерностей развития ребенка в онтогенезе именно смысловое содержание, определяющее специфику ведущей деятельности (игры, учебной деятельности, самоутверждения, самоопределения), позволяет осуществлять педагогически организованную деятельность как вмешательство во внутреннюю психологическую структуру смыслового (ценностного) образования. Для эффективного вмешательства рефлексивный педагог «встраивает» педагогически

целесообразную деятельность в жизненную систему деятельностей ребенка, не нарушая ее естественной смысловой периодичности. Это обеспечивает шанс быть ВМЕСТЕ: Человеку нужен Человек. Интерес к Другому – это один из самых значимых и активных интересов, определяющих гражданскую позицию человека [10].

В-третьих, конструирование воспитательной практики как средства формирования гражданской идентичности. Как было отмечено в ранее проведенном исследовании, содержательно воспитательная практика представляет собой зону интереса, ресурса и развития как для ученика, так и для учителя [10]. Соответствуя психологической природе развития и взросления современного школьника [12], воспитательная практика конструируется не от задач взрослого, а от жизнедеятельности ребенка: практика находится в логике его развития, при этом обучающийся – полноправный субъект познания и деятельности, взаимодействия и общения [10].

Рефлексивно-деятельностная позиция педагога в конструировании практики будет проявляться в определении ее идеи и актуальной задачи, к которым в контексте путей решения проблем в формировании гражданской идентичности могут быть отнесены следующие:

- *вовлеченность и построение эмоциональных взаимодействий* (создание среды для удовлетворения потребности детей до 12-13 лет в физическом присутствии взрослых в их жизни (даже, если дети по поведенческим признакам этого не подтверждают); обеспечение непосредственного «живого» контакта и формирование установки на Другого,

которому нет замены ни в одной цифровой технологии; установление доверия через использование физической близости «быть рядом», «здесь и сейчас» для поддержания значимых отношений; установление взрослым баланса между защитой и уважением к растущей у ребенка потребности к автономности; создание и поддержание доверительных отношений (стратегия «свой круг») и др.);

- *создание коммуникативного пространства и формирование культуры диалога* (поощрение детей задавать вопросы и формирование культуры активного и рефлексивного слушания и вопрошания; развитие рефлексии через культуру сложных вопросов, требующих неоднозначных ответов; формирование осознанности и понимания в том, что некоторые ответы требуют доверия к авторитету; обеспечение преимуществ «живого» диалога перед возможностями ИКТ и др.);
- *создание когнитивно-эмоционального пространства и развитие навыков критического мышления* (формирование культуры выбора; развитие рефлексии и чтение классиков по разным областям знания для овладения навыком поиска ответов на сложные вопросы современности; обеспечение среды для передачи исторического и социокультурного опыта через рефлексивную и осознание глубины и сложности мыслей и размышлений предыдущих поколений; формирование личностных смыслов, определяющих ценностную основу жизнедеятельности и др.).

Безусловно, обозначение идей и задач конструирования воспитательных практик может быть продолжено, что определяет возможность выбора, который есть у педагога. Несмотря на все неожиданности и повороты, преподнесённые современному обществу историей, принципиальной позицией гуманистически ориентированного педагога в этом выборе является задача воспитания личности, способной в любых, самых неблагоприятных условиях оставаться самой собой и сохранять свою индивидуальность, идентичность и человечность.

При всем широком диапазоне содержания, принципов, методов и приемов, используемых для реализации воспитательной практики, универсальными этапами формирования гражданской идентичности обучающихся будут следующие этапы: 1 – опыт–переживание → 2 – опыт–познание → 3 – опыт–действие. Такая логика подтверждается образовательной практикой, т.к. соответствуя психологической природе, в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической и культурной среды, педагог создает условия для его личностного развития и взросления, развития его субъектности и гражданской идентичности. Безусловно, этим не ограничивается содержательное и инструментальное наполнение воспитательной практики, но, чтобы ни выбрал рефлексивный педагог в ее разработке, оно направлено на формирование ценностно-смысловой личностной позиции обучающегося как деятеля и созидателя.

Заключение. В новой исторической и социокультурной реальности фокусом педагогической науки и практики ста-

новится ценностный статус образования: «Мы все проходим испытание сложностью и должны быть к нему готовы. Именно готовность к встрече со сложностью и выступает ценностным ориентиром развития образования и условием эволюционного оптимизма, несмотря на различные риски антропологических и технологических трансформаций» [2]. Современный педагог как субъект педагогической деятельности и культуры выдвинут на передовые рубежи исторического развития

российского общества. Одним из механизмов осуществления профессиональной деятельности педагога по решению задач воспитания современного обучающегося являются развитые формы рефлексии. И то, КАК современный обучающийся будет осваивать нормативное содержание, транслируемое самой культурой общества, зависит от того, КТО будет сопровождать его в процессе развития, взросления и присвоения ценностей, социальных, этических и культурных норм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. № 6. С. 4 -10.
2. Беловол Е.В., Мелков С.В., Пучкова Е.Б., Сахарова Т.Н., Подымов Н.А. Теоретические подходы к разработке и апробации опросника «Профиль гражданской идентичности личности» // Педагогика и психология образования. 2021. №4. С. 101-123.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М.: Изд-во МГУ, 1994. 288 с.
7. Мухина В.С., Мелков С.В. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 105-112.
8. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты. 6-е изд., испр. и доп. М.: Нац. кн. центр, 2019. 1159 с.
9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Под ред. В.А. Слостенина. М: Академия, 2004. 176 с.
10. Рукавишникова Е.Е. Концептуальные аспекты воспитательной практики в решении задач гражданского воспитания обучающихся в условиях современного образования // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2024. № 2 (22). С. 136-145.
11. Рукавишникова Е.Е. Антропологический подход к осмыслению педагогами особенностей воспитательной работы в современной социокультурной ситуации // Антропологический подход к осмыслению роли российского учителя в системе современного образования: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Пятигорск, 2024. С. 99-109.
12. Рукавишникова Е.Е. Взросление обучающихся в пространстве осмысления их воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (184). С. 24-30.

13. Рукавишникова Е.Е. Рефлексия как механизм профессионального развития педагога // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2024. № 1 (21). С. 142-152.
14. Рукавишникова Е.Е. Изменение нормативной ситуации в онтогенезе современного ребенка // Кант. 2022. №3 (34). С. 307-312.
15. Рукавишникова Е.Е. Профессиональное становление и развитие педагога: учебное пособие. Ставрополь: «АРГУС», 2019. 104 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
17. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК. 2005. 800 с.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. Kak budem zhit' dal'she? Sotsial'nye effekty obrazovatel'noi politiki (*How Will We Live From Now On? Social Effects of Educational Policy*) // Lidery obrazovaniya. 2007. № 6. S. 4-0.
2. Belovol E.V., Melkov S.V., Puchkova E.B., Sakharova T.N., Podymov N.A. Teoreticheskie podkhody k razrabotke i aprobatsii oprosnika «Profil' grazhdanskoi identichnosti lichnosti» (*Theoretical approaches to the development and testing of the questionnaire «Profile of civil identity of the individual»*) // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. 2021. №4. S. 101-123.
3. Vygotskii L.S., Luriya A.R. Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok (*Studies in the History of Behavior: Monkey. Primitive. Child*). M.: Pedagogika-Press, 1993. 224 s.
4. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki (*Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics*) // Psikhologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45-57.
5. Kon I.S. Rebenok i obshchestvo (*Child and society*). M.: Akademiya, 2003. 336 s.
6. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii (*Philosophy of Psychology*). M.: Izd-vo MGU, 1994. 288 s.
7. Mukhina V.S., Melkov S.V. Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti kak osnova razvitiya grazhdanskoi identichnosti (*Internal position of the individual as the basis for the development of civic identity*) // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2022. T. 18. № 1. S. 105-112.
8. Mukhina V.S. Lichnost': Mify i Real'nost': al'ternativnyi vzglyad, sistemnyi podkhod, innovatsionnye aspekty (*Personality: Myths and Reality: an alternative view, a systemic approach, innovative aspects*). 6-e izd., ispr. i dop. M.: Nats. kn. tsentr, 2019. 1159 s.
9. Rubinshtein M.M. Problema uchitelya (*The teacher's problem*) / Pod red. V.A. Slastenina. M: Akademiya, 2004. 176 s.
10. Rukavishnikova E.E. Kontseptual'nye aspekty vospitatel'noi praktiki v reshenii zadach grazhdanskogo vospitaniya obuchayushchikhsya v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya (*Conceptual aspects of educational practice in solving the problems of civic education of students in the context of modern education*) // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2024. № 2 (22). S. 136-145.
11. Rukavishnikova E.E. Antropologicheskii podkhod k osmysleniyu pedagogami osobennostei vospitatel'noi raboty v sovremennoi sotsiokul'turnoi situatsii (*An anthropological approach to understanding by teachers the peculiarities of educational work in the modern socio-cultural situation*) // Antropologicheskii podkhod k osmysleniyu roli rossiiskogo uchitelya v sisteme sovremennogo obrazovaniya: materialy XVIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Pyatigorsk, 2024. S. 99-109.

12. Rukavishnikova E.E. Vzroslenie obuchayushchikhsya v prostranstve osmysleniya ikh vospitaniya (*Growing up of students in the space of understanding their education*) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 1 (184). S. 24-30.
13. Rukavishnikova E.E. Refleksiya kak mekhanizm professional'nogo razvitiya pedagoga (*Reflection as a mechanism for professional development of a teacher*) // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2024. № 1 (21). S. 142-152.
14. Rukavishnikova E.E. Izmenenie normativnoi situatsii v ontogeneze sovremennogo rebenka (*Changing the normative situation in the ontogenesis of a modern child*) // Kant. 2022. №3 (34). S. 307-312.
15. Rukavishnikova E.E. Professional'noe stanovlenie i razvitie pedagoga: uchebnoe posobie (*Professional development and formation of a teacher*). Stavropol': «ARGUS», 2019. 104 s.
16. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla (*Man in Search of Meaning*). M., 1990. 368 s.
17. Shchedrovitskii G.P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya (*Thinking – Understanding – Reflection*). M.: Nasledie MMK. 2005. 800 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Рукавишникова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

УДК 159.9

ХАНИНА Н.А., КОРЛЯКОВА С.Г.

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ СТРЕССОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ НА ТРЕНИРОВКАХ АЙКИДО КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ-АЙКИДОИСТОВ

АННОТАЦИЯ.

Формирование стрессоустойчивости подростков, занимающихся айкидо, является важным условием сохранения психического здоровья и достижения оптимальных результатов в боевом искусстве айкидо. Целью исследования стало изучение проблемы формирования стрессоустойчивости подростков в тренировочном процессе айкидо. В статье проведен теоретический анализ некоторых подходов к проблеме стрессоустойчивости, развиваемых в психологии, в аспекте которых рассматриваются практические аспекты подготовки подростков-айкидоистов к соревновательным и показательно-экзаменационным событиям, которые могут вызвать у них стрессовое состояние. Одним из психолого-педагогических средств в формировании стрессоустойчивости у обучающихся айкидо является инсценирование тренером стрессогенных ситуаций в условиях тренировочных занятий. Цель тренера, применяющего данное средство, – научить подростков вычленять риск возникновения стрессогенного фактора, ведущего к состояниям психологической неустойчивости, стрессу, невротизации, и находить быстрые решения его предотвращения средствами саморегуляции.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

айкидо; боевое искусство; подростки; стрессогенные ситуации; тренировка; инсценирование.

KHANINA N.A., KORLYAKOVA S.G.

STAGING OF STRESSFUL SITUATIONS IN AIKIDO TRAINING AS A FACTOR IN THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE AMONG AIKIDO ADOLESCENTS

ABSTRACT.

The formation of stress tolerance among adolescents engaged in Aikido is an important condition for maintaining mental health and achieving optimal results in the martial art of Aikido. The purpose of the study was to study the problem of the formation of stress tolerance in adolescents in the Aikido training process. The article provides a theoretical analysis of some approaches to the problem of stress tolerance developed in psychology, in the aspect of which the practical aspects of preparing adolescent Aikidoists for competitive and demonstration-examination events that can cause them stress are considered. One

of the psychological and pedagogical tools in the formation of stress tolerance among Aikido students is the staging of stressful situations by the coach in training sessions. The purpose of the trainer using this tool is to teach adolescents to identify the risk of a stressful factor leading to states of psychological instability, stress, and neuroticism, and to find quick solutions to prevent it by means of self-regulation.

KEYWORDS:

aikido; martial arts; teenagers; stressful situations; training; staging.

Введение. Период отрочества характеризуется огромным количеством изменений в жизни, которые могут приводить к повышенной стрессовой нагрузке, переутомлению и ухудшению здоровья подростка. Основными причинами возникновения стресса у подростков могут стать семейный, учебный, социальный факторы, а также травматические события.

Реакция на стрессовые ситуации всегда индивидуальна и способы преодоления стресса подростками могут быть самыми разными. Одним из способов преодоления стресса может стать направление энергии подростков на физические занятия, которые помогают им сформировать навыки дисциплинированности, осмыслить собственное настроение и повысить степень саморегуляции поведения.

Довольно часто в этот период подростков привлекают не только занятия спортом как таковым, но и возможность овладеть техникой боевых единоборств, в частности, айкидо. Как и в любой спортивной деятельности здесь предъявляются высокие требования к устойчивости психики обучающихся. Это определяется тем, что данные виды деятельности насыщены соревновательными и показательными событиями, которые являются выраженными стрессогенными факторами.

Практика айкидо основана на стремлении человека к пребыванию в гармонии

с собой и окружающим миром, и потому направлена, прежде всего, на снижение, устранение и трансформацию нервных стрессов. Соответственно одним из гарантов высокой результативности деятельности айкидоистов, как юных, так и более опытных, является стрессоустойчивость, т.к. в процессе занятий и выступлений они сталкиваются с психологически напряжёнными ситуациями.

Айкидо – это боевое искусство, обучаясь которому человек может противостоять злоумышленникам (одному или нескольким людям) и психологически, и физически. Для этого айкидоист может достаточно успешно применять разнообразные техники самообороны из арсенала этого боевого искусства, отработанные им на тренировках. При этом отработке психических параметров этих техник уделяется внимание не меньшее, чем физических.

Одна из главных функций психики – уравнивание организма с постоянно изменяющимися условиями внешней среды. Если по каким-либо причинам это становится невозможным, то возникают состояния, которые характеризуются избытком эмоционального напряжения. Такие состояния часто называют стрессом.

Впервые понятие «стресс» для обозначения определенных физиологических процессов в организме человека исполь-

зовал в 1936 г. Г. Селье. Исследования Г. Селье и его школы показали, что все процессы в организме взаимосвязаны, и приспособление к любой нагрузке осуществляется общими интегративными системами. Он ввел понятие «адаптационный синдром», в котором выделяет три фазы [7]: тревогу, сопротивление, истощение.

По мнению Г. Селье, тревога – это первая стадия развития стресса [6]. Л.А. Китаев-Смык уточняет, что ни один организм не может постоянно и «беспоследственно» находиться в тревоге [2, С. 11]. И отмечает, если человек приучает организм находиться в постоянном состоянии тревоги посредством определенных рефлекторных реакций на триггерные воздействия (повышенной подозрительности, недоверия, опасения, ожидания стрессовой ситуации, готовности к ней), он ввергает организм во вторую стадию стресса – резистентность, при которой происходит сбалансированное расходование адаптационных резервов организма [2, С. 12].

Если стрессовые факторы продолжают оказывать воздействие на человека в силу истощения адаптационных резервов, наступает стадия запуска разрушения организма. Опасно то, что в течение длительного времени стресс может быть скрытым и не проявляться в видимых отклонениях психики. Такой стресс может перейти в болезнь [2, С. 13].

Американский психолог Р. Лазарус одним из первых применил при изучении стресса системный подход, выделив физиологический, психологический и поведенческий уровни стресса [3].

В нашей стране проблема стрессоустойчивости наиболее разработана в

психологии спорта и труда, но недостаточно исследована в педагогической психологии. Ученые чаще всего относят ее к эмоциональному явлению (М. Шепель, К.К. Платонов, В.Л. Марищук), однако до настоящего времени единого взгляда на природу стрессоустойчивости не имеется.

Анализ научной литературы по проблемам психических состояний и стрессоустойчивости привел нас к пониманию стрессоустойчивости айкидоиста как к обобщенному свойству личности. Стрессоустойчивость характеризует способность бойца айкидо противостоять стрессогенным факторам в деятельности при использовании данного боевого искусства, обеспечивая высокую эффективность данной деятельности в экстремальных и непредвиденных ситуациях [1].

Учитывая вышесказанное, способствовать формированию здоровой личности, умеющей преодолевать стресс, могут специальные тренировочные условия, в которых немаловажную роль играет психологическая культура и психолого-педагогическая компетентность тренерского состава.

Результаты исследования. Участники тренировочного процесса айкидо преобладающее количество времени находятся в первой, начальной стадии стресса – тревоге (по Г. Селье). Однако А.С. Шигаев отмечает, что стресс может наступить и до возникновения стрессовой ситуации. В таких случаях его катализаторами становятся слабость нервной системы, мнительность, повышенная возбудимость, повышенная восприимчивость и т.п. [8].

На тренировках по айкидо длительность экстремальных ситуаций носит

кратковременный характер, но тренер может заранее спланировать повторение экстремального фактора.

Рассмотрим инсценирование опасных ситуаций в айкидо, применяемое в качестве одного из наглядно-демонстрационных методов изложения обучающего материала на тренировке. Инсценирование вводится с целью формирования у обучающихся айкидо умения вычленять риск эмоционального стресса, ведущего к психологической неустойчивости, невротизации.

1. Используя постулат С.Л. Рубинштейна о том, что представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте и воспроизводимый в его отсутствие [5, С. 260, 295], тренер призывает участников тренировки представить себя в определенной ситуации. Пример из прошлого опыта, вызывающий представление в настоящем времени, должен отразиться в соответствующем эмоциональном состоянии тренируемого: негативный опыт отразится в состоянии страха, отчаяния, неуверенности в себе и т.д.; положительный – в состоянии радости, облегчения и др. Любые эмоции нормальны и могут быть полезны. Положительные эмоции дают возможность моментально реагировать на ситуацию; негативные помогают распознать угрозу и своевременно отреагировать на нее. В тоже время у подростка негативные эмоции могут вызвать первую стадию стресса – тревогу. Более того, люди с повышенной тревожностью, как чертой характера, более подвержены эмоциональному стрессу, чем те, у кого тревожность возникает только в опасных ситуациях.

Задача тренера – на первоначальной стадии нивелировать отрицательные эмоции и не допустить в дальнейшем появление у тренируемых более опасных состояний. Л.А. Китаев-Смык в своих исследованиях подтверждает, что причиной стресса может стать повторяющийся экстремальный фактор. Он отмечает, что экстремальная ситуация требует адаптационной перестройки функциональных систем человека [2, С. 12-13].

Если учесть, что тренировки проходят систематически на протяжении длительного времени, можно предположить возникновение длительной экстремальной ситуации. Пролонгированность и частота возникновения эмоций страха, тревоги, волнения, подозрительности придает им характер устойчивости. Тренер должен учесть, что доминирование подобных эмоций скрывает опасность возникновения неврозов, деструктивных психоэмоциональных отклонений в онтогенезе развития личности. В этот период внимание тренера к своим ученикам особенно важно [2, С. 12-13].

2. Учитывая, что опасность может быть неоднократной, систематической, тренер готовит своих учеников к подобным ситуациям путем многократного использования каскада разнообразных, из раза в раз повторяющихся экстремальных условий. В этот период происходит адаптационный процесс перестройки функциональных систем организма подростков на стереотипные экстремальные факторы через научение адекватному реагированию на них.

Моделирование на тренировке ситуации длительной опасности приводит участников к осознанию того, что они являются

участником подобной инсценировки. Нередко описанная ситуация заставляет подростка переживать тревогу и страх. Несомненно, стоит обратить внимание на следующий важный факт: при непосредственном участии в разыгрываемой сцене насилия (нападения) во время тренировки перед ее участниками ставится цель победить, найти выход из созданной ситуации, освободиться, «выжить», «уцелеть», то есть прийти к позитивному исходу.

