



Экономические  
и гуманитарные  
исследования  
регионов

---

---

---

6/ 2018

Economical  
and  
humanitarical  
researches  
of the regions

---

---

---

6/ 2018

*Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740  
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
номер в каталоге Почта России 37137  
ISSN 2079-1968  
Научно-теоретический журнал*

**№ 6 2018 г.**

## **ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора непрерывному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации), г. Пятигорск);

Арсалиев Ш.М.-Х. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института чеченской и общей филологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет», г. Грозный);

Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)

Верещагина А.В. – доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Везиров Т. Г. - доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информационные технологии и информационная безопасность» (Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Дагестанский государственный университет народного хозяйства", г. Махачкала);

Гончаров В.Н. – доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Горелов А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры "Теория и методика физической культуры" (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", г. Санкт-Петербург);

Дохоян А.М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир)

Елисеев В.К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования (федеральное государственное бюджетное образовательное

- учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк);
- Каргиева З.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г. Владикавказ);
- Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);
- Лукацкий М.А. – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);
- Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);
- Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
- Попов М.Ю. – доктор социологических наук, профессор, главный редактор журнала «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки»;
- Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);
- Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)
- Ратиев В.В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);
- Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
- Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь);
- Самыгин С.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);
- Сущий С.Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);
- Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир)
- Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных наук (Ростовский филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия»; г. Ростов-на-Дону);
- Финько М.В. – доктор философских наук, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);
- Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);
- Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное

аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);  
Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические  
и гуманитарные  
исследования  
регионов»

**www.cegr.ru.**

*Registration number PI FSS77- 39740  
Federal Service for Supervision of Communications, Information  
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)  
catalog number 37137 Russian Post  
ISSN 2079-1968  
Scientific theory journal*

**№ 6 2018**

## **EDITOR-IN-CHIEF**

Nesmeyanov E.E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

## **EDITORIAL BOARD**

Goverdovskaya E.V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk);

Arsaliev Sh.M-Kh. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Institute of Chechen and General Philology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University, Grozny);

Akayev V.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)

Vereshchagina A.V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).

Vezirov T.G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department "Information Technologies and Information Security" (State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Dagestan State University of National Economy", Makhachkala);

Goncharov V.N. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A.A. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);

Dohoyan A.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)

Eliseev V.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education (Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky», Lipetsk);

Lukatskii M.A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);

Kargieva Z.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);

Kasyanov V.V. – Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Journalism, Head of the Department of Russian History (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);

Matyas T.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Marinov M.B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China)

- Osadchaya G.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);
- Popov M.Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socio-economic and social Sciences";
- Pusko V.S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);
- Rosin M.D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Ratiev V.V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);
- Romeva N.B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia)
- Samygin S.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don)
- Soushiy S.Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);
- Spirina V.I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of social and psychological faculty, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)
- Ten Y.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, Professor of the Humanities Department (Rostov branch of the State Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy", Rostov-on-Don );
- Fin'ko M.V. – Doctor of Philosophical Sciences, director of the congress and exhibition center (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);
- Kharaeva L.A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);
- Shingarev G.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy" (Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the Humanities, Moscow);
- Shcherbakova L.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocheerkassk);

© «Economic and  
humanitarian  
researches  
of the regions»

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<b>АКПЫНАР Л. Е.</b> Подготовка будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения	9
<b>АНДРИЕНКО Н.К., ГАЛУСТОВ Р.А.</b> Подготовка обучающихся педагогического вуза к сохранению здоровья в процессе профессионального развития как педагогическая проблема	17
<b>БОТАШЕВ Э.С.</b> Психолого-педагогические особенности профилактики молодежных девиаций в ходе обучения и воспитания	21
<b>ВОЛКОВ А. А., ЧУРСИНОВА О. В.</b> Педагогические условия конструктивного разрешения конфликтов в диаде «педагог-ученик»	28
<b>ГЕВЛЯ М.А.</b> Анализ процесса экспорта образовательных услуг: особенности обучения иностранцев в советских и современных вузах	33
<b>ДАШУК И.Н., ДАШУК К.В.</b> Теоретические основания развития системы социально-педагогической работы по профилактике школьного буллинга	37
<b>ДОНИНА О.И., АРЯБКИНА И.В., ЛЕБЕДЕВА Н.В.</b> Многомерность как отличительный признак современного дополнительного профессионального образования	42
<b>ДОНИНА О.И., КОВАРДАКОВА М.А., ЛЕБЕДЕВА Н.В.</b> Роль и место андрагогического подхода в методологии дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы	48
<b>ДЖАХБАРОВ М.А., ХАРЧЕНКО Л.Н.</b> Определение понятия «самопроектирование» применительно к разработке программ повышения квалификации учителей	56
<b>ЕГОРОВ В.В., ЧЕРНОМОРЕЦ Р.В.</b> Правовое воспитание молодёжи в деятельности современных партий российского парламента	62
<b>ЖАРКОВА Г.А., МИТИНА И.Д., ЧУКАНОВ И. А.</b> Информационное обеспечение компьютерных игровых моделей как средство оптимизации образовательного процесса вуза	66
<b>ЗИАМБЕТОВ В. Ю.</b> Подготовка студентов вузов к военной службе как один из эффективных способов повышения качества военной службы и обеспечения национальной безопасности	72
<b>КОВАРДАКОВА М.А., ХАМИДУЛЛИНА Л.А.</b> Повышение квалификации преподавателей вуза в области методологии и методики оценивания образовательных результатов	76
<b>КОЙЧУЕВА А.С., ЭБЗЕЕВА З.А.</b> Формирование культуры здорового образа жизни старшеклассников во внеучебной работе школы	80
<b>КУДИНОВ С.И., ДАВЫДОВА Н.И.</b> Особенности самореализации педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания	87
<b>ПИСАРЕНКО С.А.</b> наброски и зарисовки фигуры человека как фактор творческого развития студентов художественных специальностей	99
<b>ПЛАТОНОВА Р.И., ОЛЕСОВА М.М.</b> Подготовка рабочих кадров и специалистов среднего звена по традиционным видам деятельности для арктических территорий	104

<b>РОМАЕВА Н.Б., РОМАЕВ А.П.</b> Генезис категории «воспитание» в отечественной педагогике	112
<b>СРАДЖЕВ В.П., ТУПИЧКИНА Е.А.</b> Творчество как психологический процесс	117
<b>ТАРАН С. А., ТАРАН И. В., ТАРАН О. А.</b> Духовность и нравственность в формировании российской гражданской идентичности	121
<b>ТЕРЕЩЕНКО Е.К.</b> Новые формы педагогического сопровождения иностранных студентов в поликультурном регионе	125
<b>ФЕДОРОВА С.И., АРЯБКИНА И.В.</b> Методологические подходы к исследованию проблемы формирования отношения студентов к героическому прошлому Отечества	129
<b>ХАДЖИМУРАТОВА А. Д., МУСХАНОВА И. В.</b> О некоторых аспектах влияния искусства на психологическое развитие личности	134
<b>ШВЕЦОВ А.С., ХАМИДУЛЛИНА Л.А., ЧУКАНОВ И.А.</b> Адаптивность и преемственность как особые качественные характеристики современных образовательных систем	140
<b>ЩИРОВСКАЯ Т.Н., ХУРАНОВА М.А.</b> Специфика реализации методов православной педагогики в работе с невротизированными школьниками (материалы лонгитюдного наблюдения)	146
<b>СОЦИОЛОГИЯ</b>	
<b>БОЛОКОВА М.А.</b> Средства массовой коммуникации и массовая культура в информационном обществе	151
<b>МАЛЛАКУРБАНОВ А.А.</b> Молодежь в объективе социологического анализа в политике социального государства	155
<b>ПОСЕЛЕННОВА О.А., КОВАРДАКОВА М.А., ХАМИДУЛЛИНА Л.А.</b> О сущности самопрезентации как элемента профессиональной коммуникации журналиста	159
<b>ШАРКОВ И.Г.</b> Методология исследования благотворительной деятельности религиозных организаций в условиях развития гражданского общества в России	163
<b>ТОМИЛИНА Л.Б.</b> Теоретико-методологические подходы к анализу социального служения российских религиозных организаций	168
<b>ФИЛОСОФИЯ</b>	
<b>НИКОЛОВ Н.О.</b> Философский анализ сложно-составных психологических архетипов «креста» («четвёрницы») со структурой из букв-символов и/или иероглифов-символов и их участие в формировании моделей личностного бытия	173
<b>ОЛЕНИЧ Т.С., ГРЕКОВ И. М.</b> Тема души и духовности в творчестве Г.И. Челпанова	187

## ПЕДАГОГИКА

УДК 371.124: [373]

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

*Акпынар Л. Е.*

### PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES TO THE APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES

*Akrynar L. E.*

**Аннотация.** В статье автор представляет анализ понятий, которые были использованы в исследовании («технология», «технология обучения», «педагогическая технология», «интерактивные технологии обучения»), проблему подготовки будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

**Abstract.** In the article the author presents the concepts that were used in the research ("technology", "teaching technology", "pedagogical technology", "interactive learning technologies"), the problem of preparing future teachers of primary classes for the application of interactive learning technologies.

**Ключевые слова:** технология, технология обучения, педагогическая технология, структура педагогической технологии, интерактивные технологии обучения, подготовка будущего учителя, формирование готовности.

**Keywords:** technology, technology of teaching, pedagogical technology, the structure of pedagogical technology, interactive learning technologies, the preparation of the future teacher, the formation of readiness.

**Актуальность проблемы.** Современному обществу нужны учителя, которые владеют не только традиционными методами и технологиями обучения, а и инновационными, в том числе и интерактивными технологиями обучения. С этой целью необходимо создание и поддержка научно-исследовательских и педагогических связей в рамках «университет - школа»; обсуждение проблем, касающихся готовности учителя начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

**Цель статьи:** ознакомить преподавателей вузов, преподавателей институтов повышения квалификации педагогических работников, учителей начальных классов с анализом понятий «технология», «технология обучения», «педагогическая технология», «интерактивные технологии обучения», со структурой педагогических технологий; с процессом подготовки будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Теоретическую основу исследования составляют научные труды психологов по вопросам развития личности (З. Фрейд, А. Адлер, Э. Берн, В. Джеймс, Э. Эриксон, А. Маслоу, Я. Морено, Ф. Перлз, К. Роджерс, К.Г. Юнг, К. Ясперс и др.) в том числе, в социальном и профессиональном контексте (К.О. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А. С. Гребенюк, В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В. М. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.).

Процесс формирования готовности учителя к профессиональной деятельности освещен в работах А.М. Алексюка, С.А. Кубицкого, А.Ф. Линенко, В.И. Лугового, А.Г. Мороза, К.К. Платонова, А.Ц. Пуне, А.Г. Ярошенко и др.

Отдельные аспекты морально-психологической готовности исследовались в работах Л.В. Кондрашовой, В.А. Моляко.

Вопросы профессиональной подготовки освещены в работах Е.С. Барбина, В.В. Чудака, А.В. Глузмана, Н.В. Кичук, А.М. Крамаренко, Л.П. Пуховской.

Проблемы технологий обучения, их применения и эффективности использования в

школе, в высших учебных заведениях представлены в работах М.В. Кларина, А.М. Крамаренко, В. Ф. Паламарчук, А.Н. Пехоты, В.В. Серикова, С.А. Сысоевой, И.С. Якиманской.

Теоретические и практические аспекты новых технологий обучения разработаны в работах В.П. Беспалько, М.Д. Виноградовой, Д. Джонсона, Р. Джонсона, А.В. Ельниковой, В.А. Мартынюк, А. Н. Пехоты, Л. В. Пироженко, Е.И. Пометун, Р. Реванс, К. Селевко, М.И. Скрипник, В.А. Терещенко и других отечественных и зарубежных ученых. Проблемам интерактивного общения посвящены труды Н.М. Богомоловой, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова и др.

Проблему готовности учителя к педагогической и профессиональной деятельности рассматривали многие ученые: Е.С. Барбина, А.В. Глузман, Н.В. Гузий, К.М. Дура-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л. В. Кондрашова, Н. Кузьмина, В.А. Сластёнин, Л.Ф. Спирин, Л.Л. Хоружа и др.

**Основной материал исследования.** В контексте нашего исследования рассмотрим такие понятия, как «технология», «технологии обучения», «интерактивные технологии обучения».

Древние греки под технологией понимали мастерство, искусство создавать вещи (techne – мастерство, logos – учение). Термин «технология» стал более употребительным и емким по своему содержанию в конце XVIII в. В это время бурно развивается промышленность, происходит разделение труда, постепенный отказ от ручного труда и переход к машинному производству. Длительный процесс переработки сырья в конечную продукцию, с распределением этого процесса на отдельные этапы, технологические составляющие, осложнение способов обработки продукта с регламентированием, конкретизацией всех этапов цикла производства, мероприятий и действий и является технологией. Технология представляет собой совокупность знаний о методах, средствах ведения производственных процессов, в результате чего происходит качественное изменение, трансформация, изменения обрабатываемых объектов. Существует большое количество определений понятия «технология»: технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [7].

«Технология» – способ реализации людьми конкретного составного процесса с распределением его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, выполняемых более или менее стандартно, и имеющих целью достижение высокой эффективности [7]. Технология, прежде всего, выступает как процесс, характерным признаком которого является упорядоченность и организованность всех действий, этапов производства; хаотичность и стихийность для нее не свойственна. Дальнейший анализ производственных технологий приводил к их совершенствованию. В XIX в. заговорили и о технологизации процесса обучения. В XX в. распространение получают информационные технологии, появляется большое количество инновационных технологий обучения.

Любой образовательный процесс предполагает наличие двух сторон: преподавателей (учителей) и учеников, где каждая из этих сторон преследует определенные цели, стремится достичь максимального результата при определенных условиях организации учебного процесса, используя средства педагогического взаимодействия и пользуясь содержанием обучения. Однако не всегда процесс обучения является эффективным. Стремление по разработке эффективного, единого, общего подхода в обучении, что помогло бы достижению высоких его результатов, не оставляет ученых всего мира, ее высказывал еще Я.А. Коменский более 400 лет назад. Я.А. Коменский писал: «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет результативной, а место учителя – лучшим местом под солнцем. Школа – мастерская, она «живая типография», которая «печатает» людей. Учитель в учебном процессе пользуется теми же средствами для воспитания, образования людей, которыми пользуются печатные работники, создавая книгу» [3; с. 199]. Многие зарубежные и отечественные педагоги высказывали идеи о технологизации учебного процесса: А.В.

Дистервег, И. Песталоцци, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др. Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются цели и содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, результаты деятельности, исходя из которых, учителя способны сделать образовательный процесс действенным, результативным и эффективным.

С одной стороны, технология обучения – это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В настоящее время часто используются синонимы-понятия: «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательная технология». Должны отметить, что они являются переводами с английского термина «educational technology».

Огромный вклад в развитие педагогически-технических идей в конце XIX в. – в начале XX в. внесли основатели прагматической психологии и педагогики Д. Дьюи, С. Холл.

Первыми изучили историю возникновения и развития технологий обучения Т.А. Ильина, М.В. Кларин [1, 2], В.Ю. Питюков [4], пользуясь иностранным опытом по названной проблеме.

Анализ состояния проблемы возникновения и развития технологий обучения в мировом образовании показал, что в литературе выделяется 3 стадии, каждая из которых имеет свои существенные признаки.

Первая стадия (1920 – 1960 гг.) характеризуется формированием основ технической среды обучения, возникновением и внедрением программированного обучения – дидактической системы с программируемым контролем учебной деятельности учащихся.

Вторая стадия (1960 – 1980 гг.) характеризуется введением в учебный процесс еще несовершенных на тот момент компьютеров; изучается значение, суть программированного обучения, важность и целесообразность применения программированного обучения при изучении отдельных дисциплин, создаются учебные телевизионные фильмы по учебным дисциплинам. В этот период шёл диалог по проблемам индивидуализации и персонификации обучения. Этот этап характерен изучением, разработкой и применением принципов оптимизации образовательного процесса.

Третья стадия (90 гг. XX ст.) отличается тем, что педагогическая технология уже не является второстепенной, обслуживающей и сопровождающей процесс обучения. Теперь ей присуща главная роль в организации этого процесса, выборе методов, средств и содержания обучения, средств педагогического взаимодействия, предполагаемого, спланированного результата деятельности в соответствии с применением конкретной педагогической технологии обучения.

Таким образом, анализ показывает, что педагогическая технология прошла путь от второстепенной до главной, определяющей роль в организации учебного процесса.

Определение «технология», «технология обучения», «педагогическая технология», которые были использованы в исследовании, изложены в таблице (см. табл. 1).

Проанализировав определения понятий «технология обучения» и «педагогическая технология», можно сделать вывод, что постепенно происходит изменение содержания понятий, происходит переход от понятия «технологии в образовании» – к понятию «технологии образования».

Таблица 1

**Понятия, которые были использованы в исследовании**  
(«технология», «технология обучения», «педагогическая технология»)

Понятия	Содержание	Автор, название книги
1	2	3
Технология	это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве.	Толковый словарь русского языка [7]
Технология обучения	это составляющая процессуальная часть дидактической системы.	М. А.Чошанов [8]
Технология обучения	«Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [40; с. 6]	Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во Института проф.обр. Мин.обр. России, 1995.
Технология обучения	«Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» [179; с. 104]	Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Прометей, 1996.
Технология обучения	«Комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» [371; с. 21]	Silber K. H. Some Implication of the History of Educational Technology: Were All in this Together // Brown I. W., Brown S.N. Educational Media Yearbook, 1981. Littleton, Colorado Libraries Unlimited.
Технология обучения	Это «системное концептуальное, нормативное объективное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, которое направлено на достижение образовательной цели. Она всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в которой фиксируется ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата». [317; с. 12]	Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе //История педагогической технологии: Сб. научн. Тр. – М.: Интерпракс, 1994.

Продовж. табл. 1.2

1	2	3
Технология обучения и воспитания (Педагогическая технология)	«Новое (с 50-х годов) направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов. Представляет собой систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, то есть как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивает гарантированный результат. Педагогическая технология является конкретизацией методики. В основе технологии обучения и воспитания лежит идея полной управляемости учебно-воспитательного процесса, проектирование и воспроизводимости учебного и воспитательного циклов». [1 45; с. 149-150].	Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
Педагогическая технология	«Совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология имеет предпосылкой соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются довольно однозначно, и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов». [2 21; с. 191].	Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.: ил.
Педагогическая технология	Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.	Кларин М.В. [2]

Под педагогической технологией понимают уже не только использование технических средств обучения в учебном процессе, происходит процесс осмысления педагогической технологии как педагогической системы.

Как показало исследование литературы, под технологизацией обучения, прежде всего, подразумевали применение технических средств в обучении, за счет этого – повышение эффективности, результативности процесса овладения знаниями, умениями и навыками. Введение технических средств обучения в учебный процесс способствует индивидуализации процесса обучения, позволяет учитывать уровень подготовленности учащихся, их интересы, потребности, позволяет сделать познавательную деятельность учащихся более самостоятельной, исследовательской. Также применение технических средств обучения расширяет междисциплинарные связи в обучении, увеличивает мобильность образовательного процесса, усиливает мотивацию к обучению, стимулирует учеников к самосовершенствованию, к самообразованию. В дальнейшем под технологизацией обучения стали понимать именно технологическое построение образовательного процесса: распределение процесса обучения на систему определенных, связанных друг с другом, последовательных этапов, с четкой регламентацией каждого, запланированным ожидаемым результатом в обучении, возможностью повторить применение данной технологии в подобных учебных условиях, обязательно с достижением высокой эффективности, действенности образовательного процесса.

Мы солидарны с Селевко Г.К., что педагогическая технология является содержательным обобщением, впитывает в себя смыслы всех определений предыдущих авторов и может быть представлена в трех статусах: научном, процессуально-описательном, процессуально-действенном. То есть педагогическая технология выступает как наука, как система методов, способов, принципов, применяемых в обучении, и как реальный процесс обучения.

Селевко Г.К. отмечает, что в структуру педагогической технологии входят [5]:

1. Концептуальная основа;
2. Содержательная часть обучения:
  - цели обучения – общие и конкретные;
  - содержание учебного материала;
3. Процессуальная часть – технологический процесс:
  - организация учебного процесса;
  - методы и формы учебной деятельности школьников;
  - методы и формы работы учителя;
  - деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;
  - диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна отвечать определенным требованиям по качеству ее составляющих, а именно: концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью, воспроизводимостью [5; с. 17].

Кратко охарактеризуем каждое качество. Концептуальность означает, что любая педагогическая система должна иметь философскую, психологическую, дидактическую, социально-педагогическую основу. Системность имеет предпосылкой наличие в педагогической технологии признаков системы: взаимодействия всех ее звеньев, наличие целей и логики. Управляемость означает возможность планирования процесса обучения, проектирование, модификацию, трансформацию используемых средств, методов обучения в соответствии с целями, запланированными как результат обучения. Эффективность предполагает обеспечение резерва учебного времени, оптимизацию работы учителя, т.е. определяется оптимальностью, исходя из затрат, при получении гарантированных высоких уровней достижений учащихся в образовательном процессе. Воспроизводимость – способность воспроизвести данную педагогическую технологию другими учителями в аналогичных условиях.

М.А. Чошанов [8, с. 4] изучает такие признаки технологии обучения: диагностическое целеформирование, результативность, способность к алгоритмированию и проектированию, целостность, управляемость, визуализацию, возможность коррекции, экономичность. Диагностическое целеформирование и результативность отражают наличие цели,

стремление достижения запланированных результатов. Алгоритмирование задач, которые проектируются и их целостность отражают идеи воссоздания педагогических технологий. Корректировка означает наличие быстрой обратной связи между учениками и учителем. Визуализация – использование аудио и видеоаппаратуры, компьютеров, использование разработанных наглядных пособий, т.е. применение оптимальных для конкретных целей технических средств обучения.

Н.Ф. Талызина отмечает, что типичным признаком всех педагогических технологий обучения – их направленность на практику обучения [6].

В педагогической литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий: В.Т. Фоменко, Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко. В наиболее обобщённом виде все известные педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко. Приведём краткое описание классификационных групп, составленный автором системы [5; с. 25-31]:

По уровню применения выделены общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии.

По философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные; гуманистические и антигуманные; антропософские и теософские; прагматичные и экзистенциальные; свободного воспитания и принуждения, и др. виды.

По ведущим факторам психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии.

По научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт-технологии, интериоризаторские, развивающие, нейролингвистического программирования и суггестивные.

По ориентации на структуре личности: информационные технологии (формирование знаний, умений и навыков по предметам – ЗУН); операционные (формирование способов умственных действий – СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-моральные (формирование сферы эстетических и моральных отношений – СЭМ); технологии саморазвития (формирование механизмов самоуправления личности – СУМ); эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП).

По характеру содержания и структуре: что изучают и воспитывают; светские и религиозные; общепрофессиональные и профессионально-ориентированные; гуманитарные и технократические; отраслевые; узкопредметные; монотехнологии; комплексные (политехнологии).

По типу организации и управления познавательной деятельностью: классическое лекционное; обучение с помощью ТСО; система «консультант»; обучение по книге; система «малых групп»; компьютерное обучение; система «репетитор»; «программное управление»; традиционная классическая классно-урочная система; современное традиционное обучение; групповые и дифференцированные способы обучения; программированное обучение.

По подходу к ребенку: авторитарные технологии, дидактоцентрические технологии, личностно-ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания, эзотерические технологии.

По доминирующему методу: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникационные, игровые, творческие, компьютерные и т.д.

По категории обучаемых: массовые технологии, прогрессивного образования, технологии компенсирующего обучения, технологии работы с «трудными» детьми, технологии работы с одаренными детьми.

По направлению модернизации существующей традиционной системы: на основе

гуманизации и демократизации отношений; на основе активизации и интенсификации деятельности детей; на основе эффективности организации и управления; на основе методической и дидактической реконструкции материала; природосообразные; альтернативные; целостные технологии авторских школ.

**Выводы.** Таким образом, на наш взгляд, подготовка будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения предполагает наличие специально организованного образовательного пространства, которое будет интегрировать все функциональные образовательные единицы структуры учебного заведения, построено на использовании интерактивных технологий обучения, нацеленное на самосовершенствование, саморазвитие, самореализацию студентов в области применения интерактивных технологий обучения.

Готовность будущего учителя к применению интерактивных технологий обучения является интегративным образованием и целью, и результатом специальной профессиональной подготовки студентов в этом направлении.

Под формированием готовности будущих учителей начальной школы к применению интерактивных технологий обучения будем понимать многокомпонентный, полифункциональный, динамичный, открытый процесс трансформации, благодаря которому осуществляется целенаправленное развитие всех структурных компонентов, которые обеспечивают формирование этого вида готовности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ильина Т. А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1975. – 124 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176 с.
3. Коменский Я. А. Живая типография / Я. А. Коменский // Собрание педагогических сочинений. – М., 1982. – Т. 2.
4. Питюков В. Ю. Основы педагогических технологий : учеб.-практ. пособие. / В. Ю. Питюков. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем», «Роспед-агентство», 1997. – 176 с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 250 с.
6. Талызина Н. Ф. Технология обучения и её место в педагогической теории / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1977. — № 1 (17). – С. 91–96.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Политиздат, 1985. – 2306 с.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1996. – 160 с.

УДК 378.17

## **ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Андриенко Н.К., Галустов Р.А.*

## **TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR MAINTAINING HEALTH IN THE COURSE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Andriyenko N.K., Galustov R.A.*

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема подготовки обучающихся к сохранению профессионально-личностного здоровья. Отмечается, что педагогическая профессия подвержена целому ряду рисков, которые пагубно влияют на здоровье, приводя к снижению работоспособности и ухудшению качества образовательной деятельности. Автор указывает на то, что проблема рассматривается в медицинских, психологических, педагогических исследованиях, однако не является полностью решенной.

In article the problem of training of students relevant today for maintaining professional and personal health is considered. It is noted that the pedagogical profession is subject to a number of risks which harmful affect health, leading to decrease in working capacity and deterioration of educational activity. The author points that the problem is considered in medical, psychological, pedagogical researches, however is not completely solved.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное здоровье, профессиональное развитие, здоровьесбережение, здоровьесформирующее образование, факторы риска, компетенции.

**Keywords:** professional and personal health, professional development, health-saving, health saving, risk factors, competences.

В ряду проблем педагогической теории и современной педагогической практики особо следует выделить профессиональное здоровье педагога (воспитателя, учителя, преподавателя). Остроту данной проблеме придает тот факт, что к личности педагога, его профессионализму обществом предъявляются высокие требования, закрепленные в законодательных и нормативных документах, обусловленные прежде всего стремлением общества, государства к обеспечению высокого качества образования. Педагог как главный ресурс данного процесса должен быть адаптивным, хорошо образованным, высококультурным, готовым к постоянному самообразованию и самосовершенствованию. Однако, результативность его педагогической деятельности, качество процессов обучения и воспитания зависят не только от профессиональной подготовки и сформированности компетенций, но и от его личностного благополучия, физического и психического здоровья [Г.Г. Горелова, Е.А. Климов, Л.М. Митина, А.О. Прохорови др.].

В силу своей актуальности проблема здоровья педагога представлена в психологических, педагогических, медицинских исследованиях [Г.С. Абрамова, М. Г. Березина Н. А. Литвинова и др.].

Сложность педагогической профессии, высокий уровень ответственности, сопряженный с ней, требуют от учителя повышенной мобилизации внутренних ресурсов, перенапряжение которых приводит к сбоям в профессиональном здоровье.

Сущность профессионального здоровья учителя рассматривается в исследованиях М.М. Безруких, Л.М. Митиной и др. [2;7].

Л.М. Митина, определяя профессиональное здоровье учителя, подчеркивает, что оно

представляет собой «способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной деятельности» [7].

И.В. Гербер, Н.О. Герьянская в своих исследованиях [3;4] используют термин «профессионально-личностное здоровье», которое рассматривают как «процесс развития осознанности и осмысленности самого себя, своей жизни в мире, стремление к самоактуализации, развитию профессиональных качеств и личностных особенностей (характеристик), позволяющих выполнять свою работу эффективно, творчески, сохраняя высокую работоспособность и психоэмоциональное равновесие». С позиции авторов профессионально-личностное здоровье – комплексная характеристика личности, определяемая:

- направленностью на духовно-нравственное развитие;
  - способностью к саморегуляции, самоконтролю;
  - осознанностью смысла жизни и профессиональной деятельности;
- способностью эффективного взаимодействия, взаимопонимания и взаимопомощи.

Для поддержания и сохранения профессионального здоровья педагога в процессе его профессионального развития необходимо достаточно глубокое исследование условий осуществления профессиональной деятельности в образовательных организациях, разработка и внедрение дидактической модели подготовки обучающихся педагогического вуза к поддержанию собственного здоровья и к внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс общеобразовательных школ, дошкольных учреждений.

Изучение условий, в которых осуществляется педагогическая деятельность, позволяет выделить ряд помехообразующих факторов для профессионально-личностного здоровья учителя, или, так называемых факторов риска:

- постоянное реформирование образования, не всегда оправданное;
- часто меняющиеся требования к содержанию и организации педагогической деятельности;
- усиление требований к профессиональной компетентности и личностным качествам педагога в связи с миграционными процессами в современном обществе и увеличением процента обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Немаловажное влияние на здоровье педагога оказывают и факторы, связанные со спецификой педагогического труда:

- информационные перегрузки в сочетании с дефицитом времени;
- ведение большого количества документации;
- высокое психоэмоциональное напряжение, являющееся следствием постоянного контроля и самоконтроля, высокой концентрации внимания, эмоционального возбуждения от многочисленных контактов с людьми (администрацией, коллегами, обучающимися, родителями);
- многообразие и сложность функций, выполнение которых требует большой отдачи, высшей степени ответственности.

К этому ряду следует добавить факторы, представляющие опасность для соматического здоровья педагога, обозначенные в медицинских исследованиях [Артюнина Г.П., Гончар Н.Т., Игнаткова С.А.]:

- большая голосовая нагрузка;
- статическая нагрузка при незначительной общей мышечной и двигательной нагрузке;
- большой объем интенсивной зрительной работы;
- нагрузка на одни и те же центры коры больших полушарий, резкое перераспределение мозгового кровотока.

Таким образом, педагогическая деятельность, а также условия, в которых она

осуществляется, не являются благоприятными для сохранения здоровья педагога.

Подвергая анализу сложившуюся ситуацию, мы поддерживаем позицию ученых, утверждающих, что проблему нельзя сводить только к внешним помехообразующим факторам, снижающим уровень профессионального здоровья учителя [Л.И. Алешина, Е.О. Авчинникова, В.Ф. Базарный, В.В. Колбанов, С.Ю. Лебедченко, Л.М. Митина, Е.В. Степкина и др.]. Значительную роль играют субъективные факторы – не сформированное отношение к собственному здоровью как к ценности, недостаточность знаний и умений для обеспечения и использования на практике условий и средств здоровьесбережения, неготовность осуществлять профессиональную деятельность на основе здоровьесберегающих принципов и технологий.

В этой связи перед современной педагогической наукой и практикой на одно из первых мест выдвигается задача разработки содержания и технологий подготовки педагога к сохранению здоровья в процессе профессионального развития.

Необходимость подготовки обучающихся педагогических вузов к здоровьесбережению отмечается в федеральном государственном образовательном стандарте, высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), утвержденном Приказом Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91.

В число общекультурных компетенций включена компетенция: готов поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8), а в число общепрофессиональных – готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6).

Нельзя не согласиться с автором лечебной педагогики А.А. Дубровским, который указывал на существующую связь и зависимость проблемы формирования профессионального здоровья учителя и важнейшей задачи педагогической практики – формирования культуры здоровья и здорового образа жизни у детей и подростков: «Беда не только в том, что мы в прошлом плохо ориентировали учителя на охрану здоровья учащихся, но огорчает и то обстоятельство, что сам учитель не обучен беречь свое здоровье. Мой опыт подтверждает то, что неумелый в сохранении своего здоровья не сможет его сохранить и в других» [5].

В педагогической науке созданы теоретические предпосылки исследования культуры профессионального здоровья обучающихся в период обучения в вузе. Они основываются на исследованиях отечественных ученых, посвященных проблеме формирования профессионального здоровья, здорового образа жизни личности, валеологической, двигательной культуры [И.В. Ильина, С.Ю. Лебедченко, И.И. Новоселова, Е.В.Перевозчикова, Т.И. Прокопенко, Н.А. Тригуб и др.].

Несмотря на существующую потребность профессиональной педагогики в разработке научных подходов к организации здоровьесформирующего обучения и воспитания обучающихся высшей школы, подготовке их к поддержанию здоровья в процессе профессионального развития, данная проблема, остается недостаточно разработанной. В настоящее время необходимы новые концептуальные и теоретико-методологические подходы к проектированию содержания подготовки будущих педагогов, обеспечивающей готовность к сохранению профессионального здоровья, основанную на формировании компетенций в области здоровьесбережения как составной части комплекса компетенций, необходимых ему для профессионально деятельности, выживания и устойчивой жизнедеятельности в современных условиях.

В данной статье мы рассматриваем понятия «культура профессионального здоровья» и «компетенции здоровьесбережения» как сопряженные, но не являющиеся тождественными. Культура профессионального здоровья более широкое понятие.

Компетентность в контексте профессиональной деятельности определяются исследователями [И.А. Зимняя, А.М. Новикова, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.] как значимое новообразование личности, возникающее в ходе освоения профессиональной

деятельности и отличающееся высоким уровнем подготовленности к ней специалиста. Компетентность выступает как показатель совокупных качественных характеристик специалиста, определяющий его конкурентоспособность в современных экономических условиях, включающих в себя также уровень квалификации специалиста, его профессионально важные и личностные характеристики.

Соответственно, компетенции здоровьесбережения могут рассматриваться как способность применять совокупность знаний, умений и навыков для решения задач здоровьесберегающей деятельности. Они способствуют саморазвитию, самообразованию обучающихся, их адаптации в условиях изменяющейся внешней среды и эффективному овладению профессиональными компетенциями в условиях целостного образовательного процесса вуза.

Содержание здоровьесберегающего образования, технологии активного включения обучающихся в его освоения направлены на решение двух взаимосвязанных задач:

1) формирование у бакалавров мотивации к сохранению собственного профессионального здоровья; знаний, навыков, компетенций здоровьесбережения и реализации здорового образа жизни;

2) компетентное использование здоровьесберегающих технологий в своей будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с данными задачами можно выделить два подхода к определению результатов здоровьесформирующего образования. Первый подход ориентирован в качестве результата на сформированную готовность к профессиональной деятельности в сфере охраны, укрепления и формирования здоровья будущих учеников. Результатом второго подхода выступает развитая готовность к сохранению собственного профессионально-личностного здоровья

Логика процесса формирования у обучающихся способности и готовности к сохранению профессионально-личностного здоровья определяется:

– целеполаганием, направленным на становлении личности со стойкой мотивацией на укрепление и формирование здоровья и здоровый образ жизни;

– структурой феномена культуры профессионального здоровья, включающей в себя следующие компоненты: системные знания о здоровье как интегративной ценности человека; восприятие здоровья как важного ресурса профессионального и личностного развития; закрепленные в обществе нормы и правила здоровьесберегающего поведения; сформированные компетенции здоровьесбережения, обеспечивающие реализацию здоровьесформирующей деятельности в условиях образовательных организаций; педагогическую рефлексивную, обеспечивающую анализ и оценку собственной профессиональной деятельности с позиции здоровьесформирующей деятельности.

Таким образом, подготовку обучающихся к сохранению и формированию здоровья в процессе профессионального развития следует рассматривать как необходимую составляющую их общей профессиональной подготовки в образовательном процессе педагогического вуза.

Подготовка обучающихся к сохранению профессионального здоровья представляется комплексной проблемой, решение которой возможно посредством междисциплинарного взаимодействия. Пока же содержательные компоненты здоровьесберегающей компетенции рассредоточены в содержании дисциплин и модулей основной образовательной программы, что, в определенной степени, создает трудности с её локализацией и оцениванием уровня сформированности у обучающихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Артюнина Г.П., Гончар Н.Т., Игнаткова С.А. Основы медицинских знаний: Здоровье, болезнь и образ жизни (учебное пособие для студентов педагогических вузов). – Псков:2003, 292 с.. 2003
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа – М.: Московский психолого-

социальный институт, 2004. – 240 с.

3. Габер И.В. Формирование здоровьесберегающей компетентности учителя в образовательном процессе учреждений дополнительного образования // Компетентностное обновление на разных ступенях образования [Текст]: коллективная монография / [Г.Х. Вахитова и др.]; [под ред. С.И. Поздеевой]. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2010. – 199 с.

4. Герьянская Н.О. Здоровье учителя: учебно-методическое пособие /Н.О. Герьянская; под общ.ред. И.В. Плющ, Новосибирск, 2009. – 154с.

5. Дубровский А.А. Открытое письмо врача учителю: Учеб. изд.– М.: Просвещение, 1988. – 30с.

6. Коняева М.А. Содержание здоровьесберегающих компетенций в профессиональной деятельности студентов консерватории // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.

7. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А.Анисимова; Под общ.ред. Л.М.Митиной. - М.: Академия, 2005. – 368 с.

8. Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)».

*УДК 37.062*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ МОЛОДЕЖНЫХ ДЕВИАЦИЙ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

*Боташев Э.С.*

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF PREVENTION OF YOUTH DEVIATIONS IN THE COURSE OF TRAINING AND EDUCATION**

*Botashev E.S.*

**Аннотация.** Статья направлена на выявление психолого-педагогических особенностей профилактики молодежных девиаций в ходе обучения и воспитания в учреждениях образования с учетом интеграции деятельности воспитательных институтов - общественного и семейного воспитания, поло-возрастных различий воспитанников, социально-экономических условий, социокультурных, этнокультурных особенностей региона. Описаны педагогические условия, концептуальные и методические основы проведения профилактической работы в ходе обучения и воспитания учащейся молодежи. В статье раскрыта сущностная характеристика научных понятий «девиантное поведение», «нравственная устойчивость к девиациям», «нравственность», «профилактика». Определены основные причины подростковой девиации и главные воспитательные институты, влияющие на поведение подростка.

**Annotation.** The article aims to identify the psychological and pedagogical features of prevention of youth deviations in the course of training and education in educational institutions, taking into account the integration of the activities of educational institutions - social and family education, gender and age differences of students, socio-economic conditions, socio-cultural, ethnic and cultural characteristics of the region. The pedagogical conditions, conceptual and methodical bases of preventive work in the course of training and education of students are described. The article reveals the essential characteristics of the scientific concepts “deviant behavior”, “moral resistance to deviations”, “morality”, and “prevention”. The

main causes of adolescent deviation and the main educational institutions that influence the behavior of a teenager are identified.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, профилактика, социальная работа, противоправное поведение подростков, нравственность, нравственная устойчивость к девиациям

**Key words:** deviant behavior, prevention, social work, illegal behavior of adolescents, morality, moral resistance to deviations.

Современная государственная стратегия воспитания подрастающего поколения направлена на реформы в образовании и воспитании подрастающего поколения, целью которых является формирование нового поколения здоровых и профессионально подготовленных молодых людей, что стимулирует совершенствование образовательно-воспитательной деятельности учреждений образования.

Несмотря на это, наблюдающиеся кризисные явления в социально-экономической сфере привели к таким социально-психологическим явлениям, как дезориентация и дезадаптация молодежи, нивелирование общечеловеческих и национальных духовно-нравственных ценностей, нарушение их трансляции, обострение проблем девиантного поведения старших подростков, увеличения числа девиантов, потребляющих наркотики и алкоголь и пр. Все эти явления увеличивают число молодежи, имеющих склонность и к другим видам девиантного поведения. Вследствие этого, профилактика указанных девиаций нуждается в оптимизации, в которой большую роль играет согласованная работа социальных институтов, таких, как школа, семья, государственные структуры, в т.ч. и правоохранительные органы.

Как показывает теоретический анализ научной литературы, воспитательная работа по формированию личности наталкивается на ряд сложностей, среди которых: влияние социокультурного окружения, СМИ, упущения семьи и школы в воспитании детей, что вызывает слабую устойчивость старших подростков к девиациям, рост их числа.

В последние десятилетия возросло число исследований по отдельным девиациям, что отражено в трудах Н.Н. Бокарева, Я.И. Гилянского и В. Афанасьева, Ю.В. Клейберга, В.Н. Кудрявцева, Н.С. Розова, Т.В. Шипуновой, А.М. Яковлева, в которых не только дается характеристика социальных отклонений, но и освещаются отдельные аспекты их профилактики. Выявлению и устранению причин социальных девиаций посвящены работы Б.Н. Алмазова, Ю.М. Антоняна, С.Д. Арзуманяна, В.Н. Кудрявцева и других исследователей. Возможности социальных и психолого-педагогических технологий как средства профилактики различных форм девиантного поведения анализируются в работах И.В.Дубровиной, Е.С.Гребенец, Т.Б.Гречаной, Г.К.Зайцева, В.Н.Касаткина, Л.С.Колесовой, Н.В.Лядовой, О.Л.Романовой); положения о личностно-ориентированном подходе к обучению (Г.К. Селевко, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, И.С. Якиманская и др.); теоретические позиции исследования воспитательной работы, основывающиеся на формировании нравственных и других качеств, необходимых для социализации молодежи и включения личности в систему общественных отношений отмечены в трудах таких ученых, как Л.Н.Антилогова, М.С.Неймарк, П.И.Бабочкин, В.Г. Бочарова, Ф.В. Бородулина, В.В. Бурков, Л.Т. Волчкова, А.Ю. Гончарук, Е.Г. Замолоцких, Ю.А. Зубок, О.Н. Карпучин, И.П. Клемантович, А.Г. Ковалев, С.Ю. Сенатор, Э.И. Сокольникова, Э. Фромм, В.И.Чупров и др). Среди современных отечественных ученых, занимающихся проблемами профилактики правонарушений, можно отметить А.И. Алексева, В.Г. Бочарову, Г.В. Вершинину, СИ. Герасимова, В.Н. Гурова, М.П. Гурьянову, И.С. Клемантович, Л.И. Маленкову, А.И. Миллер, И.Б. Михайловскую, Л.Е. Никитину, А.М. Столяренко, А.Я. Сухарева, Г.С. Тагирову, Ю.И. Юричка, Т.Ф. Яркину и др., которые определяют основные стратегии профилактической работы с молодежью.

При этом, отдельные аспекты нравственного воспитания и профилактики молодежи освещаются в диссертационных работах З.С. Акбиевой, С.А. Беличевой, С.В. Вахромеева, Н.А.Катаевой, Е.Н. Куриленко, И.И.Македон, О.Б. Мишуткиной, И.П.

Прокопьева, Н.И. Сидоренко, В.И. Тарасова и др.

Однако многоаспектность и актуальность проблемы, недостаточная разработанность вопросов воспитательной работы школьных педагогических коллективов по профилактике девиантного поведения старших подростков диктует необходимость разрешения **противоречий между:**

-проявлениями поведенческих девиаций у школьников и отсутствием своевременной диагностики и коррекции профилактики девиантного поведения обучающихся в условиях образовательного учреждения;

-необходимостью соблюдения подростками норм и правил поведения в рамках существующего законодательства и недостаточным уровнем у них правовых знаний;

-между существующими реалиями увеличения числа поведенческих девиаций, несоответствия поведения части молодежи современным требованиям общества и недостаточной научной разработанностью проблемы профилактики девиаций у старшеклассников в интегрированной работе школы, семьи, правоохранительных органов;

-недостаточной мотивацией школьников к овладению правовыми знаниями и отсутствием инновационных форм и технологий обучения в интегрированной образовательно-воспитательной работе социальных институтов.

Таким образом, налицо противоречие между общественной потребностью в оптимизации процессов профилактики девиаций среди учащейся молодежи во взаимодействии социальных институтов, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью механизма организации этих процессов, условий и путей его эффективного действия, с другой стороны.

Указанные противоречия и анализ указанного выше проблемного поля позволили сформулировать **проблему** исследования, состоящую в выявлении поведенческих девиаций, изучении механизмов их формирования и определении педагогических условий, способствующих профилактике этих явлений в ходе обучения и воспитания в школе.

Анализ отечественной и зарубежной философской, психологической, педагогической литературы позволил определить под термином «девиация» (англ. *deviation* – отклонение, лат. *deviatio* - уклонение) - действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Причем к основным видам девиации (девиантного поведения) можно отнести: преступность, алкоголизм, наркоманию, суицид, проституцию, сексуальные девиации. [2].

В психологическом словаре «девиантное поведение — это система поступков или отдельные поступки человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся представлениям о поведении» [4,с. 257 ].

Таким образом, денормативное поведение называют отклоняющимся или девиантным (от лат. *Deviation* –отклонение, уклонение). Этому научному понятию А.И. Ковалева дает следующее определение: «Отклоняющееся поведение-форма дезорганизации поведения индивида или категории лиц в обществе, обнаруживающаяся несоответствие сложившимися ожиданиями, моральным и правовым требованиям общества».

Одним из основных условий профилактики девиантного поведения является формирование нравственных качеств, всей нравственной сферы старшеклассников, в особенности- нравственной устойчивости личности к различным девиациям.

Анализ научной литературы показал, что самым значимым моментом в исследовании нравственной сферы являются исследования поведенческой составляющей нравственной сферы личности, которые представлены в работах С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, В. И. Селиванова, М. С. Неймарк, Л. Н. Антиловой и др. Нравственное поведение, считают они, в отличие от других его форм обусловлено прежде всего общественными моральными нормами, ценностями, идеалами и выступает как совокупность поступков, имеющих нравственное значение. С. Л. Рубинштейн отмечает, что именно отношение к моральным нормам может выступать в качестве определяющего момента поведения человека. Самым

существенным в нем является общественное, моральное содержание. Единицей поведения он считает поступок. Поступком в подлинном смысле слова является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к обществу, к нормам общественной морали [5].

Так как в поступке главным выступает его моральное содержание, то он не сводится к внешнему действию, а в некоторых случаях воздержание от участия в каком-нибудь действии само может быть поступком, но только тогда, когда оно выявляет нравственную позицию и отношение человека к окружающему. При этом формальное, внешнее исполнение моральных норм и мотивы этих поступков не всегда совпадают. По определению Р. В. Овчаровой, Н. В. Мельниковой, нравственная сфера личности - это интегральное взаимодействие когнитивного (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нравственные нормы), эмоционального (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях), поведенческого компонентов (нравственное поведение, поступки и действия в их мотивационной направленности) в личностной сфере, обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения на основе свободного выбора [4]. Исходя из теоретического анализа, мы полагаем, что структура нравственной сферы личности подростка также может быть представлена тремя компонентами. Когнитивный компонент - когнитивные репрезентации, содержанием которых является знание нравственных категорий, система взглядов на мир; осознание себя как активного субъекта жизнедеятельности, способного применять нравственные нормы в различных жизненных ситуациях, совершающего свободный выбор и несущего за это ответственность. Включает в себя нравственное сознание, нравственные знания и убеждения, нравственные идеалы и нравственные ценности.

Эмоциональный компонент-это направленность эмоций по отношению к собственной нравственной деятельности, эмоциональная окраска сопровождающих оценок образа «Я» в нравственном аспекте; способность к со-чувствованию сопереживанию. Включает нравственные чувства и нравственные переживания.

Поведенческий компонент выступает рациональной основой нравственной деятельности личности. Отражает степень соответствия нравственным ориентирам, осознанное переживание ценности собственных поступков. Включает нравственные потребности, нравственные мотивы, нравственные поступки, определяющие линию нравственного поведения. Системообразующим компонентом является нравственная позиция личности как система личностных смыслов и ценностей. Таким образом, мы определили нравственную составляющую в структурной организации личности.

Как видно из анализа научной литературы ( Л.Н.Антилогова, Л.И. Божович, М.И.Боришевский , О.Г.Дробницкий, М.С.Неймарк, Б.О.Николаичев , Н.В.Светлова и др.), альтернативой девиаций в подростковой среде можно считать нравственное сознание и нравственную устойчивость личности.

Мы исходим из того, что под нравственностью можно понимать феномен, выступающий как интегральное психологическое образование, обеспечивающее свободный нравственный выбор и включающее в себя совокупность личностных и общественных, национальных и общечеловеческих ценностей, убеждений, чувств и переживаний, мотивов, потребностей и поступков личности на основе сформированного мировоззрения личности и сложившегося менталитета.

В целом мы, при определении теоретико-методологических основ исследования, в качестве основной выделяем нравственную сферу личности, её направленность, особенности структуры личности. Профилактика асоциальных явлений в молодежной среде представляет систему социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих антиобщественным действиям молодежи, которые осуществляются в совокупности с индивидуальной профилактической работой с людьми, находящимся в социально опасном положении. Следует отметить, что понятия «профилактика» и «предупреждение» рассматриваются как одинаковые по смыслу,

равнозначные [1].

В современном мире в соответствии с поставленными целями, используются различные концептуальные подходы к профилактической работе девиантного поведения личности (группы), которые можно разделить на три направления:

- 1) устранение факторов риска;
- 2) развитие личностных ресурсов;
- 3) создание поддерживающей среды.

Мы пришли к выводу, что самым важным для профилактики девиаций является организация взаимодействия семьи, школы, правоохранительных органов в профилактической работе учреждений образования. В ходе этой работы необходимо структурировать психолого-педагогическое и социальное пространство согласно российским и национальным традициям, специфическим особенностям, которые на протяжении всей истории развития общества поддерживали его целостность и общественный порядок. В связи с этим, необходимы изменения и в законодательстве, которое должно предусматривать тесное взаимодействие со школой на основе расширения профилактических функций органов внутренних дел [6].

В воспитательной работе необходимо активизировать и технологизировать информационно - просветительскую работу, актуализировать ценность семьи как основы социализации и нормальной жизнедеятельности личности с помощью институтов гражданского общества выявлять проблемные семьи и организовывать взаимодействие с семьей и правоохранительными органами, что поможет воспитывать интолерантное отношение к нравственным порокам общества, формировать нетерпимость к нравственным порокам, нравственно безответственному поведению, обеспечить возврат к семейным духовно-нравственным и религиозным ценностям. Исходя из идей и положений, обозначенных в трудах ученых, которые определили основные теоретико-методологические основы исследования, мы пришли к выводу, что проблемы профилактики девиаций, девиантного поведения и молодежного экстремизма взаимосвязаны. Необходимость решения этих проблем актуализирует воспитание нравственной устойчивости и толерантности в учебном процессе как альтернативы указанным социальным угрозам для подростков (И.В.Бестужев-Лада, Л.Д.Гордон, В.Н.Касаткин). Она особенно актуальна в современном обществе и решается в ходе комплексного подхода к учебно-воспитательной деятельности: умелого сочетания преподавания гуманитарных дисциплин, воспитательной деятельности, сотрудничества с другими социальными институтами-школой, семьей, правоохранительными органами в целостном педагогическом процессе (В. А. Лекторский, А. В. Никольский, А. И. Репинецкий и др.).

Мы разделяем точку зрения С. А. Беличевой, которая считает основной причиной девиантного поведения неблагоприятное психосоциальное развитие и нарушения процесса социализации, поэтому важным в организации профилактической работы становится учет социально-экономических условий, социокультурных, этнокультурных особенностей региона.

К одной из особенностей относится стремление семьи замалчивать проблемы девиаций, что приносит трудности в ранней диагностике девиаций.

Второй особенностью является закрытость тем девиаций для обсуждения в кругу семьи, т.к. нравственные установки предусматривают само собой разумеющиеся установки на недопустимость подобных стереотипов поведения. Родители упускают сами этот момент.

Третьей особенностью является отсутствие традиционно активного вмешательства старшего поколения в воспитание, когда некоторые родители не допускают вмешательства с целью коррекции поведенческих девиаций, что значительно затрудняет трансляцию традиционных ценностей, например, геронтоимии и связь между поколениями рвется.

Моральные требования также претерпевают изменения, даже этнический этикет теряет свои позиции. Если учесть, социально-экономические условия являются также достаточно сложными, а нарушение норм общественной морали-коррупция, двойные

стандарты и т.д. также наблюдаются достаточно часто, то корни правового нигилизма берут начало и из этого, вкупе с ошибками в воспитании.

Важным моментом в понимании проблемы формирования девиаций молодежи является понятие «нравственная устойчивость к девиациям», под которым мы понимаем укоренившееся негативное отношение и нетерпимость к нравственным порокам, нравственно безответственному поведению, интериоризацию традиционных ценностей и моральных норм в сознании личности, отказ от социально неодобряемых поведенческих стереотипов.