Очень важно, чтобы накопительный эффект негативных переживаний был компенсирован позитивными эмоциями, носящими также накопительный характер. Необходимо преподносить эти ситуации так, чтобы не закрепилось ложное убеждение об их вездесущем явлении в жизни (преследование, нападение, провоцирование к драке и т.д.), чтобы не возник ложный эмоциональный динамический стереотип, несмотря на то, что цель тренировок и есть создание массы динамических стереотипов, устойчивых запоминаний и шаблонов реагирования. Обучающая цель айкидо не должна превращаться в обучение опасаться людей, сомневаться в их порядочности, в чистоте их помыслов, отдалять человека от социума.

Следует учесть, что участники тренировочного процесса многократно повторяют техники айкидо, воображая сцены нападения, и при этом не всегда получают положительный опыт решения данных ситуаций. Но так как работа на тренировке носит обучающий характер, у спортсменов должен развиваться определенный навык для успешного решения ситуации.

Теоретико-практическое рассмотрение вопроса о негативном влиянии инсцени-

руемых ситуаций насилия на тренировке по айкидо дает нам основание сформулировать гипотезу о неизбежности переживания некоторыми учениками стресса.

3. Доказанность факта, что люди со слабой нервной системой, с тревожностью как чертой характера более подвержены эмоциональному стрессу, чем те, у кого тревожность возникает только в опасных ситуациях, требует адаптивности методов преподавания айкидо, исключаящих угнетение нервной системы айкидоистов с определёнными, располагающими к тому, особенностями психики [2, С. 26, 37]. Эффективным средством предупреждения стрессового состояния и борьбы с ним является обучение айкидоистов методам саморегуляции.

Вопросами саморегуляции психического состояния человека занимались и продолжают заниматься многие ученые (А.О. Прохоров, Л.А. Китаев-Смык, Л.В. Тарабакина, А.С. Шигаев и др.). По мнению А.О. Прохорова, система регуляций состояний формируется в онтогенезе. Ученый относит к базовым составляющим системных механизмов саморегуляции психических состояний рефлексию, когнитивные процессы, мотивацию, влияние различных социальных и этнических групп и пр. [4, С. 6-7].

В свете научных положений А.О. Прохорова следует отметить, что в силу философской идеологии айкидо, которая фактически являет собой философию отсутствия проявления агрессии, в данном виде единоборства выстраиваются соответствующие тактики ведения поединка. А именно: используются приемы защиты, а не нападения. Они выражаются в кру-

говых движениях руками и ногами, захвате противника, бросках и удержании соперника в безопасном для себя положении. Таким образом, айкидо, имея запрет на нанесение боли сопернику, располагает к гармоничному психоэмоциональному состоянию группы на занятиях, а единство способов разрешения разного круга ситуаций способствует устойчивости психологического состояния.

Особенностями саморегуляции психических состояний в подростковом возрасте, по мнению А.О. Прохорова, являются общение, двигательная активность, мысленное отключение-переключение, размышление-осмысление, волевая регуляция, пассивная и речевая разрядка, самопрограммирование [4, С. 275, 279]. Можно сделать вывод, что предоставленная ученикам возможность проговаривания интересующих ситуаций в рамках тренировки, которая может совершаться в форме самостоятельного (отдельного) метода обучения или метода снятия психоэмоционального напряжения, может иметь позитивное влияние на сохранение устойчивости психики участников тренировки.

Заключение. Двигательная активность как неотъемлемая часть занятия выполняет регулятивную функцию психологического состояния. Смена деятельности, переключение внимания с разных ситуаций, возможность креативного самостоятельного мышления, домысливания способов разрешения определенных ситуаций, включение творческих задач благотворно влияют на эмоциональный фон в зале тренировок. Сцены нападения лучше предлагать с погружением в сказочную атмосферу, развернув события, например, в известном

мультипликационном или кинематографическом сюжете, что позволит разбавить фоновый негативизм демонстрации опасной ситуации добрыми представлениями и воспоминаниями знакомого сюжета. Акценты тренера при объяснении материала должны быть приоритетно сосредоточены на исполнении техники, а не на сценическом фоне ее демонстрации.

Одним из факторов минимизации и профилактики губительного влияния стресса от инсценируемых условий на тренировке по айкидо является вытеснение стресса эустрессом – стресса, вызванного положительными эмоциями, фактором осознания победы. Создание тренером для учеников доминантной установки – «выход из сложной (опасной) ситуации делает тебя победителем», способно поддержать психологическую устойчивость некоторых айкидоистов. Необходимо показательно одобрять и хвалить учеников за успехи, завершать тренировку в доверительной и поддерживающей беседе, анализируя разучиваемые техники, места и способы их применения. Важным является также применение медитативных форм расслабления, спокойствия, умиротворения.

Необходимость знаний индивидуальных особенностей айкидоистов способствует поиску и применению оптимальных способов их обучения, с учетом дифференцированности силы нервной системы участников тренировки, их личностных и психологических качеств. Следование принципам айкидо и применение традиционных для данного боевого искусства безопасных моделей преподавания позволяет не разрушать, а созидать, воспитывать и формировать самые лучшие качества в человеке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 264 с.
2. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
3. Лазарус Р. Психологический стресс и копинг-процессы. М.: Медицина, 2016. 466 с.
4. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
6. Селье Г. Что такое стресс. Оптимальный уровень стресса // Психологические состояния. СПб.: Питер, 2001. С. 424-430.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 2012. 344 с.
8. Шигаев А.С. Профилактика стресса // Хоккей: Ежегодник. М., 1983. С. 43-45. [Электронный ресурс]. URL: <http://sportlib.su/Annuals/Hockey/1983/p43-45.htm> (дата обращения: 18.04.2025).

REFERENCES

1. ZHeleznyak YU.D., Petrov P.K. Osnovy nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti v fizicheskoy kul'ture i sporte (*Fundamentals of scientific and methodological activity in physical culture and sports*): Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2011. 264 s.
2. Kitaev-Smyk L.A. Psihologiya stressa (*Psychology of stress*). M.: Nauka, 1983. 368 s.
3. Lazarus R. Psihologicheskij stress i koping-processy (*Psychological stress and coping processes*). M.: Medicina, 2016. 466 s.
4. Prohorov A.O. Samoregulyaciya psihicheskikh sostoyanij: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti (*Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns*). M.: PER SE, 2005. 352 s.
5. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii (*Fundamentals of General Psychology*). SPb.: Piter, 2000. 712 s.
6. Sel'e G. CHto takoe stress. Optimal'nyj uroven' stressa (*What is stress? Optimal stress level*) // Psihologicheskie sostoyaniya. SPb.: Piter, 2001. S. 424-430.
7. Sel'e G. Stress bez distressa (*Stress without distress*). M.: Progress, 2012. 344 s.
8. SHigaev A.S. Profilaktika stressa (*Stress prevention*) // Hokkej: Ezhegodnik. M., 1983. S. 43-45. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sportlib.su/Annuals/Hockey/1983/p43-45.htm> (data obrashcheniya: 18.04.2025).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.

Ханина Наталья Андреевна – аспирант кафедры общей и возрастной психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

Корлякова Светлана Георгиевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и возрастной психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 93/94

СМИРНОВА П.К.

СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ «СУДА НАРОДОВ»

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье проводится анализ современного значения Нюрнбергского процесса как важнейшего события в истории международного права и правосудия, а также его современное значение в контексте борьбы с безнаказанностью и защиты прав человека. Раскрываются основные принципы, заложенные на Нюрнбергском процессе, а также их влияние на формирование современных международных судебных механизмов. Рассматриваются различные подходы к пониманию его роли в формировании принципов ответственности за военные преступления и геноцид. Представлены доминирующие в современном обществе представления о справедливости и ответственности, а также их взаимосвязь с исторической памятью. Показано, что восприятие Нюрнбергского процесса и его значимости часто носит противоречивый характер. Эта противоречивость, с одной стороны, обусловлена культурными стереотипами и историческими контекстами, а с другой – отсутствием единого понимания справедливости и ответственности за преступления против человечности. Описывается проблемная ситуация в оценке результатов Нюрнбергского процесса с точки зрения признания обществом его легитимности и значимости для современного мира. Приведены подходы, позволяющие рассматривать Нюрнбергский процесс как важный элемент формирования международного правопорядка. Обосновывается, что полное понимание его значения возможно лишь при оценке качественных аспектов судебных решений и их влияния на развитие международного права и гуманитарных норм.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Нюрнбергский процесс; международное право; преступления против человечности; наследие Нюрнберга; правосудие.

SMIRNOVA P.K.

THE MODERN MEANING OF THE «COURT OF NATIONS»

ABSTRACT.

This article analyzes the current significance of the Nuremberg trials as a major event in the history of international law and justice, as well as its current significance in the context of combating impunity and protecting human rights. The basic principles laid down at the Nuremberg trials are revealed, as well as their impact on the formation of modern international judicial mechanisms. Various approaches to understanding its role in shaping the principles of responsibility for war crimes and genocide are considered. The article presents the dominant ideas of justice and responsibility in modern society, as well as their relationship with historical memory. It is shown that the perception of the Nuremberg trials and their significance is often contradictory. This inconsistency is due, on the one hand, to cultural stereotypes and historical contexts, and, on the other, to the lack of a common understanding of justice and responsibility for crimes against humanity. The article describes a problematic situation in assessing the results of the Nuremberg trials from the point of view of public recognition of its legitimacy and significance for the modern world. The approaches that make it possible to consider the Nuremberg trials as an important element of the formation of the international legal order are presented. It is proved that a full understanding of its meaning is possible only when assessing the qualitative aspects of judicial decisions and their impact on the development of international law and humanitarian norms.

KEYWORDS:

Nuremberg trials; international law; crimes against humanity; Nuremberg legacy; justice.

Введение. Нюрнбергский процесс, или «Суд народов», является одной из самых значимых страниц в истории международного права и правосудия. Он проходил после Второй мировой войны и стал не только символом осуждения военных преступлений, но и основой для формирования правовых норм и принципов, регулирующих поведение государств и их лидеров на мировой арене. Это не только судебное разбирательство, но и важный этап в развитии международного права. Принципы, сформулированные в ходе трибунала, стали основой для многих международных норм и стандартов, касающихся прав человека и международных

преступлений. В частности, Нюрнберг стал символом того, что государственные деятели могут быть привлечены к ответственности за преступления против человечности, что положило начало новой эре в международном правосудии. Важно отметить, что Нюрнбергский трибунал не создавал правовых норм с нуля. Он опирался на уже существующие идеи и концепции, выработанные мировой юридической наукой. Однако именно в ходе этого процесса были сформулированы новые подходы и идеи, которые стали важными для дальнейшего развития международного права. Например, концепция преступлений против человечности, как

она была закреплена в Нюрнберге, впоследствии легла в основу многих международных соглашений и конвенций.

Нюрнбергский трибунал также сыграл ключевую роль в формировании институциональных механизмов, обеспечивающих защиту прав человека. Он продемонстрировал, что международное сообщество может объединиться для борьбы с безнаказанностью и защиты прав отдельных людей, даже если эти люди являются гражданами государств, обладающих значительной политической или военной мощью. Это стало важным шагом к созданию таких институтов, как Международный уголовный суд, который продолжает выполнять функции по привлечению к ответственности тех, кто совершает международные преступления.

Кроме того, результаты Нюрнберга оказали влияние на развитие концепции прав человека. В ходе процесса были сформулированы идеи о том, что права человека являются универсальными и неотъемлемыми, что они должны защищаться на международном уровне. Эти идеи легли в основу Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН в 1948 году, и других международных документов, касающихся прав человека.

Однако, несмотря на все достижения Нюрнбергского трибунала, его наследие также сталкивается с вызовами. В современном мире мы наблюдаем случаи, когда государства и их лидеры пытаются избежать ответственности за свои действия, используя различные политические и юридические уловки. Это подчёркивает важность постоянного изучения и анализа результатов Нюрнберга, а также

необходимость защиты его принципов в условиях меняющегося международного контекста.

Результаты исследования. 19 сентября 2019 года Европейский парламент принял резолюцию о важности сохранения памяти о прошлом для будущего Европы (2019/2819 (RSP)), в которой подчёркивается, что Вторая мировая война, самая разрушительная в истории Европы, была спровоцирована непосредственно договором о ненападении между СССР и Германией, подписанным 23 августа 1939 года и известным как пакт Молотова – Риббентропа. Этот договор, а также его секретные протоколы, были разработаны двумя тоталитарными режимами, которые стремились к мировому господству.

Принципы международного права, признанные Уставом Международного военного трибунала и отраженные в его приговоре, были утверждены резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН № 95 (1) от 11 декабря 1946 года «Подтверждение принципов международного права, признанных Статутом Нюрнбергского трибунала», и получили дальнейшее развитие в резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 21 ноября 1947 года «Планы по формулированию принципов, признанных Статутом Нюрнбергского трибунала и нашедших выражение в его решении».

Таким образом, Нюрнбергский трибунал, как ключевой элемент послевоенной системы международного правосудия, продолжает оставаться фундаментальным ориентиром для современной юриспруденции и правоприменительной практики. Его решения и принципы стали основой для фор-

мирования доктрины индивидуальной уголовной ответственности, а также для разработки механизмов предотвращения преступлений против человечности [1, С. 57]. Анализ и изучение наследия Нюрнбергского процесса представляют собой неотъемлемую часть научного дискурса в области международного права, позволяя глубже понять механизмы обеспечения справедливости и защиты прав человека на глобальном уровне.

Современное значение Нюрнбергского трибунала трудно переоценить. Он стал первой институционализированной попыткой привлечения к ответственности высокопоставленных должностных лиц фашистской Германии за геноцид, военные преступления и преступления против человечности. Эти усилия способствовали созданию прецедента для последующих международных трибуналов, включая Международный уголовный трибунал для бывшей Югославии и Международный уголовный трибунал для Руанды. Более того, Нюрнбергский процесс заложил основы для формирования концепции индивидуальной уголовной ответственности, что стало важным шагом в развитии международного гуманитарного права [3, С. 14-15].

Современные исследования Нюрнбергского процесса охватывают широкий спектр аспектов, включая анализ юридических норм и процедур, применявшихся трибуналом, а также изучение его исторического контекста и влияния на последующие международные судебные практики. Учёные и правоведы продолжают исследовать, как уроки Нюрнберга могут быть адаптированы для решения актуальных проблем современности, таких как борьба с без-

наказанностью, защита прав человека и обеспечение глобальной безопасности.

Изучение причин, хода и итогов Нюрнбергского процесса играет ключевую роль в развитии системы международного права и предотвращении новых преступлений против человечества. Трибунал осудил ряд основных преступлений, включая подготовку, планирование, развязывание и ведение агрессивной войны, что стало важным прецедентом для последующего применения норм международного права. Одним из значимых достижений Нюрнберга стало опровержение концепции «права сильного» и утверждение принципа неотвратимости наказания, что стало основой для формирования более справедливого международного порядка.

Нюрнбергский трибунал также сделал значительный вклад в развитие концепции персональной ответственности политических преступников. В его решениях были определены критерии, при которых должностные лица могут быть привлечены к ответственности за свои действия, а также обстоятельства, которые могут смягчить или исключить вину. Принятые ООН на основе решений Нюрнбергского трибунала принципы стали основополагающими для послевоенного международного гуманитарного права, способствуя обеспечению мировой безопасности и защите прав человека.

В современном обществе осознание глобального значения уроков, вынесенных Нюрнбергским трибуналом, приобретает особую актуальность. Это особенно важно в свете возрождения идеологий, осуждённых семьдесят лет назад. Сегодня, когда некоторые государства,

ранее осудившие преступления нацизма, претендуют на доминирование по праву сильного, необходимость обращения к наследию Нюрнберга становится более чем очевидной. Мы должны помнить о важности защиты прав человека, справедливости и международного права для предотвращения повторения трагедий прошлого.

Нюрнбергский процесс, направленный на преследование и наказание главных военных преступников европейских стран, сражавшихся на стороне нацистской Германии, стал воплощением беспрецедентного уважения к праву. Провозглашённые им нормы и принципы вот уже более 75 лет оказывают сдерживающее воздействие на глобальные конфликты, способствуют борьбе с фашизмом, агрессией, национальной нетерпимостью и терроризмом. Решения Нюрнбергского трибунала стали важным шагом на пути к торжеству международного права и права человека на свободу и безопасность.

Согласно Уставу Нюрнбергского международного военного трибунала преступления против человечности, совершённые до и во время Второй мировой войны, были признаны подпадающими под юрисдикцию трибунала. Официальная позиция, согласно которой «будь то главы государств или ответственные должностные лица в правительстве», не освобождаются от ответственности (ст. 6 и 7), стала важным прецедентом для международного права. Решение трибунала также включало следующее положение: «Принцип международного права, который при определённых

обстоятельствах защищает представителей государства, не может применяться к действиям, признанным преступными по международному праву. Авторы этих актов не могут прикрываться своим служебным положением и не должны быть освобождены от наказания» [6, С. 41].

С конкретной ссылкой на нормы *jus in bello*, однако в контексте, когда данное положение в равной степени применимо к преступным деяниям против человечности, Международный военный трибунал в Нюрнберге постановил: «Тот, кто нарушает нормы международного гуманитарного права, не может претендовать на иммунитет, действуя в рамках полномочий государства, если государственные органы, санкционируя такие действия, выходят за пределы своей компетенции, установленной международным правом».

В резолюции, единогласно принятой 11 декабря 1946 года, Генеральная Ассамблея ООН подтвердила принципы международного права, закреплённые в Уставе Нюрнбергского трибунала и его вердикте. С этого момента ни один глава государства не мог более сомневаться в своей потенциальной персональной ответственности за участие в действиях, квалифицируемых международным правом как преступления против человечности. В 1973 году ООН предприняла меры по созданию механизмов для привлечения лиц, подозреваемых в совершении таких преступлений, к судебной ответственности в национальных юрисдикциях. Государства обязались оказывать взаимную правовую помощь в вопросах экстрадиции, не предоставлять убежище подозреваемым и воздерживаться от законодательных

актов, противоречащих международным обязательствам в сфере ареста, выдачи и наказания преступников. Эти положения были закреплены в резолюции 3074 Генеральной Ассамблеи ООН, принятой 3 декабря 1973 года.

Нюрнбергский процесс, проходивший в 1945–1946 годах, стал эпохальным событием в истории международного права и правосудия. Трибунал не только вынес обвинительные приговоры высокопоставленным нацистским преступникам, но и заложил фундаментальные принципы, регулирующие ответственность за преступления против человечности, военные преступления и геноцид. Уроки Нюрнбергского процесса оказали значительное влияние на развитие международного права, способствовали формированию международных судебных институтов и укреплению норм гуманитарного права [11, С. 37-40].

Нюрнбергский трибунал стал уникальным прецедентом в истории международного права, поскольку в его создании и функционировании приняли участие несколько ведущих держав: Великобритания, Франция, США и СССР. Для обеспечения оперативности и справедливости процесса страны-участницы разработали единую правовую систему. За три месяца до начала судебного процесса началась активная деятельность по созданию правовой основы для привлечения к ответственности нацистских преступников. Эта работа была направлена не только на определение порядка проведения суда, но и на обеспечение допустимости представленных доказательств. В результате были сформулированы клю-

чевые принципы международного уголовного права, которые впоследствии стали частью международного законодательства и применяются при рассмотрении дел о военных преступлениях. Эти принципы были разработаны Комиссией международного права в 1950 году по поручению Генеральной Ассамблеи ООН и стали важным шагом на пути к глобальной справедливости [4, С. 7].

Первый принцип гласит, что любое лицо, совершившее деяние, квалифицируемое как преступление в соответствии с международным правом, несет ответственность и подлежит наказанию.

Второй принцип подчеркивает, что отсутствие наказания за такое деяние в рамках национального законодательства не освобождает виновного от международной ответственности.

Третий принцип касается глав государств и высокопоставленных должностных лиц, устанавливая, что их статус не является основанием для уклонения от ответственности за международные преступления.

Четвертый принцип закрепляет, что исполнение приказа правительства или вышестоящего начальника не освобождает от ответственности, если у лица была возможность действовать иначе.

Пятый принцип гарантирует право каждого обвиняемого в международном преступлении на справедливое судебное разбирательство, основанное на фактическом материале и нормах права.

Шестой принцип определяет категории преступлений, подлежащих международному осуждению. К ним относятся: преступления против мира, включая пла-

нирование и развязывание агрессивной войны; военные преступления, охватывающие нарушения законов и обычаев ведения войны; а также преступления против человечности, такие как убийства, порабощение и другие бесчеловечные акты в отношении гражданского населения.

Седьмой принцип закрепляет, что участие в указанных преступлениях также является международным преступлением.

В дополнение к этим принципам в 1948 году Генеральной Ассамблеей ООН была принята Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него, которая признала геноцид международным преступлением. С тех пор перечень военных преступлений и преступлений против человечности был расширен и включает такие деяния, как пытки и другие формы насилия.

Таким образом, данные принципы стали краеугольным камнем в борьбе с безнаказанностью и защите прав человека на международной арене, формируя современное понимание справедливости и ответственности [10, С. 580-590].

Нюрнбергский процесс, выступая в качестве фундаментального этапа в развитии международного права, заложил концептуальные основы для формирования нормативно-правовых механизмов, направленных на пресечение и наказание военных преступлений. Принципы, выработанные в ходе данного процесса, были впоследствии кодифицированы Организацией Объединенных Наций и легли в основу целого ряда международных правовых актов, включая Конвенцию о неприменимости срока давности к военным преступлениям и

преступлениям против человечества, принятую в 1968 году. Данная конвенция, закрепляя бессрочность ответственности за указанные категории преступлений, обеспечивает возможность судебного преследования лиц, совершивших такие деяния, вне зависимости от истекшего времени [9, С. 508-509].

Нюрнбергский процесс, ставший кульминацией международного правового сотрудничества, ознаменовал собой беспрецедентный прецедент в истории международных отношений. Он продемонстрировал, что правовые системы различных государств могут быть интегрированы в единую систему правосудия, направленную на обеспечение справедливости и неотвратимости наказания за международные преступления [7, С. 43-46]. В этом контексте Нюрнбергский трибунал можно рассматривать как прообраз Международного уголовного суда (МУС), создание которого стало логическим продолжением процессуальных аспектов, разработанных в ходе Нюрнбергского процесса.

МУС, учрежденный в соответствии с Римским статутом, принятым в 1998 году, был призван обеспечить универсальную юрисдикцию в отношении лиц, совершивших самые тяжкие международные преступления, включая преступления против мира и человечности, военные преступления и преступление агрессии. В отличие от национальных судебных систем, МУС обладает уникальной компетенцией рассматривать дела, когда национальные суды не могут или не желают осуществлять правосудие по политическим, правовым или иным причинам.

Римский статут четко определяет ответственность физических лиц за преступление агрессии, устанавливая, что лицо подлежит ответственности, если оно, будучи лидером или организатором, участвует в планировании, подготовке, иницировании, осуществлении или руководстве агрессией, совершенной государством. При этом, согласно статуту, агрессия может быть совершена только агентами государства, что исключает возможность привлечения к ответственности частных лиц или негосударственных субъектов.

Важно отметить, что ответственность за агрессию требует не только фактического участия в совершении преступного акта, но и наличия преднамеренного умысла, направленного на реализацию агрессивной политики государства. Таким образом, простое материальное содействие агрессии не является достаточным основанием для привлечения к ответственности; необходимо доказать, что лицо осознавало и желало участвовать в преступном плане [5, С. 106].

Россия, подписав Римский статут в 2000 году, тем не менее не ратифицировала его, что фактически означает отказ от участия в деятельности МУС. Это решение было обусловлено разочарованием в эффективности работы суда, а также сомнениями в его авторитетности и независимости. Несмотря на это, Россия не вышла из статута, что оставляет возможность для пересмотра данной позиции в будущем [8, С. 5-9].

Международный уголовный суд (МУС) осуществляет свою деятельность, преследуя физических лиц за совершение военных преступлений, преступлений против человечности, геноцида и пре-

ступлений агрессии. Компетенция суда активируется исключительно в случаях, когда национальные юрисдикции не обладают достаточными ресурсами или возможностями для ведения подобных дел. Структура МУС включает несколько ключевых элементов. Ассамблея государств-участников выступает в роли руководящего и надзорного органа, где каждая страна, ратифицировавшая Римский статут, представлена своим делегатом. Канцелярия Прокурора отвечает за проведение расследований и уголовное преследование подозреваемых. Судебный орган состоит из 18 судей, избираемых Ассамблеей, и функционирует в рамках трех палат: предварительного производства, судебного производства и апелляции. Секретариат занимается несудебными аспектами деятельности организации, а Президиум осуществляет управление делами. МУС базируется в Гааге (Нидерланды), однако имеет полевые офисы в различных странах, что позволяет ему оперативно реагировать на международные вызовы и обеспечивать справедливость для жертв тяжких преступлений. Таким образом, МУС представляет собой значимый инструмент в борьбе с безнаказанностью на глобальной арене и направлен на восстановление справедливости в мировом сообществе.

Концепция создания Международного уголовного суда зародилась сразу после завершения судебного процесса над нацистскими военными преступниками. В резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1948 года было предложено Комиссии международного права исследовать целесообразность и возможность

учреждения международного юридического органа, компетентного рассматривать дела лиц, обвиняемых в совершении геноцида.

Нюрнбергский процесс, как яркий пример международного правосудия, продемонстрировал необходимость разработки и внедрения международного законодательства, а также создания механизма привлечения к уголовной ответственности на глобальном уровне. Преступления против человечности имеют трансграничные последствия, поэтому страны должны придерживаться единой позиции и оказывать международную помощь, основываясь на принципах, сформированных в ходе Нюрнбергского процесса.

Следует отметить и ещё один момент. Особое внимание в ходе судебного разбирательства уделялось синхронному переводу для нацистских преступников. Этот аспект был крайне важен, поскольку без обеспечения качественного перевода подсудимые могли бы заявить о невозможности состязательного процесса, что угрожало бы отменой обвинительного приговора и оставлением преступников безнаказанными. Нюрнбергский процесс стал основой для формирования принципов международного правосудия и продолжает оказывать влияние на современную международно-правовую практику [12, С. 415].

Заключение. Исследование опыта Нюрнбергского трибунала подчеркивает необходимость защиты национального

и культурного достояния, а также противодействия фальсификации истории и преуменьшению роли стран в победе над нацизмом. Важно, чтобы эти негативные явления осуждались миролюбивыми народами и международными организациями.

Нюрнбергский процесс определил новые виды международных преступлений, которые впоследствии были закреплены в международном праве и национальном законодательстве многих государств. Принципы, сформулированные на нем, остаются актуальными и сегодня, являясь важным условием для предотвращения агрессии, защиты прав человека и обеспечения международной безопасности. Нюрнбергский процесс оказал значительное влияние на развитие современного международного права. Принципы и нормы, сформулированные Нюрнбергским трибуналом и одобренные ООН, легли в основу всех послевоенных международных документов, направленных на предотвращение агрессии и военных преступлений [2].

Таким образом, Нюрнбергский процесс имеет важное значение для решения нравственно-идеологических проблем России и других стран. Его забвение может привести к повторению противоправных действий, если они останутся незамеченными общественностью и органами власти. Важно помнить уроки прошлого, чтобы строить более справедливое и мирное будущее для всех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Без срока давности: к 60-летию Нюрнбергского процесса / Ред-кол.: Л.И. Швецова и др. М.: Мысль, 2006. 399 с.
2. Без срока давности: к 65-летию Нюрнбергского процесса (книжно-иллюстративная выставка: Каталог). М., 2010. 24 с.

3. Белый И.Ю. Нюрнбергский процесс и формирование принципов международного уголовного судопроизводства // Вестник Университета прокуратуры Российской Федерации. 2011. №2 (22). С.14-18.
4. Бондарь А.А., Чернядьева Н.А. Роль нюрнбергского процесса в формировании системы международного уголовного права // Океанский менеджмент. 2020. №4 (9). С. 7-11.
5. Глотова С.В. Преступления против человечности: генезис и современное понимание концепции // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2016. №3 (58). С. 101-109.
6. Горшенин К.П. Нюрнбергский процесс: сборник материалов. Том 1. М.: Юридическая литература, 1955. 832 с.
7. Добрынкин Р.В. Уроки Нюрнбергского процесса в условиях современных геополитических реалий // Исследования молодых ученых: материалы XXVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 43-46.
8. Лазутин Л.А. Римский статут международного уголовного суда и конституция Российской Федерации: грани несоответствия // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. 2018. №6. С. 5-9.
9. Обманец Д.А., Лещина А.Р. Влияние Нюрнбергского процесса на международное право // Молодой ученый. 2024. № 23 (522). С. 508-510.
10. Савенков А.Н. Нюрнберг: Приговор во имя Мира: монография. Москва: Проспект, 2021. 760 с.
11. Самойлова А.А. Значение Нюрнбергского процесса в развитии прав человека // Государство и право: теория и практика: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. С. 37-40.
12. Тимофеева А.А., Сурикова А.А. Нюрнбергский процесс в аспекте современной политики // Балтийский гуманитарный журнал, 2018. №2 (23). С. 415-418.

REFERENCES

1. Bez sroka давности: k 60-letiyu Nyurnbergskogo protsessа (*No statute of limitations: on the 60th anniversary of the Nuremberg Trials*) / Red-kol.: L.I. Shvecova i dr. M.: Mysl', 2006. 399 s.
2. Bez sroka давности: k 65-letiyu Nyurnbergskogo protsessа (*No statute of limitations: on the 65th anniversary of the Nuremberg Trials*) (knizhno-illyustrativnaya vystavka: Katalog). M., 2010. 24 s.
3. Belyj I.Yu. Nyurnbergskii protsess i formirovanie printsipov mezhdunarodnogo ugovnogo sudoproizvodstva (*The Nuremberg trials and the formation of principles of international criminal justice*) // Vestnik Universiteta prokuratury Rossijskoj Federacii. 2011. №2 (22). S.14-18.
4. Bondar' A.A., Chernyad'eva N.A. Rol' nyurnbergskogo processа v formirovanii sistemy mezhdunarodnogo ugovnogo prava (*The role of the Nuremberg trials in shaping the system of international criminal law*) // Okeanskij menedzhment. 2020. №4 (9). S. 7-11.
5. Glotova S.V. Prestupleniya protiv chelovechnosti: genезis i sovremennoe ponimanie koncepcii (*Crimes against humanity: genesis and modern understanding of the concept*) // Zhurnal zarubezhnogo zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniya. 2016. №3 (58). S. 101-109.
6. Gorshenin K.P. Nyurnbergskij process: sbornik materialov (*The Nuremberg trials: a collection of materials*). M.: Yuridicheskaya literatura, 1955. 832 s.
7. Dobrynkin R. V. Uroki Nyurnbergskogo processа v usloviyah sovremennyh geopoliticheskikh realij (*The lessons of the Nuremberg trials in the context of modern geopolitical realities*)

// Issledovaniya molodyh uchenykh: materialy XXVII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', dekabr' 2021 g.). Kazan': Molodoj uchenyj, 2021. S. 43-46.

8. Lazutin L.A. Rimskij statut mezhdunarodnogo ugolovnogogo suda i konstituciya Rossijskoj Federacii: grani nesootvetstviya (*The Rome Statute of the International Criminal Court and the Constitution of the Russian Federation: the edges of inconsistency*) // Elektronnoe prilozhenie k Rossijskomu juridicheskomu zhurnalu. 2018. №6. S. 5-9.

9. Obmanec D.A., Leshchina A.R. Vliyanie Nyurnbergskogo processa na mezhdunarodnoe pravo (*The impact of the Nuremberg Trials on international law*) // Molodoj uchenyj. 2024. № 23 (522). S. 508-510.

10. Savenkov A.N. Nyurnberg: Prigovor vo imya Mira: monografiya (*Nuremberg: A Verdict in the name of Peace: a monograph*). Moskva: Prospekt, 2021. 760 s.

11. Samojlova A.A. Znachenie Nyurnbergskogo processa v razvitii prav cheloveka (*The importance of the Nuremberg Trials in the development of human rights*) // Gosudarstvo i pravo: teoriya i praktika: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, yanvar' 2019 g.). Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2019. S. 37-40.

12. Timofeeva A.A., Surikova A.A. Nyurnbergskij process v aspekte sovremennoj politiki (*The Nuremberg trials in the aspect of modern politics*) // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal, 2018. №2 (23). S. 415-418

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Смирнова Полина Кирилловна – студент Калужского института (филиала) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», г. Калуга.

Научный руководитель: **Никитин Н.В.**, преподаватель факультета информатики и управления Калужского филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Калуга.

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81.26

ДРАНКО Д.А., БАРАНОВА А.Р.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КРИМИНАЛЬНОГО РОМАНА «БЕЗМОЛВНЫЙ ПАЦИЕНТ» АЛЕКСА МИХАЭЛИДИСА

АННОТАЦИЯ

В данной статье исследуются грамматические особенности криминального романа Алекса Михаэлидиса «Безмолвный пациент». Гипотеза исследования заключается в том, что грамматические конструкции влияют на эмоциональное воздействие текста и формируют мнение о героях криминального романа. Актуальность работы обоснована интересом к грамматическим аспектам в криминальных романах и их ролью в формировании восприятия на человека. Методология исследования заключается в анализе перевода грамматических структур и сравнении их с оригиналом. Проведенный анализ показал, что грамматика играет важную роль в создании напряженной атмосферы и развитии сюжета. В более половины случаев перевод грамматических особенностей осуществляется пословно. Таким образом, данный анализ позволяет выявить множество факторов, которые влияют на восприятие текста читателями и подлинную атмосферу. Полученные данные подтверждают гипотезу о влиянии грамматических конструкций на эмоциональное воздействие текста и способствуют углублению психологического портрета персонажей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

криминальный роман; перевод; апозиопезис; умолчание; эквивалентность перевода; адекватность перевода.

DRANKO D.A., BARANOVA A.R.

GRAMMATICAL FEATURES OF THE TRANSLATION OF THE CRIME NOVEL «THE SILENT PATIENT» BY ALEX MICHAELIDES

ABSTRACT:

This article examines the grammatical features of Alex Michaelides' crime novel The Silent Patient. The hypothesis of the study is that grammatical structures influence the emotional impact of the text and

shape the perception of the characters in the crime novel. The relevance of the work is justified by the interest in grammatical aspects of crime novels and their role in shaping human perception. The research methodology consists of analyzing the translation of grammatical structures and comparing them with the original. The analysis showed that grammar plays an important role in creating a tense atmosphere and developing the plot. In more than half of the cases, the translation of grammatical features is carried out literally. Thus, this analysis allows us to identify many factors that influence the perception of the text by readers and the authentic atmosphere. The data obtained confirm the hypothesis about the influence of grammatical constructions on the emotional impact of the text and contribute to the deepening of the psychological portrait of the characters.

KEYWORDS:

crime novel; translation; aposiopesis; omission; equivalence of translation; adequacy of translation.

Введение. Актуальность работы обусловлена возрастающей популярностью криминальных романов и трудностями, которые возникают при передаче их смысловой и эмоциональной нагрузки на другой язык. Перевод является важным инструментом в этом процессе, что имеет особенное значение при переводе художественной литературы. В криминальном романе важно сохранить стиль, интонацию и атмосферу оригинального текста. В переводе же мы часто сталкиваемся со стилистическими неточностями, которые искажают стиль, а иногда и мысль автора. С целью иллюстрации этой проблемы представляется актуальным провести сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода О. Акопяна криминального романа «Безмолвный пациент» Алекса Михаэлидиса.

Результаты исследования. Анализируемое произведение содержит не только огромное количество лексических приемов, отражающих авторский стиль, но и множество грамматических конструкций, которым стоит уделить особое внимание при переводе. Одним из самых распространенных средств экспрессивного

синтаксиса является *апозиопезис*, или умолчание. И.Б. Голуб определяет его как сознательную незавершенность предложения, недосказанность. Чаще всего отбрасывается или умалчивается последняя часть предложения. Это делается с целью оказать эмоциональное воздействие на реципиента или заставить его самостоятельно домысливать опущенную информацию [1]. Автор «Безмолвного пациента» прибегает к этому приему экспрессивного синтаксиса довольно часто. При этом интересно, как переводчику удастся следовать этому авторскому замыслу. Рассмотрим некоторые примеры.

“But love! Love is like...is like... like a scream!” – «Но ведь любовь это как... как крик!»

Анализ данного отрывка текста показал, что в оригинале автор использовал *апозиопезис*, чтобы показать эмоциональное состояние героя, которому сложно выразить свое чувство словами. Данный способ делает повествование более реалистичным и выразительным. Следовательно, переводчику было важно не только передать информационный смысл, но и сохранить художественный

смысл оригинала с использованием апозиопезиса.

Так же в данном предложении используется опущение фразы «is like», которая подавляет эмоциональное воздействие высказывания. Это позволяет снизить выразительность текста, тем самым не дает возможным полностью реализовать прагматическую функцию и воздействовать на читателя, как было задумано. Необходимо сохранять стилистические и синтаксические средства, особенно когда они эмоционально окрашены. Это помогает обеспечить целостность смысла и эффективность перевода.

“She was suddenly frightened. The clothes he wore were clean and his hair was neatly combed, but there was something in his face, something. . .” – «Внезапно ей стало страшно. Его одежда была чистой, волосы аккуратно причесаны, но с лицом его было что-то не так, что-то...»

В исследуемом тексте автор предумышленно использует риторический прием умолчания, который играет ключевую роль в передаче внутренних переживаний и эмоционального состояния героини. Такой стилистический ход позволяет читателю самостоятельно интерпретировать состояние девушки, создавая ощущение открытости и неоднозначности ситуации. В этом контексте, особенно важно подчеркнуть, что именно форма апозиопеза, используемая без изменений в переводе (буквальный перевод), способствует сохранению исходной напряженности, а также эмоциональной окрашенности текста. Этот прием способствует формированию у читателя чувства неопределенности и внутреннего беспокойства, что

в итоге усиливает эффект от прочтения произведения. Автор, сознательно прибегая к умолчанию, предоставляет пространство для личных размышлений, при этом позволяя сохранить прагматическую задачу – донести эмоциональную наполненность и психологическую глубину ситуации – без значимых искажений. Таким образом, проведенное исследование показывает, что такой стилистический и переводческий подход обеспечивает точную передачу исходных эмоциональных нюансов и психологического напряжения, что является важным аспектом в контексте анализа данного текста и его лингвостилистической структуры.

“But the wind doesn’t scratch at doors... and whine to be let in”. – «Но ветер не скребется в двери и не скулит, чтобы его впустили».

В данном исследовании рассматривается использование умолчания как стилистического приема в литературном тексте для усиления выразительности внутреннего мира персонажа. Анализ показывает, что автор, прибегая к этому приему, создает эффект сосредоточения внимания читателя на психоэмоциональном состоянии главного героя. В частности, подразумевается, что герой, пребывая в состоянии внутреннего напряжения, старается найти рациональное объяснение окружающих звуков, считая их результатом ветрового колебания. В дальнейшем он слышит скуление, что служит ключевым моментом, вызывающим у персонажа осознание наличия рядом с домом дикого волка – животного, представляющего серьезную опасность жизни и здоровью человека. Этот момент подчеркивает важность

использования апозиопеза – стилистической конструкции, позволяющей подчеркнуть внутренние сомнения и страхи героя, что способствует более живому и убедительному отображению его психологического состояния.

При анализе перевода выявляется потеря части синтаксических средств, присутствующих в исходном тексте. В частности, элиминация фразы «is like» приводит к существенному снижению эмоциональной интенсивности высказывания, что негативно влияет на его выразительность и способность оказывать желаемое воздействие на реципиента. Это, в свою очередь, приводит к неполной реализации прагматической функции текста, поскольку снижается его эффективность в достижении коммуникативных целей и в передаче авторского замысла. Данный пример подчеркивает важность точного воспроизведения стилистических и синтаксических средств при переводе, особенно тех, которые несут эмоциональную нагрузку, для обеспечения адекватной передачи смысла и достижения желаемого коммуникативного эффекта.

“He waits, waits... and as the wolf lunges again, he fires”. – «Он ждет, ждет... И когда волк снова бросается в атаку, он стреляет».