Важными направлениями для оптимизации воспитательной работы является следующее:

**Определение программ профилактики и коррекции девиантного поведения учащихся:** формирование правовых знаний и знаний о ЗОЖ; формирование нравственной устойчивости к девиациям и участию в неформальных объединениях, склонных к молодёжному экстремизму; обеспечение информационной и социально-психологической безопасности жизнедеятельности учащихся; повышение коммуникативной культуры и освоение позитивных способов межкультурной коммуникации, позволяющих противостоять вовлечению молодежи в экстремистские молодёжные движения; формирование нравственной устойчивости к потреблению наркотиков, алкоголя, табака, поворот к формированию ЗОЖ; Для оптимизации профилактики девиантного поведения на ранней стадии его возникновения важны диагностика и коррекция способов удовлетворения потребностей обучающихся; оказание педагогического воздействия устранения девиантных способов удовлетворения потребностей, организация усвоения социально приемлемых способов деятельности.

**Определение системы критериев и показателей оценки эффективности ОЭР:**

1) **знаниевый блок**-уровень и полнота освоения правовых, аксиологических, культурологических знаний;

2) **личностный блок** (сформированность законопослушности, толерантности и духовных потребностей в структуре личности; социально ориентированный тип позитивной коммуникации, эмоциональная отзывчивость, адекватное отношение к фактам девиации, принятие общечеловеческих и национальных гуманистических ценностей).

3) **поведенческий блок** -приобщение к правовым нормам, общечеловеческим и национальным ценностям, социально одобряемое поведение; уровень формирования нравственной устойчивости к участию в неформальных объединениях, склонных к молодёжному экстремизму.

Таким образом, согласно критериям и показателям сформированности таких качеств как проявление социально одобряемого поведения, законопослушность, толерантность, неагрессивное поведение, позитивная межкультурная коммуникация и межэтническое взаимодействие, основанное на принципах толерантности, можно выделить следующие уровни устойчивости к девиациям и проявлению молодежного экстремизма) высокий, приближающийся к идеальному; б) достаточный уровень; в) тревожный уровень; г) критический уровень.

На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что около половины обучающихся учреждений образования проявляют высокую степень нигилизма, а также демонстрируют неуважительное отношение к праву и закону, выражают сомнение в их безусловном приоритете, что дает возможность проявления различных девиаций у молодежи.

**Методы исследования:** изучение и анализ философской, психологической, педагогической и социологической литературы, изучение и обобщение практики работы общеобразовательных школ и других социальных институтов по профилактике девиантного поведения и молодёжного экстремизма у старших подростков, наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, статистическая обработка данных.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования являлись средние

общеобразовательные школы школ Карачаево-Черкесской республики: СОШ №2, №5, №6 г.Карачаевска, СОШ № 5 г.Черкесска, СОШ а. Новая Дзегута, СОШ а. Сары-Тюз.

Экспериментом было охвачено 254 подростка, 22 педагога указанных школ и 122 родителя.

**Логика и этапы исследования.** Исследование проводилось с 2011 по 2017 годы и включало три взаимосвязанных этапа, в ходе реализации, которых:

- выявлена совокупность положений, составляющих теоретико -методологическую основу профилактики девиантного поведения у старших подростков (аксиологический, культурологический, антропологический, комплексный, функциональный, средовый, системно-деятельностный, индивидуально - дифференцированный подходы, типология подростков с девиантным поведением, примерная педагогическая модель девиантного подростка);

- создана концептуальная модель процесса профилактики девиантного поведения у старших подростков в ходе обучения и воспитания, представленная реализацией определенной совокупности педагогических условий, содержательных видов деятельности в сфере учебного и внеучебного времени, созданием специализированных молодежных объединений в рамках внутришкольной педагогической системы, анализом основных факторов, определением критериев и эмпирических показателей эффективности исследуемого процесса;

- определен и реализован в опытно-экспериментальной работе комплекс педагогических условий, необходимых и достаточных для эффективной воспитательно-профилактической деятельности, включающий комплексную диагностику, состоящую в выявлении целостного единства психолого-педагогических проблем, оказывающих влияние на поведение подростков; проектирование механизма педагогического взаимодействия по профилактике девиантного поведения подростков; организацию процесса профилактики девиантного поведения подростков в школьных условиях на основе взаимодействия школы, семьи, правоохранительных органов, общественности.

#### **Выводы и заключение.**

В ходе формирующего эксперимента выявлено, что выполнение Программы, реализация форм и методов совместной профилактической работы правоохранительных органов, школы и семьи оптимизируют профилактическую работу со школьной молодежью. Формирующий эксперимент показал, что в качестве подготовки к реализации программ профилактики и коррекции девиантного поведения учащихся большую роль играет «Школа правовых знаний», реализация спецкурса «Формирование правовой культуры и гражданского самосознания личности», организация волонтеров для участия в социально-значимой работе для групп риска «Волонтерская помощь», молодежный дискуссионный клуб «Прометей», кружки «Толерантный мир», «Семейная копилка ценностей», в интегрированной работе которых принимали участие учителя, родители, работники правоохранительных органов. В программе работы клуба «Прометей» – беседы со специалистами-врачами-наркологами, выдающимися спортсменами, общественными деятелями, работниками полиции, психологами, родителями. Формы работы-новые педагогические технологии, семинары-практикумы, диспуты, «круглые столы», «мозговые штурмы», тренинги, подготовка к которым осуществлялась при работе педагогических мастерских, родительского всеобуча. Показано, что профилактическая работа оптимизируется при введении инноваций - организации занятий по индивидуальному проектированию жизненных стратегий, по ведению ЗОЖ, индивидуальному частному предпринимательству, беседы о цели и ведущих мотивах образования, типах карьеры и профессионального роста, вариантов семейного самоопределения и самореализации; рекомендаций по формам оптимального досуга и др.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1.В.Л.Воротников. Профилактика асоциальных явлений в молодежной среде

(результаты опытно-экспериментальной работы). Вестник ТГУ, выпуск 3 (107), 2012 Гуманитарные науки. Педагогика и психология.

2. Девиантное поведение [Электронный ресурс] / Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/30/word/deviantnoe-povedenie>.

3. Овчарова Р. В., Мельникова Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника. СПб. Амалтея, 2008.

4. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского. М., 1990. С. 257.

5. Раев А. И. Избранные труды по педагогической психологии / сост. Г. И. Вергелес. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

6. Свинцицкая Т. А. Профилактика девиантного поведения подростков в социальной работе // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1224-1226. — URL <https://moluch.ru/archive/91/19250/> (дата обращения: 08.12.2018).

УДК 37

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ДИАДЕ «ПЕДАГОГ-УЧЕНИК»**

*Волков А.А., Чурсинова О.В.*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CONSTRUCTIVE RESOLUTION OF CONFLICTS IN THE DYAD «TEACHER- PUPIL»**

*Volkov A.A., Chursinova O.V.*

В данной статье авторами рассмотрены основные причины конфликтов, возникающих между педагогом и обучающимся в образовательной организации, виды конфликтов, конструктивные и деструктивные функции конфликтов, а также построена и описана модель реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов в диаде «педагог-ученик», включающая традиционные и инновационные медиативные технологии.

In article authors considered the main reasons for the conflicts arising between the teacher and trained in the educational organization, types of the conflicts, constructive and destructive functions of the conflicts, and also the model of realization of psychology and pedagogical system of a resolution of conflicts in a dyad the «teacher-pupil» including traditional and innovative mediativny technologies constructed and described.

**Ключевые слова:** педагогический конфликт, конфликтная ситуация, педагог, ученик, модель  
**Key words:** pedagogical conflict, conflict situation, teacher, pupil, model

В педагогической практике конфликты встречаются достаточно часто. Школа является зеркалом социальных отношений и реальных процессов, происходящих в социуме. Помимо приобретения знаний в стенах образовательной организации, обучающиеся учатся эффективно выстраиванию взаимоотношений с субъектами образовательной деятельности (одноклассниками, педагогами) [1].

Конфликтные ситуации могут с легкостью перейти в категорию деструктивных конфликтов, способствующих социальной изоляции педагога и обучающегося, если они не были своевременно разрешены на начальном этапе своего возникновения [2].

Опытный педагог, как правило, по тем или иным проявлениям способен прогнозировать возникновение конфликта в классе. В том случае, когда конфликт уже возник, педагогу необходимо выбрать стратегию его управления, выяснив причину конфликта, определив мотивы ученика, предварительно оценив возможные последствия развития конфликтной ситуации. При этом важно помнить, что ни одна из стратегий разрешения конфликтов (компромисс, конкуренция, сотрудничество, избегание,

приспособление, медиация) не может рассматриваться в качестве наиболее оптимальной и эффективной.

Можно выделить следующие особенности педагогических конфликтов:

- различное восприятие конфликтных ситуаций субъектами образовательной деятельности: педагоги не всегда могут понять глубину эмоциональных переживаний обучающихся; ученики, в силу возраста не умеют контролировать свои эмоции;

- автоматическое превращение конфликта в акт воспитания, особенно если при нем присутствуют другие обучающиеся;

- провоцирование новых сложных конфликтов, в которые могут вовлекаться другие участники образовательной деятельности в случае допущения педагогом ошибок при разрешении конфликта;

- успешное разрешение конфликтной ситуации в педагогической деятельности осуществить гораздо сложнее, нежели его предотвратить [6].

В качестве одной из причин большинства конфликтов в межличностном взаимодействии педагога и обучающегося можно рассматривать низкую коммуникативную культуру педагога. Оказавшись в проблемной ситуации, некоторые педагоги могут позволить себе некорректные отзывы в адрес семьи ребенка, резкие слова, упреки в адрес обучающегося, заострение внимания на отрицательных качествах ученика.

Недостаточный уровень профессионализма педагога, проявляющийся в манипулировании отметками, неспособности формировать у обучающихся познавательный интерес к предмету, навешивании ярлыка неуспевающего обучающегося, акцентуациях характера также является одной из специфических причин конфликтов в системе отношений «педагог - ученик».

При этом обучающиеся также могут выступать в роли провокаторов конфликтных ситуаций, не выполняя домашние задания, умышленно нарушая дисциплину.

Возраст обучающихся также оказывает влияние на особенности протекания конфликта во взаимоотношениях педагога и ученика. Младшие школьники практически не конфликтуют с педагогом, так как он является для них авторитетной личностью. В подростковом же возрасте противоречия с учителем обостряются, возрастают и в большей степени носят поведенческий характер. Прежде всего, это связано с особенностями протекания подросткового кризиса и становлением такого новообразования как чувство взрослости. При взаимодействии с педагогом старшие школьники активно отстаивают свою точку зрения [3].

В образовательной организации между педагогом и учеником чаще всего встречаются конфликты отношений, деятельности и поведения.

Конфликты отношений возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и, как правило, носят длительный характер.

Конфликт отношений может происходить не только с одним учеником, но и с целым классом. В этом случае он особо остро переживается учителем. Подобная ситуация возникает в том случае, когда со стороны педагога осуществляется навязывание определенного характера взаимоотношений, ожидание соответствующей ответной реакции от обучающихся.

Конфликты поведения имеют место в случае ошибочного анализа педагогом поступков ученика.

Конфликты деятельности чаще всего проявляются отказом ученика от выполнения учебных заданий. Такое поведение обучающихся может быть вызвано разными причинами: переутомлением, трудностями в усвоении учебного материала, неудачным замечанием педагога.

Обратимся к исследованиям С. А. Слепцовой, которая выделяет семь конструктивных функций разрешения конфликтов в диаде «педагог-ученик»:

1. Социальная функция обеспечивает выполнение социального заказа, к которому относятся, формирующиеся путем интеграции политических, культурных, исторических,

образовательных, экономических, здоровьесберегающих потребностей общества, требования современного социума.

2. Психологическая функция обеспечивает рациональный ход развития диадного взаимодействия. Автор выделяет следующие пути рационального развития взаимодействия на основе конструктивного разрешения конфликтов в диаде «учитель-ученик»:

- организация внешних условий, обеспечивающих формирование готовности к разрешению конфликтов (психологическая компетентность педагога, системность внутришкольного повышения квалификации педагога, коммуникативно-ориентированная развивающая среда);

- организация внутренних условий, способствующих развитию таких личностных качеств, как самоконтроль, гуманизм, гибкость поведения, эмпатия, толерантность, коммуникабельность;

- использование логики и аргументов (рациональных суждений) в разрешении проблемных ситуаций;

- самокритичное отношение к собственным поступкам, действиям, поведению и адекватное восприятие критики со стороны окружающих;

- создание благодатной почвы для личностного развития, обеспечивающего эмоциональный комфорт и безопасность всех сторон конфликта;

- формирование у обучающихся типа мышления, способствующего уменьшению напряжённости, внутриличностного конфликта, позволяющего осуществлять контроль над своими эмоциями, чувствами, потребностями и желаниями, справляться с психологическими нагрузками, то есть выступающего в качестве психологического механизма компенсации проблем ученика.

3. Адаптационно-адаптирующая функция за счёт непосредственно определённых изменений личности и условий взаимодействия в диаде «педагог-ученик» обеспечивает достижение цели взаимодействия. К ним можно отнести: внутренние изменения - «подстройка» к личности другого и «надстройка» необходимых личностных качеств к себе; внешние изменения - «подстройка» к месту, времени, продолжительности взаимодействия и «надстройка» условий и характера выполнения деятельности (например, учебных заданий).

4. Обучающая функция решает задачи образовательного характера и включает в себя: развитие навыков оперирования информацией, её адекватное восприятие и переработку, получение новых, расширение и структурирование имеющихся знаний и умений видеть и решать проблему.

5. Коррекционно-развивающая функция способствует выбору вектора направления развития диадного взаимодействия, где основными факторами выступают анализирующие и коррекционные действия в процессе общения.

6. Социализирующая функция представляет собой процесс усвоения этических, культурных, и моральных норм, социальных ролей в процессе общения, от которых зависит эффективное и успешное взаимодействие в обществе.

7. Эвристическая функция характеризуется формированием гибкости и мобильности мыслительной деятельности, раскрытием личностной креативности, появлением возможности творческого, выходящего за пределы образовательных традиций и стереотипов, отбора наиболее успешных способов решения проблемы [7].

Исследование осуществлено с использованием комплекса методов исследования: анализ научно-педагогических источников по проблеме конфликтов педагогов и обучающихся в образовательной организации; анализ и обобщение педагогического опыта; психолого-педагогическое наблюдение, анкетирование.

В рамках нашего исследования на основе данных анкет-интервью обучающихся и педагогов были выявлены конструктивные и деструктивные последствия конфликтов:

К группе конструктивных последствий относятся:

- установление позитивного психологического климата в коллективе;

- налаживание отношений, осознание ошибок;
- приобретение опыта конструктивного выхода из подобных конфликтных ситуаций;
- стремление к изменениям и саморазвитию;
- разрядка эмоций.

В группе деструктивных последствий конфликтов выделяются:

- возникновение напряжённости в отношениях;
- накопление негативного опыта от конфликтного взаимодействия;
- эмоциональные нарушения (страхи, тревожность, агрессивность) у обучающихся;
- состояние психического напряжения, синдром эмоционального выгорания у педагогов.

На основе полученных данных мы разработали модель реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов в диаде «педагог-ученик». Данная модель представляет собой совокупность действий педагога-психолога и субъектов образовательной деятельности по формированию конфликтологической компетентности педагогов и обучающихся, привлечению всех сторон конфликта к его разрешению. На уровне традиционных и инновационных медиативных технологий нами был создан комплекс мероприятий для реализации данной модели (рисунок 1.).



Рисунок 1. Модель реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов в диаде «педагог-ученик»

На рисунке 1 представлена модель по реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между педагогами и школьниками, направленная на разрешение конфликтов в диаде «педагог-ученик». Традиционные мероприятия осуществляются в форме тренинга «Конструктивное разрешение конфликтов» для педагогов и обучающихся, основной целью которого является обучение педагогов и школьников конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в процессе педагогического взаимодействия.

Задачи программы тренинга:

- обучение эффективным способам профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций;
- обучение объективному оцениванию конфликтных ситуаций;

- помощь участникам в коррекции своего поведения в сторону снижения его конфликтности;
- сплочение конкретного коллектива, развитие умений и навыков командного взаимодействия.

Методы и формы работы: ролевые игры («Сглаживание конфликтов», «Конфликт в транспорте»), групповые дискуссии, мозговой штурм, практические упражнения, занятия с элементами арт-терапии, работа в парах и мини-группах, мини-лекции («Что такое конфликт», «Основные стратегии выхода из конфликтной ситуации»), презентации.

Ожидаемые эффекты от участия в тренинге:

- понимание причин конфликта;
- умение выбрать адекватные стратегии поведения в конфликтной ситуации;
- формирование навыков саморегуляции и самоконтроля в процессе взаимодействия с собеседником;
- освоение техник конструктивного разрешения межличностных конфликтов;
- семинары-практикумы, целью которых является обучение участников педагогического взаимодействия конструктивному разрешению конфликтных ситуаций; классные часы.
- индивидуальные консультации педагога-психолога.

Программа тренинга «Конструктивное разрешение конфликтов» представлена ниже в соответствующей таблице.

№	Тема занятия	Содержание
1	Конфликты в школьной жизни	Знакомство с понятиями и усвоение их различий «спор», «конфликт», «конфликтная ситуация», развитие умения нравственного самопознания, рефлексии
2	Стратегии преодоления конфликтов	Знакомство с алгоритмом и стратегиями разрешения конфликта
3	Навыки саморегуляции в общении	Рассмотрение способов конструктивного поведения в конфликте, методов управления конфликтом

Помимо традиционных форм работы (тренинги, семинары-практикумы) предложены и инновационные формы, к которым можно отнести медиативное сопровождение, представляющее собой один из методов разрешения конфликтов между педагогами и обучающимися. Медиативный проект носит системный характер, проявляющийся в алгоритмичности и управляемости процесса разрешения конфликтной ситуации, «определяющийся системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [4, с. 26-29], «обеспечивая максимальное взаимодействие социальных условий» [5, с. 143-147].

Таким образом, психолого-педагогическая профилактика и разрешение конфликтных ситуаций в системе «педагог-ученик» сводятся к созданию условий, способствующих адекватности восприятия конфликта, созданию атмосферы взаимного доверия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Астахова Ю. Л. Методы управления конфликтами в педагогическом коллективе школы // Концепт. – 2013. - №3. - С. 71-75.
2. Васильева Е. Н. Конфликтологический дискурс модернизации системы образования // Вестник Томского государственного университета. - 2012. - №364. - С. 153-156.
3. Георгян А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель-ученик» // Автореф.

дисс. ...канд. пед. наук. - Владикавказ, 2008. - 24 с.

4. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научно-информационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - № 9. - С. 26-29.

5. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.

6. Синякова М. Г., Сыманюк Э. Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Успехи современного естествознания. - 2010. - № 9. - С. 170-176.

7. Слепцова С. А. Функциональное значение конструктивного разрешения конфликтов в диаде «учитель-ученик» // Молодой ученый. - 2013. - №3. - С. 443-446.

УДК 378.046

### **Анализ процесса экспорта образовательных услуг: особенности обучения иностранцев в советских и современных вузах**

*Гевля М.А.*

### **Analysis of the process of exporting educational services: features of teaching foreigners in Soviet and modern universities**

*Gevlya M.A.*

**Аннотация:** данная статья посвящена анализу и развитию процесса обучения иностранных студентов в советских вузах и экспорту образовательных услуг на современном этапе. **Материалы и методы.** В работе использовались следующие методы: анализ нормативных документов в сфере высшего образования, анализ научной и учебной литературы, построение процесса обучения русскому языку как иностранному, наблюдение, тестирование.

**Annotation:** this article is devoted to the analysis and development of the process of teaching foreign students in Soviet universities and the export of educational services at the present stage. **Materials and methods.** To achieve this goal, methods of analyzing regulatory documents in the sphere of higher education, analyzing scientific and educational literature, building the process of teaching Russian as a foreign language, aimed at developing foreign students, observation, testing, were used.

**Ключевые слова:** высшее образование, иностранцы, профессиональные компетенции, межкультурная коммуникация, русский язык.

**Key words:** higher education, foreigners, professional competence, intercultural communication, Russian.

На сегодняшний день студенты из многих зарубежных стран обучаются в вузах Российской Федерации. Очевидно, что к иностранным студентам нужен особый подход, конкретные программы и методы обучения.

Чтобы рассмотреть процесс развития обучения иностранцев в России, крайне важно учитывать опыт, накопленный в советский период при обучении иностранных студентов. Это поможет избежать ошибок и найти правильные подходы в учебном процессе.

Конечно, многолетняя советская система образования имела некоторые недостатки. Во-первых - тотальная идеологизированность. Но, в то же время, эта система считалась одной из лучших в мире. Выпускники советских школ и университетов были хорошо образованны, а иностранцы, вернувшиеся из СССР, считались первоклассными специалистами в своей стране. Советские вузы накопили большой опыт в процессе подготовки иностранных кадров.

Образовательная система для национальных меньшинств в Советской России была создана сразу после Октябрьской революции 1917 года. Крупнейшими университетами для национальных меньшинств в 1920-1930 годах были Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ) и Коммунистический университет национальных меньшинств Запада (КУНМЗ) [2]. Задачи этих университетов наиболее ярко выражены в речи И. В. Сталина на открытии КУТВ. Он сформулировал цели работы иностранного сектора университета и подчеркнул, что задача университета «состоит в том, чтобы учесть все особенности революционного развития этих стран и воспитать кадры, пришедшие из этих стран, в направлении, обеспечивающем выполнение... разнообразных очередных задач» [6].

В середине 1920-х гг. появилась идея создания специального университета для китайских рабочих. 7 ноября 1925 года состоялось открытие Университета трудящихся Китая (КУТК). На церемонии открытия университета присутствовал член Исполкома Коминтерна Л.Д. Троцкий, который произнес памятную речь о китайско-советской дружбе [7].

Программы коммунистических университетов для зарубежных студентов были чрезвычайно разнообразны и охватывали в основном гуманитарные и социально-политические дисциплины. Большое внимание уделялось рассмотрению революционного опыта в СССР и других странах. Студенты приобретали обширные знания в областях, в которых они собирались работать. Производственной практике и военной подготовке также отводилось большое количество времени.

В 1927 г. на собрании коммунистических вузов был разработан и утвержден типовой учебный план для университетов СССР. Он состоял из 16 дисциплин объемом в 3420 часов. В него входили такие предметы, как политэкономия (420 часов), история классовый борьбы (262 часа), история ВКП (360 часов), исторический материализм (265 часов), основы ленинизма (202 часа), история Запада и Америки (353 часа), математика, русский язык, естествознание (по 173 часа), экономическая география (195 часов), военное дело, техника и организация промышленности, экономическая политика. [2. С. 139].

В 1930-х гг. происходит переустройство национальной политики СССР. Советское правительство отказывается от мысли разжигания мировой революции. Именно поэтому в конце 1930-х гг. упраздняются вузы, которые предназначены для отдельных национальностей. Решение о закрытии КУНМЗ было принято в 1936г., а в 1938 г. ликвидирован КУТВ.

Итак, во второй половине 1930-х гг. образование для национальных меньшинств, в том числе для иностранцев, было прекращено. Но вскоре все изменилось. Победив во Второй Мировой войне, Советский Союз начал выделять большие финансовые средства для поддержания стран «соцлагеря» и государств «третьего мира». Чтобы упрочить свои позиции, Москва возрождает программу высшего образования для иностранных граждан. Конечно, доминирующей составляющей продолжала оставаться идеологическая направленность обучения. Но теперь, главной целью была не мировая революция, а подготовка высококвалифицированных профессионалов.

В 1954 г. в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова открылся подготовительный факультет для изучения иностранцами русского языка перед поступлением на первый курс университета. В будущем в каждом университете создаются подобные факультеты, позволяющие иностранным гражданам подготовиться к поступлению.

С начала 1960-х годов получить советское образование приехало большое число студентов из стран Африки, Восточной Аравии и Латинской Америки. Главным вузом, где могли обучаться иностранные граждане, был Университет Дружбы Народов имени Патриса Лумумбы, открытый в 1960 году в Москве. За тот же период значительно выросла география иностранцев, обучающихся в СССР. В работу с иностранцами включились и университеты других городов, создавая специальные отделения по примеру столичных вузов, которые уже сотрудничали с иностранными студентами. С 1950-х гг. каждое

десятилетие количество иностранных учащихся в Советском Союзе неуклонно возрастало [6; 7].

С 2000-х годов обучение иностранных студентов коренным образом изменилось. Главным «изменением» было разрушение методологической и дидактической систем обучения иностранных студентов русскому языку. В настоящее время около 90 тысяч иностранных граждан учатся в университетах Российской Федерации, из них около 60 тысяч числятся на контрактной основе и более 30 тысяч – за счет федерального бюджета. Согласно веб-сайту Федерального агентства по образованию, Россия по-прежнему занимает девятое место в мире по числу иностранных студентов [4; 5].

Федеральная целевая программа «Русский язык», принятая Правительством Российской Федерации в 2005 г. (постановление от 29.12.2005 № 833), содержит раздел «Укрепление позиций русского языка как средства межнационального общения» [5]. Основной пункт программы содержит некоторые меры по укреплению значения русского языка в сохранении культурного и образовательного пространства Российской Федерации и направлен на создание учебных программ и методических комплексов для обучения русскому языку как иностранному. В свою очередь, такие изменения предполагают создание новой научно-методической базы при обучении русскому как иностранному.

Обратимся к истории преподавания русского языка как иностранного. В 70—80-е гг. сложилась четкая методическая система организации учебного процесса. Главными формами обучения были традиционные виды деятельности студентов: аудиторная и самостоятельная работа. Стоит отметить, что самостоятельная работа занимала 50% от общей аудиторной нагрузки. Время для самостоятельной подготовки увеличивалось от курса к курсу.

За период обучения русскому языку уделялось 660 часов. В конце 9-го семестра студенты сдавали устный экзамен на одну из предложенных тем: «Роль моей профессии в экономическом развитии моей страны», «Что мне дало знакомство с русской культурой». На подготовку и ответ отводилось по 10 минут.

Спустя десятилетия система обучения иностранцев в российских вузах изменилась. Первое и главное - на данном этапе развития процесса образования нет официального стандарта и единого учебного плана для всех вузов по дисциплине «русский как иностранный язык». При обучении иностранцев русскому языку образовательные цели прошлого «помочь понять» перестали являться центральными. Современный дидактический подход в первую очередь направлен не на передачу какой-либо информации о другой культуре, а на формирование желания и способности понимать ее, на устранение неверных убеждений и стереотипов [3].

В конечном итоге, подразумевается не только языковая подготовка иностранных студентов, но и улучшение контактов между представителями разных культур, что приводит к более успешному выполнению своих профессиональных функций.

Однозначно, что образовательные цели современности значительно отличаются от целей 80-х годов: это уже не просто достижение и отработка коммуникативных навыков. Это, так сказать, обмен личным опытом представителей разных культур.

Итак, обучение иностранных граждан в советских и российских вузах имеет довольно богатую историю и продолжает активно развиваться в настоящее время. Говоря о наиболее привлекательных направлениях в образовании иностранцев, следует отметить медицинские и фармацевтические специальности. Российские университеты славятся подготовкой высококвалифицированных кадров для сферы здравоохранения. Первое учебное медицинское заведение – Аптекарский указ – появилось в России еще в XVII веке. Сейчас медицинский персонал готовят в более чем 70 вузах страны [1; 3].

Одним из ярких примеров вуза, который занимается экспортом образовательных услуг, является Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. В 1962 г. институт начинает обучение студентов

из зарубежных стран. Первыми студентами-иностранцами были: Шек Мунье Юсуф, Ахмед Руфай (Сомали), Лой, Лам-Куанг-Тхань (Вьетнам).

Международная деятельность является одним из важнейших аспектов работы ПМФИ. Важным направлением развития деятельности ПМФИ является интернационализация образования и поиск новых вариантов международного сотрудничества, а также продвижение ПМФИ в мировом информационном пространстве как образовательного центра, который подготавливает кадров, конкурентоспособных в России и за рубежом.

С 1967 г. в вузе подготовлено 1 206 магистров фармации из 16 стран Азии и Ближнего Востока, 9 стран Латинской Америки, 35 стран Африки. Выпускники института возглавляют многие крупные фармацевтические и медицинские предприятия России и стран СНГ.

В 2018 г. в Пятигорский медико-фармацевтический институт поступило около 900 иностранных граждан, которые обучаются по основным образовательным программам специалитета: «Стоматология», «Фармация», «Лечебное дело». В основном это студенты из Вьетнама, Узбекистана, стран центральной Африки, Греции, Египта, Иордании, стран СНГ.

Для студентов-иностранцев предлагается 3 вида образовательных программ: одна программа на русском языке и две – на языках-посредниках. По первому виду программы обучаются студенты из стран СНГ либо лица, уверенно владеющие русским языком.

Программы на языках-посредниках (в данном случае это английский и французский языки) рассчитаны на студентов, которые приехали в основном из стран дальнего зарубежья и либо в малой степени, либо практически не владеют русским языком. Первые 3, 5 года обучения иностранные студенты получают информацию на языке-посреднике, но, в то же время, им активно преподается русский язык. Для желающих предлагаются дополнительные курсы русского языка, на которых решаются сложные вопросы постановки артикуляции. Последние 1, 5 года обучение проводится исключительно на русском языке, после чего будущие специалисты сдают государственный экзамен.

Перед преподавателями вуза стоит непростая задача – формирование профессиональных компетенций и улучшение контактов между представителями разных культур. Сложность заключается в том, что преподаватель должен учитывать лингвистические особенности каждого этноса. Так, например, вьетнамские студенты с легкостью овладевают техникой письма, но у них возникают проблемы с устной речью из-за особенностей работы артикуляционного аппарата. В свою очередь, для представителей народов Африки не составляет большого труда активно практиковать разговорный стиль речи.

Коммуникативная компетентность медика или фармацевта в профессиональной сфере подразумевает толкование профессиональной терминологии, понятий; понимание вербальных и невербальных средств общения; умелое обращение с рабочим материалом. На старших курсах, как и в первый год обучения, большое внимание уделяется развитию коммуникативных навыков иностранцев, но теперь уже в области профессионального общения [1].

Для формирования профессиональной компетентности вместе с лексико-грамматическими упражнениями активно используются ролевые игры, ситуативные задания, которые повышают мотивацию студентов, пробуждают интерес к изучению русского языка.

При проведении занятий по профессиональному русскому языку для иностранной аудитории преподаватель в первую очередь руководствуется принципом развития коммуникативных навыков в области профессионального общения. С этой точки зрения использование визуальных педагогических инструментов (рисунков, видеоматериалов), которые способствуют улучшению навыков общения, является наиболее эффективным. Такой подход обеспечивает серьезную подготовку высококвалифицированных специалистов в сфере здравоохранения.

Сегодня Пятигорский медико-фармацевтический институт является одним из ведущих вузов России по экспорту образовательных услуг. Одним из главных направлений международной деятельности ПМФИ является подготовка кадров для зарубежных стран. Выпускники-иностранцы ПМФИ занимают ответственные посты во многих сферах жизни стран Африки, Вьетнама, Узбекистана, Египта и других.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Зверев Н.И. Международный рынок образовательных услуг: виды деятельности, участники, оценка финансовых потоков, место России // Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: состояние и перспективы развития: Сборник информационно-аналитических и методических материалов. - М.: Минобразование РФ, 1999. - С.3-26.
2. Педагогическая энциклопедия. М., 1929. Т. 3.
3. Пелихов Н.В. Региональные центры международного сотрудничества // Проблемы интеграции российских университетов в мировую систему образования и науки с учетом региональных особенностей. - N 2. - Ростов: Изд. ИМК, 1995. - С.3-58.
4. Пелихов Н.В. Совершенствование системы управления и мониторинга международного сотрудничества в области подготовки специалистов для зарубежных стран (коллективная стратегия, кооперационные программы, региональные центры) // Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: состояние и перспективы развития: Сборник информационно-аналитических и методических материалов. - М.: Минобразование РФ, 2016. - С.107-120.
5. Портал Министерства образования и науки РФ. URL: <http://ru.education.mon.gov.ru/articles/2>.
6. Российский государственный архив социально-политической истории (далее — РГАСПИ). Ф. 495. Оп. 1. Д. 55. Л. 28.
7. Спичак Д.А. История подготовки кадров компартии Китая и Гоминьдана в московских учебных центрах Коминтерна: Автореф. дисс. ... канд. ист. наук. М., 2010.

*УДК 37*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА**

*Дашук И.Н., Дашук К.В.*

## **THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK SYSTEM DEVELOPMENT ON SCHOOL BULLYING PREVENTION**

*Dashuk I.N., Dashuk C.V.*

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы кратко охарактеризованы диспозиционный, клинический, темпоральный, этнологический и контекстуальный теоретические подходы к обоснованию детерминант буллинга. Предложены соответствующие ключевые стратегии социально-педагогической работы по профилактике школьного буллинга. Делается вывод о необходимости разработки целостного, интегративного подхода для повышения эффективности системы антибуллинговой работы социального педагога в общеобразовательном учреждении.

Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, the authors briefly characterizes dispositional, clinical, temporal, ethological and contextual theoretical approaches to the substantiation of the bullying determinants. Proposes the corresponding key strategies of socio-pedagogical work on the prevention of school bullying. The conclusion is made about the need to develop a holistic,

integrative approach to improve effectiveness of an anti-bullying system in Russian schools.

**Ключевые слова:** школьный буллинг, травля в школе, факторы буллинга, профилактика буллинга, социально-педагогическая помощь жертвам насилия.

**Keywords:** school bullying, bullying factors, bullying prevention, socio-pedagogical assistance to victims.

Основная задача школы - обеспечить всем детям и подросткам эффективную реализацию основополагающего права на обучение в безопасной, комфортной и стимулирующей развитие образовательной среде. Ни одно учебное заведение не сможет это гарантировать, если в его стенах учащиеся подвергаются буллингу - травле со стороны сверстников; умышленному и регулярному (не менее одного-двух раз в месяц) физическому или психологическому преследованию, сексуальному домогательству одного из членов школьного коллектива.

По оценкам Всемирной организации здравоохранения, в 2013-2014 гг. в Российской Федерации 25% одиннадцатилетних мальчиков и девочек не менее двух раз в месяц за последние пару месяцев становились жертвой травли, что в рейтинге распространенности школьного буллинга из 43 европейских государств, принявших участие в исследовании ВОЗ, поставило нашу страну на третье место (для сравнения, в Армении это число равно 3,5%, в Швеции - 5,5%, Англии - 10,5%, Финляндии - 12%) [5]. Выявленный факт актуализирует организацию социально-педагогической работы по профилактике буллинга в российских школах.

Анализ соответствующих научных и методических публикаций Д. Лэйна [4], А.А. Бочавер, К.Д. Хломова [2], Л.А. Глазыриной, М.А. Костенко [6], С.В. Кривцовой [3], С.В. Фоминой [8] и др. позволил нам соотнести предлагаемые этими авторами стратегии и мишени социально-педагогического вмешательства в ситуацию школьного буллинга с определенной концептуальной позицией относительно генезиса этой формы деструктивного поведения подростков.

Развивая идеи А.А. Бочавер и К.Д. Хломова [2] о существовании клинического, диспозиционного, темпорального и контекстуального теоретических подходов к изучению буллинга, и дополнив их классификацию условно этологическим подходом, мы попытались кратко сформулировать соответствующие стратегии профилактической работы социального педагога в общеобразовательных учреждениях.

Прежде всего, стоит отметить ориентированность отечественной психиатрии и педагогической психологии на диспозицию внутренней ответственности личности. В силу чего и в социально-педагогической теории и практике наиболее распространен *диспозиционный подход*, сторонники которого основными детерминантами буллинга называют индивидуальные особенности участников травли, внутриличностные факторы того, что ребенок оказывается жертвой или агрессором (повышенную тревожность, неадекватную самооценку и уровень притязаний, искаженные ценностные ориентации, склонность к соперничеству и враждебность при взаимодействии со сверстниками, проблемы самооценки и др.) [7; 8]. А современная практика индивидуальной социально-педагогической работы предполагает развитие социальной компетентности (умения общаться, поддерживать дружеские связи, конструктивно разрешать конфликты) и личностных качеств (в первую очередь, уверенности в себе) у детей, ставших объектом травли; повышение уровня эмпатии, проксимальности (стремления понять другого человека, принять его в свое окружение) и навыков саморегуляции у буллеров, что в итоге поможет модифицировать их поведение.

Тогда как в рамках *клинического* подхода длительная настойчивая травля признается маркером серьезного личностного расстройства: буллер психически не здоров, эмоции его нарушены, хотя волевая и интеллектуальная сферы в норме (он добивается своего), но голос совести настолько слаб, что не останавливает деструктивную активность агрессора и не способствует принятию ответственных решений. Жажда самоутвердиться за счет

систематической демонстрации своей власти и унижения других, получение удовольствия от боли и страданий покорной жертвы в условиях отсутствия угрозы наказания – свидетельство порочности или психического расстройства личности. «Чем раньше буллер столкнется с конфронтацией, тем скорее он «опомнится». Конфронтация – твердая, не агрессивная позиция: «Так нельзя, и я не допущу подобного поведения!» - лучший способ остановить» злоумышленника [9, с.53]. Обычно в общеобразовательных учреждениях за рубежом сначала устно предупреждают о возможных санкциях в случае нарушений в будущем, если агрессор все же продолжает травлю и издевательства, наказания постепенно усиливают - удаляют из класса, отстраняют от школьных занятий, лишают школьных привилегий, оставляют после уроков, требуют выплатить денежный штраф; наконец, - отправляют в центр дистанционного обучения, переводят в другое учебное заведение, отчисляют или исключают из школы. Если поведение подростка создает опасность для окружающих, рекомендуют применять традиционные карательные санкции - обращение в полицию или направление его к психиатру за соответствующей профессиональной помощью в преодолении агрессии, поскольку сотрудники образовательного учреждения должны прекратить буллинг, а не лечить патологию. Перспектива трагична. «Современная школа передает «непокорного» или «безнадежного» ученика либо в систему здравоохранения, психиатрические клиники и специнтернаты, либо – в систему правоохранения, «пенитенциарные заведения»: условия воспитания в этих системах существенно жестче образовательной и гораздо менее скрытно нацелены на уничтожение человеческой индивидуальности» [1, с.45].

М.Р. Арпентьева пишет: «И жертвы, и их преследователи имеют низкий потенциал жизнеутверждения, склонны отрицать жизнь, быть недовольными собой и миром... Агрессия, рожденная нарушенной, чрезмерной и болезненно отвергаемой привязанностью к миру и людям, рождает буллинг... Самоутверждаясь, сталкеры унижают не только объект нападков, но и самих себя и, таким образом, еще более ухудшают ситуацию. Выход из замкнутого круга насилия – диалог, признание преследователем вины и прощение его жертвой» [1, с. 46]. Следовательно, ключевой стратегией социально-педагогической работы должно стать не наказание буллера, а реабилитация его и жертвы.

Последователи *темпорального* теоретического подхода, фиксируя внимание на периодах сензитивности, повышающих уязвимость ребенка к принятию роли агрессора или жертвы, и неравномерности реализации этих рисков «на протяжении жизненного пути, признают необходимым психолого-педагогическое сопровождение детей при прохождении возрастных кризисов и трудных жизненных ситуаций» [2], развитие стрессоустойчивости и способности использовать в ситуации неблагополучия имеющиеся социально-психологические ресурсы для обретения уверенности и спокойствия.

Согласно *этологическому* подходу, человек - социальное животное, обреченное на иерархическую организацию своей «стаи». В силу этого, ключевые факторы травли - нездоровый микроклимат и конкуренция в школе, формирование внутри учебного класса групповой структуры, основанной на доминировании за счет жертвы. Буллинг - средство выстраивания социальной иерархии и преодоления социальной неопределенности: инициатор через травлю закрепляет свой статус и понижает чужой; свидетели также извлекают пользу из этой виктимной ситуации - обретают свой ранг в иерархической структуре класса. Даже учителя участвуют в этом процессе, злоупотребляя своей властью, когда в качестве наказания заставляют ребенка стоять в углу, публично критикуют внешний вид, саркастично комментируют ошибки детей, необъективно оценивают знания в силу личной неприязни, провоцируя буллинг со стороны одноклассников «дискриминирующими действиями в отношении отдельных учеников, ставя их в положение изгоев, превращая в мишень для издевательств и насилия» [10].

В логике *этологического* подхода, основные социально-педагогические антибуллинговые стратегии таковы:

- утверждение альтернативы определения статусов/рангов в группе, где значимый

фактор - не разница во власти и физической силе, а гуманистические ценности: доброта, благородство, порядочность, уважение других, бескорыстие, умение строить равноправные, дружеские отношения;

- снижение напряженности в коллективе, создание здорового психологического климата в классе при реализации принципов взаимной помощи, поддержки и доверия, ценности каждого ученика. При этом педагог сам должен задавать пример, не разделяя подростков «на «хороших» и «плохих», не предъявлять завышенные требования к учебе или дисциплине, не занижать оценки в качестве наказания» за непослушание [10], безусловно принимать и доброжелательно, заботливо относиться к детям с физическими или интеллектуальными особенностями.

Пятый, *контекстуальный* подход к оценке генезиса буллинга позволяет вскрыть такие факторы, как: *провокационная школьная среда* с ее компонентами злоупотребления административной властью и авторитетом насилия при взаимодействии учителей и учащихся, напряженными межличностными отношениями в педагогическом коллективе и вспышками агрессии учителей вследствие их эмоционального выгорания в условиях чрезмерной трудовой нагрузки; индифферентной и попустительской позицией некоторых педагогов и родителей в отношении буллинга, представлением о «возрастной норме», естественности и пользе «выпускания пара», «утилизации» агрессивности подростков на своих сверстников.

С другой стороны, очевидно, что школы не функционируют в условиях изоляции, поэтому социальной детерминантой школьного буллинга следует назвать *дегуманизацию системных процессов современного общества*: отношения между людьми основаны на неравенстве, власти, корысти и конкуренции, примате личной свободы и обогащения в ущерб справедливости и солидарности; нормы криминальной субкультуры проникли во многие социальные сферы и приняты различными слоями (жесткая групповая стратификация, деление людей на «своих» и «чужих», а «своих» - на касты; подверженность «низов» поборам и вымогательству, клички - средство стигматизации, уголовный жаргон и татуировки - знаковая система коммуникации); в международных отношениях - нагнетание милитаристских настроений и поиск внешнего врага. Это кризисное состояние социума отражается на нравах несовершеннолетних, подростки неосознанно репетируют предлагаемые им обществом роли, готовясь в перспективе стать «успешными» в мире взрослых.

В противовес этому социально-педагогическая работа с опорой на контекстуальный подход должна ориентировать школьный коллектив на:

- развитие достоинства творческой личности, формирование у детей активной жизненной позиции ответственного социального служения, а не трансляцию знаний для подготовки носителей социальных функций, способных лишь охранять частную собственность и обслуживать современное производство, обойдя конкурентов в борьбе за место на рынке труда;

- изменение системы отношений в образовательном учреждении в целом; выстраивание их на принципах кооперации, сотворчества, справедливости и солидарности, которые гарантируют благополучие всех учащихся и учителей;

- категорический запрет на любое насилие в учебном заведении («Скажи насилию нет!»), создание школьной службы примирения с привлечением самих учащихся к разрешению конфликтных ситуаций;

- повышение социального статуса школы и авторитета педагога посредством: а) усиления функции просвещения (в том числе и психологического), и всестороннего развития учащихся (а не только предоставления образовательных услуг); б) улучшения качества учебной и воспитательной деятельности в условиях превенции профессионального выгорания учителей, повышения их заработной платы, сокращения рабочей нагрузки и бюрократической отчетности, что высвободит временные ресурсы для повышения квалификации и развития психологической культуры педагогических кадров; в)

встраивания школы в систему гражданского общества, участия в волонтерском движении просоциальной направленности, по оказанию помощи слабым слоям населения (что является для несовершеннолетних идеальным образцом взаимоотношений);

- межведомственное взаимодействие со специалистами медицинских, социальных и психологических служб по обеспечению надёжных гарантий благополучия учащихся; организацию социального партнерства с общественными и бизнес структурами, заинтересованными не только в создании безопасных условий обучения и развития детей, но и в улучшении социально-психологического климата в микрорайоне школы.

При этом социально-педагогическая деятельность в русле клинического, диспозиционального и темпорального подходов ведётся на индивидуальном уровне, с теми, кто может оказаться в роли агрессора и жертвы. Этологический подход востребован на уровне групповой работы в классе; контекстуальный - при работе с коллективом школы в целом (учащимися, родителями, учителями, сотрудниками, членами попечительского совета и т.д.), а также при межведомственном, территориально-административном и общественном взаимодействии, направленном на профилактику насилия.

Моделируя перспективы антибуллинговой работы в конкретной школе, необходимо ориентироваться на интеграцию всех выше указанных подходов в целостную, многоуровневую систему социально- педагогической деятельности.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Арпентьева М. Р. Проблема социального порядка и насилие в школах// Проблемы современного образования.- 2016. - №5. - С.44-45.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен// Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2013. - Т. 10. - № 3. - С. 149-159.
3. Кривцова С.В. Буллинг в школе vs сплоченность неравнодушных: организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. - Москва: ФИРО, 2011. - 119 с.
4. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. - СПб. 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.Supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc>
5. Неравенства в период взросления: гендерные и социально-экономические различия в показателях здоровья и благополучия детей и подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC): Международный отчет по результатам исследования 2013/ 2014 гг. Европейское региональное бюро ВОЗ. - 2016. - С.197, 202-203.
6. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников /Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; под ред. Т.А. Епояна. - М., 2015. - 145 с.
7. Тарасова С.Ю. Оценка школьной тревожности и агрессивности// Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей. /Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. - М.: МГППУ, 2013. - С. 129-134.
8. Фомина С.В. Исследование типов взаимодействия младших школьников со сверстниками в ситуации буллинга// Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы ежегодной научно-практической конференции студентов и аспирантов факультета психологии и социальной работы. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. - С. 66.
9. Шерьязданова Х.Т., Байзрахманова А.К. Социально-психологические аспекты работы психолога с буллингом в казахстанской школе // Высшее образование сегодня. - 2015. - № 12. - С. 53.

10. Школа без насилия. Методическое пособие / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. - М.: АНО «ЦНПРО», 2015. - 150 с.

УДК 377

## **МНОГОМЕРНОСТЬ КАК ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЙ ПРИЗНАК СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Донина О.И., Арябкина И.В., Лебедева Н.В.*

## **MULTIDIMENSIONALITY IS AS A DISTINGUISHING FEATURE OF MODERN SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION**

*Donina O. I., Aryabkina I. V., Lebedeva N. V.*

**Аннотация:** В статье раскрывается структура многомерных компетенций специалиста, охарактеризованы основные признаки их сформированности, научно обоснованы их сущностно-содержательные характеристики; приводятся различные классификации принципов образования взрослых; в контексте рассмотрения ДПО как многомерного и многофункционального педагогического явления ведется речь о принципе полипарадигмальности, предполагающем сосуществование и взаимодействие нескольких методологических систем, в рамках которых могут проектироваться и реализовываться различные модели образования взрослых.

**Abstract:** The article reveals the structure of specialist's multidimensional competences, describes the main features of their formation and scientifically substantiates essential and informative characteristics of such competences. Various classifications of principles of education for adults are given and in the context of considering SVE as a multidimensional and multifunctional pedagogical phenomenon, the principle of polyparadigmism is defined. This principle implies the coexistence and interaction of several methodological systems in which different models of education for adults can be designed and implemented

**Ключевые слова:** многомерность профессиональной деятельности специалиста, дополнительное профессиональное образование, многомерные компетенции, методологические принципы образования взрослых.

**Keywords::** multidimensionality of specialist's professional activity, supplementary vocational education (SVE), multidimensional competences, methodological principles of education for adults.

**Введение.** Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в настоящее время система дополнительного профессионального образования, хотя и представляет важную часть всей реформируемой образовательной системы России, однако при этом важность данного образовательного направления по-прежнему недооценивается, его развитие происходит стихийно и порой фиктивно, создавая внешнюю видимость. Традиционно дополнительное профессиональное образование понималось как вспомогательное, дополняющее полученное ранее базовое основное образование, выполняя компенсирующую функцию. В настоящее время ситуация меняется: дополнительное профессиональное образование становится важной формой социальной активности человека. Личностно-ориентированная парадигма современного образования требует изменить ранее во многом обезличенную систему переподготовки и повышения квалификации с их плановой регулярностью (один раз в пять лет) и рассматривать дополнительное профессиональное образование специалистов как способ реализации личностью ее важных жизненных проектов. В этой связи актуализируется и проблема многомерности природы человека как объекта профессиональной деятельности. Изучая многогранную природу человека, предполагая интегративно соединить многие его связи как общественного существа и как индивида, можно улучшить условия, в которых он сможет

наиболее полно раскрыть собственный, во многом уникальный опыт, свои потенциальные возможности и развивать профессиональные качества.

**Формулировка целей и задач.** Цель работы заключается в трактовке понятия многомерности как особенного качества отражения действительности, в выявлении особенностей многомерности в образовательных процессах, необходимых в реализации идеи педагогической многомерности дополнительного профессионального образования. Основные задачи: обеспечить обновление смыслов и пространств образовательной деятельности с учетом современной образовательной ситуации, адекватно реализовать ее в универсальном способе формирования интегрированного профессионального знания специалиста.

**Изложение основного материала статьи.** Теория и практика современного образования обуславливается идеей педагогической многомерности [11]. Многомерность как научное понятие выступает важной особенностью исследуемых процессов и объектов, ассоциируясь с более употребляемыми понятиями, такими как многообразный, многоплановый, многосложный, многорольный, многообъемлющий, многопараметровый, многопредметный, многосторонний, многостепенный, многоуровневый и т. п., однако, как отличительный признак действительности, характеризуется более обобщенным характером [8].

Понимание и применение понятия «многомерность» можно трактовать как особенное качество отражения действительности, а использование особенностей многомерности в образовательных процессах позволяет сформулировать идею педагогической многомерности дополнительного профессионального образования, реализация которой позволяет обеспечить обновление смыслов и пространств образовательной деятельности с учетом современной образовательной ситуации и адекватно реализовать ее в универсальном способе формирования интегрированного профессионального знания специалиста.

Многомерность как важное основание профессионального образования специалиста обуславливает новое качество многим педагогическим объектам: содержание учебного материала, структура и методика учебного процесса, компетенции и компетентность обучаемых, результативность познавательной деятельности, профессиональные качества специалиста, социальная и профессиональная мобильность, критичность и самостоятельность мышления.

В этой связи актуализируется и проблема многомерности природы человека как объекта профессиональной деятельности. Изучая многогранную природу человека, предполагая интегративно соединить многие его связи как общественного существа и как индивида, можно улучшить условия, в которых он сможет наиболее полно раскрыть собственный, во многом уникальный опыт, свои потенциальные возможности и развивать профессиональные качества.

Многомерность дополнительного профессионального образования заключается в том, что, во-первых, система дополнительного профессионального образования должна подготавливать специалистов нужной квалификации с учетом потребностей рынка труда, конкретных профессиональных секторов и отраслей в определенных территориях, а во-вторых, она сама должна воздействовать на рынок труда, совершенствуя его и формируя его потребности.

Многомерность в профессиональной деятельности специалиста понимается как сочетание его личностных качеств, проявляющихся в процессе взаимодействия через интеллект, культуру, эрудицию, кругозор, глубокие знания, профессиональные и педагогические навыки и умения, готовность и способность к самосовершенствованию, высокую гражданственность, ответственность, самосознание и рефлексивность. В связи с этим многомерность в профессиональной деятельности преподавателя следует рассматривать через систему взаимосвязей и взаимного влияния компонентов педагогического труда – педагогическая деятельность, педагогическое общение, мастерство

и самосознание преподавателя. Эти «пространства» в дополнительном профессиональном образовании системно и гибко вступают в сложные диалектические отношения [11].

Реализуя системный подход, специалист развивает у себя многомерное мышление, составляющее основу многомерных компетенций, понимаемых как способность и готовность осуществлять одновременно несколько видов деятельности или интегрировать ее различные направления [13].

К многомерным компетенциям относятся такие компетенции, как умение структурировать знания, информацию при изучении и запоминании большого объема данных, представляя их в различных формах, поставленные задачи по степени их наибольшей значимости, первоочередности, с учетом сложившейся ситуации, умение структурировать опыт работы и передавать его обучаемому; мобильность, как социальная, так и управленческая; многофункциональность, способность и готовность осваивать новые профессиональные функции, а также функции смежных специальностей; многозадачность, умение одновременно использовать различные виды телекоммуникационных и информационных технологий, контент глобальной сети; синергичность, синергетическое взаимодействие как способность реализации созидательной способности группы, коллектива, профессиональной многомерности членов команды и др. [6].

Охарактеризуем подробнее основные признаки сформированности данных компетенций.

Так, *структурированность мышления* как профессионально личностное качество – это, прежде всего, умение структурировать как сложные явления, так деятельность специалиста, это характеристика ума, выражающаяся в умении анализировать, мысленно разбивая многоаспектные и многокомпонентные явления, а также деятельность на составные части, существенно различающиеся значимостью или реализуемыми функциями. Во всяком конкретном случае необходим структурообразующий признак (параметр), обуславливающий данное структурирование. Информация может структурироваться по различным основаниям: по времени (срочная, среднесрочная, долгосрочная, бессрочная); по значимости (первостепенная, второстепенная, несущественная); по важности (стратегическая, тактическая, текущая, рутинная, однообразная, ничего не значащая информация).

*Мобильность* как многомерная компетенция отражает новое качество работы руководителя [9]. Действительно, в XXI с появлением новых возможностей существенно расширилось содержание понятия мобильности. В частности, *мобильность руководителя* – это его способность свободно переключаться на разные виды управленческой деятельности. Мобильность не только повышает уровень доступности информационных систем для управленца, но и позволяет сократить время на знакомство с информацией, на принятие оптимальных решений за счет адаптированной подачи информации [1]. Сети Интернет обеспечивают специалисту социальной сферы многомерную мобильность, необходимую для достижения высокой продуктивности труда. В настоящее время многие организации и учреждения столкнулись с проблемой сокращения штата, обусловившей рост нагрузки на сотрудников. Те ИТ-решения, которые позволяют без лишних действий давать и отслеживать поручения, контролировать их сроки и связи в иерархии, повышают эффективность и помогают добиваться успеха. Мобильность мышления связана с таким качеством ума, как гибкость мышления, обуславливающим способность рассматривать ситуацию в динамике, анализировать ее составляющие, учитывать ее различные аспекты, прогнозировать возможные результаты. Гибкое мышление способствует всестороннему пониманию производственной ситуации, организации эффективного контроля за исполнительской дисциплиной. Мобильность руководителя включает и так называемую виртуальную мобильность, то есть такое взаимодействие субъектов, а также субъектов и объектов, в котором важными средствами выступают образовательные, информационные и телекоммуникационные технологии, содержащие системы дистанционного обучения с

информационным и методическим обеспечением [9].

Такие интегративные компетенции, как *многофункциональность и многозадачность*, также составляют ряд многомерных компетенций. Многофункциональность как способность выполнять одновременно несколько обязанностей на достаточно высоком уровне. Многозадачность – это способность и возможность специалиста параллельно реализовывать несколько задач или умение при выполнении одной задачи разрешать несколько независимых проблем. Только мобильный человек с многомерным мышлением может обладать компетенциями многофункциональности и многозадачности, обеспечивая тем самым высокую плодотворность и продуктивность управленческого труда.

В линейке многомерных компетенций важное место занимает такая компетентность, как *синергичность*, способствующая достижению наивысшего успеха в коллективе [10]. Синергия – это совокупная энергия группы. В соответствии с закономерностями синергетики, общая корпоративная энергетика коллектива преимущественно больше суммы энергетик составляющих его субъектов. Это синергетический эффект коллектива:  $2+2>4$ . В любом коллективе наличествует предопределенная критическая численность его членов с доминантными признаками поведения, обуславливающая наступление *самоорганизации* – согласованного коллективного поведения людей, связанных единой целью (или миссией). Руководителю-лидеру для достижения наибольшего успеха и эффективности важно организовать как раз такой коллектив. Синергичность как способность современного лидера создать команду, объединяющую людей с высоким уровнем самоорганизации, дополняющих друг друга, умеющих работать согласовано, обуславливает значительное усиление потенциала коллектива.

Последние десятилетия характеризуются бурным развитием Интернет-технологий во всех видах человеческой деятельности, в том числе, и в образовательной. Находясь в свободном доступе, Интернет обеспечивает коммуникацию между обучающими и обучаемыми в образовательном контенте, используя поисковые системы, последние могут находить нужную им информацию [1]. Это обусловило формирование новой философии образования – *smart education* – гибкое обучение в интерактивной образовательной среде с использованием веб ресурса, публикующего уникальную информацию виде текста, графиков, аудио- и видеофайлов со всего мира. Возможность использования новых знаний, находящихся в свободном доступе, является основой *smart education*, подразумевающего дистанционное объединение учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность с учетом общих стандартов и передовых технологий в сети Интернет. Такое совместное использование мирового образовательного контента обуславливает достижение синергического эффекта, а развитие интернет-сообществ, социальных сетей, в которых можно обмениваться контентом, – создание эффекта многомерности в понимании конкретного знания, явления или процесса. Интерактивное, онлайн-образование способствует обеспечению как многомерного содержания подготовки, так и высокого уровня образованности, соответствующего современным требованиям и возможностям. *Smart education* способствует также формированию у обучаемых многомерных компетенций, необходимых для повышения эффективности образовательной деятельности и достижения высоких результатов в различных областях профессиональной деятельности [13].

Процессы глобализации и информатизации, происходящие в мире, а также динамика научно-технического и социального прогрессов, перемены в структуре и характере труда, возникшие проблемы и потребности в профессиональной переподготовке и формировании новых, более совершенных, умений и навыков, предопределили появление нетрадиционных форм образования, и образования взрослых в том числе: бизнес-школы, университеты третьего возраста, дистанционное обучение, корпоративные университеты для внутрифирменного обучения и др. [2].

В контексте рассмотрения дополнительного профессионального образования как многомерного и многофункционального педагогического явления уместно вести речь о

принципе полипарадигмальности, предполагающем сосуществование и взаимодействия нескольких методологических систем, в рамках которых проектируются и реализовываются различные модели образовательного процесса [12].

В педагогике принцип полипарадигмальности обосновывается и руководствуется следующими позициями и положениями: допустимость сосуществования отдельных, но взаимообусловленных, взаимодействующих или дополняющих друг друга методологических систем, в формате которых проектируются целостные модели образования и воспитания; направленность процессов социального и индивидуального развития личности на ценностные установки различных парадигм; их использование на различных уровнях (стратегическом, тактическом и оперативном); выбор парадигмы в соответствии с уровнем сформированности мотивов, ценностно-целевой установки на собственное интеллектуальное развитие (пассивной или активной); комбинирование и сочетание компонентов различных парадигм в реализуемой конкретной образовательной технологии; наличие внутри каждой парадигмы частных парадигм, отличающихся специфическим набором представлений о целях и задачах, содержании и технологиях процессов воспитания и обучения [3].

Важно также отметить тот факт, что выбор педагогической парадигмы должен быть обусловлен уровнем профессиональной подготовки специалиста, так как хорошо известно, что ориентация на авторитаризм характеризует низкий уровень профессиональной компетенции, а гуманистическая парадигма требует высокого уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств, включая ценность неповторимой, свободной, самостоятельно строящей свою жизнь, несущей ответственность за действия по отношению к себе и окружающим людям (субъектам образовательного процесса) [4]. Таким образом, методологический принцип полипарадигмальности, сформулированный современной педагогикой в обобщенном виде, позволяет разработать и конкретизировать основные положения в теоретических и практических исследованиях дополнительного профессионального образования.

Основными методологическими принципами современной гуманистической личностно ориентированной образовательной парадигмы культурологического типа выступают принципы природосообразности, культуросообразности, а также принцип индивидуально-личностного подхода и принцип личностно-смысловой направленности образования, которые справедливы к взрослому обучающемуся и соответствуют всем периодам взрослости. Необходимо, однако, уточнить, что методологические принципы дополнительного профессионального образования в гуманистической личностно ориентированной парадигме культурологического типа рассматриваются с позиции взрослого обучаемого как субъекта образовательного процесса. Гуманистическая парадигма отражает тесную связь ценностей образования и приоритетных ценностей общества [7].

Известны различные классификации принципов образования взрослых. На основе анализа международного опыта их классификации по результативности организации дополнительного профессионального образования, раскроем следующие методологические принципы, соответствующие личностно ориентированному образованию [5]:

- *принцип природосообразности*, учитывающий закономерности природного развития личности взрослого, поддержание и укрепление его физического, психического и социального здоровья, предписывающий учет гендерного своеобразия взрослых обучающихся, оптимальных, физических и умственных нагрузок, сохранение индивидуальности взрослого обучающегося, принятие каждого таким, какой он есть и др.;

- *принцип культуросообразности*, обеспечивающий обучение и учение, воспитание и самовоспитание, самоорганизацию и самообразование личности в контексте культуры, воспринимаемой как образовательной среды, формирующей личность с учетом общечеловеческих, общенациональных, региональных и индивидуальных ценностей;

- *принцип индивидуально-личностного развития* с опорой на уникальность каждой

личности, на ее потребность в культурной и профессиональной самоидентификации и саморазвитии как оптимальных показателях результативности дополнительного профессионального образования, на ориентацию создания условий для развития ее творческих возможностей;

- принцип ценностно-смысловой направленности образования, обуславливающий обретение каждой личностью ценности своего образования и самообразования, смысла жизни и личностных смыслов.

**Выводы.** Многомерность принципов дополнительного профессионального образования обуславливается методологическими принципами личностно ориентированной парадигмы культурологического типа и характеризуются многоуровневой структурой, включающей принципы образования, обучения, преподавания и учения. Все они предполагают развитие активной позиции взрослого как субъекта обучения со свойственными ему целеустремленностью, самосознанием, самостоятельностью, целесообразностью, разумностью, саморегуляцией, работой над собой, овладением ценностью самосовершенствования, способностью управлять процессом собственного образования и пр.

Методологические принципы дополнительного профессионального образования тесно взаимосвязаны, взаимодополняют и обогащают друг друга, образуя целостную совокупность. Целенаправленная, осознанная и последовательная их реализация способствует организации образования взрослых в условиях гуманистической личностно ориентированной образовательной парадигмы культурологического типа.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе [Текст] : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. Бодьян, Л. А. Интеграция интерактивных форм обучения как способ повышения эффективности изучения творческих дисциплин в техническом вузе [Текст] / Л. А. Бодьян, А. Н. Бодьян, М. Д. Прач // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12-3. – С. 143-146. – ISSN 2073-0071.
3. Бондаревская, Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 3-10. – ISSN 0869-561X.
4. Вадурина, Е. Н. Психологическая готовность педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Вадурина. – Ярославль, 2013. – 213 с.
5. Васягина, Н. Н. Обучение взрослых [Текст] : опыт и перспективы / Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 9-12. – ISSN 2079-8717.
6. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании [Текст] : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2011. – 334 с. – ISBN 978-5-98704-452-0.
7. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8. – ISSN 0869-561X.
8. Дорожкин, Е. М. Процесс дополнительного профессионального образования специалиста в контексте социально-педагогической многомерности [Текст] / Е. М. Дорожкин // Образование и наука. – 2006. – № 1 (37) – С. 73-78. – ISSN 1994-5639.
9. Горюнова, Л. В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста [Текст] // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. – 2007. – № 1. – С. 63-68. – ISBN 2072-3016.
10. Железнякова, О.М. Тринитарная целостность форм профессионального образования: синергетический подход [Текст] / О.М. Железнякова // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2017. - № 1(4). – С.267-274.

11. Маркова, Н.Г. Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя в поликультурном образовательном пространстве вуза [Текст] / Н. Г. Маркова // Взаимодействие науки и общества : проблемы и перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практич. конф. : в 4 ч. – Уфа : АЭТЕРНА, 2016. – Ч. 2. – 180 с. – ISBN 978-5-906849-45-8.

12. Шиянов, Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17-25. – ISSN 0869-561X.

13. Ялалов, Ф. Г. От многомерных компетенций – к наивысшим достижениям [Текст. Электронный ресурс] / Ф. Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2011/0525-08.htm>.

УДК 377

## **РОЛЬ И МЕСТО АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

*Донина О.И., Ковардакова М.А., Лебедева Н.В.*

## **THE ROLE AND PLACE OF THE ANDRAGOGICAL APPROACH IN THE METHODOLOGY OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS**

*Donina O. I., Kovardakova M. A, Lebedeva N. V.*

**Аннотация:** В статье социальная сфера рассматривается как важнейшая сфера жизнедеятельности общества, охватывающая целый комплекс социальных факторов и условий жизнедеятельности общественных групп и личностей, все пространство жизни человека – условия его труда и быта, здоровье и досуг, различные социальные отношения. Отмечается, что профессии социального профиля имеют множество преимуществ, так как они способствуют постоянному росту, личностной самореализации, расширению кругозора специалиста, что их спектр постоянно расширяется, появляются новые профессии, предъявляющие дополнительные требования к специалистам. В этой связи актуализируется проблема соблюдения требований целостности и непротиворечивости всех уровней методологии дополнительного профессионального образования для выявления его наиболее значимых проблем и противоречий, для моделирования многообразных форм и технологий образования взрослых на основе андрагогического подхода.

**Abstract:** The article considers the social sphere as the most important sphere of social activity, covering a whole complex of social factors and conditions of social groups and personalities, the whole space of a person's life - his working and living conditions, health and leisure, various social relations. It is noted that the professions of social profile have many advantages, since they contribute to the constant growth, personal self-realization, expansion of the specialist's outlook, that their range is constantly expanding, new professions appear that impose additional requirements on specialists. In this regard, the problem of compliance with the requirements of integrity and consistency of all levels of the methodology of additional professional education is being actualized in order to identify its most significant problems and contradictions, to simulate various forms and technologies of adult education based on the andragogical approach.

**Ключевые слова:** андрагогическая парадигма образования, андрагогический подход, социальная сфера, дополнительное профессиональное образование, принципы и уровни методологии образования взрослых.

**Key words:** andragogical paradigm of education, andragogical approach, social sphere, additional vocational education, principles and levels of methodology of adult education.

Социальная сфера – это важнейшая сфера жизнедеятельности общества, в которой

претворяется в жизнь государственная социальная политика путем распределения материальных и духовных благ, улучшения всех сторон общественной жизни, а также жизни каждого человека. Данная сфера включает в себя систему социальных, социально-экономических, социально-этнических отношений, связей общества и личности. Кроме того она охватывает целый комплекс социальных факторов и условий жизнедеятельности социальных, общественных и других групп и личностей, все пространство жизни человека – условия его труда и быта, здоровье и досуг, различные социальные отношения (от социально-классовых до социально-этнических, религиозных и др.). Профессии социального профиля имеют множество преимуществ, так как они способствуют постоянному росту, личностной самореализации, расширению кругозора специалиста. К ним относятся работы, оперирующие знаниями о человеке: социальный работник, социолог; социальный педагог, социальный психолог, психоаналитик, коуч/коучер (метод консалтинга и тренинга, способствующий достижению обучающимися жизненных или профессиональных целей). Это заведующие отделениями социального обслуживания на дому, руководители центров социального обслуживания, психологи, социальные педагоги, логопеды, дефектологи, воспитатели центров содействия семейному воспитанию; специалисты по реабилитационной работе, специалисты по работе с семьей, руководители психоневрологических интернатов, руководители центров помощи семьи и детям и др.

Сектор государственного и социального сервисов, ранее традиционно консервативный, в настоящее время весьма трансформировался в связи с развитием информационных технологий. Так, деятельность этих служб становится более прозрачной, так как появилась возможность получения дополнительной информации, сообщения об интересующей проблеме в публичном онлайн-пространстве, и там же получить ответ, или оставить свои комментарии. Кроме того, появилась возможность привлекать самих граждан в управленческую деятельность в своем районе (территории) для решения различных социальных проблем. Это относится как к инициативам «сверху», так и к самоорганизации людей, принявших решение осуществить какую-либо социально значимую идею на практике. При этом возможно решение проблем в более адресном порядке. При этом важно отметить, что изменилось отношение общества к людям с ограниченными возможностями, что полноценно встраиваться в социальную действительность, быть активными участниками социума им помогают информационные технологии. Например, еще до 2020 года появятся следующие профессии:

- специалист по организации государственно-частных партнерств в социальной сфере (осуществляющий передачу государственных функций в социальной сфере социальным предпринимателям, реализующим данные функции в рамках государственно-частного партнерства);

- медиатор социальных конфликтов (помогающий ненасильственному разрешению споров и конфликтов, возникающих на имущественной, культурной, национальной, религиозной и других почвах) между различными социальными группами;

- модератор платформы персональных благотворительных программ (создающий досье личных запросов на оказание помощи и обеспечивающий взаимосвязь и взаимодействие между благотворителями и нуждающимися в их помощи в различных формах, предоставляющий сведения о других проектах и людях, которым необходима помощь);

- специалист по адаптации мигрантов (обучающий национальному языку и культуре, в том числе через онлайн-платформы). Создаются школы для обучения мигрантов русскому языку, в обычных школах организуются дополни- тельные занятия для детей мигрантов. Планируется открытие интернет-школ для иностранцев;

- социальный работник по адаптации людей с ограниченными возможностями через Интернет (помогающий таким людям вести полноценную жизнь, обучающий навыкам дистанционной работы, помогающий в подборе онлайнсообществ, платформ для общения, различных образовательных курсов, организующий досуг, предоставляющий

профорientационные услуги (профессиональная информация, профессиональное просвещение, профессиональные консультации, отбор и адаптация);

- специалист по краудсорсингу общественных проблем, управляющий краудсорсинговой платформой по сбору информации о различных проблемах семей и других общественных пространств (районов, дорог, домов, улиц, парков и др.), подающий запросы в государственные органы и организации, отслеживающий их выполнение. Так, в нашей стране функционирует проект «Демократор» – электронная площадка для взаимодействия граждан с учреждениями государственной власти и местного самоуправления, общественными движениями, партиями и др. Сервис модерруется профессиональными юристами, помогающими оформлять официальные запросы в различные инстанции и добиваться разрешения имеющихся проблем);

- модератор платформы общения с государственными органами, организующий онлайн- и офлайн-диалог общественных активистов и чиновников, курирующих конкретные социальные сферы, такие как образование, здравоохранение, пенсионное обеспечение, жилищно-коммунальное хозяйство и др., для объединения усилий в выработке совместных решений;

После 2020 г. к вышеперечисленным добавится профессия социальной сферы – эковожатый – специалист, поддерживающий инициативы общественных групп, работающих по улучшению экологии, обеспечивающий обмен информацией между ними, помогающий организовать общественный контроль и мониторинг экологической обстановки в городах и деревнях. В настоящее время экологическое движение осуществляется в форме неправительственных общественных организаций и волонтерства, не хватает специалистов такого профиля, грамотных организаторов и экоактивистов, направляющих деятельность по обеспечению экологической безопасности населения страны.

Новые профессии предъявляют дополнительные требования к специалистам, например: сформированность навыков межотраслевой коммуникации; мультиязычность и мультикультурность (владение иностранными языками, понимание и принятие национальных и культурных традиций и ценностей стран-партнеров, знание специфики конкретной профессиональной деятельности в других странах); владение навыками управления рыночной ситуацией в социальной сфере и смежных с ней отраслях, умениями пользоваться новыми технологиями, управлять проектами; клиентоориентированность, опосредованная умениями работать с запросами потребителей, общественными группами, профессиональными коллективами и отдельными клиентами; системное мышление, обуславливающее умения анализировать сложные системы и работать с ними; способность работать в режиме быстрой смены условий труда и находить оптимальные решения в неопределенных и нестандартных ситуациях, умения грамотно распределять ресурсы и контролировать результативность труда и рабочего времени; навыки программирования ИТ-решений, управления сложными автоматизированными и программными комплексами, работы с искусственным интеллектом в процессе решения задач аппаратного или программного моделирования интеллектуальных видов человеческой деятельности и др.

Рассматривая в данном контексте дополнительное профессиональное образование, необходимо отметить особую роль *андрагогического подхода* к образованию взрослых в системе современных методологических подходов. В научной методологии для исследования как теоретических, так и практических проблем, широко используется понятие «подход». Как методологическая категория *подход* выступает определяющим основанием для решения исследуемой проблематики. Совмещая несколько функций, подход, как правило, многофункционален, может выступать принципом, средством, методом, регулятивом как педагогической деятельности, так и инновационных процессов. Важно отметить, что от правильного понимания сущностно-содержательной характеристики реализуемого подхода зависит выявление его статуса в широком спектре педагогической деятельности, а также в системе современных методологических подходов

к исследованию дополнительного профессионального образования.

Исследователь, выбирая определенный подход к выполнению теоретической или практической деятельности, существенно сужает диапазон рассматриваемых аспектов, реализуемых методов и средств преобразования предмета деятельности. В теоретической деятельности понятие *подход* связывается с понятиями *идея, принцип, позиция*. В практической деятельности – с понятиями *метод, способ, прием, методика, технология* деятельности, соответствующими реализуемой идее или концепции. Кроме того, подход может выступать как некая особенность, качественная характеристика выполняемой деятельности.

В научной терминологии *подход* – это сознаваемая ориентированность педагога-исследователя или педагога-практика на воплощение в своей деятельности некоторой совокупности взаимообусловленных ценностей, целевых установок, идей, принципов, технологий теоретической или практической деятельности, в соответствии с требованиями реализуемой образовательной парадигмы [3].

Процессы глобализации и информатизации, происходящие в мире, а так- же динамика научно-технического и социального прогрессов, перемены в структуре и характере труда, возникшие проблемы и потребности в профессиональной переподготовке и формировании новых, более совершенных, умений и навыков, предопределили появление нетрадиционных форм образования, и образования взрослых в том числе: бизнес-школы, университеты третьего возраста, дистанционное обучение, корпоративные университеты для внутрифирменного обучения и др.

В современном мире наблюдается тенденция увеличения числа парадигм, когда на разных уровнях реализуется множество различных парадигм: личностно ориентированная, акмеологическая, полилогическая, андрагогическая и др.

Андрагогическая парадигма определяется А.И. Кукуевым как парадигма образования и обучения взрослых индивидов, осознающих собственные образовательные потребности и способных удовлетворять их в своей профессиональной деятельности. Ее характерными чертами выступает направленность на социальное становление и развитие личности, на повышение ее самостоятельности в профессиональной деятельности [4, с. 38]. Поэтому в общем – основанием к реализации андрагогического подхода как методологической категории выступает гуманистическая парадигма, а в частном – парадигма личностно ориентированного образования культурологического типа.

Для более глубокого понимания методологического подхода важно выяснить его связи с такими категориями и понятиями, как: ценности и ценностные ориентации, концепции и парадигмы, методологические принципы и принципы обучения, педагогическое целеполагание, содержание образования и методы его реализации, компетенции и компетентности и др. Подход предусматривает анализ любого педагогического феномена в контексте педагогической терминологии, педагогических понятий, научных определений, толкований и т.д.

Андрагогический подход как методологическая категория, рассматриваемая с точки зрения парадигмального подхода, осуществляется в условиях парадигмы гуманной педагогики, ставящей высшей ценностью человеческую личность.

Важнейшими (и необходимыми) компонентами каждого подхода выступают *принципы* как основные положения или первостепенные правила выполнения педагогической деятельности. Подход как методологическая категория определенной парадигмы опирается на ее методологические принципы, обуславливающие педагогические принципы. Методологические принципы любой образовательной парадигмы справедливы и для всех компонентов образовательной системы, а, значит, и для дополнительного профессионального образования с его принципами, установками, методами (самовоспитания, саморазвития, взросления, социализация и др.).

Основными методологическими принципами личностно ориентированной образовательной парадигмы культурологического типа выступают принципы

природосообразности, культуросообразности, а также принцип индивидуально-личностного подхода и принцип личностно-смысловой направленности образования, которые справедливы к взрослому обучающемуся и соответствуют всем периодам взрослости. Необходимо, однако, уточнить, что методологические принципы дополнительного профессионального образования в гуманистической и личностно ориентированной парадигме культурологического типа рассматриваются с позиции взрослого обучаемого как субъекта образовательного процесса. Гуманистическая парадигма отражает тесную связь ценностей образования и приоритетных ценностей общества. Также с учетом особенностей взрослых обучающихся реализуются андрагогические принципы.

Известны различные классификации принципов образования взрослых. На основе анализа международного опыта их классификации по результативности организации дополнительного профессионального образования, раскроем следующие методологические принципы, соответствующие личностно ориентированному образованию:

- *принцип природосообразности*, учитывающий закономерности природного развития личности взрослого, поддержание и укрепление его физического, психического и социального здоровья, предписывающий учет гендерного своеобразия взрослых обучающихся, оптимальных, физических и умственных нагрузок, сохранение индивидуальности взрослого обучающегося, принятие каждого таким, какой он есть и др.;

- *принцип культуросообразности*, обеспечивающий обучение и учение, воспитание и самовоспитание, самоорганизацию и самообразование личности в контексте культуры, воспринимаемой как образовательной среды, формирующей личность с учетом общечеловеческих, общенациональных, региональных и индивидуальных ценностей;

- *принцип индивидуально-личностного развития* с опорой на уникальность каждой личности, на ее потребность в культурной и профессиональной самоидентификации и саморазвитии как оптимальных показателей результативности дополнительного профессионального образования, на ориентацию создания условий для развития ее творческих возможностей;

- *принцип ценностно-смысловой направленности* образования, обуславливающий обретение каждой личностью ценности своего образования и самообразования, смысла жизни и личностных смыслов.

Принципы дополнительного профессионального образования на основе андрагогического подхода обуславливаются методологическими принципами личностно ориентированной парадигмы культурологического типа и характеризуются многоуровневой структурой, включающей принципы образования, обучения, преподавания и учения. Все они предполагают развитие активной позиции взрослого как субъекта обучения со свойственными ему целеустремленностью, самосознанием, самостоятельностью, целесообразностью, разумностью, саморегуляцией, работой над собой, овладением ценностью самосовершенствования, способностью управлять процессом собственного образования.

Методологические принципы дополнительного профессионального образования тесно взаимосвязаны, взаимодополняют и обогащают друг друга, образуя целостную совокупность. Целенаправленная, осознанная и последовательная реализация андрагогических принципов способствует организации образования взрослых в условиях гуманистической личностно ориентированной образовательной парадигмы культурологического типа.

Методологическая категория «подход» связана с таким понятием, как метод реализации образования – основным практическим методом подхода. Метод является важным компонентом андрагогического подхода и может рассматриваться с двух позиций: как методологическая категория, или метод познания, являющийся технологической основой данной образовательной парадигмы, и как прием (способ) деятельности, представленный с методике обучения. Метод как методологическая категория определяет частные методы обучения и обуславливает отбор приемов, способов и средств обучения.

Так, Э.К. Линдемман ввел понятие «центральный метод образования», полагая, что опыт обучающегося является самым ценным ресурсом в образовании взрослых. Центральный метод образования взрослых, названный им «методом анализа опыта», соответствует принципам обучения взрослых обучающихся, содержанию образования и обуславливает выбор частных методов и методик обучения в условиях организации учебного процесса «взрослой» аудитории [6]. Действительно, опыт обуславливает зрелость и зрелость человека. На этом основании мы полагаем верным статус метода анализа опыта как основного практического метода андрагогического подхода, который определяет выбор методов обучения взрослых.

Андрагогический подход обуславливается реализацией метода анализа опыта как основополагающего практического метода подхода и определяет комплекс методов обучения взрослых, включая организационно-деятельностные и интерактивные методы [5]. Организационно-деятельностные методы ориентированы на решение задач моделирования и рефлексии. Использование ресурса интерактивных форм обучения выступает важным условием повышения эффективности и интенсивности процесса подготовки специалистов. В педагогике нет однозначного толкования содержания понятия интерактивного обучения. В узком смысле термин «интерактивное обучение» часто упоминается в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием ресурсов Интернет, а также электронных учебников и справочников, работой в режиме онлайн и т.д. Однако в широком смысле интерактивное обучение связывается с активным участием обучаемого в образовательном процессе, высокой мотивацией, полным личностно-эмоциональным подключением всех субъектов обучения в плодотворную совместную деятельность и общение, опорой на опыт обучающегося в профессиональной сфере [2, с. 102]. Интерактивное обучение – это совместная работа над проектом, дискуссии, дебаты, кейс-технологии, видеоконференции, круглый стол, мозговой штурм, деловые игры, тренинги и др. Поэтому коммуникация, выступающая средством понимания другого, рефлексия как понимание себя, мышление как производство собственных мыслей является важнейшим признаком интерактивных методов обучения взрослых.

Теоретико-методологическое обоснование андрагогического подхода к образованию взрослых строится на реализации двух методологических функций: *дескриптивной и прескриптивной*. Дескриптивная функция связана с ретроспективным анализом существующих процессов научного познания, структуризацией имеющегося научного знания в сфере образования взрослых, а прескриптивная функция – с регуляцией деятельности в условиях дополнительного профессионального образования.

В методологии андрагогики нами выделяется 4 уровня: философский, общенаучный, конкретнаучный, технологический.

*Философский уровень* методологии андрагогики представляется *идеей непрерывного профессионального образования человека в течение всей жизни* в рамках гуманитарной парадигмы образования и следующими подходами: *экзистенциальным подходом*, предполагающим обращение к изучению внутреннего мира обучаемого, его ценностно-мотивационной сферы, активности (самовоспитание, самообразование, саморегуляция самовоспитание и пр.); *прагматическим подходом*, актуализирующим идею уникальности каждого человека и практические методы обучения, способствующие проявлению его активности и получению знаний через практическую деятельность; *бихевиористическим подходом*, отражающим необходимость организации образовательной среды и внешних условий, способствующих совершенствованию процесса обучения взрослых; *синергетическим подходом*, отражающим востребованность самоорганизации и описывающей ее синергетику, обусловленную становлением новых типов систем: предприятий, учреждений, организаций, в которых господствующей является не авторитарная логика управления и образования (подчинения и исполнительности), а другая, демократическая логика (самоопределения, самоорганизации и ответственности) в деловых отношениях. На философском уровне реализуются и основные идеи *диалектического*

*материализма*, выдвигающие понятие «формирование» и тезис «личность развивается в деятельности», а воспитание рассматривается как целенаправленное формирование заданных качеств.

*Общенаучный уровень* методологии андрагогики представляет собой целый комплекс подходов к пониманию педагогической действительности:

- *семантического подхода*, обеспечивающего повышение уровня объективности информации за счет уточнения смысла понятий в обсуждаемом контексте;

- *системно-структурного подхода* к изучению педагогического явления, предполагающего исследование его как некоторой *структуры*, состоящей из отдельных структурных компонентов, а также как *системы*, отражающей отношения, связи, взаимодействие составляющих ее компонентов. Данный подход позволяет изучать личность в совокупности всех её качеств во взаимосвязи и во включенности в разнообразные виды деятельности;

- *функционального подхода*, исследующего личность как субъекта, отражающего систему социальных ролей и отношений (профессиональных, межличностных и др.). Функциональный подход способствует выявлению функций отдельного компонента и всей системы в целом. Необходимо отметить, что функции образования взрослых в нашей стране динамичны: в 60-70 гг. прошлого столетия реализовывалась, в основном, *компенсаторно-адаптивная функция образования*, обусловленная «старением» ранее приобретенных знаний; в 80-х гг. – *интегративная функция*, обусловленная техническими и социальными преобразованиями; 90-е гг. ознаменовались появлением отношения к образованию как к потенциальной возможности расширения области *применения своих способностей* в трудоустройстве, в самоорганизации, в освоении различных профессий в соответствии с запросами рынка труда и т.д.; сегодня накопленные знания требуют *систематизации* и *структурирования*, так как современный этап характеризуется усилением динамики всех процессов и явлений окружающего мира, которые приходится воспринимать, осмысливать, к которым необходимо адаптироваться [3];

- *деятельностного подхода*, постулирующего единство сознания и деятельности, требующего рассмотрения образовательного процесса в совокупности его компонентов деятельности (цели, мотивы, потребности, операции, действия, способы регуляции, анализ и контроль результативности и эффективности), а также реализующего основную идею – формирование и проявление личности в деятельности. Деятельностный подход обуславливает выявление условий и возможностей развития способностей и личностных качеств обучаемых в различных видах деятельности;

- *праксиологического подхода*, тесно связанного с деятельностным подходом и рассматривающего педагогическую деятельность как рационально организованную практико-ориентированную методологическую систему, ставящую основным ценностно-целевым ориентиром эффективной деятельности понятие «*практическая успешность*» как эффект образования, отражающий регулятивность и операциональность организации процесса постдипломного образования, обеспечивающий рационализирующий контекст андрагогической деятельности;

- *акмеологического подхода*, предусматривающего такие акмеологические инварианты специалиста социальной сферы, которые обуславливают творческий потенциал, высокую эффективность труда и продвижение к вершинам профессионализма независимо от внешних условий и факторов. Это такие характеристики личности, как высокая мотивация достижений, личностные притязания, постоянная включенность в процесс принятия решений, проницательность, предвидение, саморегуляция и другие, ранее не востребовавшиеся профессионально значимые качества;

- *целостного подхода*, предполагающего целостное изучение любых явлений и объектов во всём многообразии их функций, компонентов, связей и отношений;

- *комплексного подхода*, представленного совокупностью предметов или явлений формального, неформального и информального обучения, воспитания и просвещения

взрослых;

- *логического подхода*, предусматривающего рассмотрение каждого явления, процесса образования взрослых с точки зрения законов логики.

*Конкретнонаучный уровень* методологии андрагогики может быть представлен системой принципов, методов исследования и исследовательских процедур, характерных для дополнительного профессионального образования. Этот уровень также определяет несколько подходов:

- *культурологический подход*, в основе которого лежит понимание образования как культурного опыта человечества;

- *аксиологический подход*, рассматривающий обучение и образование как процессы, направленные на формирование ценностей и ценностных ориентаций личности;

- *средовый подход*, обуславливающий осознание необходимости создания образовательной среды и условий, необходимых для успешного профессионального становления и развития обучаемого;

- *личностный подход*, направленный на удовлетворение личностных потребностей обучаемого, учитывающий его личностный опыт, предполагающий, что эффективность образования обуславливается активностью самой личности, которую необходимо стимулировать;

- *полисубъектный (диалогический) подход*, основанный на идее неограниченности творческих возможностей человека в процессе общения и взаимодействия с другими людьми.

*Технологический уровень* методологии андрагогики представлен: *качественным подходом* (направленным на выявление совокупности признаков, определяющих специфику процесса образования взрослых с позиции его эффективности); *количественным подходом* (направленным на выявление количественных характеристик процесса образования взрослых, а также его интенсивности, выражаемых в числах и величинах); конкретными *методами* исследования, набором методик и процедур, обеспечивающих достоверность обработки полученных эмпирических данных, после чего полученные результаты могут включаться в массив научного знания. Это: *эмпирические методы*, с помощью которых осуществляется диагностика динамики исследуемого процесса (педагогическое наблюдение; изучение передового педагогического опыта, контент-анализ); *диагностический эксперимент*; *методы опроса* (интервью, анкетирование, беседа); *метод экспертных оценок* (рейтинг) и *самооценка*, *метод диагностирующих контрольных работ*, педагогический *консилиум* и др.; *теоретические методы* (методы сравнительно-исторического и теоретического анализа, абстрагирование, моделирование, синтез, обобщение, сравнение, классификация); *методы количественного и качественного анализа*, необходимые для систематизации полученной в ходе эксперимента информации и предварительных выводов (регистрация, ранжирование, шкалирование), математические и статистические методы обработки данных.

К *андрагогическим технологиям* могут быть применимы классификации современных образовательных технологий Г.К. Селевко и В.П. Беспалько. По уровню применения могут быть выделены общеандрагогические, частнометодические и локальные технологии. Беря за основу типологию обучения В.П. Беспалько, к андрагогическим технологиям отнесем классические, с использованием технических средств и учебных пособий, содержащие дифференцированные способы образования, с использованием компьютерных программ, индивидуального обучения по заранее составленной программе. К ним также можно отнести когнитивные, репродуктивно-творческие, информационные, задачные, диалогические, креативные, диагностические, коммуникативные, алгоритмические технологии [1]. К критериям эффективности андрагогической технологии могут быть отнесены разработанность теоретических основ, качественно созданный проект (модель), полнота реализации его замысла, образовательные программы, учебные пособия, их соответствие культурным аналогам, степень новизны, практическая значимость,

гуманитарность, внедрение образовательных инноваций, удовлетворенность от их реализации, наличие положительных эффектов на индивидуальном уровне, синергичный эффект (сплочение исследовательской команды), проявление у участников педагогического творчества, становление социального партнерства.

В андрагогическом исследовании необходимо соблюдать требования целостности и непротиворечивости всех уровней методологии непрерывного профессионального образования для выявления его наиболее значимых проблем и противоречий, для моделирования многообразных форм и технологий образования взрослых, для эффективного управления и регулирования на научной основе образовательной деятельностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика. – 1989. – 192 с. – ISBN 5-7155-0099-0.
2. Гавронская, Ю. Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» [Текст] / Ю. Ю. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 101-104. – ISSN 0869-3617.
3. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 449 с.
4. Кукуев, А. И. Андрагогический подход как базовая методологическая категория образования взрослых [Текст] / А. И. Кукуев // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. – 2009. – № 97. – С. 57- 64. – ISSN 1999-9429.
5. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 175 с. – ISBN 978-5-7695-5042-3.
6. Lindeman, E. C. The Meaning of Adult Education [Text] / E. C. Linderman. – New York : New Republik. INC., 1993. – 266 p.

*УДК 378.046.4*

### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ**

*Джахбаров М.А., Харченко Л.Н.*

### **THE DEFINITION OF "SELF-DESIGN" IN RELATION TO THE DEVELOPMENT OF TEACHER TRAINING PROGRAMS**

*Dgahbarov M.A., Kharchenko L.N.*

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического анализа психолого-педагогических и социально-философских взглядов на самопроектирование применительно к системе дополнительного педагогического образования. Осуществленный анализ позволил ввести и содержательно наполнить понятия: «самопроектирование», «педагогическое проектирование», «модель индивидуализированной образовательной программы», создающие терминологическую основу для развития теоретических аспектов конструирования программ повышения квалификации учителей.

**Annotation:** The article presents the results of a theoretical analysis of psycho-pedagogical and socio-philosophical views on self-design in relation to the system of additional pedagogical education. The analysis made it possible to introduce and substantially fill the concepts: “self-design”, “pedagogical design”, “model of an individualized educational program”, creating a terminological basis for the development of theoretical aspects of designing teacher development programs.

**Ключевые слова:** самопроектирование, педагогическое проектирование, программа

повышения квалификации, учитель.

**Keywords:** self-design, pedagogical design, advanced training program, teacher.

**Введение.** Динамика процессов, происходящих в обществе и системе образования, детерминирует качественное усложнение содержания профессиональной педагогической деятельности, что порождает потребность в систематичном и системном образовании учителя. Непрерывное профессиональное образование в различных формах, включая курсы повышения квалификации – это, по сути, одно из направлений деятельности современного учителя, одновременно являющееся способом развития и изменения его статуса в профессиональной субкультуре.

Традиционно сложилось, что учитель, выбирая тематику и форму повышения квалификации, обычно ориентируется на предложенную учреждениями дополнительного образования тематику курсов и семинаров, т.е. ориентируется на содержание, лежащее вне, или, лишь, частично отражающее, его собственную педагогическую и предметную деятельность.

Анализ существующей практики повышения квалификации показывает, что мотивация педагогов на данную форму обучения не высока, образовательные интересы хаотичны и непоследовательны [10, с. 89-92]. Зачастую, педагоги обосновывают свое присутствие на курсах необходимостью получения документа о прохождении повышения квалификации, как пропуска на аттестацию и получение категории. Встречается и такое мнение о курсах: нужно было решить во время стажировки личные проблемы или немного отдохнуть от рутинной работы в школе.

В тоже время, необходимо обратить внимание на то, что данные об отношении учителей к курсам повышения квалификации, довольно противоречивы. Например, по данным И.Ю. Кузнецовой, более 70% слушателей отмечают высокий уровень практической направленности курсов, и 3/4 опрошенных считают, что обучение на курсах повлияло на рост их коммуникативной, информационной и методической компетенций» [11].

Данные об отношении учителей к курсовой подготовке, полученные нами в Республике Дагестан и Ставропольском крае, отличаются от данных И.Ю. Кузнецовой. Так, более половины слушателей в названных регионах остаются не вполне довольны результатами обучения [8, с. 174-181], и объясняют это применением большинством преподавателей на курсовых занятиях педагогических, а не андрогогических технологий обучения, а также безучастием самих учителей в проектировании содержания своего образования.

В тоже время, мы обратили внимание на важные слова И.Ю. Кузнецовой о том, что курсовое обучение, задает вектор последующего самообразования, мотивирует профессиональный рост учителя, и, вполне с ними согласны. Поскольку считаем, что каждая курсовая подготовка должна способствовать повышению мотивации к педагогической деятельности и совершенствовать знания и умения учителя по самопроектированию своего профессионального развития.

Исследователи отмечают, что перспективным направлением обучения в системе повышения квалификации учителей может стать переход на программы обучения, использующие потенциал самопроектирования. Тем не менее, несмотря на имеющиеся в научных источниках данные, эта проблема остается не решенной и, в частности потому, что сохраняется противоречивость в определении основного понятия – самопроектирование, поскольку точность определения и понимания рассматриваемого педагогического процесса и явления имеет методологическую значимость [6].

**Формулировка цели и задач.** Предпосылкой для проведения данного исследования являются проблемы и противоречия, сложившиеся в системе дополнительного педагогического образования учителей. Главное противоречие состоит в том, что тематика и форма повышения квалификации устанавливаются учреждением дополнительного образования, что не всегда отвечает актуальным образовательным и профессиональным потребностям учителя. Отсюда проблема поиска такого содержания и таких технологий

повышения квалификации учителей, посредством которых было бы нивелировано названное противоречие.

**Цель** проведения данного теоретического исследования и написания статьи состояла в анализе существующих в науке представлений о самопроектировании и изложении авторского взгляда на понимание этого процесса.

Основные **задачи** были следующие:

- на основе анализа литературы выявить сведения о состоянии тезауруса исследуемой проблемы;
- осуществить сравнительный анализ определений понятия «самопроектирование», отраженных в различных источниках;
- на основе полученных сведений и рефлексии собственного педагогического опыта, в том числе по разработке программ повышения квалификации, предложить авторское определение самопроектированию.

**Изложение основного материала.** Наша исходная позиция состоит в том, что обучающемуся на курсах учителю должна принадлежать ведущая роль в процессе своего самообучения – он же по статусу - обучающийся. Мы также считаем, что главное отличие современного учителя определяется его способностью и готовностью организовать собственную образовательную деятельность в рамках программ повышения квалификации, ориентируясь на самореализацию, самостоятельность, самоорганизацию, и обучаться для разрешения существующих проблем и достижения конкретной цели, и быть уверенным в том, что полученные в процессе обучения знания, умения или компетенции найдут незамедлительное применение на практике.

Следовательно, процесс повышения квалификации учителей необходимо организовывать в виде совместной деятельности учреждения дополнительного образования и учителя, как партнёров по обучению на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции. К тому же, со стороны организаторов дополнительного педагогического образования требуется понимание того, что на образовательную и самообразовательную деятельность учителя существенно влияют временной, территориальной, семейной, профессиональной, статусной и другие факторы, которые могут вносить ограничения в возможность обучения или, наоборот, способствовать самообразованию.

Приведенные выше данные и размышления, таким образом, наталкивают на мысль о том, что от современных организаторов дополнительного профессионального педагогического образования (менеджеров, методистов, преподавателей, психологов, тьюторов и др.) требуется не только способность организовывать, реализовывать, мониторить процесс обучения и осуществлять психологическую поддержку обучающихся учителей, но и уметь вовлекать в эти процессы самих обучающихся, способствуя, тем самым, развитию у них умений самопроектирования образовательных маршрутов.

Это требование совпадает с идеями новейшей инициативы «Национальная система учительского роста», предусматривающей оценку компетентности педагогов на основе «Единых федеральных оценочных материалов» и, по результатам которой должно быть обеспечено персонифицированное повышение квалификации учителей. Это новая задача, которая является ответом на накопившиеся запросы системы дополнительного педагогического образования, обусловленные вводимой моделью аттестации педагогических кадров.

Тем более что данные исследований, результаты которых опубликованы в литературе, указывают на положительное влияние самопроектирования собственного образовательного маршрута, например, на мотивацию субъекта обучения, его познавательную активность, самостоятельность и осознанность профессиональной подготовки [14],

В данном случае, видимо, «срабатывают» андрагогические принципы обучения, главное отличие которых от педагогических состоит в том, что они в большей степени

определяют деятельность обучающихся, а не обучающихся по организации процесса обучения, тогда как педагогические принципы направлены на регламентацию деятельности обучающихся [9, с. 93].

В тоже время, оценка реального состояния дел в системе повышения квалификации учителей указывает на накопившиеся организационные и психолого-педагогические проблемы. Очевидно, сказываются на организации и результатах повышения квалификации учителей, сохраняющиеся стереотипы работы, инерционность и имманентный консерватизм системы дополнительного педагогического образования. Определенное влияние оказывает и тот факт, что педагогикой в наибольшей степени изучены и обоснованы такие феномены и процессы, как проектирование и педагогическое проектирование.

Необходимо отметить, что подавляющее большинство исследователей педагогических явлений и процессов считает проектирование одним из основополагающих стратегических управленческих действий, позволяющих конструировать будущее управляемых систем. Достаточно вспомнить мнение в отношении проектирования таких ученых и педагогов, как В.С. Безрукова, Н.М. Барытко, В.И. Горовая, С.И. Змеев и др.

С позиций проводимого исследования, педагогическое проектирование рассматривается, как совместная целенаправленная деятельность всех субъектов системы дополнительного профессионального педагогического образования по конструированию модели индивидуализированной программы повышения квалификации учителя и педагогических условий ее реализации, ориентированных на решение текущих и перспективных профессиональных и личностных проблем учителя.

Отсюда, модель индивидуализированной образовательной программы - это разработанный на основе рефлексии предшествующего педагогического опыта и самоактуализации профессиональных проблем мысленный конструкт, определяющий цели и задачи обучения, структурно-логическое построение программы, комбинацию форм обучения, наполнение учебно-профессиональным и личностно актуальным содержанием, технологию текущего и итогового контроля, и, являющийся фрагментом непрерывного профессионального образования учителя.

Анализ первоисточников [2, 7, 12 и др.]. позволил выявить, что самопроектирование, саморазвитие и саморегуляция, как структурно-функциональные части самоуправления познавательным процессом, – являются важнейшими элементами теории индивидуальной деятельности учения, положения которой утверждают, что без самоуправления, познавательный процесс либо не состоится, либо останется вне осознания, вне рефлексии его субъектом учения, и, вследствие этого, может стать формальным, имитационным, поверхностным. Показателем же «истинной самостоятельности будущего и действующего учителя является его личностная зрелость, проявляющаяся, прежде всего, в способности ставить перед собой цели, находить способы и средства для их достижения путём самообразования, самовоспитания и самоактуализации» [5, 13].

Следовательно, выявление механизма самоуправления учением и, прежде всего, механизма самопроектирования индивидуальной деятельности учения, относится к актуальным проблемам обучения любой категории обучающихся. И, именно поэтому, исследование этой проблемы осуществляется многоаспектно. Так, исследователи определяют условия самостоятельной активности и организации интеллектуальной работы взрослых обучающихся, выявляют компоненты и факторы сложности познавательных процессов и психолого-педагогических задач, микроциклы процесса учения и др.

Рассмотрение теоретических аспектов проводимого исследования, выявило и то, что в педагогической науке термин «самопроектирование» стал применяться совсем недавно. Было выявлено, что данный термин носит межпредметный характер, и уже давно используется в философии, социологии, психологии и, теперь, в педагогике.

И, если использовать общетеоретический подход к формулировке понятия самопроектирование, который заложен в трудах философов и социологов, то это позволит

рассматривать «самопроектирование, как обучения действием, как способ культурного самоопределения, как существующую природу человека, выражающуюся в его способности строить самого себя, а, следовательно, постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности» [4].

В работах ученых-педагогов [10, 14 и др.] представлена общая психолого-педагогическая характеристика самопроектирования, которую авторы рассматривают в качестве важнейшего компонента самосовершенствования учителя.

Результаты исследований [2, 3, 4] расширяют представления о самопроектировании и, напрямую указывают на необходимость рассмотрения самопроектирования в качестве не только неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки, но и целостного процесса формирования образа современного человека. В частности, исследователи отмечают, что базовым требованием при формировании способности к самопроектированию образовательной и профессиональной деятельности учителя является уровень его проектной культуры, которая всецело основывается на его профессионализме, т.е. на его предметных, методических, психолого-педагогических знаниях.

Отдельные аспекты исследования проблемы самопроектирования раскрыты в работах Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Перечисленные авторы, «рассматривают самопроектирование, как форму культурного самоопределения личности, как элемент профессионального самовоспитания; как механизм развития личности учителя и формирования его профессиональной позиции, а также, как способ актуализации определенных способностей и качеств личности» [3].

Практическую значимость для нашего исследования имеют работы В.И. Байденко, в которых подчеркивается «необходимость включения самопроектирования в содержание современного профессионального образования» [1]. Пожалуй, мы согласимся с мнением ученого о том, что «самопроектирование образовательной и профессиональной деятельности способствует развитию мобильности, динамичности, конкурентоспособности и творческой способности любого специалиста» [1].

Проведенный анализ позволил высказать суждение о том, что вопрос о самопроектировании, как способе развития и совершенствования профессиональной деятельности учителей посредством учебной деятельности, изучен недостаточно, не определена, в частности, степень готовности учителей к самопроектированию, не выявлены детали механизма самопроектирования, не разработана модель индивидуализированной, самостоятельно проектируемой программы повышения квалификации, не определены условия реализации такой программы в системе дополнительного педагогического образования и критерии оценки результативности программ и пр.

И, прежде всего, существует довольно много различных определений самопроектирования, которые были даны в контекстах изучаемых учеными областей педагогики [3, 10, 11, 12, 14]. Относительно самопроектирования программ повышения квалификации в сфере дополнительного педагогического образования, определения отсутствуют. Основываясь на литературных данных и с позиций проводимого нами исследования, мы ввели авторское определение данному процессу.

Самопроектирование программы повышения квалификации в системе дополнительного педагогического образования – это самостоятельная деятельность учителя, направленная на рефлексию предшествующего педагогического опыта и самоактуализацию профессиональных проблем, и на их основе конструирование модели индивидуализированной образовательной программы.

**Выводы.** В целом, осуществленный теоретический анализ и терминологические уточнения, позволил сделать несколько обобщений.

Во-первых, имеющийся теоретический базис и сложившиеся условия в системе дополнительного педагогического образования, можно рассматривать как определенные предпосылки, позволяющие осуществить переход к разработке программ повышения квалификации учителей на основе самопроектирования образовательных программ.

Во-вторых, самопроектирование учителем собственной образовательной траектории в силу интегративного характера предмета проектирования, является сложным социально-педагогическим явлением, и создает необходимость создания сотворческих педагогических действий со стороны учителя и организаторов обучения.

В-третьих, понятие «самопроектирование» непосредственно связано с понятиями самосовершенствование, самоактуализация, самооценка и др., расширяющими представление о самопроектировании, как о процессе, направленном на осмысление и видение себя в профессии.

В-четвертых, педагогическое проектирование выступает теоретическим «предшественником» самопроектирования, и является одним из направлений социального проектирования, цель которого состоит в организации процессов, которые, в свою очередь, дают начало позитивным изменениям в социальной среде.