Особое внимание в рамках проведенного исследования уделяется и роли умолчания, обусловленной внутренним контекстом рассматриваемого фрагмента текста. Такой прием является значимым средством выразительного синтаксиса, предназначенным для передачи резкого изменения динамики событий, перехода от статичного состояния ожидания к

внезапному и сильному эмоциональному или ситуационному взрыву, выраженному в виде выстрела. В результате в воображении читателя формируется яркая и насыщенная образная картина, способная вызвать у реципиента ощущение волнения и напряженности, характерных для напряженных моментов развития сюжета. Апозиопезис, выступающий в данном случае в качестве синтаксической конструкции, играет ключевую роль в постановке правильного акцента, указывая на критический момент перемены обстановки; он служит средством подчеркнуть важность именно данного участка текста. Анализ авторского замысла показывает, что именно применение данной синтаксической фигуры направлено на усиление восприятия и эмоциональной насыщенности описываемых событий.

В качестве оптимального варианта передачи этого выразительного средства в переводе на другой язык видится пословный подход, так как он способен не только сохранить главный информационный смысл, но и адекватно передать эмоциональную окраску исходного текста без искажения или потерь. Такой перевод, таким образом, реализует основные прагматические задачи, поставленные перед переводчиком, – донести исходный посыл, как на уровне содержания, так и в плане эмоциональной экспрессии.

В данном контексте важную роль играет *парцелляция* – стилистический прием, часто встречающийся в криминальных романах. Это намеренное разделение текста на короткие, интонационно и пунктуационно обособленные части, служащее для усиления экспрессии.

Парцелляция позволяет автору подчеркнуть ключевые моменты и создать дополнительную напряженность, делая эмоциональные акценты более яркими и ощутимыми.

“Stupendous, of course. But impersonal. Merciless. Untouchable”. – «Странный, конечно. Но беспристрастный. Безжалостный. Неприкасаемый».

Представленный фрагмент характеризуется эффективным применением парцелляции – предложение намеренно разбивается на короткие, акцентированные части. Автор использует парцелляцию для выделения однородных членов, описывающих персонажа, что позволяет создать более выразительный и детализированный портрет героя. При этом важно отметить, что парцелляция подчеркивает равноправие всех описываемых черт, указывая на их одинаковое значение для полного понимания образа. В процессе перевода авторского текста переводчик сохранил используемую в оригинале синтаксическую конструкцию, не внося существенных изменений. Следует подчеркнуть, что в данной ситуации наиболее предпочтительным выступает пословный перевод, поскольку он позволяет максимально точно передать авторский замысел и сохранить его смысловые нюансы. Осуществление такой адаптации способствует более точному воспроизведению стилистических и содержательных особенностей исходного текста, что в конечном итоге обеспечивает сохранение выразительных средств, реализуемых автором.

“It rang again. And again. Trembling, she got up. Went to the phone. And lifted the receiver”. – «Звонок, а затем еще один.

Она встала. Подошла к телефону. И трясущимися руками сняла трубку».

В рамках исследования мы рассматривали особенности использования приема парцелляции в литературном и переводческом контексте, что позволяет более подробно понять его роль в создании эмоциональной и стилистической выразительности текста. В частности, данный прием служит одним из способов отражения внутреннего состояния героини, которое характеризуется повышенной тревогой и ужасом. В процессе восприятия ситуационных обстоятельств читатель получает информацию в отдельных, отрывистых фрагментах, что способствует усилению эмоционального эффекта и передачи внутренней напряженности. Так, внезапно возникшие звуковые раздражители, такие как звонок или гудки, воспринимаются героиней как отдельные элементы, усиленно подчеркивая её состояние дезориентации и страха.

Важным при переводе является сохранение или адаптация приемов, содержащихся в оригинале. В данном случае переводчик попытался сохранить парцелляцию, чтобы вызвать те же эмоции у читателя. Для этого были внесены изменения, чтобы сбалансировать точность передачи оригинала и удобство чтения для иностранной аудитории. Например, парцелляция из двух частей была объединена в одно сложное предложение, чтобы сохранить эффект разделения мыслей, но сделать текст более плавным. В другом случае, слово «trembling» было опущено, но его значение было передано в дальнейшем, что вполне оправдывает такой подход.

Использование данных трансформаций позволило сохранить эмоциональную

окраску оригинала. С помощью апозиопезиса и парцелляции переводчик создал особый психологический настрой, который вызывает тревогу и страх. Такие приемы помогают передать внутренние мысли и эмоции персонажа, тем самым имитируя живую речь. Анализ текста позволяет зафиксировать, они не только украшают текст, но и повышают уровень эмоционального влияния, тем самым делают образ насыщенным и правдивым.

Рассмотрим далее *эллиптические предложения* – особый вид предложений, в которых отсутствует глагол, но смысл при этом понятен из контекста. Такие предложения часто используются в анализируемом нами криминальном романе [2]. Вот несколько примеров:

“He turned briefly to the woman on his right. Her face was very dark, her hair black with startling white streaks”. – «Он повернулся к женщине справа. Очень темная кожа, в черных волосах седые пряди».

В данном примере при переводе эллипсис сохраняется, причем не только во второй части предложения, но и в первой, что было обусловлено контекстом. Автор с помощью эллиптической конструкции дает быстрое и в то же время яркое описание внешности героини. Читатель невольно представляет себе описываемого человека. Сохранение эллипсиса в тексте перевода помогает оказать на русскоговорящего читателя такое же воздействие.

“Many of them would never see the dawn. Or the sun”. – «Многие уже не увидели бы рассвет. Или солнце».

В данном отрывке использование парцелляции обусловлено эмоциональным состоянием говорящего. Выделяя слово

«sun» таким образом, он подчеркивает его значимость, демонстрируя потребность в свете и жизни. Однако этот же прием передает чувство тревоги и страха, вызванные воспоминаниями о трагической ситуации, в которой едва не погибли люди. Переводчик успешно сохранил парцелляцию, что позволило полностью передать эмоциональную окраску и прагматическую задачу исходного текста.

“When I was making my inventory, I forgot one thing: two kilos of pure heroin, worth about \$350,000, New York street value. Here it’s worth zilch. Sort of funny, isn’t it? Ha-ha!” – «Когда я составлял свой инвентарный список, я забыл упомянуть о двух килограммах чистейшего героина, около трехсот пятидесяти тысяч долларов по нью-йоркским уличным ценам. Здесь он не стоит ни черта. Ну разве это не забавно? Ха-ха!»

Анализ отрывка демонстрирует отсутствие эллиптической конструкции в переводе по сравнению с оригиналом. Однако, данное преобразование в полноформатное предложение является оправданным с точки зрения контекста, поскольку позволяет выделить ключевую лексику – «забавно». Такая необходимость обусловлена различиями в грамматических структурах английского и русского языков, требующих различных способов выражения мысли. В результате, наблюдаемые расхождения в синтаксических конструкциях обусловлены необходимостью адаптации к особенностям целевого языка. Данная адаптация обеспечивает более точную и выразительную передачу смысловых нюансов, требующих акцентирования ключевой лексики. Переход от

эллипсиса к полноценному предложению усиливает выразительность текста, обеспечивая адекватную передачу авторской интенции в процессе межъязыковой коммуникации.

Заключение. Изучение нюансов перевода грамматических особенностей криминального романа позволяет выявить множество факторов, которые влияют на восприятие текста читателями и на сохранение его оригинального колорита.

Проведенный нами анализ показал, что в более половине случаев перевод этих средств экспрессивного синтаксиса осуществлялся пословно (63%). Кроме того, переводчиком использовались такие трансформации, как опущение (19%), добавление (12%) и компенсация (6%). Следовательно, можно сделать вывод, что грамматика играет значительную роль в передаче настроения, динамики сюжета и характеров персонажей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 2017. 268 с.
2. Камагина И.В. О структуре простого эллиптического предложения // *Litera*. 2020. №11. С. 97-105.
3. Михаэлидис Алекс. Безмолвный пациент // Книги. Читать онлайн: [сайт]. URL: <https://knigalub.com/book/32222504/1> (дата обращения: 22.05.2025).
4. Michaelides Alex. The Silent Patient // OceanofPDF: [сайт]. URL: <https://oceanofpdf.com/authors/alex-michaelides/pdf-epub-the-silent-patient-download-34558045983/> (дата обращения: 22.05.2025).

REFERENCES

1. Golub I.B., Rosenthal D.E. *Kniga o khoroshei rechi (A book about good speech)*. M.: Kul'tura i sport, YUNITI, 2017. 268 s.
2. Kamagina I.V. *O strukture prostogo ellipticheskogo predlozheniya (About the structure of a simple elliptical sentence)* // *Litera*. 2020. № 11. S. 97-105.
3. Alex Michaelides. *Bezmolvnyi patsient (The Silent Patient)* // *Knigi*. Chitat' onlain: [sait]. URL: <https://knigalub.com/book/32222504/1> (data obrashcheniya: 22.05.2025).
4. Michaelides Alex. *The Silent Patient* // OceanofPDF: [сайт]. URL: <https://oceanofpdf.com/authors/alex-michaelides/pdf-epub-the-silent-patient-download-34558045983/> (data obrashcheniya: 22.05.2025).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Дранко Дарья Александровна – студент факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, Частное образовательное учреждение высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань;

Баранова Альфия Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, Частное образовательное учреждение высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань.

УДК 070

ЛЕПИЛКИНА О.И., АЛЕКСЕЕВА А.А.

МЕДИАОБРАЗ А.С. ПУШКИНА В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛИСТИКЕ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению специфики и способов формирования медиаобраза А.С. Пушкина в отечественной универсальной интернет-журналистике в течение 2020 – первого квартала 2025 гг. В качестве источниковой базы были выбраны наиболее цитируемые отечественные универсальные интернет-СМИ – rg.ru и iz.ru. Показано, что оба сетевых издания представляют образ Пушкина в традиционной парадигме и не предлагают новых трактовок и радикальных переосмыслений, что связано с тем, что ни одно из выбранных СМИ не специализируется на литературе или культуре, а поэт выступает для них неким камертоном для разговора на волнующие общество вопросы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

интернет-журналистика; культурная журналистика; медиаобраз; образ А.С. Пушкина.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование проведено в рамках Программы научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление общероссийской идентичности 2023-2025 гг. (руководитель академик РАН В.А. Тишков), проект «Патриотизм как интегрирующая ценность полиэтничного российского общества» (FSRN-2023-0025).

LEPILKINA O.I., ALEKSEEVA A.A.

THE MEDIA IMAGE OF A.S. PUSHKIN IN MODERN RUSSIAN ONLINE JOURNALISM

ABSTRACT:

The article is devoted to the specifics and ways of forming the media image of Alexander Pushkin in Russian universal online journalism during 2020 – the first quarter of 2025. The most cited domestic universal online media were selected as the source base - rg.ru and iz.ru. It is shown that both online publications present the image of Pushkin in the traditional paradigm and do not offer new interpretations or radical reinterpretations, which is due to the fact that none of the selected media specializes in literature or culture, and the poet acts as a tuning fork for them to talk about issues of concern to society.

KEYWORDS:

Internet journalism; cultural journalism; media image; image of Alexander Pushkin.

FINANCING

The study was conducted as part of the Program of scientific research related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening the all-Russian identity in 2023-2025 (headed by Academician of the Russian Academy of Sciences V.A. Tishkov), the project “Patriotism as an integrating value of a multiethnic Russian society” (FSRN-2023-0025).

Введение. Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что, говоря словами современных ученых, «журналистика как институт культуры не только обладает высоким потенциалом влияния на общественную жизнь, но и повседневно реализует себя в этом качестве, участвуя в формировании системы ценностей, социокультурной идентичности человека и социальных общностей, духовной интеграции социума и тесно взаимодействуя с другими институтами и т.п.» [5, С. 5].

Цель исследования – выявление специфики и способов формирования медиаобраза А.С. Пушкина в отечественной универсальной интернет-журналистике в течение 2020 – первого квартала 2025 гг. В качестве источниковой базы были выбраны наиболее цитируемые отечественные универсальные интернет-СМИ – rg.ru и iz.ru.

Выбор этого классика русской литературы обусловлен тем, что, согласно данным системы мониторинга Brand Analytics за июнь 2025 года, именно он является наиболее востребованным в СМИ и соцмедиа: А.С. Пушкин занимает 11-е место по числу упоминаний в ТОП-50 персон в СМИ, 4-е – в соцмедиа, в то время как, например, Л.Н. Толстой – соответственно 44-е и 31-е места, Ф.М. Достоевский – 37-е место в соцмедиа. Таким образом, деятели русской литературы XIX века стабильно привлекают внимание и журналистов, и блогеров, что

определяет актуальность исследования их медиаобразов в публикациях СМИ разной аудиторной направленности.

Исследование опирается на дефиницию медиаобраза в словаре «Отечественная теория медиа. Основные понятия»: «сформированное в медиaprостранстве представление об объекте; совокупность эмоциональных и рациональных представлений, основанных на информации, предъявляемой массовой аудитории различными поставщиками контента. Медиаобраз также определяется исследователями как структурный визуально-эмоциональный компонент виртуальной реальности, представляющий собой медийную модель объективного бытия, запечатленную в информационных носителях и общественном сознании» [8].

Результаты исследования. В отличие от литературного образа, медиаобраз напрямую связан с запросом аудитории и актуальностью темы.

В интернет-портале «Российской газеты» rg.ru по запросу «Пушкин» поисковик выдал 1806 публикаций за весь анализируемый период. Из них в поле нашего анализа вошли только 1092 единиц. Оставшиеся 714 упоминаний составляют отдельную группу, демонстрирующую использование имени Пушкина в качестве прецедентного – в названиях учреждений культуры (библиотек, музеев, институтов). Среди них Государственный

музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина (348 упоминаний), Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (206 упоминаний), а также конкурс «Международный Пушкинский конкурс» (41 упоминание), а также в названиях улиц разных городов. Подобные публикации важны для исследования, поскольку использование имени Пушкина в названиях учреждений подтверждает его культурную значимость. Еще 42 публикации были полностью исключены из анализа, т.к. были выданы поисковиком ошибочно.

Далее нами было определено, что в 797 же текстах имя поэта только упоминается и всего 183 публикации (18%) подходит под понятие «развернутые», то есть посвященные непосредственно А.С. Пушкину, его биографии, личности, произведениям и т.д. Примером здесь может послужить публикация Юрия Лепского «Что спасало поэтов в изгнании», где он посвящает большую часть материала пересказу событий из жизни поэта [7].

Ведущим автором, который посвятил свои тексты Пушкину или каким-либо образом упоминал / цитировал его, был Экштут Семен – философ, историк и писатель, доктор философских наук, а также заместитель шеф-редактора журнала «Родина», публикации из которого размещаются в новостной ленте издания rg.ru и также были включены в нашу эмпирическую базу. У данного автора имя А.С. Пушкина звучит в 38 публикациях.

Несмотря на преобладание материалов, где фигурирует А.С. Пушкин, в отделе «Культура» (597 ед.), он сам и его творчество упоминаются и в других

разделах (второй по частотности раздел «Общество»). Например, в публикации Олега Кармаза «Педагог Евгений Ямбург: «Стреляет не ружье – стреляет голова» [4], посвященной подростковой агрессии, поэзия Пушкина приводится как пример «истинной любви», которой должны учиться современные дети.

Пушкин нередко упоминается в ряду с другими историческими личностями. Среди тех, кто идет рядом, есть представители «золотого века» русской литературы – Ф.М. Достоевский (102 раза), Л.Н. Толстой (80 раз), М.Ю. Лермонтов (36 раз), Н.В. Гоголь (35 раз), а также поэты «серебряного века» – М. Цветаева (27 раз), В.В. Маяковский (18 раз), И.А. Бродский (18 раз), А.А. Блок (9 раз).

Частотный анализ показал, что пик публикаций, включающих ключевое слово «Пушкин», пришелся на 2024 год – 302 упоминания. Это значительно превышает показатели других лет: в 2020 г. - 138 ед., в 2021 г. - 226 ед., в 2022 г. - 156 ед., в 2023 г. - 254 ед., неполный 2025 г. - 144 ед. Такая разительная разница обусловлена тем, что в 2024 году было 225 лет со дня его рождения, что привело к увеличению количества публикаций по разным информационным поводам (театр, мероприятия, выступления политиков), а также к появлению большого числа (61 ед.) развернутых текстов, посвященных Пушкину.

Чтобы определить способы медиаотражения образа А.С. Пушкина в интернет-издании, мы проанализировали жанровое разнообразие относящихся к выбранной теме материалов по классификации А.А. Тертычного [11]. Нами выявлено, что среди текстов преобладают написанные в

информационных жанрах материалы, их 121 единица (62%), аналитических же 75 единиц (38%). Такая закономерность хоть и дает понять, что в малых жанрах пишут больше, но совершенно точно не опровергает актуальность образа поэта в медиа, т. к. оставшиеся 75 материалов являются большим показателем для универсального интернет-портала.

Среди публикаций присутствовали жанры: заметка – 66 ед., информационная корреспонденция – 55 ед., статья – 31 ед., аналитическая корреспонденция – 24 ед., репортаж – 10 ед., интервью – 7 ед., а также опрос – 4 ед. Наибольшее количество аналитических материалов пришлось на 2024 год, вследствие празднования юбилея поэта. Следом по количеству аналитических текстов идет 2022 год, что связано с начавшейся на Западе «отменой русской культуры» и демонтажом памятников, посвященных российским деятелям, что хорошо продемонстрировано в публикации «Чудные Мгновения Александра Сергеевича», где сообщается: «Информационные сообщения из Украины напоминают односторонние дуэли: памятник Пушкину снесли в Ужгороде, Николаеве, Чернигове, Житомире... Осквернили в Киеве... Повалили в Закарпатской области...» [2].

В ходе исследования установлено, что авторы rg.ru чаще всего называют его «великим поэтом» (в 218 случаях), «классиком» русской и мировой литературы (в 157 случаях), «создателем русского языка» (в 76 случаях), реже – гением (в 15 случаях), «солнцем русской поэзии» (трижды) и т.д. Также среди прочих эпитетов и регалий звучит знаменитая

фраза, которую впервые употребил Аполлон Григорьев еще в XIX веке: «Пушкин – наше все». «Всем» поэта называют в 98 материалах, а также обыгрывают эту фразу в названии сборника, изданный «Российской газетой» по материалам «Родины», – «Пушкин наш. И все!» Всемирная известность поэта подчеркивается ссылками на зарубежных литературных деятелей, например, на Пауло Коэльо, который на презентации новой книги, как сообщает rg.ru, «также рассказал о своих любимых русских писателях: это Пушкин и Достоевский» [10].

Если подробнее разобрать информационные поводы для упоминания имени писателя, то можно увидеть, что в 2020 году определенной темы для разговора об А.С. Пушкине нет. Несколько раз он упоминается в контексте ковида и последовавшего за ним долгосрочного карантина. В публикации Татьяны Шипиловой «На ММКЯ представили книгу шеф-редактора ГодЛитературы.РФ Михаила Визеля», карантин, вызванный вспышкой инфекции, сравнивается с «Болдинской осенью» Пушкина в 1830 году [12]. В остальном писатель упоминается в период 2020-2021 года только в контексте мероприятий, театральных постановок и других культурных событий.

Иной становится ситуация после начала СВО в феврале 2022 года, после чего по всему миру распространяется течение «отмены русской культуры», которая сопровождается сносом памятников исторических личностей и надругательством над их достижениями. Всего публикаций, посвященных этой теме в период с 2022 по 2024 год, 87 ед., что говорит о важности

для аудитории и издания сохранения культурного наследия России и противодействия попыткам его дискредитации.

В 2023 году также поднимается тема ЕГЭ (13 случаев), где обсуждается изменение состава произведений для экзамена по литературе. Из заданий также пропали и некоторые произведения А.С. Пушкина, о чем упоминается в издании: «Федеральный институт педагогических измерений убрал из программы подготовки к ЕГЭ произведения Александра Пушкина, Михаила Лермонтова и Николая Гоголя» [6].

Анализ частоты упоминаний пушкинских произведений показал, что чаще всего (в 182 текстах) пишут о романе «Евгений Онегин», по мотивам которого в 2024 году вышел фильм, и о драме «Борис Годунов» (143 упоминания). В «театральных» публикациях чаще всего говорят о постановках «Пиковой дамы» (83 случая) и «Маленьких трагедий» (36 случая). В целом, именно обращение режиссеров к творчеству часто становится информационным поводом для публикаций о нем в любой из анализируемых годов.