В-пятых, в соответствии с логикой наших рассуждений, процесс самопроектирования программы повышения квалификации, можно представить как состоящий из двух этапов: первый этап - осмысление учителем собственного уровня профессиональной компетентности, включающий компоненты: оценки, рефлексии, мотивации, актуализации, проблематизации; а, второй этап - разработка индивидуализированной программы повышения квалификации, удовлетворяющей текущие и перспективные образовательные потребности учителя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы [Текст] / В.И. Байденко. Изд. 3-е исправл. и доп. – М., 2003.
2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
3. Борытко, Н. М. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М.: Изд-во Академия, 2009. – 496 с.
4. Гительман, Л. Д. Преобразующий менеджмент. Лидерам организации и консультантам по управлению [Текст]: учебное пособие / Л.Д. Гительман. – М.: Дело, 1999. – 496 с.
5. Горовая В. И. Творческая индивидуальность учителя и ее развитие в условиях повышения профессиональной квалификации [Текст] / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с.
6. Гринёв-Гриневиц, С. В. Терминоведение [Текст] / С.В. Гринёв-Гриневиц // Под ред. А.Б. Васильева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. - С. 29-30.
7. Джахбаров, М. А. Конструирование персонифицированной программы обучения учителя в системе повышения квалификации / [Текст] М.А. Джахбаров, Л.Н. Харченко // Успехи современной науки. – 2017. - Т.2. - № 3. – С. 59-62.
8. Джахбаров, М. А. Алгоритмы разработки модели персонифицированной программы повышения квалификации учителя / [Текст] М.А. Джахбаров, Л.Н. Харченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - № 55-8. – С. 174-181.
9. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 128 с.
10. Коваленко, А. В. Самопроектирование образовательной программы преподавателя как метод развития профессиональных компетенций / [Текст] // Альманах современной науки и образования. – 2013. - № 6 (73). – С. 89-92.
11. Кузнецова, И. Ю. Андрагогическое сопровождение образовательной деятельности педагога в межкурсовой период [Электронный ресурс] / И.Ю. Кузнецова // Альманах

- современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2011. - № 6. URL: [www.gramota.net/materials/1/2011/6/48.html](http://www.gramota.net/materials/1/2011/6/48.html) (дата обращения: 26.05.2013)
12. Оздоева, М. А. Структура профессиональной компетентности преподавателя системы дополнительного профессионального образования / [Текст] М.А. Оздоева, Л.Н. Харченко. // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. - 2017. - № 57 (12). - С. 203-211.
  13. Панова, И. Е. Эволюция профессиональной культуры учителя биологии / [Текст] И.Е. Панова, Л.Н. Харченко. // Биология в школе. - № 7, 2010. - С. 16-21.
  14. Суханов, П. В. Организация самостоятельной работы студентов в системе непрерывного высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / П.В. Суханова. // Теория и практика общественного развития. - 2012. - № 8. (URL доступа: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2012/8/pedagogika/sukhanov.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/8/pedagogika/sukhanov.pdf))

УДК 316.346.32-053.6

## **ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЁЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПАРТИЙ РОССИЙСКОГО ПАРЛАМЕНТА**

*Егоров В.В., Черноморец Р.В.*

## **LEGAL EDUCATION OF YOUTH IN ACTIVITY OF MODERN PARTIES OF THE RUSSIAN PARLIAMENT**

*Egorov V.V., Chernomorets R.V.*

В статье рассматривается проблема правового воспитания, формирования правовой культуры молодого поколения, через деятельность думских партий, которая может послужить частью основы новой системы правовой социализации молодёжи. Главное внимание сосредоточено на выявлении роли, идеологических траекторий, методов и форм, используемых современными парламентскими партиями России и их молодёжными организациями, в процессе правового воспитания молодёжи.

In article the problem of legal education, formation of legal culture of the younger generation, through activity of the Duma parties which can serve as a part of a basis of new system of legal socialization of youth is considered. The main attention is concentrated on the identification of a role, ideological trajectories, methods and forms used by modern parliamentary parties of Russia and their youth organizations in the course of legal education of youth.

**Ключевые слова:** социология молодёжи, правосознание, правовая культура, парламентские партии, молодёжная политика, правовое воспитание, молодёжный парламентаризм.

**Key words:** youth sociology, sense of justice; legal culture; parliamentary parties; youth policy; legal education; youth parliamentarism.

Сегодня совершенно понятно, что без правового воспитания молодёжи, её участия в политической жизни, невозможно создание гражданского общества и правового государства. Только человек, ощущающий себя гражданином, обладающий правовой культурой, способен активно участвовать в возрождении России. Поэтому, одновременно с изменениями, происходящими в различных сферах жизнедеятельности общества, следует обратить пристальное внимание на проблему формирования адекватного правового сознания и правовой культуры молодого поколения, посредством вовлечения в общественно-политическую практику. Обладая развитым правосознанием, молодые люди смогут воспринимать и вырабатывать государственный образ мышления.

В этом смысле деятельность думских партий может послужить частью основы новой

системы правовой социализации и формирования правовой культуры молодого поколения. Пытаясь вовлечь молодёжь в политическое участие, партии используют различные идеи и технологии, содержащие элементы правового воспитания. Потребность внутреннего кадрового укрепления партийных структур и поддержки электората диктуют этим политическим организациям необходимость целенаправленной работы с молодёжью. Практически эту работу можно проследить через систему молодёжного парламентаризма.

Временем появления в России молодёжных парламентов принято считать 1990-е годы. К настоящему времени молодёжные парламенты существуют практически во всех регионах страны. Как известно источником формирования молодёжных парламентов являются общественные организации и политические партии, крупнейшими из которых являются партии парламента.

Главной целью молодёжных парламентов провозглашается содействие законодательным органам власти в направлении обеспечения прав и интересов молодёжи, а также вовлечение её в деятельность парламента, «формирование правовой и политической культуры» [1].

Работа молодых парламентариев отражена в законотворчестве, в проектах, многие из которых имеют уровень федеральных. Например, «О внесении изменения в статью 14.53 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях», предполагает увеличение штрафа за оптовую или розничную продажу несовершеннолетнему табачной продукции или табачных изделий [2]. Или законопроект «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях установления понятия «молодой специалист», который направлен на установление единого понятия «молодой специалист» в трудовом законодательстве [3]. Очевидно, что работа в парламенте способствует развитию правосознания и устанавливает связь между органами власти на всех уровнях и активными молодыми людьми.

Одной из актуальных форм работы с молодёжью в политико-правовом аспекте стала организация партией «Единая Россия» межпартийных дискуссий в Государственной Думе, где молодые политики получили возможность обсуждать вопросы развития политической системы страны. Работу по реализации проектов «Единой России» проводит созданная ей молодёжная организация – «Молодая Гвардия» (МГЕР). В результате деятельности этой организации осуществляется развитие молодёжного парламентаризма и системы партийных клубов, направленных на проведение политической деятельности как основы получения профессиональных навыков молодёжи. Так, например, был осуществлён проект «ПолитЗавод», благодаря которому члены организации «Молодая Гвардия» получили возможность стать депутатами законодательных собраний в регионах и парламенте, помощниками депутатов и представителями исполнительных органов власти.

Основные направления работы по привлечению молодёжи к правовому просвещению и активному участию в жизни общества:

– Федеральный проект «Я – гражданин» в части подпроекта «Законотворческая деятельность», предусматривающий создание региональной системы подготовки молодёжных законопроектов, проведение «круглых столов», дискуссий и «интеллектуальных ярмарок»;

– Федеральный проект партии «Молодёжь и власть», ориентирующийся на создание Региональных молодёжных собраний и Молодёжных палат в субъектах Российской Федерации и использование их в качестве объединяющего начала для молодых депутатов. Одним из приоритетных направлений деятельности для региональных отделений «Молодой Гвардии» стало выдвижение «молодогвардейцев» на муниципальных и региональных выборах, их подготовка к кампаниям и проведение согласований с партией. Эта деятельность, по выдвижению и подготовке молодых депутатов, является важным элементом модернизации государственного административного аппарата. Практически создавались молодёжные избирательные штабы в регионах для проведения избирательных кампаний, подготавливались списки кадров.

Таким образом, «Молодой Гвардией» проводится работа по развитию молодёжного парламентаризма, которая выражается в проведении форумов молодых парламентариев, создании координационных советов молодёжных парламентов, разработке программ развития и систем коммуникации молодых парламентариев, создании эффективных механизмов выявления, подготовки и продвижения наиболее перспективной талантливой молодёжи в реальную законодательную власть.

Кроме того, думские партии используют и иные формы работы с молодёжью, направленные на формирование политической и правовой культуры. Активисты молодёжных движений посещают лекции, участвуют в работе «круглых столов», формируя и развивая, таким образом, свою правовую грамотность и культуру.

Так, «Молодой Гвардией» проводились мероприятия направленные на ознакомление подростков с правовыми нормами [4], молодёжный правовой форум «Право и молодёжь: вопросы теории и практики», который был посвящён правовым аспектам трудоустройства молодёжи, законодательству по защите прав потребителей и организационно-правовому регулированию предпринимательской деятельности [5].

Молодёжное движение, поддерживающее партию «Справедливая Россия» - «Справедливая сила», проводит «круглые столы» по теме «Избирательное право и молодёжь», где участники обсуждают правовые возможности по реализации избирательного права [6], а также лекции по теме осуществления избирательных прав, порядка организации и проведения выборов [7].

Проводником идей Коммунистической партии (КПРФ) к молодёжи является «Ленинский коммунистический союз молодёжи» (ЛКСМ), который среди других мероприятий направленных на воспитание молодого поколения, организует экскурсии для студентов с целью разъяснения механизма работы местных органов законодательной и исполнительной власти. Таким образом, происходит знакомство с депутатской работой, становится понятным процесс принятия законов [8].

Отличительной особенностью Либерально-демократической партии (ЛДПР) в работе с молодёжью, по привлечению её к активной политической деятельности, можно считать проведение «круглых столов» в Государственной Думе, например, «Развитие молодёжного парламентаризма в России». В заседаниях нередко принимает участие лидер партии В.В. Жириновский. Задача таких собраний - привлечь молодёжь к активному участию в избирательном процессе [9].

«Парламентский урок» — ещё одна форма работы с молодёжью, ориентирован на учащихся школ и способствует формированию политической культуры и гражданской позиции молодых людей. Мероприятие направлено на оказание помощи в выборе политических интересов и предпочтений, которые должны сложиться раньше достижения 18-летнего возраста, когда вступает в силу избирательное право. Депутаты ЛДПР, проводя политические диалоги с молодыми людьми, развивают в них чувство ответственности за принятое решение и закладывают понимание значимости процедуры выборов [10].

Наконец, экскурсии в Государственную Думу, проводимые Всероссийским молодёжным центром ЛДПР для школьников, студентов и представителей молодёжных общественных организаций, во время которых происходит знакомство с историей парламентаризма, работой Госдумы, встречи с работниками аппарата и депутатами фракции ЛДПР.

Таким образом, современные парламентские партии проводят деятельность по правовому воспитанию, формированию правовой культуры молодёжи, которая выражается: 1) в системном вовлечении молодёжи в «школы парламентаризма»; 2) в правовой социализации посредством передачи информации о системе избирательного права; 3) в привлечении молодёжи к участию в выборах и предвыборных кампаниях, интеграции молодых людей в жизнь общества и государства, через активизацию их участия в избирательной правовой системе; 4) в выявлении, продвижении, поддержке активной молодёжи, осуществлении проектов, развивающих активную гражданскую позицию; 5) в

создании и поддержке своих молодёжных организаций, которые осуществляют правовую социализацию молодёжи.

В процессе участия молодых людей в политической деятельности парламентских партий и их организаций, происходит освоение специальных умений и навыков реализации своих прав и свобод, происходит воспитание гражданина.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Цели и задачи парламента. Молодёжный парламент. Официальный сайт. URL: <http://www.mprf.ru/parliament/> (дата обращения: 10.01.2018).

2. О внесении изменения в статью 14.53 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях. Молодёжный парламент. Официальный сайт. URL: <http://www.mprf.ru/bills/view/26> (дата обращения: 10.01.2018).

3. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях установления понятия «молодой специалист». Молодёжный парламент. Официальный сайт. URL: <http://www.mprf.ru/bills/view/18> (дата обращения: 10.01.2018).

4. Белебеевские молодогвардейцы организовали для воспитанников детского дома диспут «Молодежь и право». Молодая Гвардия. Официальный сайт. URL: <http://www.molgvardia.ru/nextday/2015/11/05/84513> (дата обращения: 23.01.2018).

5. «Молодая Гвардия» Свердловской области провела образовательное мероприятие по правовому просвещению. Молодая Гвардия. Официальный сайт. URL: <http://www.molgvardia.ru/nextday/2016/03/09/87092> (дата обращения: 23.01.2018).

6. Избирательное право и молодёжь. СДСМ Справедливая сила. Официальный сайт. URL: <http://spravsila.ru/избирательное-право-и-молодежь/> (дата обращения: 25.01.2018).

7. Архангельск: знакомство с избирательным правом. СДСМ Справедливая сила. Официальный сайт. URL: <http://spravsila.ru/znakomstvo-s-izbiratelyim-pravom/> (дата обращения: 25.01.2018).

8. Ижевский комсомол помог в организации познавательной экскурсии для студентов в городскую администрацию. Ленинский Коммунистический Союз Молодёжи (Комсомол) URL: <http://komsomolrf.su/ru/news/politics/4289-izhevskij-komsomol-pomog-v-organizatsii-poznavatelnoj-ekskursii-dlya-studentov-v-gorodskuyu-administratsiyu> (дата обращения: 23.01.2018).

9. 13 февраля – Круглый стол по вопросам развития молодежного парламентаризма в России. ЛДПР. Официальный сайт. URL: [https://ldpr.ru/events/13\\_february\\_2015\\_roundtable/](https://ldpr.ru/events/13_february_2015_roundtable/) (дата обращения: 23.01.2018).

10. Парламентский урок от ЛДПР. АРО ЛДПР. URL: <http://aroldpr.ru/parlamentskij-urok-ot-ldpr/> (дата обращения: 23.01.2018).

11. Егоров В.В. Молодёжная политика парламентских партий России в начале XXI века: монография. – Волгоград: ФЕНИКС, 2015. – 180 с.

УДК 378.147.34

## **ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРОВЫХ МОДЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

*Жаркова Г.А., Митина И.Д., Чуканов И. А.*

## **INFORMATION SUPPORT OF COMPUTER GAME MODELS IS AS A METHOD OF OPTIMIZATION OF AN EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY**

*Zharkova G.A., Mitina I.D., Chukanov, I. A.*

**Аннотация.** В статье изложены вопросы, связанные с использованием деловых игр в учебном процессе. Рассматриваются общие вопросы формирования моделей деловых игр, входы, выходы, управление и система стимулирования. Для примера приведены аспекты деловой игры «Электронное голосование», применяемой при обучении студентов криптографическим методам защиты информации.

**Abstract:** The article describes the issues, which are closely connected with the usage of business games during the educational process. Also this article contains the general information about the formation of business games models, inputs, outputs, management and stimulation system. Some aspects of the business game “Electronic voting” are given as an example in the article because this business game is used during the process of teaching students to put in practice the cryptographic methods of information protection.

**Ключевые слова:** деловая игра, модель деловой игры, криптографические протоколы, криптосистема RSA, электронное голосование.

**Keywords:** a business game, a model of a business game, cryptographic protocols, RSA cryptosystem, an electronic voting.

В учебном процессе можно использовать модель как упрощенное представление реальной системы, которая имитируется в процессе игры. Модель в своём составе содержит правила, базу данных с информацией об игре, дидактические средства и информацию об участниках игры.

Структура модели игровой ситуации состоит из модели внешней информационной среды, управляющей системы и объекта управления. На рисунке 1 показаны элементы структуры модели деловой игры, эти элементы тесно взаимосвязаны между собой. Воздействие решений, принимаемых участниками игры, отображается в модели объекта управления. Для этого чаще всего используются математические и графические модели и обладают стандартным или нестандартным характером.

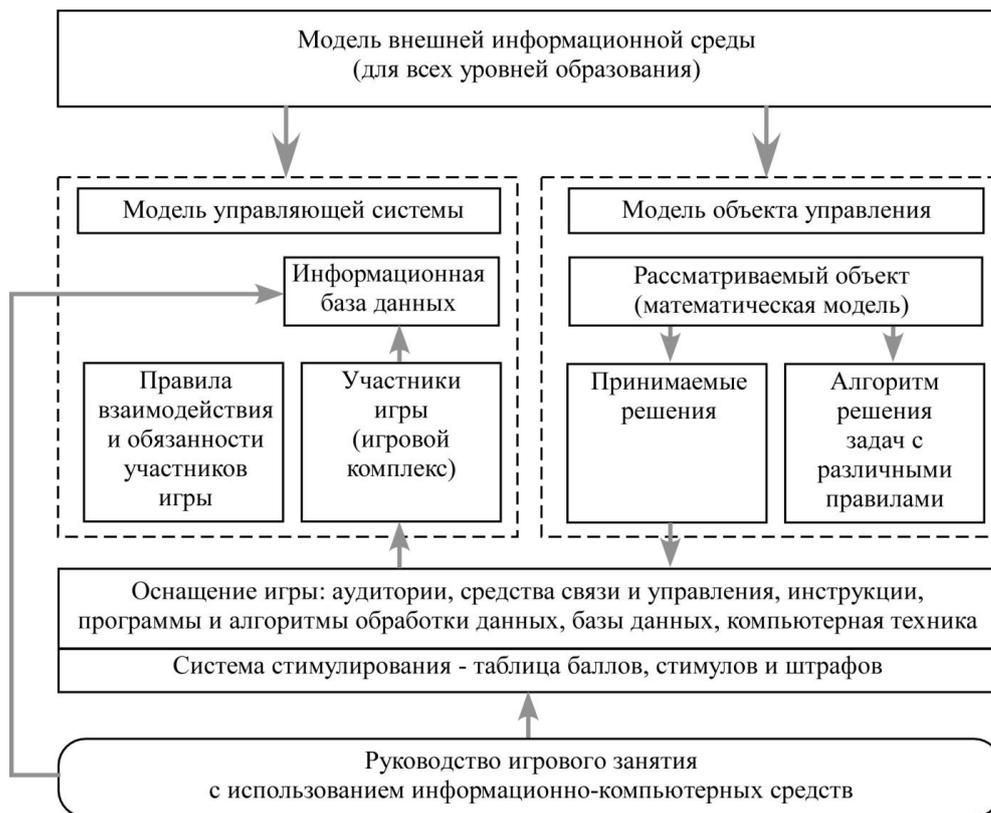


Рис. 1. Структура модели деловой игры

В качестве нестандартных моделей служат динамические вероятностные модели, которые могут отражать отдельные черты и свойства реальных объектов, но обычно используются стандартные модели. Это может быть, например, транспортная задача линейного программирования, сетевые модели теории массового обслуживания, управления запасами и др. Для отображения влияния решений, принимаемых участниками игры, используется модель внешней среды. Информационный массив данных является входом деловой игры, в котором исходную информацию могут изменять участники игры и преподаватели. Для создания условий самостоятельной познавательной деятельности и самообучения последовательность действий в игре не задаётся в конкретной форме, указывается лишь область возможных решений и у участников имеется возможность перестраиваться в соответствии с полученными результатами.

Аудитории, компьютерные классы, программы, персональные компьютеры, средства связи, документация служат в качестве оснащения деловой игры. На выходе деловой игры формируются компетенции, которые должны быть сформированы у студентов после прослушанного курса и проведения деловой игры. Информационное обеспечение игр включает ряд составляющих, отражённых на рисунке 2.

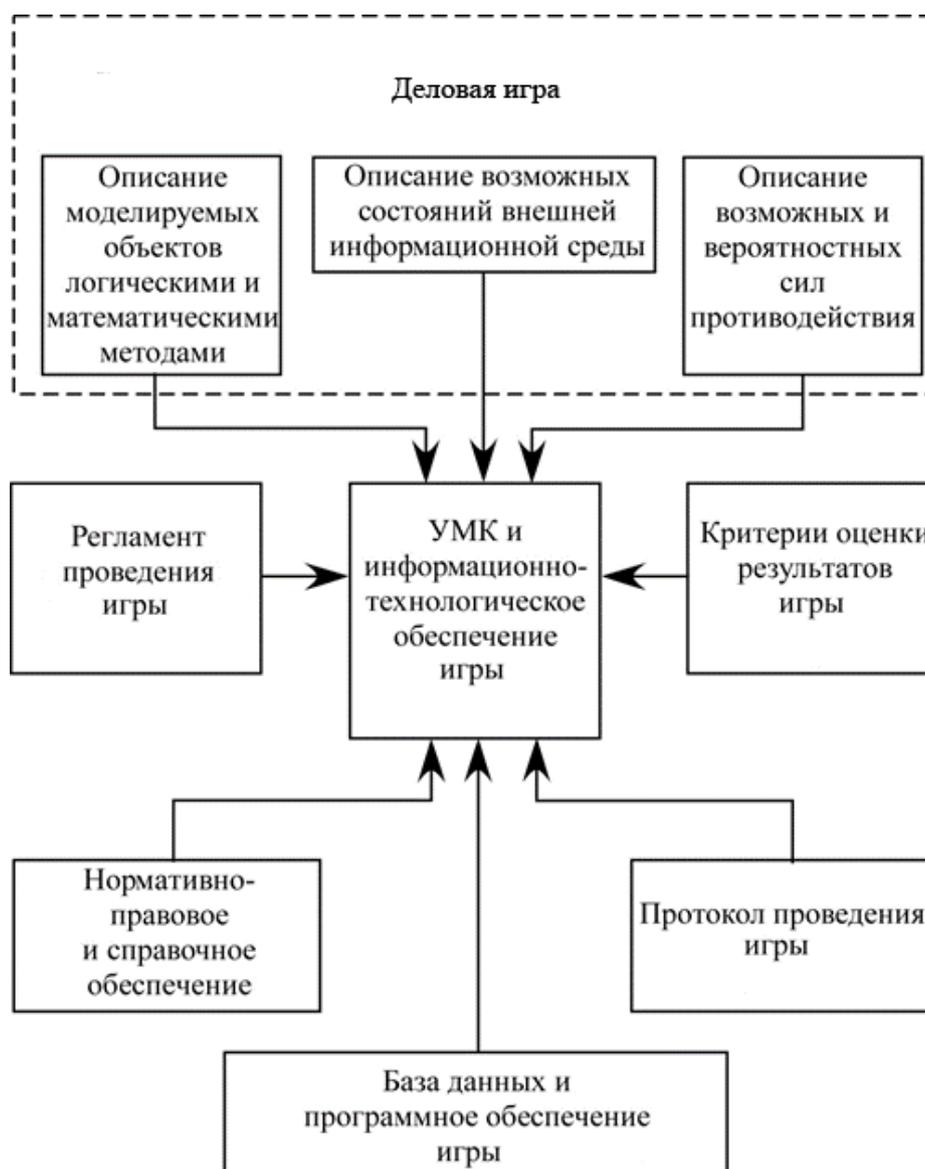


Рис. 2. Составляющие факторы информационного обеспечения деловой игры

Перед началом проведения деловой игры должны быть определены основные права и обязанности игроков, последовательность, содержание и длительность времени на каждый этап игры. Для оценки результатов деятельности участников деловой игры могут служить как количественные, так и качественные показатели, у каждого из которых должен быть свой «вес».

С использованием современных информационных технологий появляется возможность создавать компьютерные игровые модели, которые являются основой занятия с использованием деловой игры. Материально-техническое обеспечение такое, как компьютерные классы, проекторы, средства мультимедиа и телекоммуникаций, определяют успех проведения деловой игры как вида занятия и позволяют анализировать возникающие ситуации и проводить анализ действий, которые выполняют участвующие в деловой игре. Но следует отметить, что некоторые игровые занятия можно проводить и без использования компьютерной техники.

При создании деловой игры, например, на основе анализа учебной программы, ставятся цели и выделяется объект реальной действительности, который моделируется деловой игрой. В виде блок-схемы можно отобразить последовательность операций, их взаимосвязи и дальнейшее развитие событий. Каждая операция, которая выполняется во время деловой игры, заключается во вводе, обработке и получении информационных потоков, необходимых участникам деловой игры. Эта информация отражается в

документах. Формы документов должны по возможности соответствовать применяемым в реальной условиях. Фиксация по каждому участнику игры всей совокупности выполняемых операций позволяет соблюдать точное выполнение каждым участником его функций во взаимосвязи с другими участниками деловой игры. Проведение деловой игры должно планироваться в соответствии с прочитанным лекционным курсом. Все участники игры должны быть подготовлены к ней, то есть надо выделить определённый день на её подготовку. Проводить деловую игру лучше в день, когда нет других занятий

Особую роль играет система стимулирования, оценка деятельности участников игры. Оценка результатов игры может проводиться экспертами (на основе арбитража), которые назначаются заранее руководителем игры. Арбитры, оценивающие ход игры, во время непрерывного наблюдения за игрой начисляют баллы за успешную игру или штрафы за нарушения. Итог получается суммированием всех оценок, которые получают участники деловой игры в процессе её прохождения [5].

В ходе выполнения деловых игр возникают проблемы, одной из которых является сложность, возникающая в связи с тем, что трудно обеспечить каждому участнику равномерную нагрузку на протяжении всего цикла игры. Вторая проблема касается объективной оценки индивидуальной работы участников игры, которую можно решить путём увеличения нагрузки на руководителей игры для получения более полного представления о способностях участников игры. Существенную роль в подведении итогов игры является заключительный этап, в особенности, обсуждение ее итогов, что лучше всего проводить методом конференции.

Таким образом, деловая игра способствует оптимизации учебного процесса, позволяет проявить индивидуальные качества каждого участника при коллективной форме образовательного процесса. Если оценивать игру как один из видов занятий, то следует иметь в виду, что игры настраивают участников применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности, анализировать ошибки и свои действия, что пробуждает интерес к будущей профессии, самостоятельности в работе, даёт возможность проверки компетентности молодого специалиста, позволяет получить опыт работы во взаимодействии с другими специалистами, способствует развитию группового мышления и исследовательской работы [1].

Можно сказать, что учебный план для специальностей информационного направления таких, как компьютерная безопасность и математическое обеспечение и администрирование информационных систем, состоит из последовательности информационных ситуаций, которые студент должен адекватно воспринять и исследовать. Эти ситуации можно разбить на два различных типа [4]. Большинство контрольных и лабораторных работ для студентов младших курсов – это первый тип ситуаций. Эти задания призваны адекватно отразить уровень знаний студента по соответствующей дисциплине. При оценке выполненных работ преподаватель видит рост знаний у данного студента, что помогает при проведении экзамена. Используя различные методы педагогических измерений удастся выявить такие латентные факторы, как способность к логическому или творческому мышлению.

Второй тип ситуаций, связанных с информационными технологиями, – это задания, в которых студент должен показать развитие компетенций, касающихся будущей профессии. При обработке таких заданий можно выявить большее количество латентных факторов. Мы применяем такие задания на старших курсах специальностей «Компьютерная безопасность» и «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» при прохождении различных дисциплин, связанных с криптографическими методами защиты информации. Отличительной особенностью таких заданий является то, что студент попадает в ситуацию, подобную реальной, где ему необходимо применить полученные знания по использованию криптографических протоколов защиты информации.

Подобные занятия включают в себя деловые игры разного уровня трудности,

сложности, новизны с применением таких методов, как «мозговой штурм», позволяющим учиться работать в коллективе и вырабатывать необходимые решения. Например, такие игры как «Электронное голосование», «Документооборот с цифровой подписью», «Цифровая наличность» и др. [2]. Каждая работа студента оценивается тремя оценками за выполнение различных типов работ: за реализацию криптографических алгоритмов, за использование сетевых возможностей, за исследование криптостойкости и отражение возможных атак. Оценки выставляются по десятибалльной шкале и по ним можно провести факторный (с использованием нестатистического факторного анализа) и кластерный анализ для исследования достижений студентов [3].

С помощью факторного анализа выявляются такие латентные факторы, как когнитивный фактор, фактор нестандартного мышления, который определяет логическое мышление участника игры, способность анализировать свои действия во взаимосвязи с другими участниками деловой, фактор прогностических способностей.

Каждый из участников находится на своей индивидуальной учебной траектории, но эти факторы устойчивы в течение длительного периода времени. Преподаватель наблюдает за движением участников по своей индивидуальной траектории и может оценить студента на основе его достижений, при этом в любой момент он может вмешаться в работу студента и оказать на него необходимое воздействие.

Рассмотрим аспекты одной из деловых игр, «Электронное голосование». С помощью электронного голосования возможно подсчитывать голоса вычислительными средствами и передавать свой «голос» посредством телекоммуникационных средств. В избирательную комиссию, таким образом, избиратель может подать голос не только придя на избирательный участок в момент голосования, но и посредством Интернет или мобильных средств связи, то есть он может проголосовать дистанционно, не зависимо от места нахождения в момент голосования, что может снизить издержки на организацию и проведение голосования. Электронное голосование может повлиять на количество проголосовавшей «продвинутой» молодёжи и людей с ограниченными возможностями, не имеющими средств для посещения избирательного участка. Кроме того, такое голосование позволит избежать подтасовки результатов голосования, при этом должен повыситься уровень доверия к итогам голосования и свестись к «нулю» воздействие на избирателя административного ресурса.

Но как реализовать тайность и анонимность голосования, гарантированные конституцией Российской Федерации? Современная криптография позволяет решить эту серьёзную и актуальную проблему. В нашей деловой игре используется криптографический протокол голосования, основанный на криптографической системе RSA (см. рис. 3).

В криптографической системе RSA используется число  $N$ , состоящее из 256 бит (75 десятичных цифр). В Центре голосования готовится анкета с вопросами, список избирателей и объявляется дата голосования. Голосующие должны иметь два ключа ( $p$ ,  $t$ , где  $p$  - секретный ключ участника,  $t$  - открытый ключ хранится в базе данных участников голосования), которые могут получить в Центре. Центр генерирует для себя два ключа ( $e$  - открытый ключ Центра,  $d$  - секретный ключ Центра).

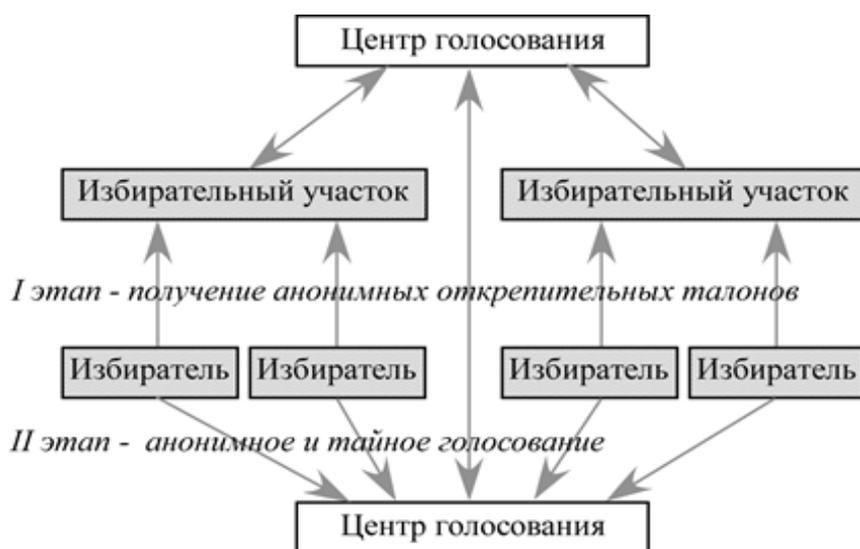


Рис. 3. Деловая игра «Электронное голосование»

На первом шаге происходит регистрация Участника. Участник голосования может сам выбрать два числа  $n$  и  $r$  (меньшие  $N$ ) и вычислить с использованием предоставленной Центром программы число  $q = H(n) \times r^e \pmod{N}$ , где  $H(n)$  – значение стандартной хэш-функции (в нашем случае – RC5). Эти действия избиратель может произвести, если лично придёт на свой Избирательный участок с документом, удостоверяющим его личность.

На сайте Центра Участник должен зашифровать на своём открытом ключе некоторое открытое число Центра и передать результат этих действий в Центр, а также передаётся число  $q^p \pmod{N}$ . Анонимности это не требует. Центр расшифровывает своё число, используя ключ  $t$  (тем самым, подтверждается право Участника на голосование), и вычисляет число  $z = q^{td} \pmod{N}$ , где  $d$  – секретный ключ Центра. Число  $z$  передаётся Участнику, который вычисляет число  $s = z \times r^{-1} \pmod{N}$ . Таким образом, полученные два числа  $(n; s)$  являются анонимным «открепительным талоном», дающим право на голосование через средства телекоммуникаций.

Далее Участник может зайти на сайт Центра, заполнить анкету и передать её вместе с полученными числами  $(n; s)$ . Центр проверяет подлинность такого «открепительного талона», вычисляет, будет ли выполнено условие  $H(n) = s^e \pmod{N}$ . Если это равенство истинно, то анкета Участника заносится в базу данных.

Центр не знает числа  $r$ , который использовался при подготовке «открепительного талона», что обеспечивает тайность и анонимность голосования. При первом обращении открепительный талон избирателя заносится в базу данных, поэтому он не может голосовать несколько раз. Однако до определённого момента, пока не закрывается голосование, у избирателя сохраняется возможность несколько раз изменить свой выбор.

Таким образом, деловые игры помогают формировать компетенции, необходимые в профессиональной деятельности, мотивированность в работе. У студента в ходе деловой игры проявляются качества, необходимые для работы в коллективе, выработки оптимальных решений в различных ситуациях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дони́на, О.И. Актуальные проблемы, факторы и условия гарантированного качества образования в высшей школе [Текст] / О.И. Дони́на // Симбирский научный вестник: Ульяновский государственный университет, 2015. – № 3 (21). – С. 34-37. – ISSN 2224-1620.

2. Жаркова, Г.А. Компьютерная деловая игра «Цифровая наличность» [Текст] / Г.А. Жаркова, И.И. Медведев // Ученые записки УлГУ. Сер. Математика и информационные технологии. УлГУ. Электрон. журн. –2017.– № 1.– С. 123-145.
3. Жаркова, Г.А. Математические методы педагогических измерений (монография). /Г.А. Жаркова, А.В. Жарков – Ульяновск : УлГУ, 2018. – 154 с.– ISBN 978-5-88866-689-0.
4. Жаркова, Г.А. Подходы к разработке ситуационно-прогностических задач на междисциплинарной основе [Текст] / Г.А. Жаркова, Н.И. Калаков и др. – Спортивный психолог. – 4 (35). М: , 2014. – С. 77-81. – ISBN 978-5-9770-0833-4.
5. Новгородцева, И.В. Инновации в современном образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Новгородцева. – Киров: Кировский филиал Московского университета государственного управления, 2008. – 342 с .

УДК 378-052:355/359

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Зиамбетов Вадим Ю.*

## **TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS FOR MILITARY SERVICE AS ONE OF THE EFFICIENT WAYS TO IMPROVE THE QUALITY OF MILITARY SERVICE AND ENSURING NATIONAL SECURITY**

*Ziambetov Vadim Y.*

В статье автор предлагает осуществлять обучение студентов допризывного возраста основам военной службы в вуза страны, а также проводить целенаправленную работу по военно-патриотическому воспитанию студенческой молодежи. Автор четко показывает и обосновывает значимость данной работы, утверждает и предлагает проводить ее на обязательной и системной основе, желательно в качестве учебной дисциплины в вузах страны. Приводятся обоснования того, что осуществление данной работы позволит существенно повысить качество боевой подготовки в войсках и, следовательно, окажет положительное влияние на всю систему национальной обороны государства.

In the article, the author proposes to carry out the training of pre-conscription students on the basics of military service in a higher educational institution of the country, and also to carry out purposeful work on the military-patriotic education of students. The author clearly shows and justifies the significance of this work, approves and proposes to conduct it on a mandatory and systematic basis, preferably as an academic discipline in universities of the country. The rationale is given that the implementation of this work will significantly improve the quality of combat training in the army and, therefore, will have a positive impact on the entire national defense system of the state.

**Ключевые слова:** военно-патриотическое обучение и воспитание, допризывная студенческая молодежь, военно-прикладная подготовка, обороноспособность.

**Key words:** military patriotic training and education, pre-conscription students, military-applied training, defense.

Анализ проблемы и актуальность. Несмотря на систему знаний по основам военной службы (ОБЖ), сложившуюся входе образовательного процесса в 10 классе общеобразовательной школы (в колледже или лицее), юноша, получив отсрочку на призыв и обучаясь в университете 4-6 лет, может забыть существенный объем знаний по основам военной, усвоенных им ранее в школе, утратить умения и навыки, которые необходимы для

нормальной адаптации молодого солдата к военной службе на первом этапе, а также успешного усвоения сложной (современной) программы боевой подготовки в дальнейшем. Несмотря на свою значимость, на современном этапе подготовка студентов к военной службе в вузах не является обязательной, имеет редкий, инициативный и бессистемный характер, а чаще, вообще не проводится. Хотя в вуз (по самым разным оценкам) поступает около половины выпускников школ, годных к военной службе.

В сфере подготовки студентов к военной службе в вузе возникает некий вакуум в области допризывной военной и военно-патриотической подготовки студентов как будущих защитников Отечества. А ведь студенческий возраст – это возраст, когда наиболее бурно формируются взгляды и убеждения личности, большая часть которых будет с ним во взрослой жизни и будет определять его отношение к обществу, государству, семье, коллегам. На современном этапе эта пустота не чем не заполняется или заполняется хаотично, а общество (социальные институты), преподаватели (педагоги) в этом участвуют с самой низкой эффективностью, бессистемно, в реальности «бросая» молодое поколение на самостоятельное решение этих значимых вопросов. В итоге происходит сбой в системе «школа–вуз», а затем и в системе «вуз–армия», а может быть и частично «армия–безопасность». Но в это время активно работают представители религиозного экстремизма, фашизма, сатанизма, антигосударственные деятели («западники»), разлагающие сознание и здоровье студенческой молодежи [3].

Предварительные исследования студентов-юношей 3-го курса показал, что более 50 % ребят не помнят, какой учебный материал по военной подготовке они осваивали в школе, и подавляющее большинство из них, не смогли выполнить элементарные военно-прикладные физические упражнения (сборка и разборка автомата, одевание индивидуальных средств радиоактивной, химической и биологической защиты). Так же исследование показало, что многие не имеют представления о характере подобных упражнений, а некоторые считали их совершенно не нужными, потому что имели негативное отношение к прохождению военной службы. Опрос офицеров воинских частей показал, что значительная часть солдат с высшим образованием, несмотря на образование и социальную зрелость, демонстрируют низкую мотивацию к исполнению своего конституционного долга, нерешительны в ситуациях, когда необходимо принимать решения и нести ответственность. Так же многие солдаты показывают низкие знания по основам военной подготовки, военной истории, значении России в победе над фашизмом; не могут делать простейший анализ и выводы по современной военно-политической обстановке, опираясь на примеры истории; испытывают трудности в адаптации и освоении программы боевой подготовки. Офицеры сталкиваются с трудностями при подборе грамотных младших командиров, а выпускники вузов часто не подходят из-за таких недостатков.

Глубокая модернизация Вооруженных сил страны в соответствии с современным уровнем научно-технического прогресса и современная геополитической обстановкой в мире (угроза действий стран НАТО, религиозный радикализм и ненависть к России в США, Украине и других Европейских странах) способствуют значительному росту требований к современному солдату, проходящему военную службу по призыву, а значит и к призывнику. В этой связи повышается значимость системы подготовки молодежи к военной службе, уровень подготовленности допризывника должен быть очень высоким и соответствовать требованиям времени. Это является актуальным и для нашего региона, Оренбуржье – приграничный регион России (Казахстан сегодня дружественная страна, как когда-то и Украина, но вражеская работа по формированию пояса нестабильности вокруг России продолжается). На современном этапе исследования по данной проблеме проводятся редко т.к. подготовка студентов к военной службе в вузах является необязательной, данная работа не регламентируется документами в области образования [1]. Отсутствует преемственность в системе «школа-вуз» в подготовке юношей к военной службе.

Данная работа в вузах страны раньше никогда не осуществлялась. В советский период число студентов вузов, прошедших военную службу составляло около 75-79%, и не было острой необходимости в подготовке студентов к военной службе, а также разработке учебно-методического комплекса по данной дисциплине. На современном этапе эти цифры стали противоположными – около 82% студентов-юношей вузов очной формы обучения не проходили военную службу в рядах российской армии, а в эти ряды поступает все больше призывников с вузовскими дипломами. Прибавляет сложности низкий уровень наличия (либо полное отсутствие) научной и методической литературы в сфере подготовки студентов вузов к военной службе и их военно-патриотического воспитания. Новой и необходимой потребностью является проведение работы с желающими проходить основы военной подготовки студентками-девушками (возможными защитницами Отечества, будущими матерями солдат, гражданками-патриотами).

Министерство обороны РФ с сентября 2016 году планировало осуществлять обучение студентов по программе солдат и сержантов запаса. Данный курс планировалось разделить на теоретический раздел и практический [5]. Обучение должно было проходить в межвузовских центрах военной подготовки, которые будут созданы на базе существующих военных кафедр вузов (всего 72 военные кафедры в вузах России). Остается непонятным вопрос о том, как готовить студентов к военной службе в других вузах (Субъектах РФ), где нет военных кафедр, а также студентов, которые не желают посещать данное обучение (занимаются спортом, творчеством, научной работой), но будут считаться юношами призывного возраста и после окончания вуза будут призваны на военную службу. В условиях современного кризиса данная работа отложена и имеет ряд трудностей. Это может затянуться или вообще отложено до наступления благоприятных условий (оплата труда многочисленным преподавателям, создание и поддержание учебно-материальной базы, основных фондов центра).

Предложения и опыт работы. В идеале предлагается внедрение учебной дисциплины по военной подготовке допризывной студенческой молодежи (где-то на III курсе в течении, хотя бы, одного семестра), которая охватит 100% обучающихся по таким направлениям подготовки как основы: огневой, тактической, инженерной, технической, медико-санитарной, военно-политической, строевой, радиационно-химической, военно-физической подготовки, военной топографии. Затраты на реализацию предложения и формирование учебной базы в вузах не значительны, на 2-3 учебных взвода-группы в вузе (макеты автоматов, гранатометов, гранат, патронов, винтовок, мин, прицелов, карт; противогазы, шлемы, минимум из обмундирования, пехотные лопатки; плакаты, книги), а офицеры запаса среди преподавателей всегда найдутся. Ведь есть такие дисциплины как культура речи, физическая культура в вузе (которым обучают еще с малых лет и детского сада), роль и значение которых не ставится под сомнение, но почему нельзя включить в стандарты дисциплину «Допризывная военная подготовка и военно-патриотическое воспитание», к примеру.

Инициативные преподаватели ведут разработку учебно-методического обеспечения, организация и реализация процесса подготовки студентов к военной службе в рамках допризывной военной подготовки (по всем основным разделам), а также мероприятий по военно-патриотическому воспитанию студенческой молодежи в вузе. Осуществление данной работы позволит повысить уровень начальной военной, морально-психологической готовности студентов к военной службе, повысить значимость вуза в эффективной подготовке допризывников и способствовать повышению обороноспособности страны. Успешный опыт работы может рекомендоваться к применению в других образовательных учреждениях, упростит работникам высшей школы процесс поиска эффективных решений сложных задач в данной области, позволит применить научно-педагогические усилия в наращивании уже полученных результатов исследования в рамках проведения данной работы.

Во многих вузах страны нет ни военной подготовки, ни военных центров, но в

случае открытия подобного межвузовского центра военной подготовки в любом вузе, руководство и преподаватели должны быть готовы к реализации подобных образовательных задач. Осуществление работы по данной теме позволит приобрести первоначальный опыт в подготовки студентов к военной службе, создать предварительное учебно-методическое обеспечение и первоначальную материальную базу. Опыт полученный в ходе реализации первых пробных шагов, возможно, станет полезным ориентиром для других вузов страны, где данная проблема имеется и надо с чего-то начинать, а также, пригодится в будущем, когда станет основой введения похожей учебной дисциплины в вузах РФ.

Эффективность реализации задуманного усилит взаимосвязь процессов обучения и воспитания в сфере допризывной военной подготовки студентов (комплекс мер). Студент лучше усваивает основы военной подготовки (тактическая подготовка, огневая подготовка, военно-физическая подготовка) когда понимает цель и важность изучаемого, подкрепленные историческим опытом (рассказами, примерами, разъяснением). И наоборот, мотивационные, аксиологические, гражданско-патриотические, правовые и нравственные установки быстрее создаются и становятся более прочными (сохраняются на долгое время) в процессе участия в конкретной деятельности (в процессе военной подготовки). В данной работе эти два процесса дополняют друг друга, делая их реализацию более эффективной. Изучение основ тактической обороны и примеры из истории Великой Отечественной войны - оборона дома Павлова в г. Сталинграде (или подвиг и оборона дома при наведении конституционного порядка в Чеченской республике Р. Мустафиным – Героем России, земляком-оренбуржцем); основы рукопашного боя - рассказ о подвиге сверстников из 6 роты 104 ПДП 76-ой дивизии ВДВ из Пскова (два земляка-оренбуржца); метание гранаты - изучение основных танков НАТО и способов борьбы с ними; основы огневой подготовки (значение точной стрельбы) - примеры "Лучших советских снайперов ВОВ", медико-санитарная подготовка (эвакуация раненных) - примеры эвакуации раненных в Афганистане и Чечне; окапывание (рытье окопов) - примеры сохранения жизни солдат благодаря правильному земляному инженерному укрытию в боевой ситуации и т.д.

Воодушевляют студентов подвиги наших военнослужащих в в борьбе с международным терроризмом в Сирии: подвиг Героя России старшего лейтенанта А. Прохоренко (уроженца Оренбургской области), подвиг морского пехотинца А. Позынича и российских пилотов. Данная работа также хорошо сочетается с военно-прикладной физической подготовкой студентов на основных и дополнительных занятиях физической культурой [2].

Укрепляют знания экскурсии по памятным местам, воинским частям, встречи с ветеранами, беседа (теоретические занятия) о современной геополитической обстановке в мире и угрозах России, о Вооруженных силах РФ их значении и возрастающей роли престижа военной службы, о великой военной истории России [3].

Высокий уровень сформированности военно-прикладных умений и навыков, а также физических качеств знание основ военной истории России, взаимосвязи истории настоящего и будущего, основ военного законодательства, основ и закономерностей геополитического устройства мира позволят эффективно осваивать программу боевой подготовки в войсках и возможно пригодятся в будущем.

Вывод. Таким образом, военно-прикладная подготовка студентов вузов позволит повысить качество призывников, поступающих на военную службу, что в свою очередь, повысит качество процесса обучения и боевой подготовки этих военнослужащих в войсках и, соответственно положительно скажется на боеготовности вооруженных сил, а значит на обороноспособности государства. Данная работа выведет на более высокий качественный уровень взаимосвязь в системе "вуз-войска" и позволит проводить профориентационную работу по выбору профессии военнослужащего.

Противникам излишней «милитаризации» системы высшего образования на всех

обсуждениях данного вопроса (конференции, круглые столы) мы говорим, что если взглянуть внимательнее, то военная подготовка и военно-патриотическое воспитание в вузе это система подготовки не «солдафонов», как они говорят, а это, прежде всего, система подготовки мужчины на исконно русских традициях, будущего настоящего мужа, супруга, друга, отца, достойного гражданина общества, специалиста, который будет хорошо трудиться для своего народа и своей страны, а потом уже и защитника Отечества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва Г.В. К вопросу подготовки студентов к военной службе в процессе физического воспитания в вузе / Г. В. Боброва, В.Г. Витун, Е.В. Витун // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 7. – С. 119-122.
2. Кузнецов А.Р. Модель физической подготовки студентов учреждений СПО к военной службе в ВС РФ // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 11. – С. 26-30.
3. Наговицын С.Г. Формирование военно-прикладной физической готовности студентов: проблемы и пути решения / С.Г. Наговицын, Н.Н. Садиев // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2014. Т. – № 1. Т. 9. – С. 84-91.
4. Переходко Ф.Г. Вневойсковая подготовка военных специалистов из числа студентов в странах НАТО / Ф.Г. Переходко, С.С. Прокопчук, В.А. Федоров, Е. В.Зефирова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 2 (144). – С. 187-192.
5. Федюк Р.С. Специфические особенности процесса обучения и воспитания студентов в учебных военных центрах // Р.С. Федюк, П.Г. Козлов, А.В. Мочалов // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 3 (42). – С. 23-27.

УДК 377.8; 378.146

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ОБЛАСТИ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

*Ковардакова М.А, Хамидуллина Л.А.*

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN METHODOLOGY AND METHODS OF EVALUATION EDUCATIONAL RESULT

*Kovardakova M.A., Khamidullina L.A.*

**Аннотация.** В статье поднимается проблема готовности преподавателя вуза к оценочной деятельности. Контроль качества подготовки специалистов по различным направлениям в рамках компетентного подхода обоснуется как важная задача высшего образования. Переход на компетентностную парадигму высшего образования актуализировал оценочную компетенцию в контексте его профессионального мастерства. Оценочная компетенция преподавателя рассматривается как отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке преподавателя, необходимое для его эффективной продуктивной оценочной деятельности, а оценочная компетентность преподавателя – как совокупность личностных качеств, его ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, обусловленных опытом оценочной деятельности. В статье представлена программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Модернизация системы оценивания образовательных результатов», целью которой является совершенствование профессиональной компетентности преподавателя вуза в области оценивания качества образования. Программа имеет

четыре модуля. Сформулированы цели и задачи каждого модуля, анализируются содержание программы и результаты ее освоения.

**Annotation.** The article raises the problem of readiness of a University teacher for evaluation activities. Quality control of training in various areas within the framework of the competence approach is justified as an important task of higher education. The transition to the competence paradigm of higher education actualized the evaluation competence in the context of his professional skills. The evaluative competence of the teacher is considered as an alienated, predetermined social requirement for the teacher's educational training, necessary for his effective productive evaluation activities, and the evaluative competence of the teacher – as a set of personal qualities, his value-semantic orientations, knowledge, skills, abilities, due to the experience of evaluation activities. The article presents the program of additional professional education (advanced training) "Modernization of the system of evaluation of educational results", the purpose of which is to improve the professional competence of the University teacher in the field of evaluation of the quality of education. The program has four modules. The goals and objectives of each module are formulated, the content of the program and the results of its development are analyzed.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, оценочная деятельность, оценочная компетенция, образовательные результаты, программа дополнительного профессионального образования.

**Keywords:** competence-based approach, assessment activities, assessment competence, educational outcomes, the program of additional professional education.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы как идеологическая и методологическая основа ФГОС ВО обуславливают и новые подходы к оцениванию образовательных результатов. На смену оценке сформированности системы знаний студентов пришла необходимость оценивания сформированности их профессиональной компетентности как интегрированной характеристики качества подготовки выпускника [2].

Для осуществления функции оценивания преподаватель вуза должен владеть оценочной компетентностью, которая играет ключевую роль при внедрении компетентностного подхода. Однако результаты диагностического тестирования оказались весьма противоречивыми: с одной стороны, преподаватели демонстрируют высокий уровень готовности к смене парадигмы оценочной деятельности, с другой – налицо недостаточность знаний о современных подходах к оцениванию, слабое владение современными технологиями оценивания.

Для обучения преподавателей вуза в обозначенной области важно понимание качественного подхода к проблемам образования, обозначенного в декларации Болонского процесса, суть которого заключается в понимании общественной значимости качественной подготовки специалистов, в умении применять стандарты как инструмент регламентации уровня качества [3].

Компетентностный подход как инструмент студентоцентрированного обучения изучался И.А. Зимней [6], А.К. Марковой [8], А.В. Хуторским [15] и др. Проблеме оценивания образовательных результатов посвящены работы Н.Ф. Ефремовой [4], А.К. Крупченко [7], Е.В. Прилипко [7], Н.В. Солововой [12].

С момента перехода к подготовке кадров в системе высшего образования на компетентностный подход подготовлен и опубликован целый ряд работ, посвященных оценочным средствам [1, 5, 9, 10, 13, 14].

С целью повышения квалификации преподавателей вузов в области методологии и методики оценивания результатов образования на факультете повышения квалификации преподавателей Ульяновского государственного университета была разработана программа дополнительного профессионального образования «Модернизация системы оценивания образовательных результатов». Программа составлена с учетом профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [11]. Основной задачей программы является совершенствование профессиональной компетентности преподавателя вуза в области оценивания качества образования.

Оценочная компетенция преподавателя, по определению А.К. Крупченко и Е.В. Прилипка, – «это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке преподавателя, необходимое для его эффективной продуктивной оценочной деятельности», а «оценочная компетентность преподавателя – уже состоявшееся качество личности и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [7, с.157]. В структуре оценочной компетенции авторы выделяют несколько компонентов: аксиологический (содержит ценностные установки оценочной деятельности преподавателя; когнитивный (предполагает знания в сфере современных технологий оценивания) и праксиологический (навыки оценочной деятельности) [7].

Учебный план программы содержит четыре модуля. Модуль 1 «Современная модель высшего образования» имеет целью формирование представлений слушателей о состоянии и перспективах развития высшей школы в РФ. Контроль качества подготовки специалистов по различным направлениям в рамках компетентностного подхода обоснуется как важная задача высшего образования. В ходе освоения содержания модуля решаются следующие задачи: расширение представления слушателей о приоритетах и задачах развития высшего образования в России; расширение представлений в области философии высшего образования в России на основе уровневой модели; развитие независимости и критичности суждений об основных тенденциях и проблемах развития отечественного высшего образования.

Модуль 2 «Методология оценки качества образования» направлен на формирование методологической готовности слушателей к оцениванию результатов обучения. Его задачи: содействовать осознанию слушателями необходимости создания новой системы средств оценки качества подготовки специалистов; уточнить и расширить знание слушателей основных категорий, принципов и функций компетентностного оценивания образовательных результатов; способствовать выработке предметно-деятельностного подхода к оценке формируемых компетенций.

В результате освоения данного модуля слушатели должны владеть категориально-понятийным аппаратом, характеризующим качество образования, знать требования к оценочной деятельности преподавателя вуза на современном этапе развития ВО, основные линии модернизации системы оценки образовательных результатов, функции и задачи оценочных средств в условиях компетентностной модели ВО, последовательность их разработки и экспертизы.

Модуль 3 «Традиционные виды и формы контроля в условиях реформирования ВО» имеет целью формирование готовности слушателей к модернизации сложившихся в практике способов оценивания образовательных результатов. В соответствии с данным модулем у слушателей должна быть сформирована способность оптимизировать традиционные, сложившиеся в практике способы оценивания учебных достижений студентов на разных этапах формирования их общекультурных и профессиональных компетенций.

Особое внимание в курсе повышения квалификации отводится модулю 4 «Инновационные оценочные средства», цель которого – формирование готовности слушателей к разработке и применению таких средств оценивания образовательных результатов, которые соответствуют компетентностной и деятельностной парадигме высшего образования. Его задачи: расширение представлений слушателей об инновационных методах оценивания результатов обучения; ознакомление с общими подходами к созданию инновационных оценочных средств; содействие в реализации на практике современных средств и методов оценивания образовательных результатов.

В результате изучения модуля слушатели должны знать современные технологии оценивания качества образовательного процесса (рейтинговая система, портфолио, игровые и проектные технологии), их возможности в плане достижения целей инновационной образовательной политики; уметь проектировать контрольно-измерительные материалы, оценивать результаты диагностики учебных достижений обучающихся в соотношении с их

реальными возможностями, выявлять особенности рассогласования результатов; ориентироваться во всем многообразии способов, методов и форм контроля учебных достижений обучающихся, не только владеть ими, но и творчески модернизировать.

На практических занятиях со слушателями проводятся тренинг по выработке навыков оценочной деятельности, деловая игра «Учебный проект как средство оценивания сформированности компетенций», дискуссия «Портфолио как форма аутентичного оценивания образовательных результатов студента».

Программа повышения квалификации предполагает промежуточный контроль после изучения каждого модуля в форме собеседования, проверки выполнения практических заданий, тестов. Итоговая аттестация по курсам проводится в форме защиты выпускной работы. Выпускные работы выполняются слушателями в виде разработанного ими фонда оценочных средств по преподаваемой дисциплине. В процессе самостоятельной работы слушатели выполняют практические задания, например: составьте схему «Принципы формирующего оценивания»; разработайте критерии устного ответа студента по одной из тем преподаваемой дисциплины; разработайте модель контроля в виде портфолио по своему предмету; разработайте кейс для оценки учебных достижений студентов по одной из тем вашего предмета.

В результате освоения курса в деятельности преподавателей акцент с процедуры проверки знаний студента переносится на выявление уровня его подготовленности к профессиональной деятельности, способности к осознанным и грамотным действиям в различных профессиональных ситуациях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андрющенко, Е. В. Проект как средство оценивания сформированности информационно-коммуникативных компетенций / Е. В. Андрющенко // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 443-445.

2. Барышникова, И.Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы / И.Е. Барышникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 3. – Том 5. – С.69-80.

3. Болонская декларация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped\\_obr/Bolonskaja\\_deklaracija.pdf](http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf) (дата обращения: 6.11.2018)

4. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010. – 386с.

5. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 224 с.

6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

7. Крупченко, А.К., Оценивание при компетентностном подходе: компетенционный состав оценочной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза / А.К. Крупченко, Е.В. Прилипко // Мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Чернигов: Вестник ЧГПУ, 2013. – Вып. 111. – С. 155-159.

8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.

9. Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4 / под общей ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2006. – 257с.

10. Пермяков, О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: автореф. дис... д-ра. пед. наук / О.Е. Пермяков. – М., 2009. – 49 с.

11. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71202838/> (дата обращения: 3.11.2018)

12. Соловова, Н. В. Формирование и оценка компетенций: учебное пособие / Н. В. Соловова. – Самара: Самарский университет, 2015. – 79 с.

13. Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рекомендации / Автор-сост. Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. – 62 с.

14. Тарасенко, О. В. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов в условиях аграрного вуза / О. В. Тарасенко, Ж. А. Димиденок // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 579-581.

15. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 5.11.2018)

УДК 374

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЫ**

*Койчуева А.С., Эбзеева З.А.*

## **FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR SCHOOL ACTIVITIES**

*Koichueva A.S., Ebzeeva Z.A.*

**Аннотация.** В статье представлены теоретический анализ литературы по формированию культуры здорового образа жизни старшеклассников, сущностных характеристик таких научных понятий как «здоровый образ жизни», «культура здорового образа жизни», «навыки здорового образа жизни» и «потребность в ЗОЖ». Она направлена на освещение проблем и направлений организационно-педагогической деятельности по формированию культуры здорового образа жизни в ходе обучения и воспитания в учреждениях образования. Представлена концепция воспитательной деятельности по формированию культуры ЗОЖ, описаны педагогические условия, разработаны и представлены методические основы проведения работы воспитательных институтов в этом направлении.

**Annotation.** The article presents a theoretical analysis of the literature on the formation of a healthy lifestyle culture of high school students, the essential characteristics of such scientific concepts as “healthy lifestyle”, “healthy lifestyle culture”, “healthy lifestyle skills” and “need for healthy lifestyles.” It is aimed at lighting problems and directions of organizational and pedagogical activity on the formation of a culture of a healthy lifestyle in the course of training and education in educational institutions. The concept of educational activities on the formation of a culture of healthy lifestyles is presented, the pedagogical conditions are described, the methodological bases for conducting educational institutions in this direction are developed and presented.

**Ключевые слова:** «здоровый образ жизни», «здоровье», «культура здорового образа жизни», «навыки здорового образа жизни» и «потребность в ЗОЖ».

**Keywords:** healthy lifestyle, health, culture of healthy lifestyle, healthy lifestyle skills and need for healthy lifestyles.

Существенные изменения, происходящие в социально-политической и экономической жизни нашего общества, предъявляют качественно новые требования к воспитанию современного человека, в том числе и по отношению к здоровью и ведению здорового образа

жизни. Здоровье является одной из основных общественных и личностных ценностей. Между тем, экологические и социальные катаклизмы, нестабильность жизни, усиление технократизма и бездуховности в обществе, разрушение привычных устоев и нравственных ориентиров - все это создает реальную угрозу для психического и соматического здоровья подрастающего поколения. В современном обществе состояние здоровья подрастающего поколения не только вызывает тревогу, но и становится угрозой национальной безопасности страны.

Это накладывает на учреждения образования ответственность за сохранение и развитие здоровья обучающихся. Сегодня эта проблема стоит достаточно остро. Современная школа ищет пути оптимального построения образовательного процесса, имеющего в своей основе главное – здоровьесбережение и здоровьесохранение учащихся. Школу необходимо рассматривать не только как социальную среду, но и как образовательно-оздоровительную с точки зрения экологии человека, во главе воспитательных задач которой стоит формирование культуры здорового образа жизни.

Несмотря на то, что образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обучения становится состояние здоровья школьников, что отмечено в таких документах, как «Закон об образовании (2013г.)», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» (7 февраля 2011 г.) и др.[2].

Цель современного образования - обеспечение не только педагогического, но и здоровьесберегающего эффекта: формирование культуры здорового образа жизни как оптимального условия ведения школьниками здорового образа жизни (ЗОЖ), сохранение функционального, оптимального состояния организма, устойчивого уровня работоспособности школьников, и, как следствие, повышение качества образования.

Анализ научной литературы и эмпирического опыта показывает, что у выпускников общеобразовательной школы еще не в достаточной степени сформировано отношение к здоровью, как ценности, у них нет навыков ведения здорового образа жизни, сохранения и развития здоровья, они не способны оценить влияние средовых факторов на здоровье человека и генофонд будущих поколений, т.е. формирование культуры здорового образа жизни находится не на должном уровне (И.А.Ананьева, Г.К.Зайцев, Э.М.Казин, Т.В.Карсаевская, Л.Г.Качан, В.В.Колбанов, Н.К.Смирнов, Г.Н.Сериков, Л.Г.Татарникова, Е.А.Ямбург и др.); у медицинских организаций не налажено взаимодействие со школой, не ведётся планомерная интеграция работы по формированию ЗОЖ.

Исследования ученых в области педагогики и психологии свидетельствуют о том, что наиболее благоприятные возможности для развития личности имеются в детском и подростковом возрасте (Ш.А.Амонашвили, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, И.С.Кон, А.С.Макаренко, В.А.Мудрик, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий, Д.Б.Эльконин и др.).

Изменения, которые происходят в этот период в организме детей и подростков в ходе обучения и развития под влиянием социокультурной среды, становятся основой для формирования центрального новообразования в личности ребенка, которое выражает их объективную и субъективную готовность к полноценной жизни в обществе. Именно в это время закладываются основы будущей жизненной позиции человека, в силу чего основная роль в формировании ценностных ориентиров на здоровье и здоровый образ жизни возложена на систему школьного образования.

Школьная система образования является идеальным каналом для содействия здоровью. Целостный подход к пониманию здоровья ведет к серьезным изменениям в школьной жизни, захватывая все уровни: от управления школой до отношений в классе и связей с внешним сообществом.

Как показывают научные исследования, образовательный процесс должен включать несколько направлений организационно-педагогической деятельности по формированию культуры здорового образа жизни:

- создание оптимальных внешнесредовых условий микросоциальной среды (гуманистические отношения, благоприятный психологический климат, активная творческая

обстановка) через совместную деятельность и общение детей и взрослых в образовательно-воспитательном процессе, что отмечается в работах Б.С.Братуся, Л.И.Божович, А.С.Валявского, Б.С. Гершунского, В.И.Зверевой, В.А.Караковского, А.С.Макаренко, А.В.Мудрика, Н.Е. Щурковой, А.С.Яковис и др; целеполагание: Л.И.Божович, Б.С.Братусь, Б.Д.Парыгин, Л.И. Фишман, В.Д. Шадриков и др.; адаптация учащихся к учебным нагрузкам в школе: М.М. Безруких, Д.П.Дербенёв, А.Г.Хрипкова и др; оценки состояния здоровья, критериев и показателей: Т.П.Кулакова, Ю.Н.Синицин, А.Д.Степанов, И.А.Гундаров и др.; подготовка учителей к формированию ЗОЖ: Г.К.Зайцев, В.В.Колбанов, В.П.Казначеев, С.Г.Сериков, А.С.Койчуева, О.А.Шклярова и др.

-управление педагогическим процессом по формированию здорового образа жизни В.Н.Ирхин, М.М.Поташник, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова, Т.К.Чекмарева, Е.А.Ямбург и др.; формированию культуры ЗОЖ и потребности в здоровом образе жизни: Л.П.Буева, А.П.Бутенко, И.И.Брехман, М.Я.Виленский, З.Х.Джанкезова, С.Г. Добротворская, М.Г. Казакина, В.П.Казначеев, С.М.Каракотова, В.П.Куликов, Л.И. Лубышева, Б.Н.Чумаков и др.

В школьном образовании сегодня еще не достаточно осмыслены и разработаны педагогические условия создания и развития образовательно-оздоровительной среды в учебно-воспитательном процессе, что мешает оптимизировать процесс формирования культуры ЗОЖ и потребности в ЗОЖ. Таким образом, современная ситуация в образовании характеризуется наличием ряда неразрешенных **противоречий**:

- между потребностью государства в здоровых гражданах и реальным ухудшением состояния здоровья детей, низкой культурой сформированности навыков здорового образа жизни и потребности в ней;

- между реалиями современной жизни, требующими преобразования существующей модели формирования культуры ЗОЖ в школе на организованную образовательно - оздоровительную среду, как более эффективную модель, оптимизирующую формирование потребности в ЗОЖ у старшеклассников и недостаточной востребованностью этой работы в школьной практике;

- между необходимостью повышения результативности деятельности по формированию потребности в ЗОЖ в условиях организованной образовательно - оздоровительной среды у учащихся и отсутствием эффективной организационной работы по введению новых форм и методов работы.

Данные противоречия отражают объективно существующую **проблему** поиска необходимых и достаточных условий по развитию и становлению работы по формированию культуры ЗОЖ у старшеклассников.

Прежде всего, необходимо определить теоретические подходы к исследованию. При разработке концепции, обеспечивающей в ходе обучения и воспитания формирование культуры ЗОЖ, исследование базировалось на современных философских и психолого-педагогических концепциях личности (Б.Г.Ананьев, И.В.Бестужев-Лада, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, В.К. Волков, Л.С.Выготский, В.М. Минияров, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов и др.), в которых справедливо утверждалось, что огромную роль в формировании у человека потребности в здоровом образе жизни играет его сознание и психологические особенности личности, уделялось большое внимание формированию положительной мотивации здорового образа жизни в школьной среде.

На современном этапе можно выделить несколько направлений в решении этой проблемы: медико-биологическое, в разработку которого существенный вклад внесли такие ученые, как Н.М. Амосов, И.И. Брехман, Ю.П. Лисицын, В.П. Петленко, и др.; психолого-педагогическое направление: М.Я. Виленский, В.К. Бальсевич, Р.М. Баевский, В.К. Волков, П.И.Ключники др.; социально-педагогическое направление: И.А.Аршавский, В.Н.Беленов, Н.В.Барышева, В.В. Гориневский, З.Х.Джанкёзова, Ю.Д. Железняк, В.В. Зайцева, В.И. Лях, Л.И. Лубышева, Е.В. Перевозчикова, А.А. Подлубная, и др.

Как видно из исследований ученых в области педагогики и психологии, наиболее благоприятные возможности для развития личности имеются в детском и

подростковом возрасте (Ш.А.Амонашвили, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, И.С.Кон, В.А.Мудрик, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, Д.Б.Эльконин и др.).

Изменения, которые происходят в этот период в организме детей и подростков, становятся основой для формирования центрального новообразования в личности ребенка, которое выражает их объективную и субъективную готовность к полноценной жизни в обществе. Именно в это время закладываются основы будущей жизненной позиции человека, поэтому основная роль в формировании ценностных ориентиров возложена на систему школьного образования.

Школьная система образования является идеальным каналом для содействия здоровью и формирования потребности в здоровом образе жизни. Комплексный подход к пониманию здоровья и культуры ЗОЖ ведет к серьезным изменениям в школьной жизни, захватывая все уровни: от управления школой до отношений в классе и связей с внешним сообществом. Проблема сохранения здоровья является одной из самых актуальных в современной педагогической науке. Это обусловлено тем, что по данным психолого- педагогических и медицинских исследований, в школах России лишь 14% детей практически здоровы.

В период осмысления учащимися значения здоровья в их жизни, очень важным является право человека на информацию о методах и средствах её сохранения и развития. В первую очередь она делится на информацию о тех факторах, которые определяют здоровье человека или являются факторами риска, воздействие которых может привести к развитию болезни. Следующее направление получения информации касается прав и обязанностей, которые имеются у подрастающего поколения. В особенности эта информация касается соблюдения Устава школы, который на основе Закона РФ «Об образовании» должен содержать определённые требования к ученикам в контексте развития и сохранения их здоровья в ходе обучения и воспитания. В этом Законе это представлено как основополагающий принцип государственной политики России в области образования и здравоохранения.

Вместе с тем, ряд исследователей отмечает, что в школьном образовании проблемы формирования, сохранения и укрепления здоровья плохо освещены, а в ходе преподавания естественно-научных дисциплин также недостаточно разработано содержание базовых знаний по проблемам формирования культуры ЗОЖ, здоровья и здорового образа жизни (ЗОЖ), отсутствует аргументированная мотивация к здоровому образу жизни, мало используются интерактивные формы воспитательной работы.

Что касается семьи, рекомендации по здоровому образу жизни даются, как правило, в назидательной форме и не вызывают у них положительных эмоциональных реакций. Дети видят, что взрослые редко придерживаются указанных правил в повседневной жизни, что вызывает у них внутренний протест и нежелание следовать их советам. В таких условиях именно на учителя падает задача быть примером для школьников, он должен служить моделью для подражания в плане отношения к здоровью.

У части выпускников средних общеобразовательных школ не сформировано отношение к здоровью как ценности (их число составляет до 38-49 % по данным разных исследователей), они не могут адекватно оценивать опасность вредных привычек и влияния среды, им не привиты навыки ведения здорового образа жизни (И.А.Ананьева, З.Х.Джанкёзова, Г.К.Зайцев, Э.М.Казин, С.М.Каракетова, Т.В.Карсаевская, Л.Г.Качан, С.М.Мартынов, А.Д.Сараев, Н.К.Смирнов, Г.Н.Сериков, Л.Г.Татарникова и др.).

В связи с этим, важным понятием для нашего исследования является понятие «здоровый образ жизни». В своем исследовании мы учитываем определение, данное Б.Н. Чумаковым: «Под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций» [6, с.27].

Под понятием «здоровый образ жизни человека» мы подразумеваем такое поведение человека, которое направлено на сознательное сохранение и укрепление здоровья,

позволяющее человеку в полной мере раскрыть и реализовать свои способности и возможности в учебной и профессиональной деятельности и личной жизни.

Анализ научной литературы показал, что в трактовке понятия «здоровье» можно выделить три уровня: *биологический* - изначальное здоровье, полученное при рождении, предполагает совершенство саморегуляции организма, гармонию физиологических процессов и, как следствие, максимальную адаптацию к условиям окружающей среды; *социальный*, определённый взаимодействием человека с окружающим миром, когда здоровье является мерой социальной активности, деятельностного отношения человеческого индивида к миру; *личностный, психологический* – определяющий здоровье как стратегию жизни человека, когда у него здоровье есть не отсутствие болезни, но скорее отрицание её, ведущая к преодолению болезни [3].

Наряду с этим понятие «здоровье» определяется целым рядом факторов. Так, В.П. Петленко выделяет следующие факторы, определяющие здоровье. Данные приводятся в процентном соотношении (цифры среднестатистические):

- человеческий фактор - 25% (физическое здоровье - 10%, психическое здоровье - 15%);

-экологический фактор - 25% (экзоэкология - 10%, эндоэкология - 15%);

-социально-педагогический фактор - 40% (образ жизни: материальные условия труда и быта - 20%; поведение, режим жизни, привычки-25%);

1. - медицинский фактор - 10%. [5, с.25-55 ].

Отсюда следует, что к факторам снижения здоровья относятся: неблагоприятная экологическая ситуация, физическое, химическое и биологическое загрязнение; алкоголизация населения; аллергизация детей и подростков. Под воздействием этих факторов происходит изменение иммунного статуса населения и появляются новые формы инфекционных заболеваний в результате контакта с условно патогенными и даже ранее непатогенными для человека микроорганизмами, что требует дополнительных усилий со стороны государства к сохранению здоровья. Фактором сохранения и поддержания здоровья является культура здорового образа жизни (далее - ЗОЖ), включающая в себя физическую культуру, культуру питания, использование естественных сил природы, отказ от вредных привычек и др.

Как показывает анализ литературы, эффективное формирование у человека культуры ЗОЖ, потребности в физическом самосовершенствовании, физической культуре и здоровом образе жизни связано не только с рассмотрением его как целостности и определяющей роли в этом процессе физкультурной деятельности, но и с выявлением (учетом) соотношения биологических и социальных потребностей в онтогенезе человека, во взаимосвязи с возрастными особенностями, в целом с более глубоким вскрытием закономерностей развития и функционирования физической культуры и рядом других вопросов .

В сфере физической культуры, таким образом, формируются многообразные группы ценностей: *материальные* (разнообразные льготы со стороны общества и т.п.), *физические* (здоровье, телосложение, физические качества, двигательные умения и навыки, физическое состояние и т.п.), *психические* (широкий диапазон эмоциональных переживаний, быстрота мышления, воображения, творческие задатки, черты характера, волевые качества и.п.), *духовные* (знание, самоутверждение, чувство собственного достоинства, эстетические и нравственные ценности, идеалы, общение, авторитет и т.п.), *социальные*. В центре этих ценностей находится человек в его соматопсихическом и социокультурном единстве, являющийся главнейшим элементом системы ценностей демократического общества. [4, с.3-8].

Для оптимизации процесса формирования культуры ЗОЖ и потребности в здоровом образе жизни у учащихся необходимо привлечь родителей, для чего нами проводились родительские собрания, на которых освещаются вопросы возрастных особенностей старшеклассников, специфики формирования здорового образа жизни в этом возрасте. Проводились семинары обучающего характера, направление на обеспечение родителей

знаниями о методах сохранения и укрепления здоровья, поддержания благоприятного психологического климата в семье и т. д. Однако, кроме традиционных родительских собраний в процесс взаимодействия с родителями по формированию здорового образа жизни включались:

- циклы просветительских занятий по типу «школы для родителей по вопросам ведения здорового образа жизни»;
- занятия по актуальным вопросам здорового образа жизни и профилактики вредных привычек;
- консультационная помощь школьного медработника, психолога, других специалистов по вопросам, связанным со здоровьем старшеклассников;
- предоставление родителям возможности вместе со своими детьми заниматься спортом, участвовать в мероприятиях и соревнованиях;
- участие родителей в подготовке и проведении Дней здоровья и других мероприятий ;
- совместное творческое решение актуальных проблем и т.д.

В родительском лектории нами были разработаны лекции об ведении ЗОЖ различными школами здоровья рекомендации по лечебной физической культуре, идеи и технологии основоположников личностно-ориентированного подхода И.С.Якиманской, В.В.Сериковой, Н.И. Алексеевой, Е.В. Бондаревской и др., с которыми мы знакомили родителей.

*Это-аксиологический компонент*, имеющий целью введение учеников в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов (ценность «здоровье», ценность «культура ЗОЖ», ценность «природа»).

*Когнитивный компонент* содержания образования обеспечивает учащихся научными знаниями о человеке, природе, культуре, истории, природе как основе духовного развития и приобщения к таким ценностям как «здоровье, здоровый образ жизни».

*Деятельно-практический компонент* способствует формированию и развитию у учащихся умений и навыков творческого труда, развития, творческих способностей, инновационных оригинальных подходов к решению задач, необходимых для самореализации личности в познании, труде, науке, творчестве и других видах деятельности.

Последние три компонента определяют в нашем исследовании основную роль, т.к. информированность и интеллектуальное развитие играют в самоуправлении личности, о чем свидетельствует Л.И.Божович: «Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» [1].

В нашем исследовании хорошие результаты принесло применение технологии формирования культуры ЗОЖ, которая содержала следующие компоненты:

-образовательный (интеллектуальный) блок, обеспечивающий содержательную часть образовательного курса по специально разработанным программам различных направлений, в который входит наряду с приобретением учащихся естественно -научных знаний входила и просветительская работа по основам здорового образа жизни, приобретению навыков ЗОЖ, социальной грамотности.

-оздоровительный блок предусматривал организацию оздоровительных форм жизнедеятельности в учебной и внеучебной деятельности.

-организационный блок обеспечивал службы самоорганизации образовательно-оздоровительной среды, включающие в себя аналитическую, информационную, хозяйственную, оформительскую, методическую службу, службу здоровья.

-культурно-досуговый блок предусматривает такие формы работы, как реализация сюжетно-ролевых игр, работа творческих объединений.

Опытно-экспериментальная работа показала, что непременным условием эффективности влияния образовательно-оздоровительной среды на старшеклассников является внеучебная деятельность, а именно- создание секций, спортивных объединений, кружков по интересам, которые вовлекают учащихся в активную оздоровительную деятельность, обеспечивают взаимодействие родителей, учителей и учеников. Также большую роль играют тренинги,

этические беседы, беседы-интервью, анкетирование, диспуты

### **Заключение**

1. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что личностные ресурсы организма получают новый импульс развития в контексте присвоения ценностей здоровья и здорового образа жизни в ходе организации среды, представляющей собой образовательно-оздоровительное пространство, адаптирующее детей к современным условиям обучения, обеспечивающее оздоровление учащихся и потребности в ведении здорового образа жизни, приобщение к ним в процессе обучения и приобретения социального опыта.

2. Выступая в качестве социального конструкта, адаптивная образовательно-оздоровительная среда аккумулирует наиболее важный личный и социальный опыт в области здоровьесбережения, направленный на сохранение и развитие основ здорового образа жизни, транслирует его ценности подрастающему поколению, обеспечивает усвоение ценностей здоровья и знаний о личной физической культуре, предлагает методики оздоровления, формирует культуру ЗОЖ. При этом она может быть в педагогической науке представлена как объект системного анализа, как основа формирования потребности личности в здоровом образе жизни.

3. Формирующей основой культуры здорового образа жизни в условиях адаптивной образовательно-оздоровительной среды, выступает интеграция здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности. Одной из основных функций этой среды является корректирующая, имеющая своей целью изменение стереотипов поведения подрастающего поколения в сторону ведения здорового образа жизни на основе сложившихся представлений о культуре ЗОЖ. Адаптивная роль образовательно-оздоровительной среды обеспечивается развитием личностных ресурсов обучающихся в ходе обучения дисциплин естественнонаучного цикла, внеучебной работе, деятельности кружка здорового образа жизни «Vita».

4. Центральной идеей формирования адаптивной образовательно-оздоровительной среды является создание психолого-педагогических условий обеспечения:

-физического, соматического, психического здоровья, их сохранения и развития путём формирования потребности в здоровом образе жизни;

-гуманистического пространства общения, которое является основой продуктивного взаимодействия учителя и учеников, освоения позитивных стандартов общения, направляющего деятельность обучающихся на путь активного самопознания, саморазвития и самоактуализации;

- освоение опыта позитивных субъект-субъектных взаимоотношений, нацеленность на ситуацию успеха;

-усвоение основ ведения ЗОЖ путём изучения различных методик здоровьесбережения и развития здоровья.

5. Структура образовательно-оздоровительной среды должна отвечать требованиям современной жизни и состоять из следующих компонентов:

-Когнитивный, (учебная и внеучебная работа; специально организованные и самостоятельные виды занятий ФК отдельно для больных и здоровых детей; групповые и индивидуальные; теоретические, методические и практические предпосылки формирования потребности в ЗОЖ)

-Физкультурно-оздоровительный, вовлекающий в виды активного здоровьесбережения (кружки, секции, в которых дети обучаются таким видам физической деятельности, как физические и дыхательные упражнения, закаливающие процедуры, саморегуляция, питание и т.д.)

-Коррекционный, обеспечивающий контроль и коррекцию формирования потребности в ЗОЖ в условиях адаптивной образовательно-оздоровительной среды школы, рефлексии учителей и педагогов;

-Оценочно-рефлексивный, обеспечивающий контроль и оценку результатов формирования потребности в ЗОЖ.

6. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что оптимизация процесса формирования потребности в ЗОЖ зависит от профессиональной подготовки педагогов, их валеологической грамотности, а эффективными формами в ходе реализации эксперимента по формированию культуры здорового образа жизни у старшеклассников в условиях образовательно-оздоровительной среды, явились индивидуальная, кружковая и секционная работа, введение как индивидуальных, так и интерактивных форм работы: тренинги, «мозговые штурмы», диспуты и массовые - соревнования, праздники и др.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- 1.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.//Психологические исследования. М: Просвещение, 1968.-261с.
- 2.Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (7 февраля 2011 г.)
- 3.Лисицын Ю.П. Здоровье населения и современные теории медицины: Критический анализ. /2-е изд.,перераб. и доп. - М: Медицина, 1982. - 326 с]
- 4.Никепелов М.И. Методологические подходы к построению дефиниции здоровья / Тез. конф. «Здоровье и функциональные возможности человека» (3-5 дек. 1985 г)- М., 1985.-С.3-8].
- 5.Петленко В.П. Валеология человека. Здоровье - любовь - красота. В 5т.-Л.-С-П., 1996.-с.25-55
- 6.Чумаков Б.Н. Основы здорового образа жизни-М.: Педагогическое общество России,2004,- 416с.269,27

*УДК 159.9.075*

### **ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

*Кудинов С.И., Давыдова Н.И.*

### **FEATURES OF SELF-FULFILLMENT AT DIFFERENT STAGES OF BURNOUT**

*Kudinov S. I., Davydova N. I.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования самореализации субъектов с разными показателями эмоционального выгорания. Выявлено, что разные стадии выгорания обуславливают личностные деформации специалистов сферы человек-человек и оказывают влияние на успешность их самореализации. Доказано, что самореализация респондентов с разными показателями эмоционального выгорания имеет отличительные количественные и качественные особенности, что свидетельствует о прямой зависимости данных психологических образований, где выгорание выступает одним из барьеров успешности самореализации субъектов педагогической деятельности.

Во введении кратко представлена степень разработанности проблемы и современные тенденции исследования самореализации личности. На первом этапе эмпирического исследования были выявлены и дифференцированы симптомы эмоционального выгорания у педагогов, определены фазы выгорания и охарактеризованы профессиональные деформации. Результаты исследования показали, что существуют количественные и качественные отличия в профессиональных деформациях у респондентов на разных стадиях выгорания.

На следующем этапе исследования были выявлены особенности проявления самореализации у респондентов с разными фазами эмоционального выгорания. Как показывают полученные результаты, респонденты на начальной фазе выгорания практически полностью сохраняют способность к самоосуществлению, их отличает социальная активность, творческое мышление, выраженный самоконтроль и ориентация на достижение результатов. У респондентов с фазой резистенция и истощение в иерархической структуре самореализации доминирует пассивность, стандартные схемы самовыражения, неверие в свои силы и возможности, ориентация на неудачи,

зависимость от внешних обстоятельств, слабая саморегуляция.

В заключении делается вывод о значимости различных симптомов-комплексов эмоционального выгорания в самореализации личности педагогических работников.

The article presents the results of an empirical study of the self-fulfillment of subjects with different indicators of burnout. It is revealed that different phases of burning out cause personal deformations of specialists in the "man-man" sphere and influence the success of their self-fulfillment. It is proved that the self-fulfillment of respondents with different indicators of burnout has distinctive quantitative and qualitative features, which indicates the direct dependence of these psychological formations, where burnout is one of the barriers to the success of self-fulfillment of actors.

The introduction briefly presents the degree of elaboration of the problem and current trends in the research of self-fulfillment of the individual. At the first stage of empirical research, symptoms of burnout in police officers and teachers were identified and differentiated, the burnout phases were determined, and professional deformations were characterized. The results of the research showed that there are quantitative and qualitative differences in professional deformations among respondents at different stages of burnout.

At the next stage of the research, the features of self-fulfillment among the respondents with different phases of burnout were identified. As the obtained results show, the respondents at the initial burnout phase almost completely retain the ability to self-fulfillment, they are distinguished by social activity, creative thinking, significant self-control and a commitment to achieving results. The respondents with a phase of resistibility and exhaustion in the hierarchical structure of self-fulfillment, are dominated by the passivity, standard self-expression schemes, self-distrust, a commitment to failure, dependence on external circumstances, and weak self-adjustment.

In summary, the conclusion is made about the significance of various symptoms-complexes of burnout in the self-fulfillment of the personality of police officers and teachers.

**Ключевые слова:** личность, педагоги, самореализация, эмоциональное выгорание, переменные, симптомы, фазы.

**Keywords:** personality, teachers, police officers, self-fulfillment, burnout, variables, symptoms, phases

Проблема самореализации личности в настоящее время приобретает особую актуальность, что можно увидеть по количеству проведенных современных исследований. Значительная часть работ выполнена в контексте системного подхода, где рассматриваются внутренние и внешние детерминанты проявления данного психологического образования. Среди субъектных предпосылок проявления данного феномена подробно изучена роль общительности, инициативности, жизнестойкости, стрессоустойчивости, толерантности и профессиональной идентичности, а также, ценностно-смысловой направленности и других качеств личности [1;3;20;23;28]. Отдельно выявлено влияние свойств темперамента на успешность самореализации субъекта и установлена взаимосвязь самореализации и адаптации студентов [2;19]. Исследованы гендерные и национально-этнические особенности проявления самореализации [14;30].

Исследовательский интерес к данному феномену обусловлен целым рядом причин. Прежде всего, внешние вызовы в виде социально-экономического кризиса, роста безработицы, ухудшения жизненного уровня и субъектного экономического благополучия населения, снижение престижа ряда профессий особенно педагогических привели к тому, что работающие сотрудники вместо активного самовыражения своего личностного потенциала в профессиональной деятельности стремятся всеми возможными способами соответствовать требованиям вышестоящих инстанций, что значительно снижает мотивацию к профессиональной самореализации. Внешние угрозы отражаются на субъектности личности. Педагоги утрачивают веру в свою профессиональную перспективу, из-за низкого престижа профессии, социальной неопределенности, постоянных модернизаций и переаттестаций. Эмоционально напряженная профессиональная деятельность этой группы специалистов является дополнительным психотравмирующим фактором, усугубляющим психоэмоциональное состояние специалистов. Совокупность внешних воздействий и внутренний дискомфорт приводят к эмоциональному выгоранию и профессиональным деформациям существенно снижая успешность профессиональной

самореализации личности.

При исследовании эмоционального выгорания основной акцент смещается в плоскость выявления причин формирования данного синдрома. Рассматриваются как внешние, так и внутренние детерминанты его развития у специалистов напряженных профессий. Среди субъектных причин чаще всего указываются физическое и умственное переутомление, неудовлетворенность деятельностью, эмоциональное истощение [21]. В других работах в качестве основных причин развития данного синдрома рассматриваются условия труда в совокупности с эмоциональной и мотивационной сферой субъекта деятельности [27]. В перечне подобных причин указываются также слабая саморегуляция, низкая организация труда, большая зависимость сотрудников, напряженная работа, материальная неудовлетворенность, отсутствие перспективы карьерного роста и неблагоприятный психологический климат в рабочем коллективе [8].

Отдельно рассматриваются структурные составляющие эмоционального выгорания и их симптомы, признаки и этапы развития [6;7;12;13;26;29].

Значительная часть работ посвящена рассмотрению проблемы эмоционального выгорания и профессиональных деформаций [5;11;24;27].

Итак, анализ современных исследований показывает, что феноменология самореализации личности достаточно подробно представлена в отечественной и зарубежной психологической науке. Однако, до настоящего времени остается ряд вопросов, касающихся как внутренней, так и внешней детерминации данного образования, а также факторов, препятствующих полноценному самоосуществлению субъекта деятельности. Одним из таких факторов, на наш взгляд, выступает эмоциональное выгорание специалиста в сфере человек-человек. Практически отсутствуют работы, рассматривающие зависимость таких психологических образований как эмоциональное выгорание и самореализация. Вместе с тем, современные реалии общества ставят вопрос соотношения этих феноменов особенно для эмоционально напряженных профессий к коим относятся педагоги, сотрудники полиции, медицинский персонал, актеры и другие профессиональные группы.

Цель исследования представленного в данной статье – выявить специфику самореализации педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания.

#### **Методы**

Методологической базой исследования выступил принцип системности, реализуемый в работах В.А. Барабанщикова, Б. Ф. Ломова, В. С. Мерлина и других авторов [4;15;22], полисистемная концепция самореализации личности С.И. Кудиновой [16;18], концептуальная идея о сущности эмоционального выгорания предложенная В.В. Бойко [6].

В качестве респондентов в эмпирическом исследовании приняли участие 289 педагогов в возрасте от 25 до 55 лет. Окончательная выборка была сформирована из двух групп в количестве 167 респондентов. Для изучения эмоционального выгорания использовалась методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко. При исследовании профессиональных деформаций использовалась разработанная анкета «Профессионально-личностные деформации». Авторская анкета включала 3 шкалы, оценивающие отношение к работе, отношение к другим людям и отношение к себе. При оценивании отношения к себе на разных стадиях выгорания было выделено позитивно-самодостаточное, безразличное и негативно-разрушающее. Отношение к другим включало заинтересованно-доброжелательное, нейтрально-безразличное и негативно-отстраненное. Отношение к деятельности определялось как инициативно-ответственное, адаптивно-ситуативное и негативно-безразличное. Анкетирование проводилось анонимно. Успешность самореализации респондентов, подвергшихся эмоциональному выгоранию, определялась с помощью «Многомерного опросника самореализации личности» С. И. Кудинова.

Полученные данные были обработаны с помощью программы *IBM SPSS Statistics*. Использовались методы описательной статистики t-критерий Стьюдента и факторный анализ.

### Результаты исследования и их обсуждение

*Описательные статистики.* На первом этапе исследования были проанализированы данные, полученные по методике «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко и авторской анкете «Профессионально-личностные деформации». В результате обработки материала было выделено две группы респондентов, относящихся к условно выделенным двум уровням выгорания, низкий и высокий. В группу с низким уровнем вошли 78 респондентов с первыми признаками эмоционального выгорания, фаза напряжения начальная стадия. Вторую группу с высоким уровнем представили 89 педагогов, у которых зафиксированы сложившиеся симптомы выгорания во всех трех фазах, завершенная стадия. Для выявления различий в симптоматике выгорания в указанных группах был проведен сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента табл.1.

Сравнительный анализ выраженности показателей выгорания в выделенных уровнях показал, что по всем симптомам выгорания существуют статистически значимые различия на высоком уровне достоверности. У респондентов с низким уровнем только два симптома сложились в фазе напряжение, неудовлетворенность собой и переживание психотравмирующих обстоятельств. Еще два симптома в фазе резистенция складываются, неадекватно-избирательное эмоциональное реагирование и расширение сферы экономии эмоций и один симптом складывается в фазе истощение, личностная отстраненность.

**Таблица 1**  
**N-167**

#### Выраженность в разных уровнях симптомов эмоционального выгорания

Симптомы эмоционального выгорания	Уровни выгорания		Различие	t-критерий	P-уровень значимости
	Низкий	Высокий			
<b>Фаза напряжение</b>					
Переживание психотравмирующих обстоятельств	18	24	6	2,85	p < 0,01
Неудовлетворенность собой	21	26	5	2,02	p < 0,01
"Загнанность в клетку"	10	19	9	5,17	p < 0,001
Тревога и депрессия	9	21	12	7,72	p < 0,001
<b>Фаза резистенция</b>					
Неадекватно - избирательное эмоциональное реагирование	10	16	6	4,27	p < 0,001
Эмоционально - нравственная дезориентация	8	19	11	6,11	p < 0,001
Расширение сферы экономии эмоций	10	22	12	6,29	p < 0,001
Редукция профессиональных обязанностей	7	21	14	7,08	p < 0,001
<b>Фаза истощение</b>					
Эмоциональный дефицит	9	19	10	5,84	p < 0,001
Эмоциональная отстраненность	9	18	9	5,77	p < 0,001

Личностная отстраненность (деперсонализация)	10	26	16	8,12	p < 0,001
Психосоматические и психовегетативные нарушения	7	19	12	6,49	p < 0,001

У респондентов с высоким уровнем выгорания во всех трех фазах отмечается сформированность всех симптомов. В первой фазе доминирует неудовлетворенность собой и переживание психотравмирующих обстоятельств. В фазе резистенция наиболее ярко выражены расширение сферы экономики эмоций и редукция профессиональных обязанностей и в фазе истощение доминирует личностная отстраненность.

Данные анкетирования в указанных группах показали существенные отличия, проявляющиеся в отношении к себе, окружающим людям и профессиональной деятельности табл.2. Результаты представленной таблицы свидетельствуют о существенных различиях в разных сферах отношений у респондентов с низким и высоким уровнем выгорания.

**Таблица 2  
N-167**

**Выраженность показателей отношения у респондентов с разными уровнями выгорания в процентах**

Показатели отношения	Низкий уровень выгорания	Высокий уровень выгорания
<b>Отношение к себе</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Позитивно-самодостаточное	76	4
Безразличное	19	63
Негативно-разрушающее	5	33
<b>Отношение к другим</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Заинтересованно-доброжелательное	64	8
Нейтрально-безразличное	32	59
Негативно-отстраненное	4	33
<b>Отношение к деятельности</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Инициативно-ответственное	48	3
Адаптивно-ситуативное	49	52
Негативно-безразличное	3	45

По показателю отношение к себе у респондентов с начальными признаками выгорания отмечается в 76% случаев как позитивно самодостаточное и только у 4% респондентов профессионально выгоревших. Для этих педагогов характерно сохранение позитивной Я-концепции, адекватной самооценки и уровня притязаний. Они стремятся объективно подходить к оценке своих способностей и личностно-деловых качеств. Указывают на имеющиеся недостатки и испытывают готовность к их устранению. Простраивают свою жизненную перспективу на ближайшее будущее с учетом реальности. Безразличное отношение к себе обнаруживается у 19% респондентов на начальном этапе выгорания и у 63% профессионально выгоревших. Этих респондентов практически не интересует собственный имидж. Они не испытывают стремлений к развитию своего личностного потенциала. Не ставят перед собой амбициозных целей, не ориентированы на личностное и профессиональное развитие. Мало заботятся о своем физическом и психологическом здоровье. Не воспринимают критику в свой адрес. Не задумываются о будущем. Показатель негативно разрушающее отношение установлен у 5% респондентов с низким уровнем выгорания и у 33% выгоревших. Для выявленных респондентов характерна

негативная оценка своего Я. Они не удовлетворены своим положением в социуме. Своим физическим и психологическим состоянием. Не видят для себя какой-либо перспективы. Считают себя обреченными на тот образ жизни, который ведут и который их не устраивает. Часто впадают в депрессии. Разочарованы в себе и в своей профессии. Для снятия напряжения периодически прибегают к употреблению алкоголя.

По показателю отношение к другим, также выявлены существенные отличия в выделенных группах. Так, у респондентов с начальными симптомами выгорания заинтересованно-доброжелательное отношение к коллегам и окружающим людям обнаруживается в 64% случаев, в то время как у выгоревших только у 8%. Картина отношения к окружающим резко изменяется по мере нарастания выгорания. На начальном этапе у большинства респондентов еще проявляется заинтересованность в других людях, они проявляют доброжелательность, внимательность, чуткость. Обращаются к коллегам и окружающим за советами и сами готовы оказывать информационную помощь. Легко вступают с окружающими в контакты, демонстрируют открытость и заботу о других. Искренне сочувствуют и переживают за коллег и близких в случаях проблем у последних. В тоже время у 32% респондентов с низким уровнем выгорания и 59% с высоким уровнем профессиональной деформации отмечается нейтрально-безразличное отношение к другим людям. Они проявляют безучастность к окружающим вне зависимости от ситуаций, когда коллегам и близким требуется какая-либо помощь или содействие в их делах или в том случае, когда другие люди сами готовы быть полезными респондентам. Эти педагоги не проявляют по отношению к коллегам, ученикам, родителям ни отрицательных, ни положительных эмоций. Действуют в соответствии с профессиональными нормами и демонстрируют при этом личностную отстраненность. По показателю негативно-отстраненное отношение к другим людям выявлено у 4% респондентов на начальном этапе выгорания и 33% выгоревших. Содержательно данный показатель проявляется в демонстративном дистанцировании от окружающих. Общение с окружающими не вызывает положительных эмоций. Эти респонденты стремятся уйти от контактов или ограничить их до минимума. Общение с коллегами носит вынужденный характер, ограниченный формальными отношениями.

И наконец, по показателю отношение к профессиональной деятельности получены следующие данные. У 48% респондентов с низким уровнем выгорания отмечается инициативно-ответственное отношение к деятельности, в то время как у выгоревших данный показатель зафиксирован только у трех процентов педагогов. Эти специалисты полностью отдают себя работе, проявляя высокий уровень профессиональной активности. Часто проявляют инициативу по вопросам совершенствования отдельных составляющих педагогической деятельности. У них высокая мотивация к выполнению обязанностей. Они ответственно подходят к любым профессиональным вопросам, даже в мелочах. У 49% испытуемых в группе с низким уровнем выгорания и 52% с высоким уровнем профессиональной деформации отмечается адаптивно-ситуативное отношение к профессиональной деятельности. Данные респонденты в своей работе исходят из ситуации и делают ровно столько, сколько необходимо. Они ориентированы на внешние стимулы. Руководствуются должностными инструкциями и практически не проявляют личной инициативы в профессиональных делах. Стараются быть как все, выполнять только самое необходимое и на приемлемом уровне качества. Оставшиеся три процента респондентов из группы с низким уровнем выгорания и 45% испытуемых с высокими показателями профессиональной деформации демонстрируют негативно-безразличное отношение к профессиональной деятельности. Для данных педагогов их профессиональная деятельность в тягость. Они лишены мотивации, не проявляют инициативу, часто демонстрируют безответственность к делу. Выполняют только то, что необходимо и не задумываются о качестве выполнения работы. Часто откладывают дела на потом. В работе их все раздражает, все давно утратило ценность и интерес. Они готовы в любой момент оставить свою работу, но у них нет выбора. Находясь в таком состоянии, они еще больше

испытывают разочарование от своей профессиональной деятельности.

Обратимся к показателям самореализации у респондентов с низким и высоким уровнем профессионального выгорания. Первичный анализ результатов позволил выявить иерархию выраженности отдельных составляющих самореализации и определить специфику проявления данного феномена рис.1. У респондентов на начальном этапе выгорания в иерархии выраженности составляющих самореализации отмечается доминирование оптимистичности, мотивации достижения, активности, интернального локуса контроля, креативности и удовлетворенности качеством жизни. Перечисленные показатели соответствуют высоким стенам.

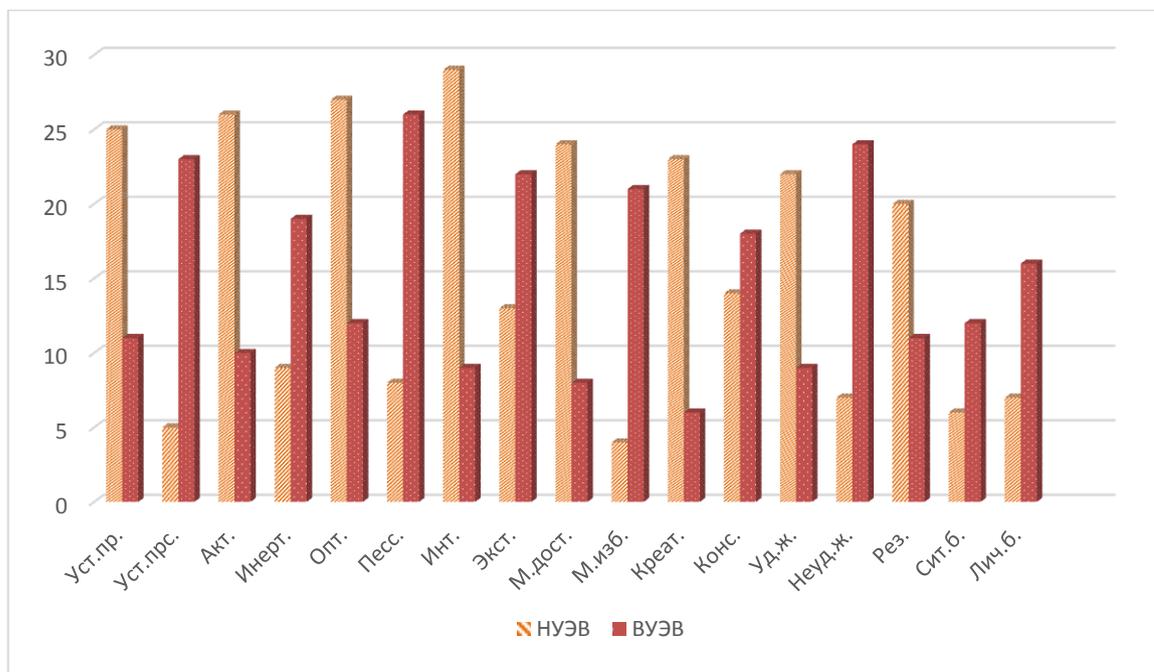


Рис. 1. Выраженность переменных самореализации у респондентов с низким и высоким уровнями эмоционального выгорания

**Примечание:** условные обозначения: Уст. пр. – установки на преобразования; Уст. прс. – установки на приспособление; Акт – активность; Инерт. – инертность; Опт. – оптимистичность; Песс – пессимистичность; Инт. – интернальность; Экст. – экстернальность; М. дост. – мотивация достижения; М. изб. – мотивация избегания; Креат.– креативность; Конс.– консервативность; Уд. ж. – удовлетворенность жизнью; Неуд. ж. – неудовлетворённость жизнью; Рез. – результативность; Сит. б. – ситуационные барьеры; Лич. б. – личностные барьеры.

НУЭВ – низкий уровень эмоционального выгорания; ВУЭВ – высокий уровень эмоционального выгорания.

Иными словами, респонденты на начальной стадии выгорания сохраняют высокую профессиональную активность, успевают в срок выполнять необходимую работу, выделяют время на свое профессиональное и личностное развитие. Многие занимаются спортом, увлечены разного рода хобби. Уверенны в своем будущем, с ожиданием и надеждой рассматривают ближайшую профессиональную перспективу, с энтузиазмом берутся за освоение новых видов деятельности в своей работе. В работе мотивированы преимущественно на достижение результатов, хотя в отдельных ситуациях стремятся избегать трудности в выполнении профессиональных функций. Ориентированы на развитие своего личностного потенциала и позитивное преобразование профессиональной среды. При этом, руководствуются личными знаниями и опытом, в трудных профессиональных ситуациях опираются на свои возможности и способности, реже прибегают к помощи окружающих и коллег. Часто прибегают к нестандартным способам и приемам

самовыражения в профессиональной среде. В целом вполне удовлетворены качеством своей жизни и профессиональной деятельностью. Ощущают себя вполне успешными в социуме и реализованными как в личной и семейной жизни, так и профессиональной деятельности. При этом, в отдельных случаях склонны приспосабливаться под обстоятельства, снижать активность и проявлять раздражительность. Сложные профессиональные задачи и эмоциональные переживания в виде неуверенности и тревоги не являются значимыми препятствиями для самоосуществления этих респондентов.

Несколько противоположная архитектура в проявлении составляющих самореализации наблюдается у респондентов с высоким уровнем выгорания. Так в качестве системообразующих выступают пессимистичность, мотивация избегания неудач, неудовлетворенность качеством жизни, ригидность и личностные барьеры. Сформировавшийся синдром выгорания существенно снижает качество профессиональной деятельности и жизни специалистов. У них постоянно сниженный фон настроения, проявляется скептицизм во всем. Утрачена полностью вера в какую-либо позитивную перспективу. Профессиональная деятельность осуществляется с большими эмоциональными затратами. При этом основой профессиональной мотивации выступает внешняя стимуляция в виде страха потерять работу, лишиться стимулирующих выплат, получить взыскание и т.д. Внутренняя мотивация к деятельности связана исключительно с избеганием трудностей. Смысл жизни и деятельности для данных респондентов утрачивает свою первоначальную значимость, все происходит на уровне автоматизма и не наполнено радостью и вдохновением. Отсюда такая неудовлетворенность своим реальным положением дел. При этом, они часто наталкиваются на непонимание их со стороны окружающих и это еще больше выводит их из эмоционального равновесия. Вместе с тем, у них практически отсутствуют стремления что-то изменить в себе и окружении в лучшую сторону. Они не удовлетворены как качеством своей жизни, так и своей профессиональной самореализацией.

Для выявления различий между характеристиками самореализации у респондентов с разными уровнями выгорания был проведен t-критерий Стьюдента табл.3.

**Таблица 3  
N-167**

**Сравнительный анализ средних значений переменных самореализации у специалистов с низким и высоким уровнями эмоционального выгорания**

	НУЭ В	ВУЭ В	t- крит ерий	Уров ень знач имос ти
<b>Установки преобразования</b>	25,1	11,8	-3,05	p < 0,01
<b>Установки приспособления</b>	11,3	19,1	3,21	p < 0,01
<b>Активность</b>	26,2	10,2	-4,94	p < 0,001
<b>Инертность</b>	9,4	19,3	5,47	p < 0,001
<b>Оптимистичность</b>	27,3	12,2	-5,87	p < 0,001
<b>Пессимистичность</b>	8,5	26,9	6,19	p < 0,001
<b>Интернальность</b>	29,0	9,6	-6,96	p < 0,001
<b>Экстернальность</b>	13,6	14,1	0,17	Не значим
<b>Мотивы достижения</b>	24,1	8,8	-7,09	p < 0,001
<b>Мотивы избегания</b>	14,6	18,9	2,37	p < 0,05
<b>Креативность</b>	23,3	6,4	-6,59	p < 0,001
<b>Консервативность</b>	14,5	15,3	1,29	Не значим
<b>Удовлетворенность жизнью</b>	22,1	9,1	-4,48	p < 0,001
<b>Неудовлетворенность</b>	7,8	24,4	6,04	p < 0,001

<b>Результативность</b>	20,4	11,5	3,12	p < 0,001
<b>Ситуационные барьеры</b>	6,1	7,2	1,79	Не значим
<b>Личностные барьеры</b>	7,4	12,3	3,47	p < 0,001

**Примечание:** НУЭВ – низкий уровень эмоционального выгорания; ВУЭВ – высокий уровень эмоционального выгорания.

Данные таблицы показывают, что по большинству составляющих самореализации за исключением ситуативных барьеров, экстернальности и консервативности были установлены статистически значимые различия на уровне не ниже 0,05%. Причем, у респондентов с начальными показателями выгорания доминировали установки на преобразование, активность, интернальный локус контроля, оптимистичность, мотивы достижения, креативность, удовлетворенность качеством жизни и результативность. В то время как у педагогов со стойким синдромом выгорания статистически значимо превышают такие характеристики самореализации как установки приспособления, инертность, пессимистичность, неудовлетворенность качеством жизни, личностные барьеры. Выявленные различия указывают на специфику профессиональной самореализации респондентов детерминированную профессиональными деформациями.