Во втором анализируемом универсальном интернет-СМИ – iz.ru – поисковик по запросу «Пушкин» выдал результат из 2297 публикаций за анализируемый период, но 581 публикация не имела ничего общего непосредственно с литератором, а в 854 материалах имя А.С. Пушкина использовалось как прецедентное в названиях учреждений, курсов и т.д. Таким образом, только 862 текста вошли в эмпирическую базу нашего исследования, при этом в 793 текстах имя А.С. Пушкина только упоминается в контексте публикации, а развернутых

материалов по нашей теме всего 46 ед., что значительно меньше, чем в rg.ru.

В ходе анализа было установлено, что А.С. Пушкин чаще всего упоминается в таком разделе iz.ru, как Культура (353 материала) и именно тексты о постановках по произведениям автора преобладают над остальными темами. Также широко используется цитирование стихов поэта, как, например, в этом случае: «Да, президент Зеленский правит по Пушкину: «Царствуй лежа на боку» [13].

Журналисты iz.ru, как и в rg.ru, подчеркивают, что Пушкин широко известен в мире. Так, в одном из материалов представлено выступление обозревателя немецкого журнала Die Ostschweiz Михаэля Линденманна, который «напомнил о значительном вкладе российских деятелей искусства и науки, упомянув таких известных личностей, как Лев Толстой, Федор Достоевский и Александр Пушкин» [1], в публикации «Президент Эстонии призвал читать произведения Достоевского» говорится, что «многие главы государств ранее высказывали восхищение произведениями российских писателей. Так, экс-президент США Барак Обама заявил в 2009 году, что любит читать Достоевского и Пушкина» [9].

Частотный анализ показал, что чаще всего А.С. Пушкин появляется на страницах издания в 2024 году (тот же самый результат мы видели ранее и в rg.ru) - 214 ед. За ним следуют 2022 год (211 упоминаний) и 2023 год (185 упоминаний). Как и в предыдущем анализируемом издании, этот всплеск, вероятно, связан с двумя факторами: юбилейной датой поэта в 2024 году и начавшейся в 2022

году волной «отмены русской культуры» на Западе, что, очевидно, вызвало повышенный интерес к фигуре Пушкина как символу русской культуры. В другие годы публикаций уже значительно меньше: 2021 год - 120 ед., а в 2020 всего 100 ед., за неполный 2025 г. - 32 ед. В этом издании тоже есть отклик на проблему удаления некоторых произведений А.С. Пушкина из программы ЕГЭ по литературе. Также в 2022 году над всеми темами превалирует демонтаж памятников в городах Украины. Всего за весь год таких публикаций 54 единицы, что составляет четверть от всех вышедших материалов в то время.

Анализ жанровой принадлежности материалов показал преобладание среди развернутых публикаций информационных жанров, среди которых были заметка (18 ед.) и информационная корреспонденция (11 ед.). Аналитические жанры представлены: статьями (7 ед.), аналитической корреспонденцией (4 ед.), интервью (3 ед.) и репортажами (3 ед.). Это свидетельствует о преобладании фактологического освещения (63%) нашей темы над углубленным анализом (37%). Похожую ситуацию мы видели ранее и в rg.ru, однако в том издании количество материалов было в целом значительно больше.

Произведения А.С. Пушкина упоминаются в текстах с определенной периодичностью, особенно в материалах, посвященных театральным и кинематографическим новинкам. Среди них: «Пиковая дама» (66 упоминания), «Капитанская дочка» (64 упоминаний), «Евгений Онегин» (59 упоминаний), «Медный всадник» (29 упоминаний), а также «Сказка о рыбаке и рыбке» (12 упоминаний) и «Сказка о

царе Салтане» (10 упоминаний). Отметим также, что именно сказочные истории чаще всего ложатся в основу новых и интересных форматов, переосмысляющих творчество писателя (например, «Музыкально-литературная композиция по произведениям А.С. Пушкина “Сказка ложь, да в ней намек” в сопровождении гуслей ансамбля “Купина”») [3].

Заключение. За период с 1 января 2020 года по 31 марта 2025 года в rg.ru и iz.ru всего выявлено 1798 публикаций, соответствующих теме исследования. Их анализ показал, что основной пласт текстов (1575 ед., т.е. 87%) только упоминает поэта. Чаще всего в таких материалах о Пушкине говорится при перечислении авторами классиков или иных известных деятелей – российских и зарубежных. Отдельно нами также было выделено 456 случаев использования имени величайшего национального поэта как прецедентного, например, в названиях музеев или улиц, что подтверждает его значимость его в истории и культуре России.

Доля развернутых публикаций, непосредственно посвященных личности поэта, составляет 13%. Несмотря на значительно меньший результат в сравнении с упоминаниями, вряд ли можно говорить о недостатке журналистских текстов на изучаемую тему. На наш взгляд, это вполне удовлетворительное количество для универсальных СМИ, поскольку их информационная политика не ограничивается литературной и культурологической тематикой, и указывает на то, что личность А.С. Пушкина остается актуальной в общественно-политической информационной повестке.

Частотный анализ показал, что материалы распределены неравномерно по исследуемым годам. Так, в 2020 году вышло 238 ед., в 2021 г. – 346, в 2022 г. – 367, а в 2023 г. – 439. Пик публикаций (516) выпал на 2024 год. За неполный 2025 год вышло 165 ед. Подобные перепады напрямую связаны с информационными поводами, в рамках которых упоминается или рассматривается личность поэта. Среди самых значимых событий выступили:

Юбилей (225 лет со дня рождения Пушкина) – с этой темой связаны публикации о подготовке к празднованию, событиях, привязанных к дате, театральных постановках и выходах кинокартин по произведениям автора, интересные факты из его биографии.

Отмена российской культуры на Западе – важная тема, начиная с 2022 года и по настоящее время. Публикации в этом блоке в основном освещают сносы памятников в городах Украины, исключение книг А.С. Пушкина и других авторов из образовательных программ зарубежных стран и т.п.

Анализ распределения выявленных материалов по рубрикам выявил сходство обоих интернет-изданий: наибольшее количество медиатекстов приходится на разделы «Культура» и «Общество», в рамках которых осмысляются культурные процессы и социально значимая проблематика. Благодаря этому о Пушкине

говорят разные люди – деятели искусства, педагоги, политики и т.д.

Все это в совокупности позволило отечественной универсальной интернет-журналистике создать несколько интересных медиаобразов поэта:

- Пушкин как великий классик. В материалах этого блока его часто называют, как и два века назад, «солнцем русской поэзии». В подобных публикациях о нем вспоминают в контексте культуры, искусства и театра.
- Пушкин как гений и мыслитель – здесь акцент делается на его роли историка, публициста и общественного деятеля и отмечается, что гениальность Пушкина проявляется в его разносторонней деятельности, в его многогранном наследии.
- Пушкин как создатель современного русского языка – этот образ возникает в статьях о реформах ЕГЭ, в высказываниях педагогов и современных писателей.

Оба сетевых издания представляют образ Пушкина в традиционной парадигме и не предлагают новых трактовок и радикальных переосмыслений. Вероятно, это связано с тем, что ни одно из выбранных СМИ не специализируется на литературе или культуре, а поэт выступает для них неким камертоном для разговора на волнующие общество вопросы.

ЛИТЕРАТУРА

1. В Германии призвали прекратить считать Россию «отсталой страной» [Электронный ресурс] // iz.ru. 2021, 3 июля. URL: <https://iz.ru/1188052/2021-07-03/v-germanii-prizvali-prekratit-schitat-rossiiu-otstaloj-stranoi> (дата обращения 21.06.2025).
2. Емельянов С. «Чудные Мгновения» Александра Сергеевича [Электронный ресурс] // rg.ru. 2022, 28 нояб. URL: <https://rodina-history.ru/2022/11/28/chudnye-mgnoveniia-aleksandra-sergeevicha.html> (дата обращения 21.06.2025).

3. Иванова М. Сейчас и навсегда: юбилей в Камергерском, балет в Зарядье, гусяры в Донбассе [Электронный ресурс] // iz.ru. 2023, 29 окт. URL: <https://iz.ru/1596297/marina-ivanova/seichas-i-navsegda-iubilei-v-kamergerskom-balet-v-zariade-gusliary-v-donbasse> (дата обращения 21.06.2025).

4. Кармаз О. Педагог Евгений Ямбург: Стреляет не ружье - стреляет голова [Электронный ресурс] // rg.ru. 2021, 7 дек. URL: <https://rg.ru/2021/12/07/pedagog-evgenij-iamburg-streliaet-ne-ruzhe-streliaet-golova.html> (дата обращения 21.06.2025).

5. Корконосенко С.Г., Воскресенская М.А. Журналистика в модусе культуры: институциональный взгляд // Социально-гуманитарные знания. 2020. №4. С. 108-119.

6. Королева А.В. Госдуме попросили Минпросвещения объяснить, почему из ЕГЭ исчез Пушкин // rg.ru. 2023, 29 авг. URL: <https://rg.ru/2023/08/29/v-gosdume-poprosili-minprosveshcheniia-obiasnit-pochemu-iz-ege-ischez-pushkin.html> (дата обращения 21.06.2025).

7. Лепский Ю. Что спасало поэтов в изгнании [Электронный ресурс] // rg.ru. 2020, 3 сент. URL: <https://rg.ru/2020/09/04/что-спасало-поетов-v-izgnanii.html> (дата обращения 21.06.2025).

8. Отечественная теория медиа: основные понятия. Словарь / под ред. Е.Л. Варгановой. М.: Фак. Журналистики МГУ, изд. Московского университета, 2019. 241 с.

9. Президент Эстонии призвал читать произведения Достоевского [Электронный ресурс] // iz.ru. 2021, 11 нояб. URL: <https://iz.ru/1248301/2021-11-11/prezident-estonii-prizval-chitat-proizvedeniia-dostoevskogo> (дата обращения 21.06.2025).

10. Соколова Н. Пауло Коэльо представил новую книгу [Электронный ресурс] // rg.ru. 2021, 6 окт. URL: <https://rg.ru/2021/10/06/paulo-koelo-predstavil-novuiu-knigu.html> (дата обращения 21.06.2025).

11. Тертычный А.А. Жанры периодической печати. М.: Аспект Пресс, 2000.

12. Шипилова Т. На ММКЯ представили книгу шеф-редактора ГодЛитературы.РФ Михаила Визеля [Электронный ресурс] // rg.ru. 2020, 4 сент. URL: <https://rg.ru/2020/09/04/reg-cfo/na-mmkia-predstavili-knigu-shef-redaktora-godliteraturyrf-mihaila-vizelia.html> (дата обращения 21.06.2025).

13. Экс-генпрокурор Украины рассказал о правлении Зеленским «по Пушкину» [Электронный ресурс] // iz.ru. 2021, 15 дек. URL: <https://iz.ru/1264766/2021-12-15/eks-genprokuror-ukrainy-rasskazal-o-pravlenii-zelenskim-po-pushkinu> (дата обращения 21.06.2025).

REFERENCES

1. V Germanii prizvali prekratit' schitat' Rossiyu «otstaloi stranoi» (*In Germany, called for an end to treat Russia as a "backward country"*) [Elektronnyi resurs] // iz.ru. 2021, 3 iyulya. URL: <https://iz.ru/1188052/2021-07-03/v-germanii-prizvali-prekratit-schitat-rossiiu-otstaloi-stranoi> (data obrashcheniya 21.06.2025).

2. Emel'yanov S. «Chudnye Mgnoveniya» Aleksandra Sergeevicha (*"Wonderful Moments" by Alexander Sergeevich*) [Elektronnyi resurs] // rg.ru. 2022, 28 noyab. URL: <https://rodina-history.ru/2022/11/28/chudnye-mgnoveniia-aleksandra-sergeevicha.html> (data obrashcheniya 21.06.2025).

3. Ivanova M. Seichas i navsegda: yubilei v Kamergerskom, balet v Zaryad'e, guslyary v Donbasse (*Now and forever: jubilee in Kamergersky, ballet in Zaryadye, gusliari in Donbass*) [Elektronnyi resurs] // iz.ru. 2023, 29 okt. URL: <https://iz.ru/1596297/marina-ivanova/seichas-i-navsegda-iubilei-v-kamergerskom-balet-v-zariade-gusliary-v-donbasse> (data obrashcheniya 21.06.2025).

4. Karmaz O. Pedagog Evgenii Yamburg: Strelyaet ne ruzh'e - strelyaet golova (*Teacher Evgeny Yamburg: It's not the gun that shoots, it's the head that shoots*) [Elektronnyi resurs] // rg.ru. 2021, 7 dek. URL: <https://rg.ru/2021/12/07/pedagog-evgenij-iamburg-streliaet-ne-ruzhe-streliaet-golova.html> (data obrashcheniya 21.06.2025).
5. Korkonosenko S.G., Voskresenskaya M.A. Zhurnalistika v moduse kul'tury: institutsional'nyi vzglyad (*Journalism in the mode of culture: an institutional view*) // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. 2020. №4. S. 108-119.
6. Koroleva A.V. Gosdume poprosili Minprosveshcheniya ob'yasnit', pochemu iz EGE ischez Pushkin (*The State Duma asked the Ministry of Education to explain why Pushkin disappeared from the Unified State Exam*) // rg.ru. 2023, 29 avg. URL: <https://rg.ru/2023/08/29/v-gosdume-poprosili-minprosveshcheniia-obiasnit-pochemu-iz-ege-ischez-pushkin.html> (data obrashcheniya 21.06.2025).
7. Lepskii Yu. Chto spasalo poetov v izgnanii (*What saved poets in exile*) [Elektronnyi resurs] // rg.ru. 2020, 3 sent. URL: <https://rg.ru/2020/09/04/chto-spasalo-poetov-v-izgnanii.html> (data obrashcheniya 21.06.2025).
8. Otechestvennaya teoriya media: osnovnye ponyatiya. Slovar' (*Russian media theory: basic concepts. Dictionary*) / pod red. E.L. Vartanovoi. M.: Fak. Zhurnalistiki MGU, izd. Moskovskogo universiteta, 2019. 241 s.
9. Prezident Estonii prizval chitat' proizvedeniya Dostoevskogo (*The President of Estonia called for reading Dostoevsky's works*) [Elektronnyi resurs] // iz.ru. 2021, 11 noyab. URL: <https://iz.ru/1248301/2021-11-11/prezident-estonii-prizval-chitat-proizvedeniia-dostoevskogo> (data obrashcheniya 21.06.2025).
10. Sokolova N. Paulo Koel' o predstavil novuyu knigu (*Paulo Coelho presented a new book*) [Elektronnyi resurs] // rg.ru. 2021, 6 okt. URL: <https://rg.ru/2021/10/06/paulo-koelo-predstavil-novuiu-knigu.html> (data obrashcheniya 21.06.2025).
11. Tertychnyi A.A. Zhanry periodicheskoi pechati (*Genres of periodicals*). M.: Aspekt Press, 2000.
12. Shipilova T. Na MMKYa predstavili knigu shef-redaktora GodLiteratury.RF Mikhaila Vizelya (*The book of the editor-in-chief of the Year of Literature was presented at the Moscow International Exhibition. Russian Federation by Mikhail Wiesel*) [Elektronnyi resurs] // rg.ru. 2020, 4 sent. URL: <https://rg.ru/2020/09/04/reg-cfo/na-mmkia-predstavili-knigu-shef-redaktora-godliteraturyrf-mihaila-vizelia.html> (data obrashcheniya 21.06.2025).
13. Eks-genprokuror Ukrainy rasskazal o pravlenii Zelenskim «po Pushkinu» (*The ex-Prosecutor General of Ukraine spoke about Zelensky's rule "according to Pushkin"*) [Elektronnyi resurs] // iz.ru. 2021, 15 dek. URL: <https://iz.ru/1264766/2021-12-15/eks-genprokuror-ukrainy-rasskazal-o-pravlenii-zelenskim-po-pushkinu> (data obrashcheniya 21.06.2025).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Лепилкина Ольга Ивановна – доктор филологических наук, профессор, профессор департамента медиакоммуникаций высшей школы креативных индустрий, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь

Алексеева Анна Андреевна – лаборант департамента медиакоммуникаций высшей школы креативных индустрий, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь

УДК 82-1

ПОГРЕБНАЯ Я.В., МАКСИМЕНКО А.С.

СИМВОЛИКА КОЛЬЦА В РУССКОЙ ПОЭЗИИ

АННОТАЦИЯ

Цель статьи состоит в идентификации различных смысловых аспектов образа-символа «кольцо» в лирике русских поэтов. Исследование охватывает различные аспекты символики кольца: от обозначения власти, богатства и социального статуса до выражения вечности, любви, верности и, напротив, потери, расставания, круговорота жизни и смерти. Различные смысловые аспекты символа «кольцо» актуализируются в лирике В.А. Жуковского и Н.С. Гумилева, обращающихся к устойчивому комплексу мотивов: кольца, упавшего в воду (море, колодец). Интерпретация символа кольцо определяется взаимодействием ряда факторов: конкретно-исторических обстоятельств, типа художественного сознания поэта, художественного и биографического контекста его творчества. Интерпретация центрального образа кольцо позволяет установить парадигму произведений, объединенных концепцией прочтения символического значения кольца. В результате применения методологии сравнительно-исторического исследования выстраивается типология значений символа «кольцо», а также устанавливается корреляция между символической доминантой образа и художественным направлением.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

кольцо; образ; символ; аспекты значения; романтизм; акмеизм.

POGREBNAYA Y.V., MAKSIMENKO A.S.

RING SYMBOLISM IN RUSSIAN POETRY

ANNOTATION

The purpose of the article is to identify various semantic aspects of the image-symbol “ring” in the lyrics of Russian poets. The study covers various aspects of the symbolism of the ring: from the designation of power, wealth and social status to the expression of eternity, love, fidelity and, conversely, loss, separation, the cycle of life and death. Various semantic aspects of the ring symbol are actualized in the lyrics of V.A. Zhukovsky and N.S. Gumilev, referring to a stable set of motifs: a ring that fell into the water (sea, well). The interpretation of the ring symbol is determined by the interaction of a number of factors: specific historical circumstances, the type of artistic consciousness of the poet, the artistic and biographical context of his work. The interpretation of the central image of the ring allows us to establish a paradigm of works united by the concept of reading the symbolic meaning of the ring. As a result of applying the methodology of comparative historical research, a typology of meanings is being built.

KEYWORDS:

ring; image; symbol; aspects of meaning; romanticism; acmeism.

Введение. Многоаспектная символика кольца складывалась на протяжении длительного исторического промежутка времени, причем не только собственно в области искусства, в том числе в искусстве ювелирном, но и в религии, постепенно утверждаемой и меняющейся социальной иерархии, экономике. Развитие и обогащение символических значений образа кольца выступает отражением социальных изменений, смены экономических укладов и социально-экономических формаций, трансформации ценностных ориентиров, что обусловило динамику значения кольца от символа власти к символу преемственности традиций, наследному дару; от знака богатства к символу верности и любви, от символа избранности и единичности (кольцо рыбака как атрибут Папы Римского) к символу причастности к избранному кругу (чугунные кольца первых выпускников лицей). Утверждение символика кольца в литературе и искусстве выступало отражением этой исторически детерминированной динамики, вызывающей переакцентуацию смыслов.

В русской литературе символика кольца, с одной стороны, складывалась на основе интерпретации фольклорных традиций (сказка «Волшебное кольцо», песня «Колечко»), с другой, на основании аккумуляции онтологических и социальных функций и значений кольца (как символа власти, принадлежности к роду, исполнения обязанностей (кольца-печати)). Устойчивым художественным символом кольцо становится в литературе романтизма, ориентированной на фольклорно-мифологические истоки художе-

ственного творчества, именно поэтому в романтических произведениях окказиональная символика кольца как знака союза, верности в любви, памяти выходит на первый план, вытесняя социально-историческую традицию, в которой кольцо выступало символом власти, богатства и избранности. Устойчивая символика кольца как знака любви и верности формируется в лирике А.С. Пушкина («Мой талисман»), В.А. Жуковского («Кольцо души-девицы»), В.Д. Веневитинова («К моему перстню») и находит продолжение в неоконченном романе А.С. Пушкина «Дубровский», в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети». Вместе с тем для акцентирования доминирующего значения многоаспектного символа в разных контекстах формируются устойчивые комплексы мотивов: кольцо и оправленные в него камни; кольцо как сигнал или способ опознания через постоянную связь с родом или владельцем; кольцо и печать. В трудах А.Г. Волховской [1], Г.В. Нефедова [6], О.В. Шкотова и А.М. Бычкова [8] актуализируются узловые и окказиональные смысловые аспекты символа кольца в творчестве А.С. Пушкина и поэтов, его современников, а также путем применения принципов историко-генетического анализа устанавливается протосмысл кольца как символа.