Для более развернутой характеристики различий в проявлениях самовыражения респондентов с разными показателями выгорания был проведен факторный анализ составляющих самореализации табл.4.

Данные факторного анализа показывают, что у респондентов на начальном этапе выгорания в первый фактор со значимыми весами вошли такие составляющие самореализации как установки на преобразование, активность и удовлетворенность качеством жизни. Доминирование указанных характеристик в первом факторе свидетельствует о высокой работоспособности педагогов, проявлении инициативности, включенности в разные мероприятия с детьми, родителями и коллегами. Активность, направленная на позитивные преобразования педагогической работы, а также личностное и профессиональное развитие позволяют грамотно распределять свои ресурсы, достигая успешность в самовыражении.

Таблица 4  
N-167

**Факторная структура переменных самореализации у респондентов с разными показателями эмоционального выгорания**

Переменные	Факторы					
	Низкий уровень выгорания			Высокий уровень выгорания		
	1	2	3	1	2	3
<b>Установки преобразования</b>	<b>.706</b>	.291	.078	.012	.132	<b>.559</b>
<b>Установки приспособления</b>	.232	<b>.634</b>	.223	.097	<b>.668</b>	.152
<b>Активность</b>	<b>.811</b>	.239	.171	.088	.119	<b>.510</b>
<b>Инертность</b>	-.045	.111	<b>.574</b>	<b>.602</b>	.312	.287
<b>Оптимистичность</b>	.386	<b>.701</b>	.267	-.011	.098	.102
<b>Пессимистичность</b>	-.072	.139	<b>.587</b>	<b>.821</b>	.201	.199
<b>Интернальность</b>	.406	<b>.603</b>	.112	.091	.229	.332

Экстернальность	-.126	.156	<b>.599</b>	.204	<b>.731</b>	.182
Мотивы достижения	<b>.735</b>	.222	.177	-.109	.115	.091
Мотивы избегания	.345	<b>.591</b>	.164	.098	<b>.773</b>	.188
Креативность	.308	<b>.608</b>	.237	-.102	.073	.065
Консервативность	.141	.193	<b>.601</b>	.233	<b>.588</b>	.144
Удовлетворенность жизнью	<b>.744</b>	.261	.119	-.031	.092	.111
Неудовлетворенность	.025	.174	.278	<b>.765</b>	.241	.197
Результативность	.129	<b>.557</b>	.211	.071	.110	.169
Ситуационные барьеры	.198	.161	<b>.555</b>	<b>.674</b>	.233	.189
Личностные барьеры	.202	.288	.304	<b>.743</b>	.251	.171

**Примечание:** факторные нагрузки переменных, входящих в факторы, выделены черным цветом (при уровне значимости  $p < 0,05\%$ )

По всей видимости, высокая активность и результативность самоосуществления в профессии обеспечивают удовлетворенность качеством жизни.

Во втором факторе со значимыми весами зафиксированы установки на приспособление, оптимистичность, интернальный локус контроля, креативность мотивы избегания и результативность. Выделенные характеристики дополняют в целом данные первого фактора и указывают на успешность самореализации респондентов. Рассматривая представленные составляющие можно отметить, что педагоги на начальном этапе выгорания еще полны сил и испытывают воодушевление. С оптимизмом смотрят в будущее, а при столкновении с трудностями предвидят положительный исход дела. В профессии и других видах деятельности часто прибегают к нестандартным способам и приемам самовыражения, их педагогический труд наполнен творчеством. На данном этапе у них еще отмечается выраженный интернальный локус контроля, они опираются на свой личностный и когнитивный потенциал и несколько реже обращаются за помощью к коллегам в трудных вопросах. Все это и обеспечивает в целом результативность их самовыражения в профессии. В тоже время они склонны иногда приспособляться под ситуацию или обстоятельства, что говорит о их гибкости и лабильности, а в крайне сложных ситуациях способны обходить эти ситуации, избегать их.

Третий фактор со значимыми весами представлен преимущественно сдерживающими или препятствующими характеристиками самореализации. Это инертность, пессимистичность, экстернальность, консервативность и ситуационные барьеры. Поскольку значимость данных составляющих имеет минимальный вес в факторной структуре самореализации, то и их влияние на общую картину самовыражения педагогов с начальными симптомами выгорания не оказывает значительного влияния. Скорее это указывает, что периодически педагоги склонны проявлять лень, медлительность, сниженный фон настроения, использовать обычные способы самовыражения и т.д., то есть все то, что приемлемо для здоровой личности.

У педагогов со стойкими симптомами выгорания факторная структура самореализации имеет существенные отличия. Так, первый фактор у данных респондентов со значимыми весами представлен инертностью, неудовлетворенностью качеством жизни, пессимистичностью, ситуационными и личностными барьерами. Перечисленные характеристики являются ключевыми в самовыражении этих педагогов и скорее являются препятствием для самоосуществления в профессии. Это связано с тем, что они малоподвижны, безынициативны, у них существенно ограничен круг интересов, не

испытывают радости и удовлетворения от процесса деятельности и общения с окружающими, все видят в черных красках, а перспективы своей жизнедеятельности оценивают негативно. По всей видимости, их отрицательный эмоциональный фон настроения не позволяет получать удовлетворение от жизни, отсюда такая неудовлетворенность. Дополнительно к этому они часто наталкиваются на трудности в процессе самореализации в виде отсутствия достаточных компетенций для выполнения определенных видов деятельности, либо личностной неуверенности, тревожности и раздражительности. Все перечисленное существенно ограничивает успешность профессионального самовыражения выгоревших педагогов.

Во второй фактор вошли такие характеристики самореализации как установки приспособления, экстернальный локус контроля, мотивы избегания и консервативность. Совокупность данных характеристик свидетельствует о том, что педагоги со стойкими симптомами выгорания используют стратегию приспособления в социуме. Отсутствие инициативности и желания что-то изменить, преобразовать, внести новое приводит к тому, что они готовы вписаться в устоявшуюся схему в профессиональной среде даже если им что-то не нравится, лишь бы оставаться в относительном покое и меньше проявлять активность. По всей видимости, отсюда у них наиболее ярко проявляется экстернальный локус контроля. В своей деятельности они чаще ориентируются на своих руководителей, коллег и других окружающих, а также на внешние обстоятельства и практически избегают самостоятельно брать на себя ответственность и принимать важные решения. Действуют всегда стандартно, схематично, по заученным правилам. Избегают новаторства в деятельности и не стремятся к достижению результативности, в профессии стремятся соответствовать минимальным нормативным требованиям, ориентированы на формальное выполнение профессиональных обязанностей и избегание сложных, неоднозначных задач.

Третий фактор со значимыми весами представлен такими характеристиками как установки преобразования и активность. Иерархия расположенности данных характеристик в факторной структуре говорит о том, что периодически респонденты с синдромом выгорания склонны задумываться о том, чтобы что-то изменить в своей жизни и деятельности в лучшую сторону, однако в реальной жизнедеятельности это практически не реализуется. Нечто подобное можно сказать и об активности. Их активность перестает быть целенаправленной и продуктивной, в большей степени является имитацией деятельности поскольку не оказывает влияние на результативность.

### **Выводы**

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что уровни проявления эмоционального выгорания определяют архитектуру отношений к окружающей действительности. Сформировавшийся синдром профессионального выгорания существенно снижает фактор позитивного отношения к себе, другим и профессиональной деятельности. Происходит негативная трансформация процесса деятельности, взаимоотношений с другими людьми и переоценка личностного потенциала. Педагог в данной ситуации утрачивает способность к проявлению творчества и противостоянию негативных факторов реальности, а его поведение в большей степени носит ригидный и стереотипный характер. Все это безусловно, оказывает влияние на самовыражение личности педагога в профессиональной деятельности.

Установлено, что разные уровни эмоционального выгорания избирательно соотносятся с успешностью самореализации педагогов. У респондентов со стойкими симптомами выгорания в структуре самореализации отмечается доминирование неуверенности, тревожности и других эмоционально-личностных барьеров, а также ригидности и стереотипности поведения, пессимистичности настроения, экстернального локуса контроля, мотивации избегания неудачи, неудовлетворенности качеством жизни и низкой результативности самоосуществления. Педагогов на начальном этапе выгорания в самореализации отличает высокий темп активности, выраженная саморегуляция, позитивное эмоциональное восприятие окружающей действительности, творческий подход

к деятельности, мотивация на достижение результативности и удовлетворенность качеством жизни.

Полученные результаты исследования указывают на прямую зависимость анализируемых психологических феноменов и могут послужить основой для разработки профилактических программ сопровождения респондентов на разных этапах профессионализации для предотвращения развития симптомов выгорания, формирования профессиональных деформаций и обеспечения успешности профессиональной самореализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев Н. П. Уверенность в себе как условие самореализации личности /Авдеев Н.П. // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы 5 Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2012. – С. 372-376.
2. Архипочкина К. В. Темпераментальные предпосылки самореализации Личности /Архипочкина К. В.// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 23–29.
3. Айбазова, С. Р. Субъектная детерминация самореализации личности / С. Р. Айбазова//Акмеология. — 2015. — № 2 (54). — С. 90-98.
4. Барабанщиков В.А. Принцип системности в психологии/В.А. Барабанщиков//Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 1. № 3. С. 3.
5. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. Монография. Москва, Изд-во «Речь», 2004. - 272с.
6. Бойко В.В. Энергия эмоций. - Спб. Питер, 2004. 474 с.
7. Брокгауз Н.К., Ефрон И.П. Малый энциклопедический словарь. - М.: Азбуковник. – 1999.
8. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии: издается с января 1955 года / Ред. Е.В. Щедрина. – 2005. – №2 март-апрель 2005. – с. 96-105.
9. Богданова О.А. Роль деформации социального статуса учителя в динамике синдрома профессионального выгорания // Историческая и социально-образовательная мысль. – Серия: Психология. – 2012. – №6 (16). – С. 171-173.
10. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Психическое выгорание и качество жизни //Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб., 2002.
11. Водопьянова Н.Е. «Психодиагностика стресса». – СПб.: Питер, 2009.
12. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - СПб., 1997.
13. Гринберг Джеральд. Управление стрессом //Мастера психологии. – СПб: Питер; Издание 7-е; 2004.
14. Денисова Е.А. Гендерные стереотипы проявления самореализации личности студентов. Дисс. канд.психол. наук, РУДН, Москва 2010г.
15. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука,1984. – 444 с.
16. Кудинов С.И. Системный подход в исследовании самореализации личности/Российский научный журнал. 2015.№ 2 (45). С.138-143.
17. Кудинов С.И. Роль профессиональной идентичности в самореализации педагогов-психологов/ Психология образования в поликультурном пространстве. Том 2 (30) / Елец, 2015. С. 105-113.
18. Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности/С.И.Кудинов// Дизайн и Технологии. Научный журнал – Москва, 2014, №41(83).-С.114-121.
19. Кулагина И.В. Исследование влияния творческой самореализации на социально-психологическую адаптацию студентов/ Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета – № 3 (13). – 2010. – С. 297 – 302.

20. Костакова И.В. Общительность как условие самореализации личности студентов-психологов//Сибирский педагогический журнал. – 2007. -№ 11. - Новосибирск: НГПУ, 2007. – С.346-353.
21. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания [текст] // интернет-версия: [www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=2//](http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=2//).
22. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.
23. Михеева А.В. Особенности стрессоустойчивости и тревожности у мужчин и женщин/А.В. Михеева// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. №2. С. 78 – 84.
24. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности/ Институт психологии Российской академии наук, 2005. - 450с.
25. Седова И. В. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности / И. В. Седова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 34–40.
26. Смирнова В.В. Реинкарнация сильнейших: лирическая сказка об управлении кризисом организации. – М.: «Вершина», 2006.-238с.
27. Трунов Д.Г. Еще раз о профессиональной деформации // Психологическая газета № 6.2004.
28. Хаммад, С. М. Психологическая устойчивость личности как основа самореализации субъекта / С. И. Кудинов, С. М. Хаммад // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 26 – 30.
29. Хартманн, Г. Эго-психология и проблема адаптации / Г. Хартманн. – М.: Изд-во Институт Общегуманитарных Исследований, 2002.-160с.
30. Чжан Тэн., Чжан П.Х. Половые различия самореализации личности китайских студентов//Вестник Российского университета дружбы народов. -Серия: Психология и педагогика. -2013. - № 2.-С. 20-26.

УДК 377

## **НАБРОСКИ И ЗАРИСОВКИ ФИГУРЫ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Писаренко С.А.*

## **SKETCHES OF A HUMAN FIGURE AS A FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS OF ART SPECIALTIES**

*Pisarenko S.A.*

**Аннотация:** В статье анализируются различные аспекты методики выполнения набросков и зарисовок в связи с задачей развития творческих способностей студентов художественных специальностей. Автор рассматривает принципы организации аудиторной и самостоятельной работы студентов по выполнению набросков и зарисовок. Излагается специфика рисования с натуры, по памяти и представлению.

**Summary:** The article analyzes various aspects of the method of making sketches in connection with the task of development of creative abilities of students of art specialties. The author considers the principles of organization of classroom and independent work of students on the implementation of sketches, outlines the specifics of drawing from nature, memory and presentation.

**Ключевые слова:** набросок, зарисовка, фигура человека, поза, изобразительное искусство, творчество, композиция.

**Key words:** sketch, human figure, pose, visual art, creativity, composition.

Одним из условий достижения мастерства в сфере изобразительного искусства является выполнение набросков и зарисовок, которые могут иметь как самостоятельное значение, так и использоваться в качестве подготовительного материала для художественных произведений. Разнообразие возможных вариантов работы над набросками и зарисовками определяется рядом факторов, таких как длительность исполнения, поставленные изобразительные задачи, используемые материалы для рисования, индивидуальные качества рисующего и пр. Общее свойство данных видов изображения заключается в их краткосрочном характере, при этом наброски принято относить к наиболее быстрым видам рисунков (длительность самых кратковременных по исполнению, так называемых «молниеносных» набросков может составлять одну-две минуты), а зарисовка предполагает более детальную и, соответственно долговременную моделировку формы.

Человек является основным объектом изображения в системе художественного и художественно-педагогического образования, что относится как к длительным, многосеансным учебным упражнениям, так и к выполнению набросков и зарисовок. Теоретические принципы работы над набросками и зарисовками, проверенные многими поколениями художников, изложены в соответствующей литературе [1], [2], [3], [4], [7]. Вместе с тем методика преподавания изобразительного искусства, базирующаяся на опыте мастеров различных эпох, с течением времени в той или иной мере подвергается влиянию разных факторов, связанных с изменениями в самом изобразительном искусстве, условиях обучения и окружающей действительности. В этой связи работа над набросками и зарисовками также может быть предметом дальнейшего педагогического осмысления.

Умение выполнять наброски и зарисовки фигуры человека необходимо представителям многих художественных специальностей – живописцам, графикам, скульпторам, учителям изобразительного искусства и пр. В настоящей статье работа над набросками и зарисовками рассматривается в связи с обучением студентов данных специальностей на примере вузов Донского региона. Выполнение набросков и зарисовок направлено на решение задач, связанных как с обучением, так и с творческим развитием личности. Обучающие задачи подразумевают усвоение принципов изобразительной грамоты и совершенствование соответствующих практических умений и навыков. В свою очередь, к творческим задачам относятся, как явствует из названия, раскрытие творческого потенциала, развитие художественно-образного и композиционного мышления студентов.

Обучающие и творческие задачи неразрывно взаимосвязаны – творчество в любом случае базируется на некотором опыте, приобретение которого подразумевает обучение (не только в условиях учебного заведения, но и в более широком смысле). С другой стороны, процесс обучения предполагает необходимость личного усилия учащегося, в котором в большей или меньшей степени можно усмотреть элементы творчества. По этим причинам при анализе методики выполнения набросков и зарисовок в данном тексте уделено внимание не только вопросам творческого развития студентов (в соответствии с тематикой статьи), но и затронуты аспекты, связанные с учебными задачами.

Наброски и зарисовки могут выполняться студентами как в ходе учебных занятий, так и в свободное время, при этом основной объем времени, отводимого на подобные упражнения, должна составлять систематическая и целенаправленная самостоятельная работа. В ходе этой работы приобретает индивидуальный опыт, который может иметь значение для дальнейших продуктивных поисков в сфере графической, живописной или скульптурной композиции.

Работа над набросками содержит, с одной стороны, более широкие возможности для творческого композиционного поиска, чем работа над зарисовками, поскольку набросок по определению требует меньше времени на исполнение и может выполняться с модели, расположенной как статично, так и находящейся в движении. Зарисовка же предполагает выполнение изображения лишь при статичном положении натуры. С другой стороны, зарисовка позволяет осуществлять более детальную и глубокую характеристику

изображаемого объекта. Таким образом, наброски и зарисовки при использовании их в качестве материала для композиции взаимно дополняют друг друга.

Обучение наброскам целесообразно начинать с неподвижной или малоподвижной натуры. Так для начального освоения принципов выполнения набросков фигуры человека рекомендуется выполнять изображение с позирующей модели примерно за 10 - 15 минут. Для этого, как правило, модель располагается в несложной позе, и основной задачей в данном случае является верная передача основных пропорций натуры. Отдельного упоминания заслуживает рисование фигуры в положении «контрапост» (с опорой на одну ногу) – студентам важно на начальных этапах обучения усвоить характерные особенности данной позы: положение плеч, таза, расположение яремной впадины относительно ступни опорной ноги. Практика показывает, что иногда студенты, имея представление о принципах рисования фигуры в контрапосте, тем не менее, допускают неточности в набросках и не вполне убедительно передают динамику позы, что обуславливает необходимость пристального внимания к особенностям изображения живой модели в данном положении. Кроме того, начиная с первых занятий, важно обращать внимание на ракурсное размещение частей тела и всей фигуры в пространстве, что относится как к краткосрочным наброскам, так и к более длительным рисункам.

По мере приобретения изобразительного опыта позы, в которых располагается модель, могут постепенно усложняться, а время, отводимое на набросок – сокращаться. Изображение модели в сложной позе предъявляет повышенные требования к передаче ракурсного расположения формы в пространстве.

Возможности для самостоятельного выполнения набросков и зарисовок весьма широки – рисовать можно в домашних условиях, на улице, на спортивной площадке, на перемене между занятиями и т.д. Как правило, в подобных ситуациях модель не позирует рисовальщику, что обуславливает сложности в ее изображении. В любой момент времени изображаемая поза может измениться, что требует от рисующего высокой сосредоточенности и нацеленности на передачу наиболее важных, характерных черт модели. Стоит заметить, что умение отображать наиболее важные черты модели имеет большое значение и в работе над длительными рисунками, а занятия набросками и зарисовками способствуют его активному развитию.

Если изображаемый человек изменил позу, а набросок еще не закончен, то возможны два варианта продолжения работы. Первый вариант предполагает, что изображение заканчивается по памяти. При этом, если работа только началась и некоторые крупные элементы фигуры еще не намечены, то допустимо закончить в наброске лишь намеченный фрагмент. Второй вариант подразумевает, что при изменении позы данный набросок оставляется и начинается новый с той же модели, если она опять изменила позу, то начинается еще один набросок и т.д. В случае, если изображаемый человек расположился в одной из предыдущих поз, можно продолжить работу над намеченным ранее наброском и довести его до нужной степени законченности.

Когда набросок завершен, а модель находится в той же позе, то также возможны разные варианты рисования. Можно внести в набросок дополнительные детали, еще раз уточнить и более тщательно прорисовать фигуру – в этом случае набросок превратится в зарисовку. Если же набросок получился достаточно удачным, но модель продолжает находиться в той же позе, то можно либо выполнить набросок с другого ракурса, либо попробовать сделать новую зарисовку с более детальной моделировкой формы.

Условия, в которых модель не позирует рисующему, содержат богатые возможности для художественного поиска. Поза натурщика зачастую лишена той естественности и свободы, которая обнаруживается у неподвижной модели. В повседневной жизни можно заметить большое разнообразие поз и индивидуальных внешних особенностей, имеющих несомненную ценность для заинтересованного рисовальщика. Многие наблюдаемые в окружающей действительности особенности позы и внешнего облика фигуры трудно или практически невозможно придумать даже художнику, обладающему от природы богатой

фантазией. Изобразительный материал, собранный на основе выполнения набросков и зарисовок, может иметь большое значение в дальнейшей работе над композициями, являясь основой для продуктивного художественного творчества.

Заслуживает поощрения стремление отдельных студентов к поиску сложных ракурсных положений фигуры при самостоятельном выполнении набросков и зарисовок. Нацеленность на изображение фигур в ракурсах является одним из показателей наличия художественных способностей и дает основание прогнозировать вероятность достижения высоких результатов в дальнейшей творческой работе. Вместе с тем важно уметь видеть пластическую выразительность и в сравнительно несложных, часто наблюдаемых положениях фигуры, при этом большое значение для выразительности наброска или зарисовки имеет передача индивидуальных особенностей модели.

Задача убедительного и выразительного отображения характерных черт модели в краткосрочном наброске является непростой для начинающего и даже для опытного рисовальщика. Способность остро воспринимать натуру в сочетании с уверенным владением графическими материалами, позволяющим достигать свободы исполнения наброска при минимуме используемых средств, постепенно развивается путем систематических тренировок. Практика показывает, что на начальных этапах обучения считается неплохим результатом, если только один из десяти набросков можно назвать удачным. В дальнейшем, при условии регулярного занятия набросками, их качество постепенно повышается.

Особую сложность представляет выполнение набросков групп людей. В этом случае важно верно передать не только пропорции отдельно взятой фигуры, но отобразить соотношение фигур друг с другом. Подобные наброски могут служить важным материалом для работы над композициями.

Для развития навыков краткосрочного рисования групп людей автор и его коллеги иногда дают студентам следующее задание. Студенты располагаются по группам в 2-3 человека (в зависимости от числа людей в аудитории) и выполняют наброски данных групп, одновременно при этом позируя друг другу. Несмотря на то, что в этом случае студенты осуществляют одно и то же действие (рисование), имеются достаточные возможности для того, чтобы найти разные варианты поз для выполнения набросков.

Среди набросков мастеров изобразительного искусства (В.А. Серов, О.Г. Верейский, Н.Н. Жуков) можно найти примеры подлинной виртуозности, проявляющейся в быстроте, элегантности и видимой легкости исполнения, достигаемой регулярными тренировками. Начинающим рисовальщикам можно и нужно стремиться приблизиться к подобному уровню графической техники. Вместе с тем некоторые студенты (нередко это относится к тем, кто демонстрирует хороший уровень рисунков) бывают склонны уделять чрезмерное внимание внешней эффектности изображения, из-за чего может возникнуть нежелательная манерность, проявляющаяся в излишне «певучих» линиях, «лихих» штрихах и пр. В этой связи следует обращать внимание на то, что в учебном наброске следует в первую очередь стремиться к верности отображения и убедительности трактовки натуры, а не к нарочитой эффектности. Графические эффекты в работах мастеров важны не сами по себе, а в сочетании с верной трактовкой формы и остротой характеристики натуры.

В набросках по причине краткосрочных условий их исполнения в большей мере проявляется условность художественного решения, чем в многосеансном рисунке-штудии. Это обстоятельство имеет значение для понимания студентами условности языка изобразительного искусства, развития художественно-образного мышления. В вопросе об отношении изображения к действительности проявляется двойственная природа изобразительного искусства. Обучение изобразительной грамоте подразумевает, с одной стороны, развитие умения верно воспринимать и отображать натуру, и этой цели в том числе служат занятия набросками и зарисовками. С другой стороны, изображение представляет собой самостоятельную, не тождественную натуре реальность, которая организовывается по собственным законам, и логика реальной действительности не во всем

совпадает с логикой художественного изображения.

В набросках некоторых выдающихся художников и скульпторов, таких как, например, А. Матисс или О. Роден, можно наблюдать значительный отход от подобия натуре ради достижения эффекта художественной выразительности. В этой связи можно затронуть вопрос о возможности и целесообразности подобного ухода от точного соответствия натуре при обучении студентов. В учебных набросках такой отход от натурального подобия ради достижения художественных эффектов, вероятно, нельзя полностью исключать. Набросок по своей природе представляет больше возможностей для художественного эксперимента, чем многосеансный академический рисунок. Вместе с тем стоит заметить, что формальные поиски в рисовании оказываются более продуктивными при условии овладения академической изобразительной грамотой.

Свою специфику имеет выполнение набросков по памяти. Нередки случаи, когда у художника нет возможности сразу изобразить заинтересовавший его мотив, и приходится использовать способность к зрительному запоминанию для фиксации впечатлений от увиденного. Некоторые ситуации, например, на спортивных состязаниях, невозможно отобразить без активного участия памяти, поскольку действие, интересующее рисовальщика, может длиться лишь доли секунды. При этом быстрый набросок, начатый в подобных условиях с натуры и законченный по памяти, может даже более убедительно передавать ощущение движения, чем фотографический снимок, поскольку фотография, бесстрастно фиксирующая реальность, несет в себе элемент случайности, а в удачно выполненном наброске могут быть в концентрированном виде отображены впечатления от натуры.

Особое значение в плане сбора материала для композиций имеет выполнение по памяти набросков групп людей. На основе подобных набросков может быть найдена пластическая идея композиции, что может явиться основой успешной работы над художественным произведением. Важность изображения группировок людей по памяти для композиционной работы отражена в словах художника В. И. Сурикова, вспоминая о годах учебы в Академии художеств: «Я ведь со страшной жадностью к знаниям приехал... А на улицах всегда группировку людей наблюдал. Приду домой и сейчас зарисую, как они комбинируются в натуре. Ведь этого никогда не выдумаешь. Случайность приучился ценить» [6, с. 181].

Наброски с натуры и по памяти, дающие возможность обогатить запас зрительных впечатлений студентов, оказывают положительное влияние на работу по представлению. Выполнение набросков по представлению является неотъемлемой частью композиционного поиска, при этом в ходе разработки композиции приходится чередовать работу как по памяти и представлению, так и с натуры. Для совершенствования навыков выполнения набросков и по представлению, и с натуры, автор и его коллеги давали студентам следующее задание. Вначале каждому студенту предлагалось выполнить по представлению набросок фигуры в придуманной им позе, после этого модель располагалась в одной из этих поз и с нее вся группа выполняла набросок. Далее модель ставилась в позу, изображенной по представлению другим студентом и с нее выполнялся набросок и т.д. Таким образом у студентов появлялась возможность обнаружить, в какой мере видимые в действительности особенности фигуры отличаются от изображения по представлению.

Таким образом, целенаправленная организация аудиторной и самостоятельной работы по выполнению набросков и зарисовок является важным условием развития творческого потенциала студентов. Систематическая тренировка в краткосрочном рисовании позволяет достичь более высоких результатов в выполнении набросков и зарисовок, что положительно сказывается и на качестве выполнения многосеансных учебных рисунков, и на уровне композиционных разработок.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Авсиян О.А. Натура и рисование по представлению. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 152 с.
2. Барщ А.О. Наброски и зарисовки. – М.: Искусство, 1970. – 168 с.
3. Кузин В.С. Рисунок. Наброски и зарисовки. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 232 с.
4. Ли Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 480 с.
5. Стасевич В.Н. Учеба, творчество, искусство. Слагаемые понятия культуры. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. – 160 с.
6. Суриков В.И. Письма. Воспоминания о художнике /Вступ. статьи Н.А. Радзимовской, С.Н. Гольдштейн. – Л.: «Искусство», 1977. – 383 с.
7. Тихонов С.В. Рисунок /С.В. Тихонов, В.Г. Демьянов, В.Б. Подрезков. – М.: Стройиздат, 1995.

*УДК 377.3*

### **ПОДГОТОВКА РАБОЧИХ КАДРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО ТРАДИЦИОННЫМ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ АРКТИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЙ**

*Платонова Р.И., Олесова М.М.*

### **PREPARATION OF WORKING STAFF AND SPECIALISTS OF THE AVERAGE ESTABLISHMENT BY TRADITIONAL TYPES OF ACTIVITY FOR THE ARCTIC TERRITORY**

*Platonova R.I., Olesova M.M.*

В этой статье автор анализирует актуальные проблемы подготовки рабочих кадров в условиях региональной системы среднего профессионального образования. Образовательный процесс и программы учебных заведений среднего профессионального образования, занимающихся подготовкой квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, не в полной мере ориентированы на обеспечение приоритетов промышленного освоения арктических территорий России. Потребности экономики циркумполярных регионов в кадрах со средним профессиональным образованием покрываются за счет выпускников учебных заведений в пределах 30 - 50%.

Автор обосновывает перспективный подход к получению профессионального образования в сфере рабочих профессий и традиционных видов хозяйственно-трудовой деятельности для заполярной зоны России с учетом потенциала ArcticSkills и международного олимпиадного движения молодых рабочих кадров и студентов среднего профессионального звена WorldSkills, приведения профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров в соответствие с реальными потребностями экономики и работодателей конкретных регионов Арктической зоны. Предлагается в дальнейшей разработке и реализации образовательных программ подготовки высококвалифицированных рабочих кадров в системе среднего профессионального образования вести следующие критерии: научно обоснованный длительный прогноз реальной потребности в кадрах; воспроизведение основных треков FutureSkills; обеспечение эффективного процесса формирования новых профессиональных компетенций будущих выпускников; учет фактора инновационного развития предприятий региона и образовательных учреждений, реальных условий и перспектив развития циркумполярных территорий; уровень и возможности образовательных притязаний социальных групп и страт населения конкретного региона.

In this article, the author analyzes the current problems of training workers in the regional secondary vocational education system. The educational process and the programs of secondary vocational education institutions involved in the training of skilled workers and mid-level specialists are not fully

oriented towards ensuring the priorities for the industrial development of the Arctic territories of Russia. The needs of the economy of the circumpolar regions in frames with secondary vocational education are covered by graduates of educational institutions in the range of 30-50%.

The author substantiates a promising approach to obtaining vocational education in the field of working professions and traditional types of economic and labor activities for the polar zone of Russia, taking into account the potential of ArcticSkills and the international competition for young workers and secondary vocational students of WorldSkills, bringing in a professional qualification structure of personnel training in accordance with the real needs of the economy and employers of specific regions of the Arctic zone. It is proposed in the further development and implementation of educational programs for the training of highly qualified personnel in the system of secondary vocational education to carry out the following criteria: a scientifically based long-term forecast of the real need for personnel; playback of the main tracks FutureSkills; ensuring an effective process of forming new professional competencies for future graduates; taking into account the factor of innovative development of enterprises in the region and educational institutions, the actual conditions and prospects for the development of circumpolar territories; the level and possibilities of the educational claims of social groups and strata of the population of a specific region.

**Ключевые слова:** освоение Арктики, среднее профессиональное образование, территория Арктики, рабочие кадры, оленеводство, циркумполярное сообщество, этнокультурный регион, WorldSkills, ArcticSkills, традиционные виды хозяйственной деятельности коренных народов Арктики, современные технологии.

**Key words:** arctic exploration, secondary vocational education, Arctic territory, workers, reindeer herding, circumpolar community, ethnocultural region, WorldSkills, ArcticSkills, traditional economic activities of the indigenous peoples of the Arctic, modern technologies.

**Введение.** В XXI столетии для России интенсивное промышленное освоение ресурсов Арктики становится стратегической задачей, чье решение обеспечит экономический прорыв страны в стремительно глобализирующемся мире. Уже сейчас арктические территории РФ обеспечивают 15% национального дохода России, на ее территории добывается более половины российских запасов полезных ископаемых и находится около 25% от неразведанных запасов углеводородов в мире [12]. Применение инновационных технологий в топливно-энергетическом и горнодобывающем комплексах, развитие транспортных коридоров и инфраструктуры на циркумполярных территориях невозможны без квалифицированных кадров [1,3]. Наличие «человеческого капитала», профессионально подготовленного и компетентного выступает одним из значимых факторов освоения, непосредственно стимулируя рост обрабатываемой продукции и сервисных услуг при оптимальных соотношениях труда и капитала на новом технологическом этапе развития Арктики [3,13]. Вопросы разработки природных ресурсов полярных и циркумполярных территорий РФ требуют наряду с защитой национальных территориальных интересов, экологии обеспечить улучшение качества жизни, социально-экономических и этнокультурных условий хозяйственной деятельности аборигенного и старожильческого населения региона, модернизацию инфраструктур коммунальной и транспортной систем, создание достойных условий для жизнедеятельности коренных северян и приезжих специалистов.

Федеральная и региональные программы начинающегося интенсивного промышленного освоения Арктики включают наряду с развитием топливно-энергетического, добывающего и транспортного комплексов сохранение и поддержку традиционной промышленно-хозяйственной деятельности, - оленеводство, охота, рыболовство, промысел морского зверя, традиционных ремесел, осуществляемую представителями коренных малочисленных народов Севера и старожильческого населения. С этой точки зрения принципиальное значение имеет ориентация молодежи циркумполярных территорий на получение востребованных в регионе профессий, как в области промышленной добычи и переработки, так и в области традиционных видов деятельности.

Подойницына И.И., Новиков А.Г., Пудов А.Г. указывают, что этнос, хорошо

адаптированный в своей экологической нише (что характерно для «традиционного» сообщества аборигенного населения Арктики), «опирается в профессиональной (трудовой) деятельности на строго определенные виды труда, благодаря которым исторически закрепляется и воспроизводит сам себя па данной территории... Профессиональные занятия имманентно связаны с самим фактом закрепления этноса на земле как организованной общности людей, как природного коллектива. Традиционные профессиональные занятия тесно связаны с этническими традициями труда» [9, 11].

В странах «арктической восьмерки», в число которых входит и Россия, представителями аборигенных народов Севера возможность заниматься традиционными видами деятельности предков рассматривается как одно из условий национального возрождения [9]. В Швеции и Норвегии право заниматься разведением северных оленей принадлежит по законам исключительно этническим саамам. В самой северной провинции Канады - Новом Квебеке –инуиты (эскимосы) и индейцы, которым принадлежит 2/3 всех охотничьих угодий, занимаются традиционными видами трудовой деятельности- охотой и рыболовством. В РФ в 90-е гг. оленеводство на Ямале сохранили только этнические оленеводы-ненцы.

Конечно, в современном мире накоплен опыт профессионального обучения представителей арктических этносов промышленным профессиям. В Канаде уже полвека для представителей коренных малочисленных народов реализуются специальные программы профессионального обучения рабочих кадров, готовящие аборигенное население для работы по новым для них рабочим профессиям - на нефтепроводах, в технической службе аэропортов, в социальной сфере и сфере обслуживания. Так, в Северо-Западных территориях, где ведущей отраслью экономики является горнодобывающая промышленность, действует специальная Комиссия по обучению аборигенов горному делу (Mine Training Committee). Получившие образование в колледжах, «урбанизированные» коренные жители Севера становятся госслужащими, трудятся в сферах бизнеса и туризма, на предприятиях добывающей промышленности, соблюдающих положения официального правительственного курса на приоритеты найма коренных жителей и предоставление им льгот.

Хотя успешный отечественный опыт профессионального образования коренных малочисленных народов Севера насчитывает более восьмидесяти лет, известный исследователь Арктики А.Чилингаров указывает как на одну из основных задач развития Арктической зоны Российской Федерации «развитие человеческого потенциала, в том числе закрепление молодежи на Крайнем Севере, а также привлечение ее к решению научных, технологических и экономических проблем, связанных с освоением региона» [2]. Формирование молодежной генерации востребованных инженерно-технических работников для работы на циркумполярных территориях будет обеспечено, - по мнению экспертов, - за счет модернизации системы профессионального образования, особенно ее средней ступени, ориентированной на ...расширение профессиональных компетенций, реализацию образовательных программ нового поколения для подготовки носителей рабочих и технических профессий, мотивированных на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной деятельности [6, 14]. Между тем, «темпы технологического перевооружения среднего профессионального образования и развития его кадрового потенциала явно отстают» [4], и «в регионах России в отличие от стран с развитой рыночной экономикой, качество рабочей силы становится критическим- «средний возраст работающих в отечественной промышленности оставляет 53–57 лет» [7]. Потребности промышленности в новой рабочей смене превышают возможности системы российского СПО: «подготовка по уровням НПО и СПО составляет 1 млн. человек, а годовой прогноз потребности в рабочих профессиях на 2016 год составлял 2 млн. человек» [14].

Значимой проблемой профессионального образования для Арктики становится несоответствие профессиональных компетенций работающих требованиям современного рынка труда рабочих профессий. Еще в 2014 году в докладе Е. В. Ткаченко оперировал

данными, что 62 % выпускников начального профессионального образования и 55 % – среднего профессионального образования неконкурентоспособны на мировом рынке труда, почти 80 % выпускников инженерных вузов имеют низкий уровень подготовки [15]. Количество работающих россиян, занятых простым неквалифицированным трудом с узкой специализацией или трудом средней сложности, составляет почти 50 % занятых в различных отраслях промышленности [6]. Проблемными являются также вопросы качества подготовки рабочих кадров и педагогов профессионального образования, разработки и реализации образовательных программ, построения экономически взаимовыгодных отношений между учреждениями СПО и потенциальными работодателями [13].

Среди молодых россиян образ «Арктики Будущего» в основном строится на возможностях промышленного освоения природных ресурсов, что существенно сужает предполагаемую сферу профессий и компетенций, которые будут востребованы на региональных рынках труда. Декларируемое ограничение возможностей в сфере профессионального выбора для северной молодежи не соответствует реальной действительности, так как полный перечень уникальных профессий и специальностей среднего профессионального образования, реализуемый в рамках приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» по всем субъектам Арктической зоны РФ включал в 2017 году 185 наименований (от 13 для Чукотского автономного округа до 73 в Архангельской области) [14]. Результаты исследований свидетельствуют, что если для арктических регионов РФ ежегодная потребность в кадрах с высшим образованием оценивается на уровне 6-8 тыс. человек, то потребность в кадрах со средним профессиональным образованием подготовленных в модернизированных СПО по новым программам в 4 раза выше.

**Цель исследования:** изучение процессов подготовки рабочих кадров для традиционных видов хозяйственно-промышленной деятельности в модернизирующихся региональных системах среднего профессионального образования.

**Результаты исследования и их обсуждение.**

Государственные программы форсированного освоения и развития российской Арктики актуализируют подготовку кадров для циркумполярных территорий, включая 13 арктических и северных улусов Республики Саха (Якутия). Экстремальные природно-климатические условия проживания в регионе, обширная территория с неразвитой транспортной инфраструктурой и сложной логистикой, сырьевая направленность экономики и менее 1 млн. населения (средняя плотность 0,33 чел. в центральных районах, 0,2-0,3 чел. в северных) требуют высококвалифицированных кадров, подготовленных по модернизированным образовательным программам профессионального обучения и имеющих востребованные работодателями компетенции.

Данные республиканского мониторинга свидетельствуют, что потребность арктических и северных улусов (районов) Якутии в 2016-2025 гг. в кадрах уровня среднего профессионального образования составит 2213 человек, с высшим образованием – 1101. Для обеспечения полноценной жизнедеятельности населения, постоянно проживающего на территории Арктики и Крайнего Севера, в новых специалистах нуждаются такие сферы как транспорт, строительство, добыча полезных ископаемых, сельское хозяйство, сфера ИКТ-технологий, медицина.

Как известно, переход на очередной этап технологического развития человечества сопровождается кардинальными изменениями структуры занятости населения, повышением качества человеческого капитала, структурными диспропорциями в заполняемости мирового, федерального и региональных рынков трудовых вакансий. К 2030 году, - по прогнозам специалистов, - произойдет исчезновение 7 миллионов профессий, пятая часть всей мировой рабочей силы в той или иной степени будет обречена на сокращение [8].

С целью обоснования приоритетных направлений в системе подготовки кадров,

минимизации диспропорции кадров на рынке труда для экономического и социального развития Якутии был разработан ТОП – Регион по наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям с учетом международных стандартов и передовых технологий. Региональная система среднего профессионального образования одостигла всероссийского признания, когда в 2015 году в ТОП-100 рейтинг независимого общественного совета конкурса «100 лучших организаций среднего профессионального образования России» были включены 3 колледжа республики. По итогам 2017 года Якутия вошла в десятку сильнейших регионов по критериям World Skills, обогнав все регионы Дальневосточного федерального округа. Высокий уровень подготовки специалистов среднего звена, соответствие профессиональных образовательных программ требованиям регионального рынка труда, появление новых форм интеграции учреждений профессионального образования, работодателей и бизнеса являются результатом внедряемых с 2011 года новых стандартов профессионального образования и реализацией международного олимпиадного движения среди рабочей молодежи WorldSkills. Создано 6 профессионально-образовательных кластеров, 6 многофункциональных центров прикладных квалификаций, 5 специализированных центров компетенций WorldSkills, все образовательные программы которых разработаны при непосредственном участии работодателей.

Одной из ключевых задач образовательных учреждений на территориях Арктики и Крайнего Севера является сохранение в конкретных регионах многовековых локальных компетенций и традиционных видов трудовой деятельности коренных народов, которое будут дополнены освоением общекультурных компетенций и новых видов профессиональной деятельности, обусловленных социальными и техническими переменами в жизни арктического сообщества (IT-технологии).

Промышленное освоение Арктики и Крайнего Севера без современных экологических наработок уничтожает природную среду циркумполярных территорий – крайне уязвимую к антропогенным воздействиям, отнимая у автохтонных сообществ возможность заниматься традиционными видами деятельности. Между тем, традиционные виды хозяйствования народов Севера и Арктики (оленоводство, рыбалка, промысел морского зверя), ведущиеся в соответствии с экологосберегающими принципами предков, не просто сохраняют биологические ресурсы территории, но выступают гарантами демографической и социальной стабильности арктического социума, обеспечивают самосохранение аборигенного и старожильского населения как этнокультурной и этноэкологической группы [9, 11]. Сохранение и развитие с помощью современных экосберегающих технологий традиционных видов деятельности коренных малочисленных народов Севера и старожильского населения позволяет поддерживать экологическое равновесие планеты, биоразнообразие, целостность биосферы живой природы. Языки, самобытная культура, традиции, национальная одежда и уклад жизни обретают свое исконное значение и полностью находят практическое применение только в традиционной хозяйственной деятельности, проходящей в естественной природной среде обитания.

Еще в конце XX в. - согласно проведенным исследованиям - было установлено, что «численность и воспроизводство аборигенных народов Севера находится в прямой корреляционной зависимости от числа кочующих оленеводческих хозяйств и поголовья оленей. Народы, имеющие стабильные показатели оленеводства, обладают положительной динамикой естественного прироста» [5].

Занимаясь традиционными производственными и культурными видами деятельности, включая оленеводство, коренные народы Арктической зоны на современном этапе не испытывают профессиональной конкуренции на рынке трудовых вакансий. В Якутии функционирует ряд образовательных учреждений, специализирующихся на профессиях, востребованных для продолжения и развития традиционного уклада жизни оленеводов: школа-интернат «Арктика» для детей народов Севера (г.Нерюнгри), многопрофильные колледжи в п.п.Тикси, Жиганске и Верхоянске, Арктический колледж

народов Севера (п.Черский).

Поголовье российских оленей в 1,5 миллионов голов база не только для традиционного социально значимого вид хозяйственной деятельности арктических регионов, но и перспективное направление для экономики. На Чукотке, в Ненецком автономном округе и в Республике Саха (Якутии) профессии оленевода, оленевода-механизатора, ветеринарного техника являются высоко востребованными. Региональные учебные заведения профтехобразования северных территорий ищут новые пути для формирования профессий, связанных с оленеводством XXI века. Так, Таймырский колледж (Красноярский край) реализует программу бакалавриата для своих студентов совместно с Лапландским университетом прикладных наук, Центром образования Финляндии, Институтом кино Норвегии, Фэрбенкским колледжем (Аляска). У руководства Арктического колледжа народов Севера (п.Черский, Якутия) в 2016 году возник проект проведения международных соревнований по оленеводству для народов Арктики, поддержанный Министерством профессионального образования и расстановки кадров Республики Саха (Якутия) и международной организацией «Северный Форум». Ведущими задачами международного чемпионата профессионального мастерства Arctic Skills были означены: привлечение внимания международной, федеральной и региональной общественности к вопросам подготовки кадров для работы в условиях Арктики, в том числе северного домашнего оленеводства; сохранение традиционного уклада жизнедеятельности коренных народов; популяризация профессий, востребованных в Арктике и Крайнем Севере; учет специфики арктических регионов в подготовке будущих специалистов.

Чемпионат прошел в апреле 2018 года в селе Иенгра Нерюнгринского района Республики Саха (Якутия). месте компактного проживания эвенков, ведущих традиционный кочевой образ жизни. Пятьдесят участников - студенты колледжей и молодые оленеводы из северных улусов республики, Красноярского края, Ямало-Ненецкого автономного округа, Чукотки и Норвегии - соревновались по пяти компетенциям: «Проектирование стойбища и возведение чума», «Оленеводство», «Приготовление блюда из рыбы чир», «Эксплуатация и техническое обслуживание внедорожного мототранспортного средства, дизельных генераторов», «Оказание первой медицинской помощи в полевых (тундровых) условиях». Будущие хозяйки чума готовили на костре уху и чай, разделывали рыбу, обрабатывали олени шкуры, оказывали первую медицинскую помощь, а мужская часть конкурсантов собирали чумы, подсчитывали оленье поголовье, плели чауты и ловили ими оленей, строгали рыбу, чинили моторы, заводили «Бураны». Рекордное количество зрителей собрали олени гонки.

Дальнейшую разработку и реализацию нового поколения образовательных программ подготовки высококвалифицированных рабочих кадров в системе среднего профессионального образования необходимо вести по следующим критериям: научно обоснованный длительный прогноз реальной потребности в кадрах; воспроизведение основных треков FutureSkills; обеспечение эффективного процесса формирования новых профессиональных компетенций будущих выпускников; учет фактора инновационного развития предприятий региона и образовательных учреждений, реальных условий и перспектив развития циркумполярных территорий; уровень и возможности образовательных притязаний социальных групп и страт населения конкретного региона.

Следует учитывать также при разработке региональных образовательных программ профессиональной подготовки рабочей силы для Арктической зоны России наличие «субъективных» факторов, как: этнокультурные предпочтения в сфере труда; общественное мнение и «мода» на профессию как отражение уровня и стратегии притязаний потребителей образовательных услуг. Исследование Д.Е. Овчинникова свидетельствует, что «одна треть учащихся и родителей, и более трети учителей полагают, что мода в значительной степени влияет на выбор профессии» [10]. Еще одним негативным фактором для современной молодежной среды является отсутствие аттрактивного образа «Человек рабочей профессии» в средствах массовой коммуникации и акций, способствующих

переоценке престижности получения образования в системе СПО. Преломить низкую оценку целевыми группами рабочих специальностей, в том числе в сфере традиционной деятельности и довести до них, что рабочие профессии - это основа благосостояния Арктической зоны Российской Федерации, они широко востребованы, имеют немало положительных характеристик и их получение может стать более выгодным в материальном и социальном плане, чем получение высшего образования.

### **Выводы**

В последнее десятилетие российская система среднего профессионального образования претерпела значительные изменения, свидетельством чего выступают положения нового Федерального закона «Об образовании в РФ», диссертационные исследования и труды ученых и практиков в сфере профтехобразования, дающие объективную оценку современному состоянию отечественного СПО, механизмам и методикам, влияющим на подготовку востребованных и квалифицированных технических кадров.

Подготовка будущих специалистов среднего звена и высококвалифицированных рабочих ведется в арктических регионах в 81 образовательном учреждении ( в т.ч. 29 - в Якутии). На новом этапе промышленного освоения Арктики для формирования качественного рабочего контингента требуются:

- реальная координация усилий всех участников взаимодействия – государства, системы профессионального образования, региональных властей и работодателей, реализующих масштабные проекты по освоению природных ресурсов в конкретном регионе Арктической зоны РФ;

- ведение углубленного мониторинга национального и региональных рынков труда для оперативного реагирования на перспективные и текущие потребности арктических регионов в квалифицированной рабочей силе;

- установление тесных контактов с ведущими работодателями регионов, обеспечивающих кадровый заказ учреждениям СПО арктического региона по направлениям подготовки;

- повышение гибкости и оперативности реагирования региональных систем среднего профессионального образования на возникновение нового спроса на рынке труда и у крупных работодателей региона;

- обязательное участие учреждений среднего профессионального образования в движении «Молодые профессионалы» - WorldSkills Russia и ArcticSkills– с целью соответствия освоенных выпускниками компетенций и практик международным стандартам;

- при разработке новых учебных планов и образовательных программ учитывать факторы инновационного развития региона и образовательных учреждений, реальные условия и перспективы развития территорий; уровень и возможности образовательных притязаний социальных групп и страт населения конкретного региона;

- осуществление трансферта этнокультурных предпочтений в области труда на спектр профессий, востребованных в конкретном регионе;

- разработка и реализация системы мероприятий, направленных на создание аттрактивного образа «Человек рабочей профессии» в средствах массовой коммуникации и молодежной среде региона;

- доведение до целевых групп информации о востребованности в регионе конкретных рабочих профессий, в том числе в области традиционных производственно-хозяйственных видов деятельности, обеспечивающих выпускникам профессиональную траекторию, социальные предпочтения и материальное благополучие;

- обучение и переобучение преподавателей СПО и мастеров производственного обучения модернизируемых СПО в Академии WorldSkills для освоения лучших мировых и отечественных практик и стандартов WorldSkills в системе среднего профессионального образования;

- разработка новых образовательных планов и образовательных программ, построенных на использовании основных треков FutureSkills – максимально быстрая и гибкая программа обучения при минимальных затратах, формат демэкзамена, проводимый независимыми экспертами и обеспечивающий объективность оценки, ее адекватность, наличие/отсутствие разрыва между требованиями работодателей и навыками выпускника до Skills-паспорта с перечислением выполненных студентом модулей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Агарков С. А.* Образовательный потенциал в концепции устойчивого развития арктического региона [Электронный ресурс] // Вестник МГТУ. - 2015. - № 4. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-potentsial-v-kontseptsii-ustoychivogo-razvitiya-arkticheskogo-regiona>, свободный (дата обращения: 26.03.2018).
2. Арктика. Инновации. Будущее. Платформа для популяризации арктических наук и технологий, привлечения к ним интереса молодежи и поддержки социальных механизмов ее закрепления в регионах Крайнего Севера РФ [Электронный ресурс] <https://crowdspace.ru/files/solution/28a/d64/8f3/14840b7da4cbc0f1e9807a2.pdf>
3. *Барабанер Х., Васильев Ю. С., Егоров Н. Е.* Разработка концепции формирования научно-промышленно-образовательного комплекса и подготовка кадров в новых экономических условиях // Выход из кризиса: развитие экономики и промышленности. – СПб.: Изд-во: ФГАОУ ВО СПбПУ Петра Великого, 2016. – С. 486–508.
4. *Блинов В. И., Есенина Ю. А.* Развитие среднего специального образования: сценарий и прогнозы // Профессиональное образование.- 2015. - № 3. – С.5-8.
5. *Клоков К. Б., Красовская Т. М., Ямсков А. Н.* Проблемы перехода к устойчивому развитию районов расселения коренных народов Российской Арктики // Исследования по прикладной и неотложной этнологии. – Вып. 141. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2000. – 23 с.
6. *Кязимов К. Г.* Поэтапное достижение молодыми специалистами профессиональной компетентности // Современное общество и власть. – № 3 (13). – 2017.
7. *Листвин А. А.* Антиномии современного среднего профессионального образования // Образование и наука. – 2017. - Т.19.- № 1. – С. 108–123.
8. *Мишина М. А.* Текущее технологическое состояние России и трудности перехода к шестому технологическому укладу // Сборник «Наука и образование: проблемы и перспективы». Материалы II Международной научно-практической конференции. 2015. – С. 91–94.
9. *Новиков А. Г., Пудов А. Г.* Менталитет северян в контексте циркумполярной цивилизации: Монография. - Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2005. 178 с.
10. *Овчинников Д. Е.* Формирование образовательных стратегий учащихся: социологический аспект : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.04 – Москва: МГПУ, 2010. - 22 с.
11. *Подойницына И. И.* Профессиональные занятия народа саха и «прорыв» в информационный социум // Вестник РУДН сер. Социология – 2013 - № 1. – С.130-142.
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 21 апреля 2014 г. № 366 г. Москва «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Социально-экономическое развитие Арктической зоны Российской Федерации на период до 2020 года» // Российская газета: интернет-сайт. 2014. 24 апреля. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/printable/2014/04/24/arktika-site-dok.html> (дата обращения: 22.09.2018).
13. *Сигова С. В., Степуть И. С.* Кадровое обеспечение приоритетов развития Арктической зоны России - вклад системы высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. - № 5(99). – С.19-29.

14. *Стенусь И. С.* Стратегическое развитие экономики арктического макрорегиона и его обеспеченность кадрами со средним профессиональным образованием // Региональная экономика: теория и практика. – 2016. – № 11. – С. 66-80.
15. *Ткаченко Е. В.* Профессиональное образование в России: проблемы развития // Ценности и смыслы. – 2014. – № 2 (30). – С. 11–12.

УДК 378

## **ГЕНЕЗИС КАТЕГОРИИ «ВОСПИТАНИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Ромаева Н.Б., Ромаев А.П.*

## **GENESIS OF THE CATEGORY «UPBRINGING» IN DOMESTIC PEDAGOGY**

*Romaeva N.B., Romaev A.P.*

Актуальность исследования обусловлена неоднозначностью трактовок основных педагогических категорий в современный период развития отечественной педагогики. Авторами предпринята попытка выявления генезиса ведущей категории педагогики «воспитание», показана зависимость ее содержательного наполнения от социо-культурной ситуации в стране и совокупности ценностей, разделяемых обществом.

Материалы статьи представляют практическую ценность для преподавателей и студентов педагогических вузов при изучении основ общей педагогики и проектировании образовательной деятельности на основе собственного понимания исследуемой категории.

Actuality of the research is caused by ambiguity of interpretations of basic pedagogical categories in modern period of development of domestic pedagogy. The authors attempted to identify the genesis of the leading category of pedagogy «upbringing», shows the dependence of its content on the socio-cultural situation in the country and the totality of values shared by society. The materials of the article are of practical value for teachers and students of pedagogical universities when studying the basics of general pedagogy and designing educational activities on the basis of their own understanding of the investigated category.

**Ключевые слова:** воспитание, педагогика, гуманизм, ценность, социо-культурная ситуация.

**Key words:** upbringing, pedagogy, humanism, value, socio-cultural situation.

Фундаментальные педагогические категории: воспитание, обучение, образование – в отечественной педагогике с середины XIX века оформлялись и трансформировались ведущими учеными и общественными деятелями. Содержательное наполнение указанных категорий имело принципиальное значение, так как отражало и общественные настроения, и определяло деятельность педагогов-практиков.

Следует отметить, что основные споры по дефинициям проходили в русле противопоставления авторитарной и гуманистической педагогики. В философских словарях гуманизм трактуется как система воззрений, исторически трансформирующаяся, но всегда основывающаяся на ценности человеческой личности, ее праве на счастье, свободу, проявление и развитие своих способностей; признающая принципы равенства, человечности, справедливости нормами межличностных отношений [11]. Таким образом, аксиологическое поле философии гуманизма сконцентрировано вокруг главной ценности – человека, независимо от его возраста, социального статуса, принадлежности к определенной группе.

На наш взгляд, особый интерес представляет генезис категориального аппарата отечественной гуманистической педагогики с позиций аксиологии. Анализируя основные категории отечественной педагогической науки, мы сделали вывод, что наиболее культурно-

исторически детерминированной и подверженной трансформациям стала категория «воспитание». Так, в середине XIX века одна из первых дефиниций воспитания в контексте гуманистической педагогики была сформулирована К.Д. Ушинским, представителем национального течения практического гуманизма, в его «Педагогической антропологии». Под воспитанием он понимал помощь в развитии «организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» [10]. В России К.Д. Ушинский, одним из первых, заявил о несостоятельности общечеловеческой теории воспитания, подчеркнув значимость национального контекста процесса воспитания подрастающего поколения. Он подчеркивал, что, несмотря на кажущееся сходство педагогических методов и форм в Европе, у каждого европейского народа сформирована своя национальная система воспитания с особыми целями и соответствующими средствами для достижения этой цели.

Величайший отечественный дидакт, П.Ф. Каптерев ввел в категориальный аппарат педагогики гуманистическую терминологию – саморазвитие, самодеятельность личности, определив их в качестве аксиологической основы педагогического процесса, считая задачей школы развитие духовной индивидуальности ученика. В «Дидактических очерках» П.Ф. Каптерев сформулировал сущность образовательного процесса как саморазвитие личности, подчеркнув при этом, что передача главных культурных приобретений человечества и обучение младшего поколения старшим отражает внешнюю, а не внутреннюю сторону этого процесса. По его мнению, воспитание – это «систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в меру ее сил и сообразно социальному идеалу» [6, с. 538]. Также П.Ф. Каптерев отмечал значимость самоисправления и самоусовершенствования ученика, а не только его исполнительность и послушание, так как важнее воспитывать «внутреннего, а не внешнего человека» [6, с.87]. Поступки учеников, по его мнению, тогда имеют педагогическую и нравственную ценность, когда они разумно и искренне «мотивированы», отражают внутренние процессы детей в соответствии с их представлениями о справедливости и несправедливости, добре и зле.

Представитель эволюционной педагогики В.П. Вахтеров в работе «Основы новой педагогики» (1913 г.), опираясь на эволюционную теорию Ч. Дарвина, доказывал, что стремление к развитию свойственно каждому человеку и заложено природой от рождения. Он не дифференцировал понятия «воспитание», «обучение», «образование», считая ключевым понятием педагогики – «развитие». Обучение и воспитание, подчеркивал он, должны базироваться на естественном стремлении каждого ребенка к прогрессивному собственному развитию, показателями которого выступают интересы учащихся в той или иной образовательной области, деятельности.

Л.Н. Толстой, писатель и педагог, будучи основоположником теории свободного воспитания в России, противопоставил понятия «воспитание» и «образование» по критерию наличия или отсутствия принуждения и насилия. Так, в его работе «Образование и воспитание» воспитание определяется как насильственное, принудительное воздействие одного человека на другого, чтобы получить человека, который кажется хорошим, т.е. соответствует определенному идеалу. Образование определяется им как свободное отношение лиц на основе потребности «одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретенное им» [9, с. 208-209]. Главной ценностью педагогического процесса Л.Н. Толстой считал свободу ученика.

Еще один выдающийся представитель свободного воспитания К.Н. Вентцель, исходя из противостояния авторитарной и гуманистической педагогики, выделил 2 подхода к дефиниции воспитания. Традиционный, авторитарный подход трактует процесс воспитания как формирование ребенка в соответствии с определенным идеалом человека, созданным обществом, то есть образом, который находится в «голове педагога».

В рамках второго подхода – гуманистического, – воспитание понимается как «деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации принял путем самопроизвольного роста ясные, резко выпуклые и отчетливые формы» [3, с.

9-10]. При этом понятие «воспитание» у К.Н. Вентцеля является ведущим, а «образование», «обучение» и «развитие» – второстепенными, производными.

В дальнейшем, в молодой советской России научный интерес к педагогическим категориям только усилился, что было обусловлено переоценкой ценностей в государстве и обществе. Провозглашенная ценность человека способствовала невиданному реформированию школы: учащимся предоставлялись различные свободы, организовывалось школьное самоуправление, школа становилась трудовой и политизированной.

Практический опыт и теоретические исследования педагогов 20-х гг. XX столетия в нашей стране обусловили поиск различных подходов к реализации идей гуманистической педагогики.

В первые годы советской власти Н.К. Крупской и А.В. Луначарскому удалось объединить прогрессивно мыслящих педагогов, известных еще в дореволюционной России: П.П. Блонского, Н.Н. Иорданского, А.Г. Калашникова, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, Е.Н. Медынского, С.Т. Шацкого и др., благодаря чьей самоотверженной педагогической деятельности 20-е годы XX века отмечены масштабной реализацией гуманистических идей.

Анализ работ известных отечественных педагогов в первые десятилетия советской власти позволил выявить дефиниции педагогических категорий того времени. Так, в «Курсе педагогики» (1918 г.) М.И. Демков, придерживаясь идеалов гуманистической педагогики, определял образование как приобретенную, благодаря обучению и воспитанию, способность всесторонне и полно участвовать в «духовно-исторической жизни своего народа и своего времени», отметив, что воспитание как сложное понятие, включает не только физическое, но эстетическое, умственное, нравственное и религиозное воспитание, направленные на достижение «идеалов Истины, Добра и Красоты» [5].

Он отмечал при этом, что, между образованием и воспитанием есть точки соприкосновения. По его мнению, общепользные элементы, составляющие содержание образования, отражают основы духовно-нравственной жизни, что является предметом воспитания. Но воспитание направлено не только на ум и тело, но и на чувства и волю воспитанника, а образование – преимущественно, на умственное развитие. В целом, можно констатировать, что такие основополагающие ценности как личность, индивидуальность, свобода не были перенесены из дореволюционной гуманистической педагогики в советскую.

В «Педагогике» (1924 г.) П.П. Блонского имеет место определение воспитания как преднамеренного организованного длительного воздействия на развитие определенного организма. Он подчеркивал, что педагог всегда должен управлять стихийным ходом развития своего ученика, развивать те или иные его свойства в нужном направлении. Он дает в этой же работе еще одно, весьма интересное определение воспитания, в котором сравнивается человеческий организм с машиной, что отражает дух того времени, навеянный научно-технической революцией начала XX века: «Воспитание человеческих масс может быть определено как образование из подрастающих человеческих организмов максимально долго работающих машин средней человеческой мощности при минимальной стоимости производства и сохранения этих машин» [1, с.39]. Это определение, соответствующее традициям технократической парадигмы, в дальнейшем не получило развития и в педагогических работах не встречается.

Достаточно близкое к определению П.П. Блонского предложил определение воспитания А.П. Пинкевич в работе «Педагогика» (1924). Он определил воспитание как длительное, планомерное воздействие одного человека (или людей) на другого (или других) для развития «природных, биологически или социально полезных свойств». По мнению А.П. Пинкевича, целью воспитания является развитие природных свойств учащегося, т.е. того, что дано от рождения и существовало без воспитания, без воздействия на него. Следует отметить, что А.П. Пинкевич теорию свободного воспитания, основанную на свободе выбора (К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой), считал крайним проявлением

индивидуалистической педагогики и оценивал ее отрицательно: «Мы не видим ничего дурного в принуждении, в особенности на первых порах обучения. Оно не должно быть слишком грубым и резким, оно не должно насиловать воли ребенка слишком жестко, но без него нет возможности воспитать волевого, сильного человека» [8, с. 8-9].

Дефиниция воспитания в Педагогической энциклопедии (1927 г.) максимально отражает суть и ценности социалистического государства: «Воспитательный процесс в социальном смысле состоит в том, чтобы из слоев населения, пополняющих живую силу общества, из детей, подростков и из необученных взрослых создать полезных членов данного общества, полезных с точки зрения интересов всего общества или отдельных его групп... Мы рассматриваем воспитательный процесс как пригонку функционирования отдельной личности к общественным потребностям, ...можем говорить о воспитании как о процессе социального приспособления» [7, с. 9-10]. Такое понимание воспитания как социального приспособления, без направленности на развитие индивидуальных особенностей личности, полностью отражает социоцентрические ценности государства и общества того периода.

В социалистическом государстве стала базисной идея о том, что интересы государства, общества важнее интересов отдельного человека. Это нашло отражение и в школьной практике, выразившись в игнорировании индивидуальности личности, верховенстве коллектива над личностью. Процесс воспитания в советской школе рассматривался только как коллективное воспитание: в коллективе, с помощью коллектива и для коллектива, полностью отразив его социальную направленность. Вместе с тем, идеи антропоцентризма, педоцентризма не получившие признания в советской педагогике, были признаны идеологически вредными, что негативно сказалось на развитии гуманистической педагогики.

В последующий период, например, в Педагогической энциклопедия (1964 г.) категория «воспитание» определялась как процесс целенаправленного формирования личности. В учебниках по педагогике для педагогических вузов в основном представлены дефиниции коммунистического воспитания. Так, Г.И. Щукина (Педагогика, 1977) определила процесс коммунистического воспитания как процесс социализации личности, подготовки ее к жизни, к месту в обществе, где она может принести максимум общественной пользы и испытать личное удовлетворение. Таким образом, весь советский период, дефиниции воспитания не содержали гуманистической терминологии, строились на основе социоцентрических ценностей – пользы человека для общества, других людей.

Переоценка ценностей, в том числе и педагогической сфере, произошла в нашей стране в постперестроечный период в конце XX века. На наш взгляд, наиболее соответствует гуманистической парадигме современной отечественной педагогики дефиниция воспитания в интерпретации Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича (Педагогика, 1999 г.). Воспитание (от древнерусского възпитание – возвышенное, духовное питание человека, связанное с умением извлекать спрятанное) понимается как деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа. Воспитание может быть рассмотрено как процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации [10]. Здесь снова мы уже встречаем терминологию гуманистической педагогики – самоформирование, самоорганизация.

В современных учебниках по педагогике употребляют понятие «воспитание» в широком и узком смыслах. Воспитание в широком смысле рассматривается как воздействие общества на личность (что отождествляет его с понятием «социализация»).

Воспитание в узком смысле рассматривается как:

- процесс формирования личности, который включает в себя и целенаправленное воздействие извне, и самовоспитание личности;
- как целенаправленный процесс совершенствования личности, включающий

физическое и духовное развитие человека;

- как организованная специально деятельность педагогов и учащихся по реализации целей образования;

- как процесс организованного взаимодействия воспитателей и воспитанников, в результате которого в личности воспитанника и воспитателя происходят изменения [4, с. 7-8].

По нашему мнению, приведенные современные дефиниции воспитания носят довольно общий характер, не всегда отражают специфику категории «воспитание», ее отличия от категорий «образование» и «обучение».

Однако, следует отметить, что согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) воспитание представляет собой организованную деятельность в системе образования, направленную на развитие личности, а также создание условий для ее социализации и самоопределения на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе норм и правил поведения в интересах самого человека, семьи, государства и общества. Это определение свидетельствует о том, что в указанном нормативном документе категория «воспитание» базируется на ценностных ориентирах (развитие личности, самоопределение, духовно-нравственные ценности), характерных для аксиологического поля гуманистической педагогики, а государственная политика в области образования строится на идеях гуманизма.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что с середины XIX века в российской педагогической науке велась серьезная научная работа в определении основных педагогических категорий (в первую очередь, – в определении категории «воспитание») в рамках гуманистических идей. Основные ценности: личность, развитие личности, индивидуальность, свобода, саморазвитие, самосовершенствование, самоопределение личности – нашли отражение в различных дефинициях воспитания отечественных педагогов-гуманистов. На примере категории воспитания также четко видна зависимость ее содержательных характеристик от историко-культурных событий, имевших место в нашей стране и нашедших отражение в педагогической науке и образовательной практике.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. Педагогика. Седьмое издание. – М., 1924. – 98 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д, 1999. – 288 с.
3. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. - 3-е изд. - М., 1919.
4. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: Учебное пособие. – М., 2005. – 256 с.
5. Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Ч. 11. Теория и практика воспитания. – М.-Пг., 1918. – 138 с.
6. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования /Избранные пед. соч. /Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982. – С. 270 – 652.
7. Педагогическая энциклопедия. /Под ред. А.Г. Калашникова. – М., 1927. Т.1.
8. Пинкевич А.П. Педагогика. Т. 1. Теория воспитания. М., 1924. – 134 с.
9. Толстой Л.Н. Воспитание и образование / Педагогические сочинения. – М., 1989. –С. 205-232.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Ч. 2 / Пед. соч. в 6-ти т. Т.6. – М., 1990. – 567 с.
11. Шиянов Е.Н., Ромаева Н.Б. Гуманистическая педагогика в России: становление и развитие: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Народное образование; Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2003. – 336 с.

УДК 159.924.24

## ТВОРЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

*В.П. Сраджев, Е.А. Тупичкина*

## CREATIVITY AS PSYCHOLOGICAL PROCESS

*V.P. Sradzhev, E.A. Tupichkina*

Творческое развитие личности – центральный вопрос современной педагогики. Его решение зависит от понимания сущностных механизмов творчества. В статье обосновывается дефиниция, которая может стать методологической основой для создания методик творческого развития.

Creative personal development-the central issue of modern pedagogy. Its solution depends on understanding the essential mechanisms of creativity. Article definition, which could become a methodological basis for establishing methodologies for creative development.

**Ключевые слова:** творчество, творческое мышление, репродуктивное мышление, критерии творчества.

**Keywords:** creativity, creative thinking, reproductive thinking, creativity criteria.

Творчество всегда обладало необыкновенной притягательностью для людей. А в наше время оно обретает особый статус. Сегодня человек уже во многом уступает по своим возможностям роботам. Они с успехом заменяют рабочих на заводе, в сфере услуги, умные машины умеют лучше людей играть в шахматы. И только в творчестве мы недосыгаемы, по крайней мере в обозримом будущем.

Необходимость творческого развития человека становится важнейшей задачей современной педагогики и, прежде всего, музыкальной. В последней существуют различные практические методы его развития. Но истинного прорыва в этой сфере можно добиться только на строгой научной основе. Наиболее активно в этом направлении движутся психологи.

Тем не менее нужно заметить, что в оценке и осмыслении творчества у них согласия нет. Линия, отделяющая творчество от другой деятельности, весьма расплывчата, а имеющиеся многочисленные противоречия свидетельствуют скорее об интенсивности процесса познания этого явления, чем о его результатах. Не случайно один из ведущих психологов в области творчества Я.А. Пономарев утверждал: *«Отставание уровня понимания природы творчества от требований современных задач исследования творческой деятельности со всей отчетливостью обнаруживается уже в самых элементарных... положениях, например, в вопросе о критериях творчества, критериях творческой деятельности. .... Отсутствие достаточно строгих критериев для определения разницы между творческой и нетворческой деятельностью человека является сейчас общепризнанным»* [5, с. 9].

Подчеркнем, что речь идет не о каких-то локальных, пусть даже и необходимых для решения актуальных практических вопросов, исследованиях. В психологии нет единого мнения о самой сущности творчества, о проблемах, имеющих для психологии творчества системообразующий характер. *«Современное состояние знаний по психологии творчества – продолжает Я. Пономарев, – категорически требует предварения дальнейших ее исследований специальным рассмотрением основных образующих этой науки. Вопрос о предмете психологии творчества превращается в проблему, требующую методологического решения»* [5, с. 9]. И по сей день, несмотря на появление многочисленных работ современных психологов, многие сущностные проблемы психологии творчества остаются дискуссионными.

Это наталкивает на мысль, что на помощь психологов в решении актуальных вопросов музыкальной педагогики рассчитывать нельзя. Означает ли это, что на данном

этапе развития, психология вообще не способна помочь музыкантам? Конечно, нет. Многие и многие результаты психологических исследований уже сегодня способны оптимизировать их работу, сориентировать в сложных лабиринтах педагогического мастерства.

Итак, попытаемся определиться в главном: что же такое творчество? Известный отечественный психолог С.Рубинштейн понимал под творчеством – деятельность «созидающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [7, с. 482]. В этом же ключе звучит дефиниция, данная в БСЭ. *«Творчество – деятельность человека, созидаящая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью»* [2, с. 54]. *«Творчество – деятельность человека или коллектива людей по возданию новых оригинальных общественно значимых ценностей»* [3, с.173]. При этом часто критерий социальной значимости становится определяющим. *«Творчество всегда должно содержать новизну, – утверждает И.И. Томилова, – но не всему новому может быть дано определение творческого. Творчество предполагает полезную, социально-значимую новизну»* [8, с. 133]. Совершенно очевидно, что в приведенных дефинициях главным в оценке творчества выступает характеристики получаемого продукта, причем к нему в обязательном порядке выдвигаются требования, помимо новизны, высокой социальной значимости.

Истоки подобных утверждений понятны. С творчеством принято связывать имена выдающихся представителей искусства, культуры, чья деятельность имеет для общества непреходящее значение. Все эти положения, применительно к признанным талантам, вполне обоснованы и не вызывают особых возражений. Но вспомним трагическую судьбу художника Амедео Модильяни. Его работы при жизни не имели общественного признания. Оно пришло уже после смерти. Тогда получается, что до признания обществом работы художника не могут считаться творческими? Для любого психолога подобный вывод просто неприемлем.

С другой стороны, как определить степень необходимой гениальности музыканта, чтобы создаваемый продукт считать творческим? Выдающийся французский пианист А. Корто, рассуждая о фортепианном концерте Э. Грига, четко разделил композиторов на две большие группы: *«Нужно с деликатностью разграничивать маленьких музыкантов, занимающих первое положение, от больших музыкантов второго плана. Григ должен быть причислен к этим последним»* [4, с. 89]. Но тогда, следуя логике А. Корто, помимо такого разделения, в группе есть еще и свой порядок: в каждой можно занимать и первое, и последнее положение. Сразу же возникает вопрос: с какого именно места в иерархии композиторов, начинается творчество? Чем отличается с психологической точки зрения «новизна» художественного произведения, созданного выдающимся писателем и его скромным коллегой, не получившим общественного признания?

Неоднозначность ответов на эти вопросы говорит о том, что многочисленные попытки прояснить ситуацию с позиции новизны и социальной значимости полученного продукта выглядят весьма дискуссионно. Ведь, с одной стороны, «творчество может изучаться по его продукту (Ж.Тейлор), а именно: по количеству, качеству и значимости». С другой *«...продукт не может служить единственным критерием оценки творчества, тем более что его оценка проводится специалистами-экспертами и зависит от их вкусов и суждений»* [6, с. 231].

По всей вероятности, не спасет положение и введение множества критериев оценки продукта. Наличие мнений «специалистов-экспертов», помноженное на количество критериев, скорее всего, еще более запутает картину. И вполне закономерно психологи констатируют: «эмпирический поиск таких критериев приводит к малоценным результатам. Выдвигаемые критерии типа «популярность», «продуктивность» (Смит, Тейлор, Гизелин), «степень реконструкции понимания универсума» (Гизелин), «широта влияния деятельности ученого на различные области научных знаний» (Лаклен), «степень новизны идей, подхода, решения» (Шпрехер, Стайн), «общественная ценность научной продукции» (Брогден) и

многие другие остаются необедительными» [5, с. 12].

Обобщая мнения психологов, в оценке и понимании творчества можно обнаружить две крайности. С одной стороны, ему придается всеобъемлющий характер. *«Творчество, – в самом широком смысле, – провозглашает Я. Пономарев, – есть взаимодействие, ведущее к развитию»* [5, с. 18]. С другой, предлагается множество субъективных критериев его оценки. Но и то, и другое, с позиции применения в музыкальной педагогике, мало поможет в решении насущных практических проблем обучения музыканта.

Это происходит, прежде всего, потому, что в само понятие «творчество» вкладывается разное содержание. Впрочем, оно вытекает из вполне объяснимых предпосылок. Мы говорим: «творчество П.И. Чайковского». Сразу всплывают в памяти его симфонии, оперы, романсы, концерты, их популярность, высокое общественное признание. Именно это отличает великого композитора от другого, сочинившего песню «ни о чем». В данном случае, под творчеством подразумевается гораздо менее помпезное обозначение: произведения композитора. При этом, совершенно естественно, что именно их социальная оценка определяет разницу между большим композитором и его скромным коллегой. Но так как сочинение музыкальных произведений, как правило, без творчества невозможно, то в обыденном сознании эти два понятия отождествляются и, соответственно, схожими становятся критерии их оценки.

Но стоит только представить другую сферу музыкальной жизни, как ситуация может принципиально измениться. Мы слышим блестящее выступление пианиста, скрипача или вокалиста, и говорим об «исполнительском творчестве». И в самом деле, создаваемый ими звуковой образ музыкального произведения может быть интересным и иметь широкий общественный резонанс. Но всегда ли их исполнительская деятельность будет творческой? Ответ на этот вопрос далеко не так однозначен, как у композиторов. Практика показывает, что высокий исполнительский результат не всегда свидетельствует о наличии соответствующей творческой основы. Значит нужно четко различать понимание «творчества» как итога деятельности (композиторской, исполнительской и т.д.), и как функционирование психических механизмов, обеспечивающих успешность творческого процесса. В первом случае, совершенно естественно, актуализируется оценка результата деятельности, но не ее творческой составляющей. Поэтому, как убедительно показывает практика, попытки прояснить ситуацию с таких позиций не приводят к успеху из-за смещения вектора анализа. Психология изучает закономерности функционирования психики, ее механизмы. А в обозначенных подходах на первый план выступают критерии, нацеленные на оценку результата творческой деятельности. Как писала Д.Б.Богоявленская: *«Не только в обыденном сознании, но и в научной литературе широко распространено определение творчества .... по результату – продукту (созданию нового)»*<sup>1</sup> [1, с. 4].

Но коль скоро этот путь не ведет к успеху, нужен иной подход, адекватно отражающий явление. И он существует. На него указывает один из самых авторитетных психологов России Д.Б.Богоявленская, призывающая оценивать творчество «по процессуальной стороне – механизму».

Итак, если мы хотим понять сущностные стороны творчества нужно ориентироваться не на достоинства получаемого результата (это вспомогательный критерий), а на мыслительные процессы, механизмы, определяющие особенности той или иной деятельности. Анализ сформированной функциональной системы, состоящей из психических механизмов, призванных реализовывать поставленные задачи, способен показать с каким процессом, творческим или нет, мы имеем дело. Таким образом, внимание исследователя концентрируется не на созданном продукте, а на психических процессах, задействованных в его получении. При этом очевидно, что эти процессы самым тесным образом связаны с мышлением<sup>2</sup>. Следовательно, именно мышление человека, во всем

---

<sup>1</sup> См., например: «Творчество – деятельность человека или коллектива людей по созданию новых оригинальных общественно значимых ценностей». [3, с.173]

<sup>2</sup> И даже не связаны, они составляют одно из его свойств.

многообразии и сложности функционирования, определяет содержательную и процессуальную сторону творчества. Вот почему изучение творчества означает, в первую очередь, познание мышления, его многочисленных функций, особенностей и составляющих психических механизмов.

Эти психические механизмы могут быть поняты с позиции закономерностей функциональных систем, разработанных в свое время П. Анохиным. Не механическая сумма структурных элементов определяет свойства системы, а поставленная цель организует различные структурные элементы в единую функциональную систему, способную эту цель достичь. Следовательно, если цель будет творческая, то упор будет сделан на соответствующие структурные механизмы, прежде всего, на воображение. Если цель лежит в русле репродуктивного мышления, то главенствующую роль будут выполнять процессы памяти. Цель и есть та системообразующая сила, определяющая характер деятельности: продуктивной и репродуктивной, и соответственно механизмы ее достижения: творческие или нет. Другими словами, анализ цели способен показать, с какой деятельностью и с какими психическими механизмами мы имеем дело.

Но в этом случае принципиально важным моментом становится определение тех универсальных свойств цели, которые присущи именно творческой деятельности. В этой связи, исключительно важной для нас представляется общая методологическая позиция А.М. Матюшкина, З.Н. Калмыковой, Д.Б. Богоявленской, которые *«понимают творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний»* [б. с.231] (выделено В.С.). По сути дела, этот вывод может служить основным критерием оценки творчества как специфической направленности деятельности человека. Более того, на этом основании появляется возможность определить само понятие творчества. *«Творчество – деятельность человека на основе продуктивного мышления, достигающая результата, выходящего за пределы его знаний»*. При этом сами знания не имеют абсолютного характера, а отражают индивидуальные особенности каждого субъекта. Данная формулировка может выступать в качестве методологической основы как для создания методик творческого развития детей, так и творческого развития студентов вузов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. БСЭ, изд. 2-е, т. 42.
3. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Педагогическое общество России, 2006.
4. Корто А. О фортепианном искусстве. – М.: Музыка, 1965.
5. Пономарев Я. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
6. Практикум по возрастной психологии. Учебное пособие. Под редакцией Л.А. Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2010.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: 1940.
8. Томилова И.И. Теоретические подходы к понятию креативность. Альманах современной науки и образования, № 7, 2014.

УДК 316

## **ДУХОВНОСТЬ И ПРАВСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Таран С. А., Таран И. В., Таран О. А.*

## **SPIRITUALITY AND MORALITY IN FORMATION OF THE RUSSIAN CIVIL IDENTITY**

*Taran S. A., Taran I. V., Taran O. A.*

В статье исследуется роль духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения и его влияние на процесс формирования российской гражданской идентичности. Авторами рассматриваются иерархии семейных отношений, способы интеграции воспитательного потенциала семьи в общественную систему.

In article the role of spiritual and moral education of younger generation and its influence on process of formation of the Russian civil identity is investigated. Hierarchies of the family relations, ways of integration of educational potential of family into a public system are considered by authors.

**Ключевые слова:** общество, социум, духовность, нравственность, образование, семья, система ценностей

**Key words:** society, society, spirituality, morality, education, family, system of values

Оказывая существенное влияние на духовное состояние общества, духовность и нравственность находят свое выражение в способах и целях духовной деятельности в социуме, в характере удовлетворения потребностей общества, в целостном проявлении мироощущения социального бытия [2, С. 152-154]. Они, распространяясь, утверждаются через социальные институты, в духовной сфере жизнедеятельности общества [5, С. 6-12]. При этом «важно обеспечивать максимальное взаимодействие социальных условий» [6, С. 143-147].

Особенно актуальным является вопрос сохранения и современного восприятия духовно-нравственных традиций, их влияния на «духовно-нравственный аспект развития личности в обществе» [3, С. 1566-1569] в условиях смены парадигм в мировоззрении, «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [1, С. 156-159].

События, происходящие в духовно-нравственном и социокультурном пространстве общества, позволяют говорить о том, что в социуме на данный момент весьма заметно ощущается недооценка духовно-нравственных традиционных ценностей, которые издавна являлись неотъемлемой частью жизни и развития нации.

Процесс трансформации российского общества привел к тому, что современная семья, будучи базовым социальным институтом, находится в состоянии кризиса, при этом самой незащищенной и неподготовленной к трудностям переходного периода категорией являются дети.

Таким образом, рассматривая процесс трансформацией семьи, отметим, что кризис переживается всем мировым сообществом и связан он не только с социально-экономическими потрясениями последних лет, но и с трансформациями в ценностных ориентациях человека, когда духовное содержание жизни замещается поисками и стремлениями к достижению материальных благ и удовольствий. Утрачена и прежняя традиционная роль брака и семьи в структуре нравственно-этических ориентаций индивида. Кризис современной семьи во многом обусловлен значительными изменениями социальной жизни в целом.

Передача опыта поколений происходит, как правило, в семье. Современный же уклад жизни, в силу объективных обстоятельств, ведет к трансформации семьи, а значит и общества. Причина проблем современного общества - воспитательная среда. В семье

ребенок проходит школу послушания старшим и школу заботы о младших, в то время как в детском саду он учится только равноправию. В результате он не готов к жизни ни в семье, ни в обществе, где всегда присутствует четкая иерархия - начальники и подчинённые разных уровней.

Одним из результатов нарушения семейной иерархии становится ситуация, когда неформальным лидером в семье становится ребенок. Девиз советской педагогики 50-х годов XX века «Все лучшее - детям» произвел переворот, приведший к инфантильности подростков и молодых людей уже через два поколения. Еще один важный момент, на который стоит обратить внимание, это связь поколений. Для воспитания человека нужна человеческая среда, а для воспитания взрослого человека нужна среда взрослых людей. В среде сверстников ребенок взрослеет медленнее, так как привык быть ребенком. Воспитываясь в семье, он впитывает взрослое отношение к жизни. Ослабление же связи поколений, через воспитание в специальных учреждениях, приводит к потере огромного опыта, который потом ребенок вынужден приобретать самостоятельно. Такой ребенок менее успешен. Этому есть объективные причины, знание которых позволит нивелировать их последствия. В качестве основной можно выделить современный уклад семьи, полностью изменяющий связь поколений. Необходимо так организовывать семейное общение, домашний труд и совместный отдых, чтобы привить у детей правильное отношение к труду и трудящемуся члену семьи и общества, передать им свой жизненный опыт, первичные навыки, а также познакомить с теми видами деятельности, к которым ребенка нельзя допускать до определенного времени.

Таким образом, можно говорить о том, что причина инфантилизма кроется в выключенности ребенка из жизни взрослых, в создании ему искусственного мира постоянных развлечений при отсутствии обязанностей. Еще одним аспектом проблемы, является своевременность приучения к различным видам деятельности в соответствии с физиологическим, психическим и духовным взрослением. Так, по мнению ряда педагогов и психологов привычка к труду закладывается в возрасте 4-6 лет, тонкая координация движений - в 12-14 лет, а потом происходит закрытие этих зон и время привить трудолюбие и ответственность. Решением данной проблемы является терпеливое приобщение взрослыми детей к посильному труду при акцентировании внимания на малейших успехах.

Еще одним негативным проявлением современного уклада жизни является утрата комплексной ответственности за свою деятельность, которая проявляется в сужении сектора деятельности и ответственности. В современном обществе семья, находится под постоянным воздействием различных точек зрения на воспитание, которые зачастую продвигаются определенными политическими, экономическими или религиозными силами в своих интересах. В результате теряется не только национальная идентичность, но даже половая принадлежность.

Идеология сама по себе выступает системой воспитания, поскольку предполагает наличие идеалов, норм морали и иерархии ценностей. Любой семье необходима идеологическая установка. Следовательно, необходимо сохранить и передать свою национальную идентичность.

Одной из задач воспитания ребенка, является привитие ему норм морали. Современная система образования занимается только обучением, следовательно, идеологические установки должны исходить из семьи.

Еще одной опасностью для семьи является феминизм в его крайних проявлениях. Христианство первым разрушило пренебрежительное отношение к женщине, царившее в мире, заявив, что женщина такой же человек, как и мужчина, что человеческая природа едина для обоих. Православие дает уникальную схему различий и единства полов. Так по учению Церкви человек состоит из духа, души и тела. Различия проявляются на последних двух уровнях и связаны они с деторождением, то есть ролью в семье. Духовный смысл семьи заключается в спасении души через семейную жизнь.

В культурном пространстве современного общества все более значимым становится

процесс возрождения традиционных религий [4, С. 15-19]. В настоящее время интерес к религии связан с тем, что она представляет собой ориентир для самых высоких чувств и стремлений личности, традиционный пример поистине нравственного поведения человека. Говоря о христианской религии, можно утверждать, что она вновь стала элементом социально-философской мысли, носителем общечеловеческих ценностей нравственности и духовности. Социум через особое социально-философское мировоззрение органически связан с религиозным мировоззрением [11, С. 31-34]. Христианская и, в частности, православная духовно-нравственная культура как чрезвычайно глубокая и разнообразная система человеческого бытия формирует личность не только в религиозном ее понимании, но и в социально-философском понимании «... типа культуры и соответствующего ему типа личности» [7, С. 39-44]. В таком контексте, личность постоянно находится в процессе совершенствования своего духа с помощью фундаментальных нравственных и этических установок христианской религии. Христианская духовная этическая система благодаря свойствам всеединства и общезначимости, кроме возможности решения конфликтов, возникающих внутри социокультурного организма, несет в себе силу, позволяющую регулировать духовно-нравственное становление отдельного индивида. Так, одной из приоритетных целей гуманистически ориентированной системы современного образования является воспитание духовности подрастающего поколения [9, С. 65-68].

Глобальные процессы модернизации и трансформации общества и, следовательно, семьи приводят к увеличению числа семейных проблем, к общему кризису современной семьи. Данный кризис совпал с демографической кризисной ситуацией и нарастающей депопуляцией населения России, а если сюда добавить низкую рождаемость и высокую смертность, рост разводов, снижение числа браков, то «цена ребёнка» оказывается предельно высокой, а ценность детства в обществе оказывается заниженной. Известно, что для сохранения нормальных темпов прироста населения нужно, чтобы не менее 60% семей имели троих и более детей. Однако, помимо демографических вопросов, есть в этом и духовно-нравственный смысл. Один ребенок в семье вырастает эгоистом, так как, с одной стороны, кроме воли родителей, обязательной для него, есть только его воля и его интересы, а учет желаний братьев и сестер – дело добровольное и требует жертв. С другой стороны, сверхзабота родителей о нем, их желание сделать его лучшим, передается ребенку, он привыкает, что его интересы – главные для семьи. Интересен аргумент в пользу третьего ребенка, заключающийся в том, что при появлении третьего ребенка родители набираются опыта, совершают меньше ошибок, становятся духовно взрослее. Здесь важны, безусловно, христианские заповеди - не наказывать детей за грехи родителей, а давать возможность детям принести себя в жертву за них из любви к ним, даже не осознавая такой миссии.

Суть другого аргумента заключается в том, что одинокий малыш единственным объектом общения имеет взрослых родителей, от него невозможно отойти, что даже приводит к нервным срывам у неопытных родителей. Но по достижении полутора-двух лет, малыш уже способен играть со старшими детьми [8], а за их игрой способен наблюдать младший – внимание детей переключается друг на друга и у родителей появляется свободное время. Кроме того, элементарные трудовые функции ребенок способен и должен выполнять с четырех лет, помогая поиграть с младшим или убрать на место игрушки.

Опасность потери контроля над единственным ребенком заключается в его стремлении к необходимому общению со сверстниками и желанию родителей сформировать у него множество компетенций. В результате ребенок много времени проводит со сверстниками из разных семей и еще больше с различными учителями, воспитателями, психологами. Потом наступает такой момент (чаще всего в подростковом возрасте), когда ребенок и родители становятся чужими друг другу, поскольку он усвоил иные принципы жизни и сформировал характер за пределами семьи - он потерял одну идентичность и приобрел другую.

Осознаваемая ребенком роль старшего является внутренним стимулом подражания

родителям, взросления, формирования ответственности за других. Младшим легче повторять за старшим, чем за родителями, следовательно, правильное воспитание первого ребенка упростит воспитание остальных. Многодетная обстановка в семье заставляет родителей правильно воспитывать детей, избавляя от потворства капризам и формируя адекватных членов семьи.

С духовной точки зрения, если в семье ребенок, то будут и все средства, чтобы его вырастить. Нужна вера, чтобы это получить и мудрость, чтобы правильно распределить. У всех членов семьи необходимо вырабатывать разумность и сдержанность в покупках и употреблении, выбирать только качественные, надежные товары, формировать бережное отношение к вещам и труду. Весьма важно донести до детей духовное понимание необходимости труда [10]. Последнее, является необходимым условием - суть которого - в адекватное восприятия себя и окружающей действительности. Так формируется правильное (традиционное, национальное) отношение к труду и трудящемуся.

Таким образом, формирование национальной идентичности должно происходить в процессе воспитания. Для этого необходимо правильное её осознание родителями, понимание роли семьи и соблюдение семейной иерархии, знание эффективных методов воспитания детей в рамках семейных традиций той национальной общности, к которой они себя относят. Не менее важна последующая интеграция в образовательный процесс, учитывающий общественные традиции, нормы, ценности, средства массовой информации, как фактор влияния на развитие общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструктов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - № 2 (21). - С. 156-159.
2. Бакланова О. А., Душина Т. В. Методологические основания современных концепций общественного развития // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. - 2011. - №2. - С. 152-154.
3. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. - № 2-7. - С. 1566-1569.
4. Ерохин А. М. Культурологический аспект формирования религиозного сознания // European Social Science Journal. - 2013. - №11-1 (38). - С. 15-19.
5. Колосова О. Ю. Духовная сфера: универсализм и самобытность // European Social Science Journal. - 2012. - №11-2 (27). - С. 6-12.
6. Лобейко Ю. А., Говердовская Е. В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.
7. Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е. Православный тип культуры: идея и реальность, // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2015. - № 3 (82). - С. 39-44.
8. Махинин А. Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Белгород, 2014. - 26 с.
9. Редько Л. Л., Асадуллин Р. М., Галустов А. Р., Перязев Н. А. Педагогические вузы должны измениться // Аккредитация в образовании. - 2013. - №6 (66). - С. 65-68.
10. Шведов О. В. Энциклопедия церковного хозяйства. - М.: Ковчег, 2003. - 736 с.
11. Шефф Г. А., Камалова О. Н. Некоторые аспекты проблемы гносеологического статуса религии в русской религиозной философии: С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский, С. Л. Франк // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2013. - №4. - С. 31-34.

УДК 378

## **НОВЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ**

*Терещенко Е.К.*

## **NEW FORMS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS IN THE POLICULTURAL REGION**

*Tereshchenko E.K.*

В статье рассмотрены барьеры, возникающие у иностранных студентов на этапе адаптации к обучению в вузе. Автор анализирует сущность педагогического сопровождения как научного феномена, основные задачи педагогического сопровождения иностранных студентов в поликультурном регионе.

Особое внимание уделено деятельности культурно-досугового центра для иностранных студентов «International техно-арт». Обозначены цели и задачи центра, представлена характеристика принципов его деятельности и выполняемые им функции.

The article discusses the barriers that arise for foreign students at the stage of adaptation to learning in high school. The author analyzes the essence of pedagogical support as a scientific phenomenon, the main tasks of pedagogical support of foreign students in a multicultural region.

Particular attention is paid to the activities of the cultural and leisure center for international students "International Techno-art". The goals and objectives of the center, description of the principles of its activities and its functions are presented.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, педагогическая поддержка, принципы педагогической поддержки, поликультурный регион, культурно-досуговый центр.

**Key words:** foreign students, pedagogical support, principles of pedagogical support, multicultural region, cultural and leisure center.

Интеграция России в международное образовательное пространство актуализирует разработку новых подходов к педагогическому сопровождению иностранных студентов на этапе вхождения в новые социокультурные условия.

В научной литературе достаточно детально описаны такие феномены как «культурный шок» [10], «стресс аккультурации» [9], переживаемые иностранными студентами на начальном этапе пребывания в другой стране.

Приезд в новую страну связан для иностранных студентов с необходимостью усвоения новых культурных норм и паттернов поведения и успешного преодоления возникающих барьеров и трудностей.

Проведенный анализ литературы [2; 5; 6; 7] позволяет систематизировать возникающие барьеры следующим образом:

- бытовые барьеры, связанные с необходимостью решения повседневных задач в общежитии, вузе, банке, на транспорте, в магазинах и т.д.;

- учебно-профессиональные барьеры, обусловленные различиями в организации образовательного процесса в разных странах, в системе текущего и промежуточного контроля, слабо сформированной системой представлений о будущей профессиональной деятельности и др.;

- коммуникативные барьеры, определяющие затруднения в установлении межличностных контактов как в учебном процессе, так и вне его;

- социально-психологические барьеры, обусловленные индивидуально-психологическими особенностями студентов, их системой личностных ценностей, уровнем эмоционально-волевой регуляции и др.

Необходимость предупреждения и преодоления перечисленных барьеров, возникающих у иностранных студентов российских вузов, детерминирует разработку новых направлений и форм их педагогического сопровождения.

Первоначально сопровождение рассматривалось как разновидность особой помощи ребенку, как система профессиональной деятельности психолога по созданию оптимальных социально-психологических условий для его обучения и психологического развития (М. Р. Битянова).

Содержание термина «сопровождение» определяется его этимологией: сопровождать – следовать вместе с кем-либо, находясь рядом. Исходя из этого, можно рассматривать сопровождение как совместные действия людей, при этом следует специально отметить социальный характер сопровождения, так как оно обеспечивает широкий круг взаимодействия людей в социальной среде.

В настоящее время понятие сопровождения потеряло свою ориентацию исключительно на систему взаимодействия с ребенком, а все чаще используется для характеристики взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого в ситуациях разрешения различных жизненных, социальных, профессиональных проблем человека в любом возрасте.

Увеличение количества иностранных студентов в вузах Северного Кавказа актуализировало разработку новых подходов к организации образовательного процесса с учетом региональных культурных, этноконфессиональных особенностей [1; 3; 4].

Анализ широкого круга источников по исследуемой проблеме позволяет в качестве рабочего определения рассматривать педагогическое сопровождение иностранных студентов как адаптивную систему организационно-управленческих, социально-педагогических и психолого-педагогических условий для их гармоничного включения в иносоциокультурную среду на основе осознанного принятия ценностей культурного разнообразия как основы личностно-профессионального развития.

Традиционно многие исследователи особое внимание уделяют адаптации к организации образовательного процесса, развитию учебно-познавательной самостоятельности и социальной активности иностранных студентов [2; 7; 8].

Академическая успеваемость, общественная и научная активность рассматриваются как результат успешной адаптации иностранных студентов. С нашей точки зрения, учебная деятельность не может заменить иностранному студенту всю полноту его жизнедеятельности, обеспечить удовлетворение всего разнообразия его потребностей.

Поэтому вопросы активного включения студентов в учебную деятельность следует рассматривать в глубокой взаимосвязи с постижением традиций и культуры России в целом, и Северного Кавказа в частности.

Важнейшим направлением деятельности по работе с иностранными студентами, является их приобщение к национально-культурным традициям Северного Кавказа как поликультурного региона.

С точки зрения исследователей поликультурное образование имеет своей целью как преобразование общества, в котором живут представители разных национальностей, культур, преобразование и развитие личности учащегося, так и преобразование процесса обучения, с внесением в него материала поликультурного содержания [2, с. 88].

В поликультурной образовательной среде основными направлениями сопровождения иностранных студентов выступают:

- поддержка личностного и профессионального самоопределения;
- обучение их навыкам социально-психологической коммуникации, межличностных отношений;
- развитие компетенций безопасной жизнедеятельности в новых социокультурных условиях;
- стимулирование процессов саморазвития и самореализации в различных видах деятельности.

С нашей точки зрения, в массовой образовательной практике не в полной мере используется потенциал социокультурной деятельности в работе с иностранными студентами.

Новой комплексной формой педагогического сопровождения иностранных студентов выступает культурно-досуговый центр для иностранных студентов «International техно-арт», функционирующий на базе Северо-Кавказского федерального университета с 2017 года.

Основные цели и задачи культурно-досугового центра для иностранных студентов «International техно-арт»:

-удовлетворение потребности в социокультурной адаптации и самореализации иностранных студентов;

-активное и осознанное включение иностранных студентов в социально-культурную жизнь вуза, города, региона;

-обогащение содержания культурно-досуговой деятельности иностранных студентов;

-успешное овладение иностранными студентами культурными нормами и традициями Северного Кавказа;

-обучение иностранных студентов оптимальным способам использования свободного времени для активного включения в социально и лично значимые виды деятельности.

В рамках деятельности центра организована работа нескольких мастерских: этно-культурная мастерская, экологическая мастерская, мастерская живого театра, языковой клуб, художественно-технологическая мастерская.

В рамках этно-культурной мастерской решаются задачи по приобщению иностранных студентов к культуре, традициям и обычаям народов Северного Кавказа, знакомство с историческими и природными достопримечательностями субъектов Северо-Кавказского федерального округа (Ставропольского края, Чеченской республики, республики Дагестан, республики Северная Осетия – Алания, республики Ингушетия, Карачаево-Черкесской республики, Кабардино-Балкарской республики), формирование уважительного отношения к поликультурному многообразию России, положительного образа Северного Кавказа в глазах иностранных студентов.

Задачами экологической мастерской является формирование интереса и приобщение к экологической культуре; получение навыков в применении и использования вторичного сырья в творческих целях: изготовление арт-объектов из вторичного сырья; провололочные и бумажные головоломки и пр.

В мастерской живого театра иностранные студенты развивают навыки управления своим телом, мыслями и эмоциями, учатся интересно и захватывающе передавать информацию, развивают навыки невербального общения, необходимые для успешного социального взаимодействия.

Работа художественно-технологической мастерской направлена на развитие у иностранных студентов художественно-эстетического восприятия окружающей среды, технических способностей при помощи использования средств визуализации.

Участие в творческих проектах культурно-досугового центра для иностранных студентов «International техно-арт» позволяет каждому студенту проявить свою индивидуальность, развивать лидерские качества, самостоятельность, совершенствовать коммуникативные навыки.

Культурно-досуговый центр для иностранных студентов «International техно-арт» строит свою деятельность на основе ведущих педагогических принципов сотрудничества и сотворчества:

- расширяющееся социокультурное взаимодействие как ресурс освоения и присвоения иностранными студентами ценностей смыслопоискового культуротворчества и способа выражения своей субъектной позиции;

- открытость культурных проектов и программ;
- вариативность и ценностная насыщенность содержания и технологий деятельности центра;
- интеграция видов и форм деятельности центра в целостное образовательное пространство университета;
- ориентация досуговой деятельности на преобразовательно-творческий характер;
- субъект-субъектный характер отношений между участниками творческих студий, мастерских;
- сотрудничество иностранных студентов и наставников в пространстве проблем самосознания, самоорганизации и самореализации.

Обобщение накопленного опыта деятельности культурно-досугового центра для иностранных студентов «International техно-арт» позволяет выявить ряд выполняемых им взаимосвязанных образовательно-воспитательных функций:

- адаптационная функция: поддержка процесса межкультурной адаптации иностранных студентов в новых социокультурных условиях, развитие и формирование у студентов компетенций межкультурной коммуникации и толерантности;
- культуротворческая функция: содействие иностранным студентам в освоении культурных норм; в развитии языковой и культурной практик; в удовлетворении потребности иностранных студентов в развитии этнокультурных компетенций;
- лично-развивающая функция: содействие личностному развитию и творческой самореализации иностранных студентов в процессе культурно-досуговой деятельности; развитие социокультурной, психологической и коммуникативной компетенций иностранных студентов;
- ценностно-смысловая функция: поддержка иностранных студентов на этапе осознания, осмысления ценностей и смыслов личного и профессионального развития в поликультурной среде другой страны; укрепление связи с национальными ценностями родной страны, их трансляция в новые социальные условия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Генердукаева З. Ш. Межкультурная социально-психологическая адаптация студентов в полиэтническом образовательном пространстве вуза // Российский психологический журнал. - 2016. - Т. 13. - № 3. - С. 53-72.
2. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. –146 с.
3. Говердовская Е.В. Особенности проектирования образовательного пространства высшей школы в поликультурном регионе //Экономические и гуманитарные исследования регионов. -2014.- № 4.- С. 7-10.
4. Говердовская Е.В., Варфоломеева Т.В., Каурова А.Н., Климова А.В.Ценностные ориентиры обновления содержания высшего профессионального образования на Северном Кавказе // Экономические и гуманитарные исследования регионов.- 2015.- № 6.- С. 25-30.
5. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России.- 2018.- Т. 27.- № 3. -С. 60-69.
6. Резников Е.Н. Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. №1 С.6-13.
7. Ременцов, А. Н., Казанцева А. А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских вузах // Alma mater: Вестник высшей школы.- 2011.- № 7.- С. 10 – 14.

8. Серева Д.О., Андонова А.Н. Об адаптации иностранных студентов к поликультурной образовательной среде вуза // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири». 2016. - №3.- С. 72-82
9. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. - 1997. - Vol. 46 (1). - P. 5-34.
10. Bock Ph. K. (Ed.). Culture Shock. A Reader in Modern Cultural Anthropology. - N.Y., 1970.

УДК 377

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ГЕРОИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ ОТЕЧЕСТВА**

*Федорова С.И., Арябкина И.В.*

## **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION OF STUDENTS ' ATTITUDE TO THE HEROIC PAST OF THE FATHERLAND**

*Fedorova S.I., Aryabkina I.V.*

**Аннотация:** в данной статье раскрывается актуальность проблемы формирования отношения студентов к героическому прошлому Отечества, составляющей базис гражданского воспитания студенческой молодежи; охарактеризована сущность основополагающих подходов к решению данной проблемы (междисциплинарного, системного, национально-регионального, аксиологического) на основе ретроспективного анализа разнообразных идей и концепций в русле рассматриваемой проблематики.

**Abstract:** this article reveals the urgency of the problem of formation of students attitude to the heroic past of the Fatherland, which is the basis of civil education of students; characterized by the essence of the basic approaches to solving this problem (interdisciplinary, system, national-regional, axiological) on the basis of retrospective analysis of various ideas and concepts in line with the issues.

**Ключевые слова:** методологические подходы, отношение к героическому прошлому, студенты, Отечество.

**Keywords:** methodological approaches, attitude to the heroic past, students, Fatherland.

Важнейшее значение в решении задач гражданского воспитания современной молодежи имеет обновление содержания гуманитарного образования в образовательных организациях в контексте освоения высших духовно-нравственных ценностей и идеалов отечественной традиционной культуры (любви к родной земле, своему народу, природе, семье, к культурному наследию, приоритету духовных ценностей над ценностями материальными).

Существуют такие нормы, которые являются ценными для народов, населяющих нашу страну, на протяжении всей ее истории. Это, в первую очередь, духовно-нравственные, общечеловеческие ценности (жизнь и права человека, демократия, достижения культуры, научные открытия и т. д.) Эффективность присвоения общечеловеческих ценностей студенческой молодежью напрямую зависит от глубокого осмысления и реализации следующих основных положений.

1. Формирование российских общенациональных ценностей необходимо строить на методологической основе ценностей общечеловеческих.