Парадигма интерпретаций значения и функций кольца включает три основных утилитарных аспекта:

1. Одна из самых простых функций кольца – печать. Такие изделия существуют и по сей день, и, хотя используют их исключительно в качестве декоративных украшений, название

остается неизменным. Печать приравнивалась к подписи владельца и могла подтверждать документы или использовалась для оттиска по воску или сургучу. Такие изделия обычно украшали указательный палец правой руки хозяина. Первые кольца-печатки появились еще в Древнем Египте и Древнем Риме, но широкое распространение получили в Средние века в странах Европы.

2. Удостоверение или пропуск. В средние века кольца выполняли роль своеобразного пропуска или удостоверения личности. Кольца-печатки служили пропуском на тайные собрания монашеских орденов, таких, как орден тамплиеров, иезуитов, масонов, чьи секреты не раскрыты до сих пор.
3. Тайник. Истории известно немало конструкций колец-тайников. Верхушка или крышка таких перстней была особой – она откидывалась, открывая под собой полость. Одно из самых известных ядовитых украшений – перстень сына Родриго-Чезаре Борджиа. Он лично разработал проект красивого «убийцы» – это был золотой перстень. На крышке размещались пять крупных и много мелких алмазов рубинового цвета. В перстне была особая иголочка. Она пряталась между алмазами и соединялась с резервуаром с ядом. Стоило перевернуть перстень крышечкой к ладони и пожать человеку руку, как иголочка чуть царапала кожу жертвы, и яд вступал в действие.
4. Кольца – это амбивалентный символ, имеющий в зависимости от обстоя-

тельств его актуализации противоположные значения: голода и изобилия, красоты и уродства, украшения и опасности, награды и наказания, любви и ненависти. С наибольшей полнотой эти свойства кольца обнаруживают себя в германо-скандинавской традиции, где кольца обладают сильной амбивалентной символикой, отражая сложную и противоречивую природу мира.

В теории и истории литературы описан механизм трансформации конкретного образа в абстрактный символ. Существует способ трансформации образа в символ. Символ кольца выступает смыслопорождающим и системообразующим в произведениях, актуализирующих тот или иной смысловой аспект символа «кольцо». Именно эта смысловая грань символа выступает в произведении как ключевой образ или ключевая метафора (в нашем случае – это образ кольца). В теории символа Эрнста Кассиера метафора и символ тесно взаимосвязаны и практически неразделимы [2].

В основе метафоры и символа лежит образ. Образ – это источник основных семиотических аспектов феномена, структура которых создается взаимодействием (органическим или конвенциональным) принципиально разных планов – плана выражения (означающего) и плана содержания (означаемого). Можно встретить синонимическое употребление выражений метафорический образ и символический образ. Действительно, концепты метафоры и символа пересекаются. Их близость, основанная на ряде разделяемых признаков, усилена общей

тенденцией литературной критики к расширительному употреблению терминов. Между тем, с точки зрения своего положения в иерархии семиотических концептов, метафора и символ не могут быть отождествлены [2, С. 22].

Восходя к одному источнику – понятию образа, метафора и символ унаследовали от него ряд общих черт, отличающих их от центрального семиотического концепта – знака. Как и образ, метафора и символ возникают стихийно в процессе художественного освоения мира. Они относительно независимы от воли человека. Их значение нельзя считать полностью сформированным. И метафора, и символ являются объектом скорее интерпретации, чем понимания [2, С. 23].

Результаты исследования. Выступившая в эпоху романтизма на первый план символика кольца как знака любви в лирике В.А. Жуковского образовала устойчивый мотивный комплекс: кольцо и море («Поликратов перстень», «Кольцо души-девицы»). Этот мотивный комплекс получил развитие в лирике Н.С. Гумилева в стихотворении «Перстень». «Поликратов перстень» (1831) – романтическая баллада на античную тему, которую можно идентифицировать как часть цикла баллад – переводов стихотворений Ф. Шиллера: «Кассандра» (1809), «Ивиковы журавли» (1814), «Торжество победителей» (1829), «Жалоба Цереры» (1829), «Элевзинский праздник» (1833) и оригинальная баллада «Ахилл». Однако содержание баллад античного цикла чрезвычайно разнопланово и более органичным может выступать объединение баллады «Поликратов перстень» с переводом немецкой народной песни «Кольцо души-девицы» (1816). Народная песня в

переводе Жуковского приближается к балладе, поскольку показывает смену картин, обозначающих смену этапов угасания любви к лирическому герою. Оба произведения объединяются развитием общего символического комплекса – кольцо, наделенное статусом выражения чувства или состояния лирического героя – любви, удачи, – потери кольца в морской стихии – надежды на возвращение («Кольцо души-девицы») или, напротив, стремления утратить кольцо, а точнее расстаться с тем символическим значением, которым оно наделено («Поликратов перстень»). Тот же сюжетный рисунок воспроизводится в стихотворении Н.С. Гумилева «Перстень», которое сближается, как и перевод народной песни об утрате кольца В.А. Жуковским, с балладой через смену этапов диалога между девушкой и народом из иномира, в котором с нарастающим драматизмом утрата кольца трансформируется в жертву жениха и его любви потустороннему миру. При этом в стихотворении Н.С. Гумилева драматический эффект утраты кольца как символа любви и единства влюбленных усиливается сменой свободной бескрайней стихии моря на колодец, выступающий в свою очередь семиотическим мостом, обеспечивающим связь между верхним и нижним мирами. Таким образом, в стихотворениях В.А. Жуковского «Поликратов перстень», «Кольцо души-девицы» и Н.С. Гумилева устанавливается общая последовательность развития взаимодействия лирического героя, кольца и поглотившей его стихии: наделение кольца особым символическим значением, его утрата, надежда и/или ее отвержение на возвращение кольца.

В 1816 году В.А. Жуковский переводит немецкую народную песнь «Der Ring ist mir entfallen» («Кольцо у меня выпало»). Немецкий оригинал песни «Кольцо души-девицы» (1816) несмотря на длительные поиски нам все еще не удалось установить с достоверностью [5, С. 14-15]. Есть несколько близких по содержанию немецких народных песен и авторских текстов (Эйхендорфа и др.), но ни об одном из них нельзя с уверенностью сказать, что именно он был источником, вдохновившим Жуковского, – столько здесь сугубо личного, связанного с трагическим чувством утраты М.А. Протасовой, поскольку в этой песне кольцо выступает символом потери, потери любви:

Кольцо души-девицы
Я в море уронил;
С моим кольцом я счастье
Земное погубил.
<...>
С тех пор мы как чужие
Приду к ней – не глядит!
С тех пор мое веселье
На дне морском лежит!

Так завязывается поэтическая аналогия между утерей кольца и потерей земного счастья для лирического героя:

Любви, любви хочу я...
Любви-то мне и нет.

Но лирический герой желает вернуть его, он надеется, что возможно вернуть с кольцом чувство его возлюбленной:

Ищи, кто хочет, в море
Богатых янтарей...
А мне мое колечко
С надеждою моей.

Так он сообщает о том, что в жизни существует только одна ценность – это его

искренняя, преданная и светлая любовь, которую нельзя променять ни на какие сокровища.

«Кольцо души-девицы» фокусируется на мистической, почти волшебной силе кольца, которое отражает душевное состояние девицы. Кольцо здесь – символ непостоянства чувств, загадочности женской души и ее скрытых желаний. Поэзия Жуковского наполнена романтическим идеализмом, и кольцо выступает как метафора непостижимых глубин женской природы.

В стихотворении Николая Гумилева «Перстень» исходная ситуация утраты кольца вызывает реминисценции из стихотворения Жуковского, более того, утрата кольца связана с участием водной стихии: У Жуковского кольцо падает в море, у Гумилева в колодец, оба стихотворения имеют источником конкретный факт биографии поэта:

В юности пылко влюбленный Гумилев проявлял особое внимание к Анне Горенко, впоследствии прославившейся как Ахматова. Стремясь завоевать ее сердце, Николай преподнес Анне золотое кольцо, украшенное рубином. Девушка приняла дар втайне, скрывая его от близких, но со временем потеряла его – кольцо исчезло в щели между половицами. Этот случай послужил импульсом для создания стихотворения «Перстень», в котором нашла отражение старинная русская примета, связанная с дурной приметой об утрате кольца.

В стихотворении «Перстень» девушка роняет кольцо в колодец:

Уронила девушка перстень
В колодец, в колодец ночной,
Простирает легкие персты
К холодной воде ключевой.

После чего она вступает в диалог с существами, живущими в колодце и просит их вернуть подарок жениха обратно. Но перстень им пришлось по душе, они не готовы его вернуть:

С человеческой кровью схожий,
Понравился нам твой рубин.

Рубины огненно-красного оттенка являются символами страсти, энергии и жизненной силы. Они часто ассоциируются с любовью, силой и мужеством. По католической церковной символике красный – цвет человеческой крови, олицетворяет любовь, боль, страдание, могущество и справедливость [7, С. 21-23].

И здесь происходит кульминация. Девушка готова поменять перстень на жизнь жениха:

Мой жених, он живет с молитвой,
С молитвой одной любви,
 Попрошу, и стальной бритвой
 Откроет он вены свои.

Этому удивляются и собеседники девушки, ведь совершенно непонятно, как может юная дева жертвовать жизнью жениха ради обычного подарка. Они будто бы пытаются оправдать девушку, полагая, что кольцо ей дорого несколько из-за красоты золота и камней, а сколько из-за его волшебной силы:

Перстень твой, наверное, целебный,
Что ты молишь его с тоской,
 Выкупаешь такой волшебной
Ценой – любовью мужской.

Но лирическая героиня сразу же опровергает это предположение, прямо говоря о том, что она и представить не могла, что может так полюбить эту изящную драгоценность:

Просто золото краше тела
И рубины красней, чем кровь,
И доньше я не умела
Понять, что такое любовь.

Перстень с рубином становится метатезой жениха, искусство – перстень с рубином – выступает более ценным, чем жизнь, символ любви жениха становится значительнее, чем сам жених. Если в стихотворении Жуковского кольцо поглотило море, и его уже невозможно вернуть из морских глубин, то в стихотворении Гумилева кольцо падает в колодец, символически указывающий на нижний, иной мир. Колодец, выступающий семиотическим окном в иномир: колодец обозначен через эпитет «ночной», а существа из иномира – тритоны и ундины – наделены эпитетом «мокрые», их облик характеризуется через грубое просторечное обозначение – «рожи»:

Над водой показались рожи
Тритонов и мокрых ундин...

Инаковость колодца как нижнего мира подчеркнута противопоставлением горячего как качества, маркирующего верхний мир – мир девушки и ее жениха – у жениха горячие руки, в воду колодца он будет ронять горячие слезы, перстень понравился тритонам и ундинам «теплотой живого тела», – и холодного, как обозначающего мир колодца с «холодной водой ключевой». Мир колодца – это мир холода, сырости и мрака, то есть наделен теми чертами, которые маркируют мир потусторонний. При этом обитатели колодца, иного мира – тритоны и ундины – готовы вернуть перстень девушке. Перечисляя его достоинства – тепло живого тела, схожесть камня с кровью, – потусторонние

существа скорее набивают цену, чем отказывают девушке, они не требуют жизни жениха в обмен на перстень. Существ из потустороннего мира вполне устраивает воспоминание о тепле – «теплотою живого тела твой перстень понравился нам», а не сам человек, не кровь, а ее замена – «с человеческой кровью схожий, нам понравился твой рубин». Перстень наделен чертами и свойствами живого человека – он теплый, как живое тело, его рубин похож на человеческую кровь. Существа из потустороннего мира готовы принять замещающий жениха предмет – перстень с рубином вместо его жизни. Именно этот выбор сближает потусторонних существ и девушку из верхнего мира, уронившую перстень.

Тритоны и ундины поднимаются из темной воды («в глубине вода потемнела») в ответ на обращение девушки:

Возврати мой перстень, колодец,
В нем красный цейлонский рубин,
Что с ним будет делать народец
Тритонов и мокрых ундин?

Тритоны и ундины – существа из нижнего мира поднимаются, услышав, как девушка называет их, и сначала они отвечают ей «ропотом и гамом» из глубины колодца. Девушка, таким образом, вызывает из нижнего мира его обитателей. Более того, их вполне устраивает перстень, а не жизнь и любовь жениха, которые им предлагает девушка. Таким образом, и существа из нижнего мира, и сама девушка одинаково ценят не жизнь и ее тепло, а воспоминания о тепле, не человека из плоти и крови, а их символическое воплощение крови в рубине, не настоящего человека, а заменяющий его фетиш. Тем самым девушка, которая уве-

рена, что может обречь на смерть жениха, сближается в восприятии жизни и смерти, в осознании ценности любви и жизни, не с живыми людьми из верхнего мира, а с потусторонними существами.

В стихотворении Гумилева находит выражение взаимодействие акмеистической зримости – перстень показан в стихотворении как конкретный предмет, он золотой, рубин в нем цейлонский, – и символической многозначности образа – перстень символ любви жениха, но при этом для девушки и существ из нижнего мира – это сам жених. Его полноценная метатеза. Акмеизм стремился к точности изображения, к объективности описания мира, и перстень в стихотворении Гумилёва – конкретный зримый, осязаемый предмет (он хранит тепло руки, рубин в перстне красен), но при этом символ готовности жениха к самопожертвованию во имя любви, дар перстня колодцу в контексте стихотворения фактически означает принесение в дар самого жениха.

Сходная ситуация утраты кольца в стихотворении В.А. Жуковского и Н.С. Гумилева интерпретируется по-разному, исходя из проакцентированной в тексте смысловой доминанты символа кольца: у Жуковского в кольце заключена любовь героини, утрата кольца приводит к разобщению влюбленных, потере языка любви («И что-то ей хотелось сказать // Но не могла»); у Гумилева кольцо символизирует самого человека (перстень теплый, как руки живого человека, рубин красен, как человеческая кровь), его жизнь, поэтому предпочтение кольца настоящей любви живого человека озна-

чает обречение его на смерть. В контексте акмеистической эстетики предпочтение зримого материального предмета его символическому значению указывает на эстетический, а не этический статус отданного предпочтения: зримый и осязаемый предмет предпочтительнее его символической интерпретации. Однако перстень, наделенный свойствами живого человека, дает возможность их увидеть и почувствовать: рубин, схожий с человеческой кровью, «теплоту живого тела», именно благодаря своей материальной конкретности перстень дает возможность узнать в нем живого человека. Однако девушка в стихотворении Гумилева готова принести живого человека в жертву, обменять его на символ, в то время, как в стихотворении Жуковского выражается надежда на обретение кольца и возвращение любви: «Ищи, кто хочет, в море // Богатых янтарей, А мне – мое колечко // С надеждою моей».

Устойчивый мотивный комплекс – перстень и водная стихия – получает иную, чем в переводе немецкой песни интерпретацию в творчестве В.А. Жуковского в переводе баллады Ф. Шиллера «Поликратов перстень» (1831): перстень добывается со дна морской пучины, но добывается ценой человеческой жизни.

Е.С. Куйкова отмечает, что «непосредственным источником сюжета баллады Шиллеру послужил пересказ легенды о кольце Поликрата, «изложенной в «Истории» Геродота, немецким моралистом Христианом Гарве (1742-1798) в его многотомном сочинении «Опыты о различных вопросах морали» (1796). Это издание есть в библиотеке Жуковского

(Garve Chr. Versuche über verschiedene Gegenstände aus der Moral, der Literatur und dem gesellschaftlichen Leben. Von Christian Garve. Theile 1–5. Breslau, 1797–1802) [3].

Геродот в «Истории» поэтически повествует о богатстве и удачливости Поликрата Самосского, имевшего 150-весельных кораблей и 1000 стрелков. С такой огромной по тем временам армией он грабил побережья, увозил на Самос богатую добычу, захватывал острова и присоединял к своей державе города Ионии и Эллады. Великое счастье Поликрата озаботило его союзника – египетского царя Амазиса. Когда же оно еще более возросло, царь послал на Самос прелюбопытное письмо: «Амазис так говорит Поликрату: хотя и приятно узнавать о благополучии друга и гостя, но мне твое великое счастье не нравится, так как я знаю, что божество завистливо: и самому себе, и тем, которыми дорожу, я скорее желаю в одном иметь счастье, в другом – неудачу и таким образом в переменном счастье провести век, чем быть счастливым во всем. Я ни о ком даже не слышал, кто, пользуясь непрерывной удачей, в заключение не погиб бы злою гибелью. Поэтому ты послушайся теперь меня и против твоего счастья сделай следующее: подумай – и что ты найдешь наиболее для себя ценным, это именно брось так, чтоб не появилось оно больше на свет; если и впредь счастье не будет чередоваться с несчастьем, пытайся помочь делу указанным мною образом» [4, С.147-148].

Поняв, что совет хорош, тиран Самоса выбрал свою любимую драгоценность – изумрудный перстень с печатью, в золотой оправе. Посадив людей на корабль,

Поликрат сам взошел на него и приказал грести в море; отплыв далеко от Самоса, он на глазах всей свиты снял перстень и бросил в море:

Моим избранным достояньем
Доныне этот перстень был;
Но я готов Властям незримым
Добром пожертвовать любимым...
И перстень в море он пустил.

Перстень Поликрата выступает символом его удачи, его процветания и богатства, именно с ним, по совету друга, Поликрат расстаётся, чтобы не вызвать зависть и гнев богов. Поликрат уверен, что таким образом он отказывается от своей абсолютной удачи и не искушает богов своим бесконечным везением, призывая в свою жизнь несчастья и испытания, которые он однако мог бы преодолеть, поскольку отказался от абсолютной удачи, которая могла стать причиной гнева или зависти богов, таким образом, Поликрат готов пережить испытания, чтобы затем в его жизнь вернулось абсолютное счастье.

На пятый или шестой день после этого один самосский рыбак поймал большую красивую рыбу и принес ее в подарок своему царю. Поликрат был доволен и пригласил рыбака на обед. Когда же повара его потрошили рыбу, в брюхе нашли тот самый перстень и с ликованием отнесли Поликрату:

Именно то, что Поликрат пытался отдать, чтобы предотвратить беду (перстень – символ его удачи) и приводит к его гибели. Перстень является центральным символом баллады, символизируя удачу, богатство и одновременно неизбежную гибель. Утрата перстня совершена Поликратом сознательно, чтобы восста-

новить гармонию в мироздании, чтобы отказаться от удачи путем утраты ее символа, ее воплощения в перстне, и тем самым восстановить баланс удачи и неудачи в собственной судьбе. Возвращение перстня, о котором мечтает, чтобы вернуть утраченную любовь лирический герой песни «Кольцо души-девицы», чтобы восстановить гармонию в отношениях с возлюбленной, состоялось в балладе о Поликратовом перстне, но с обратным результатом. Если лирический герой песни «Кольцо души-девицы» желает возвращения кольца для восстановления гармонии, то Поликрат, напротив, желает избавиться от перстня, навсегда утопив его в морских глубинах, поскольку возвращение перстня сулит не восстановление гармонии, а выступает указанием проклятия богов. Более того, возвращенный Поликрату перстень утрачивает свое символическое содержание: в перстне больше не заключена удача, напротив, перстень становится указанием скорой утраты не только удачи, но и жизни. Символика перстня в балладе сменяется на противоположную: из символа удачи перстень становится символом краха, причем, окончательного и скорого. Так Поликрат умирает от рук завоевателей-персов и теряет все свое богатство.

Заключение. Кольцо демонстрирует удивительную устойчивость и многогранность символических значений. Кольцо, будучи одновременно простым и сложным объектом, служит мощным инструментом для передачи глубоких смыслов, отражающих человеческие переживания. От символа вечности и целостности до знака потери и смерти. Роль символа кольца в

лирике романтизма и акмеизма выходит за рамки простого описания предмета, кольцо приобретает статус ключевого символа при создании художественного мира, выступает символическим способом выражения концепта судьбы. Исследование показало, что интерпретация символики кольца постоянно эволюционирует, отражая

изменения в развитии художественных методов, течений и направлений. Тем не менее, основные смыслы, обобщенные в символе кольца, продолжают оставаться актуальными, свидетельствуя о его значимости в художественном мышлении на протяжении сменяющихся культурно-исторических эпох

ЛИТЕРАТУРА

1. Волховская А.Г. Кольцо А.С. Пушкина Хуана Эдуардо Суньи: мифология творчества // Мифологические образы в литературе и искусстве. Серия: «Вечные» сюжеты и образы. ИМЛИ. РАН. М., 2015. С.165-173.
2. Кассиер Э. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., иен., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
3. Куйкина Е.С. «История» Геродота как источник сюжета баллады Ф. Шиллера «Поликратов перстень» и перевод В.А. Жуковского // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 4 (2). С. 85-88.
4. Назиров Р.Г. Подлинный смысл Поликрата перстня // Гуманитарные исследования в восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 4. С. 147-149.
5. Немецкая поэзия в переводах В.А. Жуковского: Сборник, составл., предисл. и коммент. А.Гугнина. М.: Издательство «Рудомино»; ОАО Издательство «Радуга», 2000. С параллельным текстом на нем. яз. 624 с.
6. Нефедова Г.В. «Мой талисман»: еще одно кольцо А.С. Пушкина? // Наука и культура России. 2017. Т.1. С.14-19.
7. Флоренский П. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи. М.: АСТ, 2003. 640 с.
8. Шкотова О.В., Бычкова А.М. История и значение ритуальных колец в разных религиях // Студенческий вестник. 2024. № 47-1 (333). С.26-30.

REFERENCES

1. Volhovskaya A.G. Kol'co A.S. Pushkina Huana Eduardo Sun'igi: mifologiya tvorchestva (*A.S. Pushkin's Ring by Juan Eduardo Zuniga: the mythology of creativity*) // Mifologicheskie obrazy v literature i iskusstve. Seriya: «Vechnye» syuzhety i obrazy. IMLI. RAN. M., 2015. S.165-173.
2. Kassier E. Teoriya metafory (*Theory of metaphor*): Sbornik: Per. s angl., fr., nem., jen., pol'sk. yaz. / Vstup. st. i sost. N.D. Arutyunovoj; Obshch. red. N.D. Arutyunovoj i M.A. Zhurinskoj. M.: Progress, 1990. 512 s.
3. Kujkina E.S. «Istoriya» Gerodota kak istochnik syuzheta ballady F. Shillera «Polikratov persten'» i perevod V.A. Zhukovskogo (*The "History" of Herodotus as the source of the plot of the ballad of F. Schiller's "Polycrates Ring" and the translation by V.A. Zhukovsky*) // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013. № 4 (2). S. 85-88.
4. Nazirov R.G. Podlinnyj smysl Polikratova perstnya (*The true meaning of the Polycrates Ring*) // Gumanitarnye issledovaniya v vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2010. № 4. S. 147-149.

5. Nemeckaya poeziya v perevodah V.A. Zhukovskogo (*German poetry translated by V. A. Zhukovsky*): Sbornik sostavl., predisl. i komment. A. Gugnina. M.: Izdatel'stvo «Rudomino»; OAO Izdatel'stvo «Raduga», 2000. S parallel'nym tekstom na nem. yaz. 624 s.
6. Nefedova G.V. «Moj talisman»: eshche odno kol'co A.S. Pushkina? («*My talisman*»: another A.S. Pushkin ring?) // Nauka i kul'tura Rossii. 2017. T.1. S.14-19.
7. Florenskij P. Stolp i utverzhdenie istiny: opyt pravoslavnoj teodicei (*The Pillar and Affirmation of Truth: the Experience of Orthodox Theodicy*). M.: AST, 2003. 640 s.
8. Shkotova O.V., Bychkova A.M. Istoriya i znachenie rituaal'nyh kolec v raznyh religiyah (*The history and significance of ritual rings in different religions*) // Studencheskij vestnik. 2024. № 47-1 (333). S.26-30.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Погребная Яна Всеволодовна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь;

Максименко Алина Сергеевна – студентка гуманитарного факультета ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

УДК 811

ХАСАНОВА А.А., БАРАНОВА А.Р.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АВТОРСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р. АЛАМА «ОСТАВЬ МИР ПОЗАДИ»)

АННОТАЦИЯ.

В данной статье исследуются особенности перевода авторской лексики на материале романа Румаана Алама «Оставь мир позади», а также определение наиболее действенных стратегий передачи стилистических характеристик произведения на русский язык. Актуальность работы заключается в повышенном интересе к стилистике художественного перевода, а также в необходимости более глубокого осмысления механизмов передачи авторской интенции средствами русского языка. Методология исследования заключается в переводческом анализе текста и обобщении полученных результатов. Проведенный анализ перевода показал, что наиболее эффективными стратегиями являются адаптация с сохранением эмоциональной окраски, использование функциональных аналогов, а также сохранение оригинальных конструкций при условии их понятности русскоязычному читателю. Таким образом, данный анализ перевода авторской лексики представляет собой многослойный процесс, требующий высокого уровня лингвистической и культурной компетенции. Полученные данные могут быть полезны как в курсе теории и практики перевода, так и в курсе развития практики художественного перевода современных англоязычных текстов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

перевод; авторская лексика; роман; покалиптическая проза; стилистические фигуры.

A.A. KHASANOVA, A.R. BARANOVA

FEATURES OF THE TRANSLATION OF THE AUTHOR'S VOCABULARY (BASED ON THE NOVEL BY R. ALAM “LEAVE THE WORLD BEHIND”)

ABSTRACT

This article examines the features of translating the author's vocabulary based on the novel by Rumaan Alam “Leave the World Behind”, as well as determining the most effective strategies for conveying the stylistic characteristics of the work into Russian. The relevance of the work lies in the increased interest in the stylistics of literary translation, as well as the need for a deeper understanding of the mechanisms for conveying the author's intention by means of the Russian language. The methodology of the study consists of a translation analysis of the text and a generalization of the results obtained.

The conducted analysis of the translation showed that the most effective strategies are adaptation with preservation of emotional coloring, the use of functional analogues, as well as the preservation of original constructions, provided that they are understandable to the Russian-speaking reader. Thus, this analysis of the translation of the author's vocabulary is a multi-layered process that requires a high level of linguistic and cultural competence. The data obtained can be useful both in the course of the theory and practice of translation, and in the course of the development of the practice of literary translation of modern English-language texts.

KEYWORDS:

translation; author's vocabulary; novel; apocalyptic prose; stylistic figures.

Введение. Актуальность изучения переводческой деятельности художественной литературы не вызывает сомнений. Без художественного перевода зарубежная литература стала бы недоступна большинству читателей. В контексте художественного перевода некоторых произведений, к примеру, романа «Оставь мир позади» (автор Румаан Алам), сохранение стилистических особенностей оригинала приобретает критическую значимость. Переводчик должен не только обеспечить точное воспроизведение буквального значения слов, но и передать образность, авторский стиль и интонацию. Потеря метафоры или ослабевание эпитета может существенно исказить восприятие произведения. Анализ перевода «Оставь мир позади» позволяет увидеть, как переводчик справляется с сохранением образности, авторского стиля и интонации. Только в этом случае можно оценить качество перевода и его способность донести до читателя всю глубину и эстетическую ценность оригинального текста.

Результаты исследования. Анализируемое произведение содержит большое количество стилистических приемов, отражающих особенности перевода авторской лексики.

В отечественном переводоведении вопросам перевода художественной литературы традиционно уделяется значительное внимание. Как отмечает Т.А. Казакова, художественный перевод – многогранный вид перевода, отличающийся от всех остальных. Его относят к категории сложных и расплывчатых понятий, связанных с творческим решением задач межкультурного и межлитературного посредничества [1].

В.В. Сдобников и О.В. Петрова утверждают, что главной целью перевода художественного произведения является передача индивидуального стиля автора. Данная задача является трудновыполнимой вследствие требования адаптации текста к другой культуре, а именно адаптация чаще всего приводит к замене средств выразительности присущим культуре языка перевода. Но еще большей проблемой является выбор способа перевода стилистического средства, при котором переводчик в любом случае опирается на свое видение. В свою очередь, процесс художественного перевода переводчики считают достаточно противоречивым, ведь, с одной стороны, переводчик должен обладать литературным талантом и в совершенстве владеть всеми выразитель-

ными средствами. Но, с другой стороны, обладая писательским талантом, переводчик при этом обладает также своим видением мира, стилем и манерой письма, которые могут не совпадать с авторскими, и в результате индивидуальность автора размывается [1].

Соответственно В.С. Виноградов придерживается мнения, что при переводе художественных произведений возможна только относительная эквивалентность художественного перевода тексту оригинала. Переводчик это объясняет тем, что у художественного перевода есть свой язык, своя литературная и социальная среда, которая отличается от среды подлинника.

Художественный перевод обладает относительной самостоятельностью, вследствие чего освоение одного и того же произведения на разных языках имеет свою специфику, то есть переводы различаются характером осмысления. Причинами относительной эквивалентности художественного текста также являются своеобразие восприятия оригинала переводчиком, разносистемность языков и различия социокультурной среды. Тем самым В.С. Виноградов отмечает, что несмотря на то, что индивидуальность переводчика, которая определяется его восприятием, талантом и использованием языковых средств нежелательна, она неизбежна [2, С. 24].

В рамках лингвистического анализа стилистических фигур речи будем придерживаться известной классификации, представляющей собой целостную и многоуровневую модель, охватывающую все уровни языковой структуры – от фонетического до синтаксического. Данная

классификация представляет собой систематизацию стилистических приемов, которые основаны на взаимодействии лексических значений и семантическом переносе значения.

Приведем пример работы с материалами романа «Оставь мир позади» [3; 5] с опорой на названную классификацию стилистических фигур речи [4]:

I. Фигуры, основанные на взаимодействии лексических значений.

Связь лексических значений в языке – это важнейший инструмент, позволяющий создавать многогранные и сложные семантические структуры, усиливая эмоциональную выразительность речи. Обозначим ряд приемов, используемых переводчиком в работе с тропами. Тропы служат мощным инструментом в арсенале писателя, позволяя не только разнообразить язык, но и более тонко раскрыть внутренний мир персонажей, их переживания и особенности.

Первый прием – *сравнение* – позволяет сопоставить объекты и явления, чтобы выделить их общие черты и различия. В литературе этот прием дает возможность создавать яркие и запоминающиеся образы, способствуя более глубокому восприятию текста.

В романе «Оставь мир позади» можно найти следующие примеры сравнения:

- “*Sneakers the size of bread loaves*”. – «*Кроссовки размером с буханку хлеба*».

Переводчик решил сохранить гиперболу и комический эффект при переводе данного выражения, подчеркивая размер кроссовок.

- “*A haircut like a tonsure*”. – «*Стрижка как тонзура*».

В данном случае переводчик оставил сравнение, полагая, что оно будет понятно читателям. Однако, учитывая возможную смысловую невнятность термина «тонзура» для широкой аудитории, целесообразно добавить соответствующее пояснение: тонзура представляет собой выбритую область на макушке головы, характерную для католических священников.

- *«Carrots that are tumbled around until they're the size of a child's fingers».* – *«Морковь, которую перебирали, пока она не стала размером с детские пальчики».*

В данном предложении длина и диаметр моркови соответствуют антропометрическим параметрам детской руки.

Эпитет – это стилистический прием, представляющий собой образное определение, которое придаёт объекту или явлению новые характеристики и функции. Данный инструмент позволяет создавать выразительные описания, оказывающие сильное воздействие на когнитивные и эмоциональные структуры читателей.

Приведем примеры эпитетов из романа «Оставь мир позади»:

- *“The sun, persistent and indifferent, would continue to track its course across the sky”.* – *«Солнце, настойчивое и равнодушное, продолжало свой путь по небу».*

Эпитеты были подвергнуты тщательному переводу с сохранением высокой степени точности. При этом была обеспечена сохранность антропоморфной персонификации солнечного светила.

- *«The kids would leave their misshapen sneakers at the door».* – *«Дети оставляли свою стоптанную обувь у двери».*

Здесь можно рекомендовать использовать термины «деформированные кроссовки» или «кроссовки с измененной формой». Эти формулировки более точно отражают значение термина «misshapen», который указывает на утрату первоначальной формы в результате эксплуатации. А вот термин «уродливые» несет негативную коннотацию и может быть воспринят как субъективный.

II. Фигуры, основанные на семантическом переносе значения.

Переносные значения слов – это основа образности и выразительности речи. В данной категории можно выделить несколько ключевых стилистических фигур, каждая из которых обладает своими уникальными особенностями и принципами функционирования.

Метафора – это риторический троп, который строится на переносном значении слов. Он заключается в том, что семантический смысл одного объекта или явления переносится на другой на основе их структурного, концептуального или функционального сходства. Данный лингвистический прием играет важнейшую роль в обогащении речи. Он позволяет создавать примечательные и запоминающиеся образы, делая коммуникацию более насыщенной и эмоционально выразительной.

Вот примеры метафоры из рассматриваемого романа «Оставь мир позади»:

- *«Their gray car was a bell jar, a microclimate».* – *«Их серая машина была как купол с собственным микроклиматом».*

В данном случае «bell jar» (банка, купол) переводчик перевел как «купол», тем

самым слово потеряло часть образности. Представляется, что термин «колокол» (bell jar) более точно передает концепцию герметичной стеклянной колбы, создающей изолированную среду. Поэтому перевод «как купол» менее точен и не полностью передает ощущение замкнутости и изоляции, присущее оригинальному термину.

А вот «microclimate» как «микроклимат» действительно является наиболее подходящим переводом.

- «*Pebbly mud-colored mustard*». – «Горчица зернистая, землистого цвета».

В тексте используется метафора, позволяющая посредством сравнения передать тактильные ощущения и особенности цветового восприятия горчицы. Поэтому в переводе горчица оправдано описывается как субстанция, структурно напоминающая гальку, а по цветовым характеристикам – грязь.

- «*Tumescent zucchini*». – «Набухшие кабачки».

Применение оригинальной метафоры придает изображению кабачков многослойность и повышенную смысловую насыщенность.

- «*Kale so green it was almost black*». – «Капуста такая зеленая, что почти черная».

Метафора подчеркивает изумрудную насыщенность капустных листьев.

- «*Their bottoms dusty with flour (hamburger buns)*». – «Их доньшки в мучной пыли (булочки для гамбургеров)».

Здесь переводчик использовал метафору, чтобы охарактеризовать внешний вид булочек.

Следующий риторический прием – это *метонимия*. Он основывается на семан-

тической взаимосвязи между объектами или явлениями. С его помощью мы можем использовать название одного предмета для обозначения другого, который тесно с ним связан. Этот стилистический прием часто используется в разных жанрах и формах коммуникации для достижения прагматических целей, с целью упрощения синтаксической структуры высказывания или усиления его экспрессивности.

Приведем примеры метонимии из оригинального текста романа «Leave the World Behind» («Оставь мир позади») [5]:

- «*Men's Wearhouse slacks*». – «Брюки из магазина мужской одежды» (этот фрагмент из романа не был переведен переводчиком).

Данная фраза представляет собой пример метонимии, в которой конкретный объект – брюки – используется для обозначения более широкой категории лиц, а именно сотрудников, занимающихся продажей мужской одежды в данном магазине. Данная замена основана на тесном ассоциативном взаимодействии между товаром (брюками) и местом его реализации (магазином мужской одежды), а также субъектами, осуществляющими продажу данного товара.

- «*A bloodhound might find the metal beneath the whiff of entry-level cosmetics*». – «Острый нюх гончей способен уловить присутствие металла в запахе косметических средств начального уровня» (данный фрагмент из романа не был переведен переводчиком).

Заметим, что способность гончей очень тонко (остро) воспринимать и различать запахи, используемая как метонимия, символизирует дар распознавания и

анализа информации, остающейся скрытой для простого восприятия.

В целом отметим, что классификации стилистических фигур речи предлагает комплексный подход к анализу и систематизации выразительных средств языка, охватывающий различные уровни его структуры.

Заключение. Таким образом, классификация стилистических фигур речи представляет собой комплексную систему, позволяющую проводить глубокий анализ и систематизацию выразительных средств на различных уровнях языковой

структуры. Данная классификация охватывает широкий спектр явлений, начиная с семантических переносов и взаимодействий лексических единиц и заканчивая трансформациями синтаксических конструкций. Каждая категория и фигура речи играет важную роль в формировании богатого и многообразного стилистического ландшафта. Представленные примеры демонстрируют не только корректный перевод, но и глубокое понимание авторской лексики, а также умение передать ее посредством другого языка, сохраняя при этом естественность и выразительность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб.: «Издательство Союз», 2000. 320 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков / Репр. изд. Москва: Альянс, 2013. 250 с.
3. Румаан Алам. Оставь мир позади; перевод с английского К. Новиковой. ООО «Издательство «Эксмо», 2021 // readli.net [сайт]. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=1119961&pg=1> (дата обращения 22.01.2025).
4. Пекарская И.В. О существующих типологиях стилистических фигур (аналитический обзор) // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2017. №21. С. 83-95.
5. Rumaan Alam. Leave the World Behind, 2020 // psv4.userapi.com [сайт]. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/wE5GVB8TCd2c3pGQ8Wvxr_pH-q3h3LSoQxD4XmCjPRTxu6I Urr-IZ_VItcxzDb3YC_dOXajat9yeon-apUQJrGKCjJe1lN5Zw2gRngjwsKWxXZi2D_fTA/Leave_the_World_Behind_-_Rumaan_Alam.epub (дата обращения: 15.12.2024).

REFERENCES

1. Kazakova T.A. Prakticheskie osnovy perevoda (Practical Foundations of Translation). SPb.: "Izdatelstvo Soyuz", 2000. 320 s.
2. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) (Theory of translation (linguistic aspects): uchebnik dlya studentov institutov i fakul'tetov inostrannykh yazykov / Repr. izd. Moskva: Al'yans, 2013. 250 s.
3. Rumaan Alam. Ostav' mir pozadi (Leave the World Behind); perevod s angliyskogo K. Novikovoy. ООО «Izdatel'stvo «Eksmo», 2021 // URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=1119961&pg=1> (Accessed: 22.01.2025).
4. Pekarskaya I.V. O sushchestvuyushchikh tipologiyakh stilisticheskikh figur (analiticheskii obzor) (On the existing typologies of stylistic figures (analytical review)) // Vestnik KhGU im. N.F. Katanova. 2017. №21. S. 83-95.

5. Rumaan Alam. Leave the World Behind, 2020. URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/wE5GVB8TCd2c3pGQ8Wvxr_pH-q3h3LSoQxDr4XmCjPRTxu6IUrr-IZ_VItcxzDb3YC_dOXajat9yeon-apUQJrGKCjJe11N5Zw2gRngjwsKWxXZi2D_fTA/Leave_the_World_Behind_-_Rumaan_Alam.epub (Accessed: 15.12.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Хасанова Алана Асланбековна – студент факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, Частное образовательное учреждение высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань;

Баранова Альфия Рафаиловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, Частное образовательное учреждение высшего образования «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань.

УДК 821.161.1

ЧОТЧАЕВА М.Ю.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗГНАННИЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ ДМИТРИЯ ГУЛИА

АННОТАЦИЯ.

На всех этапах человеческой истории нравственной опорой, идеалом, верой, вдохновлявшей человека быть человеком, оказывалась и оказывается идея свободы. Особое значение эта тема приобретает в кавказских литературах, в ментальности которых свобода трактуется, прежде всего, как основание человеческого бытия. В данной статье проблема свободы рассматривается как необходимое условие развития личности, оказавшейся в условиях несвободы на примере поэтического творчества Дмитрия Гулиа, выступающего транслятором духовной силы своего народа. Цель работы: доказать, что в произведениях кавказских писателей, рассматривающих проблему мухаджирства, свобода является не только условием естественного существования, но и его качественной сущностью, смыслом и идеалом. Анализируется поэма Гулиа «Мой очаг», в которой отражаются темы изгнанничества и поиска смысла жизни с помощью образов моря и корабля как символов свободы и утраты. Мухаджирство трактуется как внутренний процесс, затрагивающий идентичность и культурное наследие.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

Дмитрий Гулиа, духовная сила, кавказская ментальность, свобода личности, изгнанничество, утрата родины, мухаджирство, культурный код.

M.YU. CHOTCHAEVA

THE ARTISTIC EMBODIMENT OF THE PROBLEM OF EXILE IN THE WORK OF DMITRY GULIA

ANNOTATION

At all stages of human history, the idea of freedom has proved to be the moral pillar, ideal, and faith that inspired a person to be human. This topic acquires special significance in Caucasian literatures, in whose mentality freedom is interpreted primarily as the basis of human existence. In this article, the problem of freedom is considered as a necessary condition for the development of a person who finds himself in conditions of unfreedom, using the example of the poetic work of Dmitry Gulia, who acts as a translator of the spiritual power of his people. The purpose of the work is to prove that in the works of Caucasian writers who consider the problem of muhajirism, freedom is not only a condition of natural existence, but also its qualitative essence, meaning and ideal. The author analyzes Gulia's poem "My Hearth",

which reflects the themes of exile and the search for the meaning of life through images of the sea and the ship as symbols of freedom and loss. Muhajirism is interpreted as an internal process affecting identity and cultural heritage.

KEYWORDS:

Dmitry Gulia, spiritual power, Caucasian mentality, individual freedom, exile, loss of homeland, muhajirism, cultural code.

Введение. Современный социум, признав полную бесперспективность общества потребления с точки зрения развития духовности, поспешно разворачивается в поисках смыслов. Очевидно, что далеко искать и не надо, поскольку, как и всегда, в сложные периоды развития, человечеству достаточно обратиться к своим истокам. Надо сказать, что Кавказ в этом отношении находится в заведомо сильной позиции, поскольку морально-этический кодекс, регулирующий практически все жизненные устои, очень четко провозглашает систему ценностей, ключевым понятием которой является свобода личности. Истоки этого понятия мы находим в кавказской ментальности, определяющейся как специфический тип сознания, присущий определенному социуму, характеризующемуся общей духовностью, проявляющейся как на сознательном, так и на подсознательном уровнях.

Результаты исследования. Одним из первых в отечественной науке заговорил о ментальности В.П. Визгин, определяющий ее как «Совокупность готовностей, установок и предположенностей индивида или социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом» [8, С. 114]. При этом первостепенным фактором для формирования ментальности В.П. Визгин

считает среду обитания, активно влияющую на психическое развитие, подсознательные процессы и сознание индивида. Отталкиваясь от этого определения, легко объяснить, почему в географическом и историко-культурном пространстве Кавказа вот уже на протяжении многих веков наблюдается системное воспроизводство традиций и обычаев, которые на высший уровень шкалы ценностей ставят свободу, честь, достоинство и мужество, поскольку иначе просто невозможно было выжить и сохраниться немногочисленным этносам, это пространство населяющим. Поэтому проблема свободы личности, то есть способности человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, не нарушая при этом интересов другого, является ключевой проблемой для кавказских литератур на каждом этапе их развития, а любое посягательство на эту свободу, тем более приводящее к утрате родины, воспринимается крайне болезненно. Не учитывать этот фактор при анализе литературных произведений, описывающих факты утери родной земли, непозволительно.

Национальное кавказское литературоведение в попытках исследования проблемы свободы личности в ее художественном воплощении испытывает определенные трудности как в оценке отдельных

эстетических явлений, так и в формировании самой литературной системы. Это связано, прежде всего, с необходимостью нового прочтения созданных ранее художественных произведений и включения их в общую историю. Решить эту задачу не очень просто в условиях кризиса традиционных представлений. Важно учесть, что обновленческие тенденции связаны с возрастанием роли «национального вопроса», что заметно осложняет ситуацию. Опора только на историю эстетических форм как базовую концепцию, игнорирование, таким образом, историзма, может оторвать литературу от реальности, оставив без внимания такие важнейшие факторы, как социально-историческая ситуация и мировоззрение писателя, без чего сложно выйти к культурно-историческим особенностям эпохи, национальным чертам прозы и поэзии. Оценка истории литературы должна в любом случае опираться на систематизацию всех явлений и включение их в общее художественно-эстетическое движение.

В этой связи мысль У.М. Панеша, высказанная им в работе «Теоретические основы изучения художественного творчества и сравнительно-типологическое исследование новописьменных литератур», является чрезвычайно актуальной: «культурно-историческая ситуация, сложившаяся на современном этапе, могла бы помочь восстановлению настоящей, непредвзятой истории отечественной культуры с ее сложностью и противоречиями» [5, С. 46] и может быть применена к абхазской литературе, где художественно осмысляя проблему насильственной утраты родины, писатели расширяют горизонты изобража-

емого, воссоздавая трагедию народа. Таким образом эта тема становится важнейшим слагаемым стилистики и поэтики национальной литературы.

Тема изгнанничества имеет глубокие корни и в русской литературе, берущие начало еще в библейских текстах. Продолжилась эта тема в прошлом столетии, когда исторические события, такие как революции, войны и политические репрессии, приводившие к вынужденной миграции, нашли свое художественное преломление в русской литературе, в литературе северокавказских авторов и в литературе адыгского зарубежья. При этом тема свободы народа и отдельного человека часто звучит в обозначенных литературах иносказательно через мотив чуждой злой воли, рока, судьбы, приведшей к потере родины и свободы. Мотив свободы личности и народа становится синонимом родины, в то время как мотив несвободы, плена, рабства – синонимом чужбины. Надежда на обретение утраченной свободы столь же сильна, как и надежда на обретение утраченного рая, с которым ассоциируется именно родина. Этот постулат перекликается с утверждением И.А. Ильина, высказанным по отношению к русскому зарубежью: «Мы оторваны от родной земли именно для того, чтобы найти в себе самих родной дух, тот дух (...) И родная земля вернется нам только тогда, когда огонь этого духа загорится и в нас, и в оставшихся там братьях наших; загорится и вернет нам нашу землю, и наш быт, и нашу государственность... Где-то в мудром решении Божиим установлено так, что человек находит через утрату, созревает в раз-

луке, крепнет в лишениях, закаляется в страдании...» [4, С. 33].

Лишения и страдания, выпавшие на долю абхазов, переживших драматический исход в Турцию в результате колониальной политики русского царизма на Северном Кавказе, стали темой для художественного исследования Дмитрия Гулиа, который лично пережил трагедию, разделив участь своего народа вместе с родителями в возрасте 4-х лет.

«Я люблю, когда человек много берёт на себя, не жалея сил, но такая щедрость ума и такая доброта характера – откуда они берутся? Как будто сам народ взял и создал по своему подобию выразителя своих чувств и чаяний...», – воскликнул Николай Тихонов, пытаюсь постичь основы уникального таланта Дмитрия Гулиа [6]. В этой цитате, на мой взгляд, содержится и ответ на заданный вопрос, поскольку именно трансляция национального культурного кода, которая проходит через все творчество Дмитрия Гулиа, сообщает такую мощь его таланту, позволяя ему стать выразителем духовной силы народа.

Для Дмитрия Гулиа изгнанничество – это не только физическая разлука с родиной, но и глубокая эмоциональная травма. Потеря дома, утрата привычного уклада жизни и культурной среды приводят писателя к стойкому ощущению тоски, отчетливо выраженному в автобиографической поэме «Мой очаг». В этом произведении Дмитрий Гулиа создал «памятник нерукотворный» мужеству тысяч абхазцев, которые были вынуждены покинуть родные места и переселиться в Османскую империю.

В поэме «Мой очаг» пронзительно звучат мотив изгнанничества, сопряжённый с мотивами поиска смысла жизни, истины и счастья. Этот мотив является устойчивым и в русской литературе: в разные годы к нему обращались А.Н. Радищев, Г.Р. Державин, П.А. Вяземский, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов. Встречаем мы его и в произведениях писателей адыгского зарубежья, художественно осмысляющих опыт проживания на чужбине.

Смерть косила тогда, как траву, наяву
мой народ, в страшный год,
оскверненный насильем, кнутом и
тюрьмой... [3, С. 56].

Семью Урыса Гулиа вынудили покинуть берега родного Кодора после русско-турецкого противостояния на Кавказе, при том, что они не верили обещаниям прекрасной жизни в соседней Турции, и не хотели покидать родную Абхазию:

Быль минувших времен
В моей памяти вечно живет.
Лишь закрою глаза –
Вспоминается он, черный год!
[3, С. 63].

Вот как сам Дмитрий Гулиа описывает эти события в своей автобиографии: «Некий дворянин Маан привел к нам во двор турецких аскеров – солдат. «Эти не желают выселяться», – сказал он. Аскеры сожгли наш дом, а семью погнали к морю, где стоял на рейде турецкий пароход. Мне тогда было года четыре. Я нес в руке игрушечную фелюгу и держался за руку моей бабушки Фындык» [1, С. 66].

По пути в Турцию семья Гулиа не раз была на краю гибели, но, в конце концов, их выбросило на берег Трапезунда. Они были в тяжелейшем положении, лишённые

крова и пропитания, а самое страшное – лишённые надежды когда-либо вернуться на родину. Помогали им бедные турецкие рыбаки и те абхазцы, которые, прибыв раньше, смогли как-то адаптироваться к жизни в пространстве несвободы.

За бабушку держась одной рукой,
я бережно кораблик нес в другой.

Я видел: в путях мать идет,
отцу веревка руки жжет,
бредем, как скот [3, С. 15].

Эти воспоминания, также как и художественное воплощение трагедии в поэме «Мой очаг», отличаются антропоцентричностью – концентрацией эстетического внимания на человеке, который стоит в центре мира. Так осуществляются связи психологизма с эпичностью, когда эстетические и философские смыслы порождают особую стилистику и духовность повествования. В произведении отчетливо проявляется «внутреннее напряжение свободы» как коренной вопрос человеческого бытия – возможность или невозможность свободы выбора, связанного как с волей индивида, так и с закономерностями развития социума.

Персонажи поэмы Д. Гулиа остались «без родины, без будущего». Отсюда основная тональность повествования – скорбная, элегическая, даже, пожалуй, более скорбная, чем поэзия северокавказских народов, подвергшихся массовым репрессиям в сталинский период истории. Трагический пессимизм здесь неизбежен, поскольку вынужденное пребывание на чужбине никогда не может ассоциироваться с истинной свободой.

Все эпические формы художественного мира поэмы «Мой очаг» объединяются мифологемами, создающими национальную

модель мира: солнце, море, корабль, лодка, берег, огонь... С помощью этих образов в поэме репрезентируется мотив изгнанничества. Эти образы характерны и для русской литературы: мы встречаем их в поэзии Г.Р. Державина, В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.Ф. Анненского и др.

«Словарь символов» Дж. Тресиддера дает следующее толкование этих образов: «лодка – символ загробного мира, символ последнего пути богов и людей»; «паруса – символ воздуха, ветра, дыхания жизни, души»; «корабль – символ безопасности; символ поиска и перехода на другие уровни существования» [7, С. 73].

Полисемантичность этих топосов оказывается стержневым символом образного мира поэмы Д. Гулиа и помогает раскрыть внутренний мир лирического героя поэмы. Названные топосы многозначны и создают поле особой философской метафорики, связанной с идеями поиска смысла жизни, истины и счастья (например, описание морского берега до трагедии) или ассоциированной с трагедией одиночества и предчувствием смерти (когда начинается исход абхазов).

Но в то же время эти образы обретают ярко выраженную индивидуально-авторскую семантику, подчёркивая неотвратимость личной и мировой катастрофы, связанной с историческим сломом и утратой родной духовной почвы.

Не случайно, что одним из важнейших компонентов художественного хронотопа поэмы Д. Гулиа становится символика морского пространства. Прекрасный морской пейзаж, такой родной и умиротворяющий:

Село Уарча. Деревянный дом.

Листва густая. Море да песок.

Родился мальчик – звонкий голосок! –

в семье абхазской, в мирном доме том.

– вдруг становится враждебным, море несет угрозу потери свободы, родины, а значит, и жизни:

Что будет там,

не знаю сам,

но свой кораблик не отдам! [2, С. 23]

Художественное решение, связанное с данной мифологемой, во-многом парадоксально, оно коренным образом меняет традиционные представления о символике моря как «свободной стихии», знакомые нам по поэзии Дж. Байрона и А. Пушкина, В. Жуковского и Ф. Тютчева, прозе Д. Лондона и Дж. Конрада, М. Горького и А. Грина. У Гулиа море выступает стихией, отделившей лирического героя от родины. Мотив плена, рабства, неволи поэтически как бы «размывается» символикой морского пространства, одушевляемого автором, применяющим по отношению к нему приемы анимизма и антропоморфизма.

Разлука с родиной воспринимается героями поэмы как смерть. По мнению Ю.М. Лотмана, исследовавшего мифологический архетип «смерть – ад – воскрешение», в русской литературе сюжетное звено «смерть – нисхождение в ад» воплощается в форме сибирской ссылки или каторги. Этот же мотив мы встречаем в произведениях северокавказских авторов, лично переживших депортацию. Другая картина рисуется в абхазской литературе и в литературе черкесского зарубежья, где происходит видоизменение символа, где каторга заменена эмиграцией.

Мифопоэтическое пространство соотносится здесь с реальным географическим простором, будь то горестный путь на кораблях через Черное море; или пустыни Иордании, Палестины, Египта, или европейские пейзажи Альп, навевающие родственные ассоциации.

Важно отметить, что Дмитрий Гулиа черпает вдохновение в фольклоре, это находит выражение в образно-речевых средствах, поэтическом строе поэмы, стилистических приемах. Безусловно, это способствует направлению литературы по автохтонному пути развития. Свойственное для мухаджиров стремление поддерживать традиции, язык и обычаи, несмотря на давление новой среды, способствовало сохранению своей культурной идентичности вдали от родины.

В произведениях Дмитрия Гулиа мухаджирство предстает не только как физическое перемещение, но и как глубокий внутренний процесс, затрагивающий вопросы идентичности, памяти и культурного наследия. Анализируя произведения литературы адыгского зарубежья, мы видим те же процессы, когда авторы приходят к пониманию своей принадлежности к автохтонной культуре через призму изгнанничества, потери родины и свободы.

Одно из самых известных произведений Дмитрия Гулиа, в котором ярко прослеживается мотив изгнанничества – это стихотворение «Моя родина», полное глубоких философских размышлений о судьбе человека, его месте в мире и поисках смысла жизни в условиях утраты и перемен, содержит, на мой взгляд, ответ

на все вопросы и творческое кредо философа и писателя, общественного деятеля и большого патриота своего народа:

Что выше человеческой любви
есть на земле? Попробуй назови!

Именно любовь, в первую очередь к родной земле, к обычаям и традициям

предков, понимание уникальности, важности и значимости культурно-исторического наследия каждого народа, каким бы немногочисленным он не был, позволяет осуществляться непрерывной трансляции культурного кода от поколения к поколению посредством художественной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гулиа Д. Автобиография. Сух: Абхазское книжное издательство, 1999. 150 с.
2. Гулиа Д. Морская тема в абхазской поэзии. Сух: Абхазское книжное издательство, 1974. 120 с.
3. Гулиа Д. Стихотворения. Сух: Абхазское книжное издательство, 1994. 100 с.
4. Ильин И.А. Русский путь. М, 1948. 300 с.
5. Панеш У.М. Теоретические основы изучения художественного творчества и сравнительно-типологическое исследование новописьменных литератур. СПб: РГПУ, 2008. 180 с.
6. Тихонов Н.С. Собрание сочинений в трех томах. М: Художественная литература, 1980.
7. Тресиддер Дж. Словарь символов. М: ФАИР-Пресс, 2001. 448 с.
8. Визгин В.П. Социальная психология и ментальность: теория и практика. М: РУДН, 2017. 300 с.

REFERENCES

1. Gulia D. Avtobiografiya (*Autobiography*). Sukh: Abkhazskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1999. 150 s.
2. Gulia D. Morskaya tema v abkhazskoi poezii (*The maritime theme in Abkhazian poetry*). Sukh: Abkhazskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974. 120 s.
3. Gulia D. Stikhotvoreniya (*Poems*). Sukh: Abkhazskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994. 100 s.
4. Il'in I.A. Russkii put' (*The Russian Way*). M, 1948. 300 s.
5. Panesh U.M. Teoreticheskie osnovy izucheniya khudozhestvennogo tvorchestva i sravnitel'no-tipologicheskoe issledovanie novopis'mennykh literature (*Theoretical foundations of the study of artistic creativity and comparative-typological study of newly written literatures*). SPb: RGPU, 2008. 180 s.
6. Tikhonov N.S. Sobranie sochinenii v trekh tomakh (*Collected works in three volumes*). M: Khudozhestvennaya literatura, 1980.
7. Tresidder Dzh. Slovar' simvolov (*Dictionary of symbols*). M: FAIR-Press, 2001. 448 s.
8. Vizgin V.P. Sotsial'naya psikhologiya i mental'nost': teoriya i praktika (*Social psychology and mentality: theory and practice*). M: RUDN, 2017. 300 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Чотчаева Марина Юрьевна – доктор филологических наук, профессор, директор филиала ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал публикует научные статьи с результатами исследования по актуальным проблемам социальных и гуманитарных наук (педагогические науки, психологические науки, исторические науки, филологические науки, философские науки).

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;**

б) **информация об авторе(ах)** – фамилия полностью, имя и отчество – инициалы. Имена авторов должны быть приведены по степени вклада в исследование. Количество авторов – не более трёх.;

в) **название;**

г) **аннотация**, в своей структуре предполагающая тезисное раскрытие: общего контекста проведенного исследования с позиций его актуальности для соответствующей отрасли науки и практики; проблемного поля и цели исследования; масштаба исследования (масштаб – для статей, приводящих результаты эмпирического исследования); наиболее значимых положений, отражающих результаты исследования в аспекте их оригинальности, значимости и новизны для науки и/или практики (общий 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) **Ф.И.О. авторов, название, аннотация (Abstract), список ключевых слов и/или словосочетаний (Keywords)**, переведенные 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 и ключевых результатах исследования;

ж) **введение** (раскрытие актуальности исследования для соответствующей отрасли науки и практики; раскрытие ведущей проблемы, решению которой посвящена статья (0,5-1,5 стр.)). В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словом **«Введение»**;

з) **результаты исследования**, отражающие ход постановки и решение исследовательских задач по рассмотрению и решению проблемы, раскрывающие оригинальность, значимость и новизну представляемого материала. В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словосочетанием «**Результаты исследования**»;

и) **заключение** (выводы и рекомендации по проведенному исследованию) (0,5-1,5 стр.). В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словом «**Заключение**»;

к) **литература** (приводится в двух частях):

1) **Литература** (на **русском и иностранном (при наличии) языках** с полным библиографическим аппаратом описания издания в соответствии с ГОСТР 7.0.5-2008);

2) **References** (с применением **транслитерации** – т.е. кириллическое полное описание источника транслитерируются на латиницу. **При этом название** статьи, книги, документа, автореферата, диссертации и др. **дополнительно переводится на английский язык и помещается в скобки**). Оригинальные статьи, написанные на иностранном языке, не транслитерируются. Для транслитерации рекомендуется использовать сайт <http://www.translit.ru/>. В списке предлагаемых вариантов транслитерации следует выбирать «BSI». Источники, приведенные на иностранном языке, транслитерации не подвергаются, приводятся на языке оригинала.

В списке литературы обязательно перечисляются **все источники**, на которые ссылается автор. Если в тексте отсутствует ссылка на источник, он в список не включается. Если в тексте приводится цитата, в списке литературы обязательно должен быть указан источник, из которого цитата взята; в сноске на источник должно содержаться указание на страницу(цы), на которой находится цитируемый фрагмент текста. Литература размещается в конце статьи в **алфавитном** порядке.

л) **сведения об авторе (-ах)** (фамилия, имя, отчество; ученая степень и ученое звание (при наличии); должность с указанием подразделения в структуре организации; наименование организации; город).

Статьи проверяются программой «Антиплагиат». Оригинальность текста должна составлять не менее 70 %.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются!

По техническим вопросам обращаться по тел. (8652) 56-08-26 (попросить соединить с научно-исследовательским управлением), внутр. 127. e-mail: naukasspi@mail.ru

ВЕСТНИК
Ставропольского государственного
педагогического института

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2025, № 2 (26)

Вестник Ставропольского государственного педагогического института /
гл. ред. С.В. Бобрышов. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2025. –
Вып. 2 (26). – 178 с.

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет 26.05.2025 г.
Формат 60x84 1/8. Усл. печ. л. 20,69.
Тираж 50 экз. Заказ № 284.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ИП Тимченко В.А.
юридический адрес: 355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Пирогова, 102
ИНН 080601057644
Идентификатор - 6044707

Телефон/факс (8652) 214-666
ideya_plus@mail.ru