2. В осмыслении и осознанном восприятии студенчеством общечеловеческих ценностей огромную роль играет педагогическое мастерство, искусство и личная устойчивая убежденность представителей старшего поколения в необходимости

дальнейшей трансляции общенациональных ценностей, без чего современному человеку невозможно цивилизованно строить свою жизнь в обществе.

3. Взаимопроникновение общечеловеческих и российских ценностей обеспечивается опорой на научную, исходящую из исторического опыта, основу. Идеи, на которых можно сегодня объединить нашу молодежь, – это ценности свободы, демократии, духовного объединения народа, без чего невозможно полноценно и эффективно решать проблемы формирования мировоззрения молодого поколения.

Сегодня современное российское общество переживает непростой период, когда восстанавливаются потерянные и возникают новые нравственные ценности. Молодое поколение (как и все общество) находится в активном поиске национальной идеи, которая позволила бы обществу консолидироваться, объединиться. На протяжении нескольких поколений наше отечество изображалось по классической формуле: прошлое России исключительно, настоящее – великолепно, будущее – неописуемо.

Большую роль в формировании духовности молодого поколения играет изучение героического прошлого нашей страны, осмыслить которое легче через историю повседневности при изучении конкретных человеческих судеб, истории семьи и т. д.

Система нравственных ценностей человека, представляющих собой относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ, является «фундаментом» его отношения к миру [2]. Особое место среди ценностных ориентаций личности занимает идеал, который может выступать как целостным представлением о главной направленности жизни человека, так и ориентиром для осмысления его роли в обществе. Идеал служит образцом для подражания. Разносторонняя ориентация студентов на духовный опыт предшествующих поколений служит той базой, на которой развивается их общечеловеческая культура. Каждый молодой человек должен осуществить попытку найти некий высший смысл своего существования, соотнести свою ограниченную во времени жизнь с непреходящими ценностями, приблизиться к тайне бытия, осознать глубинную связь с предками, ощутив гармонию с миром.

Теоретико-методологической основой данной статьи являются положения философии, культурологии, психологии, педагогики, раскрывающие понятия ценности и ценностных ориентаций с разных сторон, а также общенаучный подход, основанный на диалектике теории и практики, на поиске причинно-следственных связей, преимственности изучаемых фактов и явлений.

Как известно, методология – это система принципов и способов организации и построения как теоретической, так и практической деятельности. Педагогическая наука опирается на общенаучные принципы, которые опосредуются всем историческим опытом познания окружающего мира и самого человека. Для нашего исследования немаловажно, что в педагогике разработаны и собственные методологические принципы, конкретизирующие и дополняющие общенаучные с учетом специфики предмета педагогики [3]. Нет сомнения, что гражданское воспитание студенческой молодежи, в основу которого должно быть положено изучение героического прошлого своей страны и формирование ценностного отношения к нему, должно строиться на педагогических принципах гуманности, социальной обусловленности воспитания, формирования личности в обществе и группе, определяющей роли активности самой личности в собственном развитии и формировании, и др.

Необходимость всестороннего теоретического анализа проблемы формирования ценностного отношения студентов к героическому прошлому Отечества обусловили использование в нашем исследовании различных подходов в их взаимосвязи и взаимодействии, среди которых необходимо отметить, прежде всего, *междисциплинарный подход*, соответствующий современной модели научного знания и основанный на принципе дополняемости, и *системный подход*, предусматривающий информационную компетентность как систему интегральных характеристик личности.

Взаимодополняемость этих подходов обуславливается тем, что позволяет, с одной стороны, рассматривать процесс формирования ценностного отношения в тесной взаимосвязи всех его компонентов (целей, задач, содержания, принципов, форм, методов, условий и требований) друг с другом, с другой стороны - выделить общие свойства и характеристики отдельных компонентов, позволяя выстроить исследование, обосновать структуру и содержание изучаемой проблемы, осуществить моделирование педагогического процесса. Базовым для системного подхода является понятие «система», которое обозначает конкретный вид реальности, находящейся в постоянном движении и развитии.

В контексте рассматриваемой нами проблематики важно осмыслить общность категорий «регион» и «система». Регион можно рассматривать как целостное образование, как систему, как комплекс взаимосвязанных элементов, которые обладают определенными качественными характеристиками. Весьма актуальным в этой связи представляется *национально-региональный подход*, предусматривающий информационную компетентность как элемент регионального социума. В условиях развития федеративного устройства национально-региональный подход в нашей стране актуален в силу того, что решение многих проблем перемещается с центрального на региональный уровень.

Безусловным методологическим ориентиром для нашего исследования является *аксиологический (ценностный) подход*. Проблема изучения ценностных ориентаций личности, которые представляют собой базис формирования отношения молодого поколения к героическому прошлому Отечества, является одной из общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, психологическом, педагогическом, индивидуальном и социальном уровнях. Значимость данной проблематики определяется тем, что ценностные ориентации личности, занимая место на пересечении двух – мотивационной и мировоззренческой – структур сознания, выполняют функцию регулятора человеческого поведения и всех видов человеческой деятельности.

Анализ имеющейся литературы по проблеме формирования ценностного отношения молодежи к прошлому свидетельствует, что проблема воспитания патриотов имеет глубокие исторические корни. Прогрессивные мыслители античности (Геродот, Платон, Аристотель, Демокрит, Плутарх) оставили бесценное наследие по воспитанию подрастающего поколения в рассматриваемом нами контексте [4].

Принципы воспитания и образования занимали умы многих видных ученых Ренессанса. В Италии, начиная с первого десятилетия XV века, один за другим появляется целый ряд трактатов о воспитании, написанных педагогами-гуманистами. Среди наиболее известных – труды Паоло Верджерио «О благородных нравах и свободных науках», Матео Веджио «О воспитании детей и их добрых нравах», Джанноццо Манетти «О свободном воспитании», и т. д. До нас дошло 11 итальянских трактатов по педагогике того периода.

Писатели эпохи Возрождения с огромным энтузиазмом и оптимизмом верят в то, что «свободные науки» обладают большой воспитывающей силой. Итальянский гуманист Марсилио Фичино в своем письме к Джакомо Браччолини пишет, что история необходима людям не только для усаждения, но и для того, чтобы понять моральный смысл жизни. Ученый считает, что человек прожил столько тысячелетий, сколько смог охватить посредством своего знания истории. Леонардо Бруни Аретино писал, что история позволяет нам узнать не только о происхождении и развитии своего народа, но и о военных и мирных деяниях свободных народов и великих государей. Прошлое, - продолжает мыслитель, - часто дает нам благоразумные советы, поскольку исход событий в прошлом, подобных переживаемым сейчас, побуждает нас (в зависимости от обстоятельств) к тому или иному действию или вовсе отказу от него.

Филипп Меланхтон, немецкий гуманист, ближайший сподвижник М.Лютера, уделял огромное значение гражданскому воспитанию подрастающего поколения. Он писал, что «нужно беречь отечество не столько оружием, сколько мудростью, умеренностью и благочестием» [5].

Иммануил Кант считал, что «воспитывать... значит создавать условия для

правильной установки...». Человек может стать человеком только благодаря воспитанию. Он есть только то, что делает из него воспитание. «Нет никого, кто, будучи оставлен без призора в юности, в более зрелом возрасте не заметил бы сам своих пробелов, будь то в дисциплине или культуре (так можно назвать обучение). Может быть, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг дальше по пути к совершенствованию человечества, ибо в воспитании кроется великая тайна совершенствования человеческой природы» [1]. Г.Гегель также разработал учение о ценностях, полагая их важным средством абсолютизации человеческого духа.

Большое внимание понятию ценностей было уделено в работах ведущих философов и психологов Э.Дюркгейма, Т.Парсонса, Риккерта, М.Вебера, У.Томаса, Ф.Занецкого, М.Рокича и др. В своих аналитических трудах, посвященных изучению мировой истории и сменяющихся цивилизаций, эти ученые стремились выявить качественное своеобразие каждого этапа общественного развития. Согласно используемому ими подходу, человеческое общество представляет собой систему убеждений и ценностей, в которых немаловажное значение имеет сила эмоций и чувств, выражающих дух того или иного народа и совершенно необходимых для сохранения единства и сплоченности социальных форм, характеризующихся различными социально-психологическими отношениями. Эти отношения можно постичь и укрепить только в том случае, если будут поняты ценности, составляющие основу социума.

Э.Дюркгейм и М.Вебер включали ценности в структуру и жизнь общества, осуществляющего регулируемую и принудительную совокупность законов, необходимых как для сохранения действующей системы, так и для управления ею и сохранения в равновесии. Концепция сохранения существующих ценностей, на которую опирались в своих рассуждениях эти ученые, предусматривает регулятивную функцию ценностей в обществе.

Э. Дюркгейм в своих трудах осуществил попытку утвердить независимый от философии социологический метод. Подход Дюркгейма к решению проблемы ценностей имеет не абстрактно-философский, а социологический характер. Ученый делает вывод о том, что основой для понимания происходящих в обществе процессов являются социальные факты, выступающие в виде групповых представлений, норм и ценностей, которые возникают и действуют помимо воли конкретного индивида. Теория Э. Дюркгейма была подвергнута справедливой критике со стороны М. Вебера и некоторых других ученых, которые полагали общество самодостаточной, независимой и в то же время очень важной для человека системой, что в настоящее время кажется вполне очевидным.

Для определения методологических оснований решения проблемы формирования отношения молодежи к героическому прошлому Отечества интересным в теории М.Вебера представляется исследование социального поведения человека, выявление системы мотивов и факторов, порождающих определенный тип поведения в тех или иных типичных социальных условиях. М. Вебер считал, что в основе системных социальных отношений лежат убеждения и ценности, а «пружиной» развертывания социальных движений и процессов служат «материальные и идейные интересы», играющие доминирующую роль в духовной жизни человеческого общества. Данная мысль ученого способствовала развитию теорий о преобладающей роли субъективных факторов в общественных процессах. Согласно взглядам Вебера, человеческая жизнь изменчива и разнообразна: в ней всегда происходят новые события. При этом на нее всегда влияют изменяющиеся мотивы, в связи с чем необходимо понять, какие намерения люди имеют, к каким целям стремятся, в чем состоят их ценности.

Английский ученый Т. Карлейль обратил особое внимание на те моменты в истории, когда роль великих людей была сведена к нулю, когда «культ героев» стал вытесняться «культом масс». Он считал, что для развития общества существенно то, как именно оно относится к великим людям. В своих трудах Карлейль выступил с протестом в защиту личности, подчеркивая ее зачастую определяющую роль в социальных процессах.

До середины XIX века русская педагогика не ставила перед собой задач глубокого теоретического осмысления воспитательных процессов. В пореформенный период чрезвычайно вырос интерес к решению педагогических проблем, много внимания стало уделяться теоретическим вопросам воспитания. Начиная с петровских времен и до середины XX века, педагогическая система России своей основной задачей считала, прежде всего, подготовку человека к выполнению определенных служебных обязанностей и действий. Довольно долгое время в педагогике не уделялось должного внимания формированию нравственных качеств личности.

Распространение гуманистических взглядов в русском обществе в 60-х годах XIX века привело к переосмыслению целей воспитания, основной смысл которого стали видеть в формировании всесторонне развитой, высоконравственной личности.

В решении современных проблем, связанных с формированием гражданского самосознания у студенчества на основе изучения героического прошлого нашего Отечества особую значимость приобретают труды Н.М. Карамзина, В.О. Ключевского, А.И. Соловьева, Л.Н. Толстого, М.А. Бакунина, В.Г. Белинского, А.И. Герцена и др.

Весьма продуктивной в контексте означенных в данной статье проблем считаем генерационную модель социокультуры молодежи, к которой обращалось большое число исследователей (В.Дильтей, К.Мангейм, Х.Ортега-и-Гарсет, О. Лоренц и др.) Очевидно, что данная модель способствует переоценке молодежью обретенного культурного наследия и движению вперед.

По мнению К. Мангейма, при изучении проблем воспитания молодежи важно учитывать «опыт поколения», то есть социально-экономические и общественно-политические условия, в которых происходит взросление данного поколения.

М. Мид в своем социологическом анализе проблем молодежи также исходит из категории «поколение», рассматривая человеческую историю как смену трех типов культур с точки зрения характера трансляции опыта между поколениями.

По мнению вышеназванных авторов, молодой человек становится личностью в процессе социализации, не только приобщаясь к совокупности всех общественных отношений, но и, что очень важно, персонифицируя эти отношения. Поэтому новое поколение в своей жизни может опираться на ценности предшествующего поколения, но в последующем оно передает ценности не родителей, а свои, персонифицированные от себя, ценности родителей и дедов.

В основном эти исследования сводятся к рассмотрению общих и важных проблем молодежи (преступности, наркомании, безработицы, политического экстремизма).

Отечественные исследователи В.Боровик, В.Добрынина, Л.Коган и др. изучали молодежные субкультуры в связи с ценностной и мировоззренческой дифференциацией молодого поколения.

Особый интерес к молодежной проблематике в интересующем нас ракурсе возник в начале двадцатого века и связывается с именем П.Сорокина, который вывел основополагающий принцип культуры, определив ее главную ценность для воспитания молодого поколения. Московская школа изучала идейно-политический уровень молодежи, в то же время в рамках академической науки исследования чаще ориентировались на объективный анализ молодежной проблематики. Эта тенденция усилилась с приходом в эту школу И.С.Кона.

И.С.Кон, изучая проблемы молодежи, указывал, что это социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленная теми или другими социально психологическими свойствами. И.С.Кон тесно связывает жизненные позиции личности с ее мировоззрением, которое рассматривается как логическая система знаний, убеждений и главные ценностные ориентации личности.

В.Т.Лисовский исследовал проблемы молодежи в разные периоды развития нашего государства. От отмечал, что в эпоху социализма молодежи были присущи такие качества,

как образованность, сплоченность, дисциплинированность, инициативность, уважение к общественной собственности, трудолюбие. Все эти качества молодых людей начали формироваться в эпоху революции, когда появились новые надежды, идеалы, запросы и жизненные планы молодежи. Ученый обращает внимание на роль личностей революционеров-героев, а затем (в период Великой Отечественной войны) - героев-фронтовиков и тружеников тыла, на чьих примерах воспитывалось не одно поколение в советский период.

Очевидным, на наш взгляд, является тот факт, что для системного и эффективного решения сложных проблем, связанных с формированием отношения современных студентов к героическому прошлому Отечества, необходимо осмыслить накопленный в нашей стране и за рубежом богатый опыт и осуществлять на этой основе поиск новых, актуальных для современной молодежи форм, методов и средств воспитательной работы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Кант, И. Критика способности суждения [Текст] / И. Кант ; пер. М. И. Левина. – Москва : Директ-Медиа, 2002. – 740 с.
2. Карпушина, Л.В. Аксиологическая направленность и смысложизненные ориентации современной молодежи /Л.В.Карпушина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Психология». 2006. No 2.- С. 66 -75.
3. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений/В.В.Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Лосев, А.Ф. Античная философия истории /А.Ф.Лосев. – М.: Наука, 1977. – 205с.
5. Меланхтон, Филипп. Аугсбургское вероисповедание (1530). Перевод с немецкого Ирины Каркалайнен, под ред. Ивана Фокина. Уфа: ARC, 2013. С. 117—157.

УДК 37.036

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВЛИЯНИЯ ИСКУССТВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

*Хаджимуратова А. Д., Мусханова И. В.*

## ABOUT SOME ASPECTS OF THE INFLUENCE OF ART ON THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

*Khadzhimuratova A. D., Muskhanova I. V.*

В статье рассматриваются аспекты влияния искусства на психологическое развитие личности. Анализируются исследования ученых, посвященные проблемам развития личности. Отмечается способность искусства аккумулировать в себе общественно значимую информацию, которая актуализирует внутренние ресурсы человека. Сделан вывод о важности использования изобразительного искусства в интеллектуальном и эстетическом развитии личности.

The article examines aspects of the influence of art on the psychological development of the individual. The researches of scientists who devoted to the problems of personal development is analyzed. It is noted that ability of art accumulates social and significant information, which actualizes internal resources of person.

**Ключевые слова:** развитие личности, искусство, художественное творчество, национальная культура.

**Key words:** personality development, art, artistic creativity, national culture.

На протяжении всей истории в каждом обществе осуществлялся отбор культурных форм и правил, с помощью которых подрастающее поколение усваивало правильные жизненные установки. Для формирования положительных качеств личности использовался духовный опыт поколений, который передавался через притчи, легенды, произведения искусства. Человек в своем стремлении быть лучше, пытался походить на персонажей героических рассказов, песен и картин. Идеальные художественные образцы и модели поведения, сообразно которым он мог бы строить свою жизнь, имели этническое своеобразие и играли для него важную роль.

Однако современные реалии внесли свои изменения в процесс развития личности. Наступившая эпоха информационной цивилизации привела к изменениям устоев человеческого бытия, переоценке ценностей, смысла жизни. Какие идеалы лежат сейчас в основе формирования личности? В современном кинематографе и телевидении за основу берутся противоположные ценности тем, что почитались несколько десятилетий назад. В связи с этим, в условиях глобализации всех сфер жизни нашего общества возрастает роль культурных и художественных ценностей в развитии духовно-богатой и творческой личности.

Исходя из вышесказанного, нами была определена тема изучения влияния искусства на психологическое развитие личности.

В гуманитарном дискурсе проблемы развития личности рассматриваются в работах выдающихся отечественных и зарубежных ученых: А. Маслоу, Ж. Ж. Пиаже, Э. Х. Эриксон, Э. Л. Берн, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, М. Монтессори, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская.

Значительный вклад в раскрытие психологического воздействия искусства на личность внесли ученые Р. Арнхейм, Г. Г. Шпет, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. Н. Толстой.

Л. С. Выготский считает, что личность это – динамическая смысловая система, включающая мотивационные, волевые, эмоциональные процессы, динамику действия и динамику мысли [6,328]. Леонтьев так же выдвигает тезис о личности, как системном сверхчувственном качестве индивида, который становится личностью путем процесса постоянного самоопределения в мире. А. Г. Асмолов говорит о личности, которая сама выбирает деятельность и образ жизни [2, с. 46].

Для Л.С. Выготского характерно понимание «развития, как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития». В детстве ребенок находится на уровне – примитива, стоящего на низкой ступени развития [6, с. 354]. При известных условиях ребенок-примитив проделывает нормальное культурное развитие, достигая интеллектуального уровня культурного человека. Процесс развития проходит через две основные линии – одна – это линия естественного развития, связанная с процессами общеорганического роста ребенка. Другая линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения.

Развитие высших психических функций по Л.С. Выготскому, включает в себя две группы явлений, два русла развития высших форм поведения. Это во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших технических функций – произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Вместе они образуют то, что условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка. По содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка. Согласно концепции, Е. В. Бондаревской одной из важнейших задач становления личности является его возвращение в контекст культуры. Необходима интеграция образования в культуру. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную

духовную культуру, гуманизацию процесса воспитания, гуманизацию содержания обучения и воспитания [3, с. 42].

Культура воплощает в себе коллективное мышление и поведение, отраженное в знаках. Сама сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков. Художники разных культур, придавали видимую форму невидимому, воплотив символы и символические значения в зримых формах. Превращение общественного опыта в текст, знаки и символы – обеспечивает ему национальную память. Все культурные традиции – от языка и цифр, песен и изобразительных произведений, должны передаваться поколениям, иначе они будут утрачены. Таким образом, искусство аккумулирует в себе общественно значимую информацию, на основе которой формируется личность членов общества. Оно как активный творческий феномен обладает громадными возможностями культуротворчества и способно оказывать обратное влияние на жизненный, цивилизационный процесс [13, с. 62]. Однако постижение художественной символики всякий раз зависит от способности к творческому восприятию самого субъекта.

Специфика познания предмета искусства и добываемого им знания определяет его влияние на человека. Самый общий взгляд на произведение искусства состоит в том, что оно представляет собой «совокупность эстетических знаков, направленных на то, чтобы возбудить в людях эмоции» [5, с. 17]. Эмоции, возникающие при восприятии произведений искусства, называются эстетическими реакциями, они способны оказывать сильное влияние на сознание, мировоззрение и мироощущение человека.

Произведение искусства случается тогда, когда вещь искусства встречается со зрителем. Изображение приобретает смысл только из тех значений, которые мы ему даем. Полноценность художественного восприятия всегда зависит от нашего «горизонта понимания», то есть от того, в какой мере читатель или слушатель способен к целостному постижению и пониманию взаимообусловленности всех выразительных элементов произведения. Воздействие искусства на личность произойдет в том случае, если характер потребностей человека будет соответствовать функциям искусства, а восприятие адекватно его природе.

Л. С. Выготский считает, что истинный эффект воздействия художественного произведения достигается через «катарсис» (очищение) – который вызывает глубокое потрясение личности и совершает перестройку ее структуры, тем самым возвышая ее. «... Недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором, недостаточно разобраться в структуре самого произведения – необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна» [5, с. 21].

Условия для возникновения катарсической реакции обеспечивают такие механизмы как эмпатия, рефлексия и механизм преобразования (метаморфозы), они же являются фундаментом формирования художественного сознания личности. Художественное сознание – это то внутреннее психологическое условие, которое опосредует воздействие искусства на личность.

Эмпатия (греч. *empathia* – вчувствование) - осознанное понимание внутреннего мира или эмоционального состояния другого человека, способность сопереживать ему. Созерцание картин вызывает у нас те или иные эмоции. Мы сочувствуем людям, оказавшимся во власти стихии, как на картинах «Последний день Помпеи», «Девятый вал», переживаем за героев картин «Княжна Тараканова», «Жертвоприношение Авраама». Многие специалисты считают эмпатию врожденным свойством, однако жизненный опыт индивида может усилить или ослабить ее. Дети чаще эгоистичны, а становление личности происходит вместе с умением видеть вещи с точки зрения других людей.

В психологии рефлексией (от лат. *reflexio* – обращение назад) называют мыслительный процесс, направленный на анализ собственных чувств и эмоций, изучение своих состояний, способностей, поведения. Глубина рефлексии зависит от степени образованности человека, развитости морального чувства и уровня самоконтроля. По

словам психолога А. Буземана, впервые изучавшего данный термин, данное понятие означает перенесение внешнего на внутренний мир человека. При восприятии произведений искусства субъект с помощью процессов переживания и рефлексии актуализирует собственные ценности и смыслы. Искусство дает человеку возможность проживания различных чувств, но помимо самого чувства необходим еще и акт его преодоления, его разрешения, что и помогает осуществить рефлексия [14, с. 69].

Воздействие подлинного искусства на личность глубоко индивидуально. Оно расслабляет, оглушает, вдохновляет, учит новым способам восприятия мира и самого себя, позволяет испытывать такие чувства, которые редко встречаются в жизни. Искусство практически вводит человека в мир культурных ценностей и формирует культурное самосознание личности. Отбирая все самое острое и интересное из жизни, искусство создает палитру человеческих чувств. Без него эмоциональная и культурная сферы были бы примитивными. Разумеется, искусство не обладает монополией на воспитание чувств, однако в нем сконцентрирована родовая память, духовный и этический опыт человечества, которые актуализируют его внутренние ресурсы, что является одним из условий личностного развития человека.

Возникновение искусства предшествовало письменности, от первых каменных статуэток, человек перешел к наскальным росписям и рисункам. В эпоху Древнего Египта человек начал проявлять свою способность к возведению монументальных произведений. В то время большинство произведений создавалось для загробной жизни. От художника требовалось жесткое следование художественным канонам.

В античную эпоху стремление греков рационально объяснить природные феномены отразилось и на искусстве. Для античных произведений характерна естественность, отсутствие гротеска, излишних приукрашиваний. Искусство Древнего Китая было строго подчинено традициям и ритуалам, в нем прослеживалось уважение к природе и глубокий философский смысл. Многие привычные для нас вещи, такие как фарфор, расписные вазы, шелк пришли родом из Китая.

С распространением христианства искусство в Европе представляло собой религиозное служение и отражение Всемогущества Бога. Росписи на стенах и потолках катакомб в довольно грубом исполнении преследовали одну цель – иллюстрировать христианские идеи.

Эпоха Возрождения вернула общий интерес к наследию Древней Греции и Рима. Новые гуманистические представления о человеке и окружающем его мире, послужили теми предпосылками, которые привели к перевороту во всех областях культуры и искусства. В эпоху Возрождения была доведена до совершенства «Великая теория» о красоте, заключающейся в пропорциональности, разработана линейная перспектива и основы живописной композиции. К тому времени появилось множество выдающихся художников, завоевавших уважение и признание. Со времен эпохи Возрождения искусство много раз видоизменялось и дошло до нас в виде различных направлений.

Импрессионисты отвергали традиционные законы живописи. Они работали чистыми, яркими красками, редко смешивая цвета на палитре, в основном на природе, стараясь запечатлеть стремительно меняющиеся краски и освещение.

Движение художников-авангардистов XX века, стремившихся к коренному изменению художественных канонов, разрыву с классическими традициями, путем эксперимента с формами и образами. Идеи авангардизма развились в последующих направлениях искусства: кубизме, футуризме, сюрреализме, абстракции и пр.

Кубисты дробили изображаемый предмет на геометрические элементы, пытаясь представить форму в срезам, изгибах и аппликациях. Абстрактное искусство отказалось от изображения форм визуально воспринимаемой действительности, главный акцент делался на выразительности цвета, его колористическом богатстве и на музыкальных ассоциациях цветовых сочетаний, с помощью которых художники стремились выразить глубинные «истины бытия».

Сюрреалистическое искусство сформировалось под влиянием теорий Зигмунда Фрейда. Художники пытались проникнуть в бессознательное, просто позволяя карандашу или кисти свободно скользить по бумаге, оставляя след – линии, слова, формы. Идея заключалась в том, что подсознание является источником воображения и для максимального творческого выражения необходимо до него добраться.

Бурное развитие производства и средств массовой информации в XX годах породило одно из самых ярких направлений искусства – поп-арт. Поп-арт выворачивает наизнанку традиционное представление о хорошем и плохом вкусе. Художники поп-арта поэтизировали индустриальную культуру, уравнивавшую всех, в их произведениях выступали коммерческие образы и объекты – комиксы, деньги, журналы, газеты, реклама, фастфуд, поп-музыка, телевидение – демонстрируя привлекательные стороны массовой культуры.

Каждый новый этап культуры идентифицируется через интерпретацию художественного наследия. В современном искусстве наряду с новаторскими направлениями, отвергающими принципы классической живописи, до нас дошло и движение консерватизма, стремящееся хоть как-то сохранить традиционные художественно-эстетические ценности. Сегодня важными показателями развития культурной деятельности общества, являются: уровень материальной и духовной жизни страны, число и состояние объектов культуры, культурные запросы, информированность населения, посещаемость учреждений культуры, интересы, потребности.

В контексте вышесказанного, следует подчеркнуть, что огромное значение имеет развитие личности в недрах этнической культуры. Так, в работе [15] проводится мысль о взаимосвязи духовности и нравственности личности растущего человека с культурной средой. В Чеченской Республике на государственном учете находится 218 объектов культурного наследия. Во время трагических событий, произошедших на территории республики, безвозвратно утрачено 20 памятников истории, 27 архитектуры, 11 монументального зодчества. Функционируют учреждения культуры: Государственный мемориальный музей А. Кадырова, Государственная галерея имени А. Кадырова, Чеченский государственный драматический театр имени Х. Нурадилова, Чеченский государственный театр юного зрителя, литературно-этнографический музей Льва Толстого, литературный музей Михаила Лермонтова, Литературно-мемориальный музей А. Айдамирова, литературно-мемориальный музей А. Мамакаева, краеведческий музей в селе Махкеты, Аргунский историко-архитектурный и природный музей-заповедник и т.д. Действует союз художников, среди которых есть как представители классической живописи – Эльмурзаев Сейд-Эмин, Асуханов А. А., Абдуллаев А. И., так и сюрреалистической живописи – Пашаев А. Ш., Даудова Ф., Заураев В., импрессионизма Ч. Хасаев, Р. Алхазов.

В настоящее время динамика проведения культурных мероприятий на территории Чеченской Республики возросла по сравнению с послевоенными 2000 годами. Но стоит отметить, слабую посещаемость выставок людьми, не имеющими прямого отношения к искусству. Во время войны, когда каждый выживал, укрепилось мнение, что искусство не способно прокормить трудовое население, а предназначено для людей высших слоев. Образование не преследовало цели помогать понимать и чувствовать искусство. Сказалось и отсутствие учебно-методической базы по изобразительному искусству и специалистов в области ИЗО. Но это не исключает наличия талантливой молодежи и людей более старшего возраста, которые не без сожаления вспоминают о забытом таланте, для развития которого не было условий.

Обучение творческому акту сложный и важный вопрос. Далеко не все от рождения обладают одинаковыми способностями в сфере творчества и искусства. Все это формируется в ходе жизни и воспитания. К сожалению, приходится констатировать, что и среди поступающих на факультет искусств, нередко встречаются такие студенты, которые не имеют особого таланта и предрасположенности к искусству, оказавшись здесь в силу различных обстоятельств.

Способность к восприятию красоты природы, окружающего мира, художественных произведений – неперенный и очень важный компонент приобщения к искусству. Только обостряя чувства и опираясь на них, человек сможет прочувствовать эстетическую ценность и выразить ее путем творчества. При контакте с искусством человек прослеживает возможности своего восприятия, аллегорий. Накопленный опыт, знания, эмоциональные переживания, воображение заведомо формируют впечатление.

Восприятие искусства предполагает интеллектуальное и эмоциональное соучастие, которые порождают способность «глубокого созерцания» и мышления, добавляя новые ощущения и краски в наше мировосприятие. Посещение музеев, рассматривание пейзажей, портретов, гравюр и рисунков служит творческим источником, из которого студенты черпают новые идеи.

Студенты факультета искусств Чеченского Государственного педагогического университета, после посещения выставок художников, выбирают понравившуюся работу и пишут по ней эссе. Так, после посещения одной из персональных выставок заслуженного художника Чеченской Республики Закриева Магомеда, студенты II курса ИЗО составили доклады, где описали свои впечатления от увиденных работ. Величественные башни, бережно выписанная природа – горы и равнины, старинные сюжеты картин позволили им взглянуть на мир глазами автора-художника. Студенты поделились, что увидели в его работах любовь к своему краю, восхищение окружающим миром, а сами выделили для себя те нюансы и особенности природы, на которые в обыденной жизни не обращали внимания и воспринимали как естественный фон. Так же многие из них признались, что творчество известного художника пробудило в них желание посетить исторические строения, изучить архитектуру старинных башен, значение знаков-петроглифов, украшающих стены.

Стоящие произведения не появляются из пустоты, изучение работ состоявшихся мастеров создает культурную базу, необходимую для дальнейшего творчества. Чем адекватнее ментально-психологическому облику личности будут произведения, тем сильнее будет эффект их влияния. Таким образом искусство, содержащее в себе национально-культурные ценности, выводит личность на новый уровень чувственного и интеллектуального восприятия, воспитывает ее в духе традиций и ценностей своего народа, сближает с ним.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. / М.: «Прогресс», 1974. – 386с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
3. Бондаревская Е. Е. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания// Педагогика. 1995. № 4. С. 17-29.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский – Спб: Союз, 2006. – 224 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства/ Общ. Ред. В. В. Иванова, вступит. Ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. – И.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
7. Гинотт Х. Родитель – ребенок: мир отношений./ М.: «Издательство Эксмо», 2012. – 230с.
8. Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. Издательство Манн, Иванов и Фербер, 2018. С. 272
9. Ерохин С. В. Теория и практика научного искусства. / М.: МИЭЭ, 2012 – 208 С.
10. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
11. Зинченко В. П. Мысль и Слово. Подходы Л. С. Выготского и Г. Г. Шпета// Точки-Puncta. 2003. №1-2

12. Кассирер Э. Философия символических форм: в 3-х т. М.: Академический проект, 2011. Т. 1. 271 с.; Т. 2. 279 с.;
13. Кривцун О. А., Эстетика. / М.: «Аспект Пресс», 2000. – 434 с.
14. Леонтьев, Д. А. Личность в психологии искусства/ Д. А. Леонтьев // Творчество в искусстве, искусство творчества. – М.: Смысл, 2000. – С. 273.
15. Мусханова И.В., Батчаева Х.Х. Личность. Духовность. Нравственность // Монография. Издательство ГУП «Книжное издательство», Грозный, 2015-222с.
16. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М.: «Искусство», 1991- 589с.
17. Петровская Е. Теория образа. /М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2010 – 283с.
18. Шпет Г. Г. Искусство как вид знания (Статья-этюда)//Культурно-историческая психология. 2006.№ 4.
19. Штейнбах Х. Э. Психология творчества: учебное пособие / СПб. : Петербургский государственный университет путей сообщения, 2011.- 211 с.

УДК 37.02

## **АДАПТИВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОСОБЫЕ КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

*Швецов А.С., Хамидуллина Л.А., Чуканов И.А.*

## **ADAPTABILITY AND SUCCESSION ARE AS SPECIAL IN INHERENT SPECIFICATIONS OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS**

*Shvetsov A.S., Khamidullina L.A., Chukanov, I. A.*

**Аннотация:** В статье раскрыт статус адаптивной образовательной системы среди других, определены ее основные идеи и миссия, дана формулировка цели и задач, обозначены структурные компоненты, ведущие принципы и условия эффективной реализации. Убедительно показано, что адаптивные педагогические системы – это личностно-ориентированные образовательные учреждения гуманистической направленности, в которых преемственность выступает одним из важнейших факторов адаптивности непрерывного образования. Цель работы заключается в определении содержания понятий «адаптивность» и «преемственность» как важнейших характеристик непрерывного образования, уточнении их соотношения и взаимообусловленности; основные задачи: обосновать актуализацию проблемы обновления педагогических систем общей и профессиональной подготовки как компонентов непрерывного образования за счет придания им адаптивности и реализации принципа преемственности.

**Abstract:** The article reveals the status of an adaptive educational system among other systems, defines its main ideas and mission, gives a statement of goals and objectives, identifies structural components, guiding principles and conditions for its effective implementation. It is convincingly shown that adaptive pedagogical systems are student-centered educational institutions with a humanistic orientation, in which succession is one of the most important factors of the adaptability of continuing education. The aim of the issue is to determine the content of the concepts “adaptability” and “succession” as the most important characteristics of continuing education, to define their correlation and interdetermination; *main tasks:* to justify the actualization of the problem of updating the pedagogical systems of general and vocational training as the components of continuing education by making these systems adaptable and implementing the principle of succession (continuity).

**Ключевые слова:** непрерывное образование, адаптивность, адаптивные системы образования, преемственность, гуманизация образования, личностно-ориентированное обучение.

**Keywords:** a continuing education, adaptability, adaptable systems of education, succession, humanization of education, a student-centered education

Реформирование современного непрерывного образования отнюдь не означает коренного пересмотра традиционной системы общего, а также профессионального образования. Оно заключается в реализации вариативных форм обучения, в переходе на модульные программы с гибкой системой дидактических единиц, возможности их накопления на основе компетентностного подхода.

При переходе современного общества от плановой экономики к рыночной возникла необходимость в поиске направлений совершенствования непрерывного образования, выявления механизмов его гуманизации. Для обеспечения гарантированных прав детей и молодежи на получение качественного образования необходимо обновление основных компонентов системы непрерывного образования – общей и профессиональной подготовки, развитие их преемственности и адаптивности.

В отечественной психолого-педагогической литературе под адаптивностью понимается способность образовательной среды учреждения и преподавателей приспособлять свою деятельность к индивидуальным особенностям учащихся.

В отечественных словарях нет четкого определения понятия адаптивности, хотя имеются определения содержания понятия адаптации. Так, в энциклопедическом словаре Ю.Г. Волкова адаптация трактуется как «приспособление организма к изменяющимся внешним условиям» [2], а в педагогическом словаре Б.М. Бим-Бада дается определение адаптации как приспособления; в биологии – как приспособление функций и строения органов и организмов к существующим условиям, а в медицине и физиологии – как процесс привыкания и приспособления к чему-то» [7]. В соответствии с этим адаптивная система – это, в конечном счете, выступает как «самоприспосабливающаяся» система.

Предпосылками становления и развития современных адаптивных образовательных систем явились теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий обучаемых, теория А.А. Леонтьева о деятельностном подходе к обучению, психологическая теория В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина о развивающем обучении.

В современной педагогике одним из центральных вопросов является отношение к обучаемому как к субъекту обучения, формирование его активной позиции в образовательном процессе. Большой интерес в различных образовательных учреждениях вызывают так называемые личностно-ориентированные подходы и технологии, рассматриваемые как важнейшие признаки адаптивной системы обучения, учитывающей личностные особенности, мотивы и жизненные планы конкретных обучаемых, что послужило основанием для рассмотрения дефиниции адаптивности в качестве «родового» понятия [9].

Если раньше при организации процесса адаптивного обучения имели в виду его приспособление к индивидуальным особенностям обучаемых без их активного участия (практиковалась дифференциация учащихся по уровням психо-физиологического развития), то в настоящее время в содержание понятия «адаптивность в обучении» включается широкий спектр современных образовательных технологий.

Педагогами и психологами содержание понятия «адаптивность» понимается и трактуется неоднозначно. Проанализируем различные взгляды на формулировку понятия адаптивности.

В научном обороте имеется множество определений понятия адаптивности в образовании. Однако первым понятие «адаптивная система обучения» использовал английский исследователь Г. Паск, который под адаптивным обучением понимал такое обучение, которое оптимально и оперативно учитывает индивидуальные особенности обучаемого в процессе усвоения знаний и умений [цит. по 3].

Как свойство образовательной среды адаптивность должна признаком образовательного учреждения, провозгласившего своей целью реализацию идеи гуманизации обучения, поскольку именно этот признак указывает на способность основных компонентов образовательного процесса мобильно приспособляться к потребностям и

личностному потенциалу учащихся не зависимо от того, в каком образовательном учреждении они учатся: в общеобразовательной школе или учреждении дополнительного образования, в лицее или гимназии, в колледже или вузе.

Так как единого определения адаптивности в психолого-педагогической литературе нет, авторы предлагают свое толкование данного понятия: адаптивность есть характерный признак (свойство), характеризующий способность образовательной системы (процесса обучения) приспосабливаться к изменению целей и задач ее развития. Для того чтобы адаптивность выступала действенным механизмом для решения поставленных задач, их необходимо соотнести с условиями образовательного учреждения (организационными, кадровыми, управленческими, материально-техническими, пространственно-временными, дидактическими, методическими, технологическими, информационными, санитарно-гигиеническими и др.).

Не нужно путать адаптивность как качественную характеристику образовательного процесса с адаптирующей функцией, трактовку которой можно встретить в некоторых педагогических работах. Так, В.А. Слостенин дает следующую интерпретацию адаптирующей функции в педагогике: «... за педагогической профессией генетически закреплены такие социальные функции, как адаптивная и гуманистическая. Адаптивная функция связывается с приспособлением обучаемого к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации» [8]. «... Обучая и воспитывая ученика, не умеющего адаптироваться к возникшей ситуации, учитель создает трудности в его жизни. С другой стороны, у слишком адаптированного ученика он не формирует потребности целенаправленного позитивного изменения, как самого себя, так и общества» [там же]. В данном случае понятие «адаптивная функция педагогики» используется в контексте научения обучаемых приемам приспособления к каким-то конкретным условиям и ситуациям, и речь ведется о такой стороне адаптивности, как ассимиляция вне рассмотрения адаптивности в контексте способности образовательной среды самой приспособляться к обучаемому. Конечно, это не отражает всей многогранности и многоаспектности феномена адаптивности в образовании.

В своем фундаментальном труде «Психопедагогика» Э. Стоунс использует понятие адаптивности следующим образом: «... высокоорганизованные типы животных способны приспособиться к среде и изменяющимся условиям, однако человек – наиболее адаптируемый представитель животного мира...» [цит. по 5]. Швейцарский психолог Пиаже отмечает, что «...люди отчасти могут восстанавливать баланс равновесия, меняя те элементы окружающей среды, которыми они умеют управлять». В данном случае речь ведется о такой стороне адаптивности, как аккомодация. Таким образом, можно охарактеризовать процесс адаптации как двойственный процесс.

П.И. Третьяков дает определение адаптивной системы обучения как «гибкой системы организации учебных занятий в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемых». Он ставит эту систему обучения в один ряд с педагогическими технологиями, способствующими приспособлению учебного процесса к личностным особенностям обучаемых, к различным уровням содержания обучения, а также к имеющимся педагогическим условиям функционирования и развития образовательного учреждения в целом. Он называет адаптивной образовательной системой такую систему, в которой организационная структура и все ее компоненты (цель и задачи, содержание, формы, методы и средства обучения, а также критерии его успешности и результативности) способствуют развитию обучаемых [9].

Данные подходы в определенной степени продолжают традиции технологии полного усвоения, в рамках которой ее авторы Дж. Кэрролл и Б. Блум выдвинули идею о том, что способности обучающегося определяются не при усредненных, а при специально организованных для него условиях, вследствие чего доказана необходимость разработки адаптивной системы обучения, способствующей всем обучающимся полностью усвоить предложенный учебный материал. С этой целью авторы предложили реорганизацию

традиционных образовательных систем, задающих всем обучаемых одно и то же содержание задания, которое нужно выполнить за одинаковое учебное время при одинаковых условиях труда, но имеющих на выходе неоднозначные результаты [цит. по 3]. В качестве альтернативы они предложили задать единый для всех обучающихся стандарт (фиксированный уровень) знаний, умений и навыков, сделав переменными время, формы методы, технологии и условия учебного труда. Конечно, для организации массового образования это не представляется возможным, потому что требует больших материальных и временных затрат. И все же такое образование можно организовать на основе использования индивидуального подхода. Кроме того, по мнению ученых, существует экстернат, который, однако, не гарантирует успешности при отсутствии больших способностей к самообразованию.

В некоторой степени идея Дж. Кэррола и Б. Блума принята В.П. Беспалько, который считает современные образовательные технологии эффективным механизмом создания адаптивных образовательных систем [1]. По глубокому убеждению В.П. Беспалько, именно адаптивные программы обучения позволят обучающимся самостоятельно выбирать уровень сложности учебного материала, трансформировать его по мере усвоения, а также определять темп учебной работы, наиболее им соответствующий.

Понятие адаптивной образовательной системы раскрывается в работах Н.П. Капустина как системы, приспособленной к уровням обучения и индивидуальным особенностям развития обучаемых. Автор обосновывает необходимость в такой системе как показателями качества современного образования, так и «вечными» проблемами обучения, обострившихся в настоящее время из-за известных обстоятельств [3, с. 8]. Н.П. Капустин называет такую образовательную систему адаптивной, потому что в ней обеспечивается взаимное приспособление обучаемого к системе, а системы – к обучаемому. Учреждение, в котором реализуется адаптивное обучение, он называет адаптивным образовательным учреждением.

На основании сказанного выше можно сделать вывод, что современные образовательные учреждения гуманистической направленности, цель и миссия которых – создание условий для формирования личностного отношения обучаемых к приобретаемым ими знаниям – есть адаптивные педагогические системы. Именно в таком контексте, по нашему мнению, понятие адаптивной образовательной системы наиболее корректно и применимо к общеобразовательной и профессиональной подготовке. Однако существуют сдерживающие факторы ее реализации. Так, например, существующая система организации образования не позволяет сделать темп обучения оптимальным для каждого студента, выстроить индивидуальную траекторию (образовательный маршрут) с учетом личностных качеств обучаемых. Слабая материальная и учебно-методическая база недостаточна для обеспечения средств обучения – вариативных образовательных программ, учебников, методических пособий, контрольно-проверочных и диагностических материалов, составляющих единый учебно-методический комплекс. Кроме того, к сожалению, приходится говорить о недостаточной подготовке учителей и преподавателей к организации и управлению системой адаптивного обучения.

Раскроем адаптивность как особую качественную характеристику образовательного процесса. Как уже отмечалось, целью адаптивной педагогической системы является гуманизация образования. К основным задачам, наряду с организацией преемственности в обучении, относятся: обеспечение мобильности, вариативности, гибкости и непрерывности образовательного процесса; усвоения всех компонентов государственного образовательного стандарта обучающимися; создание условий для их успешной самореализации в учебной деятельности; личностное развитие в сфере общего, профессионального и дополнительного образования; оптимизация системы самостоятельной работы; создание и поддержка комфортного эмоционального и психологического климата в группе и др.

Содержательный компонент адаптивной педагогической системы заключается в овладении знаниями, практическими умениями и навыками, развитии интеллектуальных и

творческих способностей, духовно-нравственных качеств и эмоционально-ценностных отношений к окружающей среде. Основным принципом разработки структуры учебного плана выступает интегративность дисциплин всех компонентов учебного плана, необходимая для установления множества связей учебного материала с количеством информационно-смысловых элементов знаний и общих понятий. В тесной взаимосвязи с учебным материалом должны находиться формы и способы организации восприятия учебного материала, а также структура и доступность его изложения. Вместе с фактором дидактического сопровождения, организационно-педагогического воздействия, временными затратами на подготовку и овладение учебной информацией они определяют продуктивность образовательного процесса, преемственность и интеграцию межпредметного знания.

Деятельностный компонент адаптивного образовательного процесса реализуется при четком согласовании форм и методов, способов, приемов и подходов, средств и технологий организации учебной деятельности обучающихся на каждой ступени обучения и направлен на развитие стимулов и мотивации, познавательного интереса и потребности в дальнейшем образовании.

Результативный компонент адаптивной образовательной системы основные акценты при оценке успешности и эффективности ставит на результаты обучения, которые различаются по времени фиксирования (оперативные, текущие, промежуточные, итоговые); по факту преднамеренности (прогнозируемые, запланированные и стихийно полученные, с «побочным эффектом»); по отношению к целям (соответствующие и не соответствующие им – полностью или частично); по зависимости от личных качеств субъекта обучения (прямые и косвенные, непосредственные и опосредованные); по качеству (положительные и отрицательные); по степени значимости (лично, социально, профессионально) [5].

Основные идеи, реализуемые адаптивными педагогическими системами: направленность на развитие личности; общеразвивающий эффект; приоритетность на всех ступенях непрерывного образования, согласование с общими дидактическими принципами и педагогическими закономерностями; интеграция достижений психолого-педагогической науки и практики; обусловленность содержания и форм образования изменяющимися экономическими, социальными и производственными отношениями; ориентация на практическую эффективность; преемственность между поколениями, передача подрастающему поколению эмпирического опыта познания мира и мировой общественной практики в таких видах деятельности, как образования, труд, культура и т. д.

В совокупность подходов, реализуемых адаптивными педагогическими системами, входят гуманитарно-культурологический, компетентностный, личностно-деятельностный, рефлексивный, диалогический и творческий подходы. К системе принципов проектирования и реализации адаптивного образования относятся принципы демократизации и гуманизации образования; вертикальной интеграции уровней непрерывного образования и горизонтальной координации деятельности основных, дополнительных, негосударственных и общественных образовательных учреждений, активизации социального партнерства; принципы гибкости, вариативности, проблемности, системности и междисциплинарности содержания образования, научности, учета в образовании национально-культурных традиций; принцип открытости образовательной среды; принцип преемственности образовательных программ и педагогических технологий, обеспечивающий непрерывность развития общеобразовательной и профессиональной подготовки, легкость перехода человека на ее последующие ступени и др.

На основе изложенного выше можно сделать вывод о том, что преемственность выступает одним из факторов адаптивности непрерывного образования, так как ее содержание включает три взаимообусловленных элемента: связь и оптимальное сочетание частей учебного процесса на разных его фазах и звеньях; взаимосвязь форм, методов и технологий изучения предметного содержания на разных ступенях обучения. Для осуществления преемственности необходима разработка четких требований к уровням

сформированности знаний обучаемых, к их умению определять внутри- и межпредметные логические связи [4].

Реализация принципа преемственности способствует приданию образовательному процессу динамичного характера, активизирует деятельность его субъектов, исключает дублирование и параллелизм в обучении. М.И. Махмутов рассматривает преемственность как условие, обеспечивающее связь между довузовской, вузовской и послевузовской профессиональной подготовки, когда на основе накопления допрофессиональных знаний, умений, полученных в общеобразовательной школе, осуществляется расширение и накопление знаний и умений, что создает основу для профессионального роста и совершенствования практической деятельности будущего специалиста [6].

Рассматривая преемственность как связь между явлениями в природе, обществе и познании, когда сменяя старое, новое сохраняет некоторые его элементы, и в борьбе с ним принимает его, так как без сохранения не может быть накопления и обогащения, без отрицания нет развития и обновления. Раскрывая адаптивность и преемственность как особые качественные характеристики современных образовательных систем, важно уточнить их взаимообусловленность и соотношение: преемственность выступает одним из важнейших факторов адаптивности современного непрерывного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Не пора ли менять стратегию образования? / В.П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87-95. – ISSN 0869-561X.
2. Волков Ю.Г. Человек : энциклопедический словарь / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. – М. : Гардарики, 2000. – 520 с. – ISBN 5-8297-0015-8.
3. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пос. для студ. пед. вузов / Н.П. Капустин. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 216 с.
4. Кустов Ю.А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов / Ю.А. Кустов; под ред. А.А. Кыверялга. – Саратов : СГУ, 2002. – 274 с.
5. Ловцов Д.А. Адаптивная система индивидуализации обучения / Д.А. Ловцов, В.В. Богорев // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 24–28.
6. Махмутов М.И. Специфические принципы обучения в процессе осуществления взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки / М.И. Махмутов, В.С. Безрукова // Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах : сборник научных трудов. – Л. : ВНИИ профтехобразования, 1996. – С. 29-41.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – ISBN 5-85270-230-7.
8. Слостенин В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин. – М. : Школа–Пресс, 2007. – 512 с. – ISBN 5-88527-171-2.
9. Третьяков П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

УДК 37.042

**СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ПРАВОСЛАВНОЙ  
ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С НЕВРОТИЗИРОВАННЫМИ  
ШКОЛЬНИКАМИ  
(МАТЕРИАЛЫ ЛОНГИТЮДНОГО НАБЛЮДЕНИЯ)**

*Щириковская Т.Н., Хуранова М.А.*

**THE SPECIFICS OF THE IMPLEMENTATION OF THE METHODS OF  
ORTHODOX PEDAGOGY IN WORKING WITH STUDENTS  
NEUROFISIOLOGIA  
(MATERIALS OF A LONGITUDINAL OBSERVATION)THE**

*Shchirovskaya T.N., Khuranova M.A.*

В статье исследуется проблема педагогического воздействия на школьников, проявляющих невротические реакции, с учётом традиционных методов православной педагогики. Авторы затрагивают вопросы возникновения неврозов в детском возрасте и приводят примеры типичных невротических реакций. Статья представляет собой первоначальное обобщение ряда материалов лонгитюдного наблюдения авторов.

The article investigates the problem of pedagogical influence on schoolchildren who show neurotic reactions, taking into account the traditional methods of Orthodox pedagogy. The authors touch upon the issues of neuroses in childhood and give examples of typical neurotic reactions. The article is an initial generalization of a number of materials of longitudinal observation of the authors.

**Ключевые слова:** невротические реакции, православная педагогика, напряжение, фрустрация, амбивалентность, фигура учителя.

**Key words:** neurotic reactions, Orthodox pedagogy, tension, frustration, ambivalence, teacher's figure.

Проблема невротизации школьников – одна из самых острых в современной педагогике. Симптомы неврозов проявляются по статистическим данным почти у 50% детей в возрасте от 7 до 17 лет. Однако диагноз «*невроз*» ставится крайне редко, даже по прохождению психолого-медико-педагогической комиссии назначается только в случаях стабильной неуспеваемости ребёнка, граничащей с умственной отсталостью (естественно, мы не касаемся случаев с изначально установленными ОВЗ, когда по прохождению ПМПК обязательно). Дети же в условиях школьного обучения транслируют различные невротические реакции: патологическую робость (так, в одной из школ КМВ, в которых мы проводили лонгитюдное наблюдение с 2010 по 2018 гг, ученица не отвечала устно на уроках в течение 3-х лет!), физическую агрессию по отношению к сверстникам и учителям (ученик 1 класса кусал учителя), аутоагрессию (мать 15-летнего подростка рассказывала, что в период усиленных требований педагогов по подготовке к ОГЭ мальчик начал наносить себе раны и писать собственной кровью на стене), воровство, пропуски школы, уходы из дома, грубую вербальную агрессию, направленную на учителей, нарушение сна, страхи вплоть до развития фобий, истерические проявления, обсессивно-компульсивные симптомы, в том числе тики, уже тотально распространены дефицит внимания, гиперактивность. Сталкиваясь с подобными поведенческими феноменами, педагоги не всегда готовы к проведению коррекционной работы с учащимися, выбирая наиболее легкий путь преодоления конфликтной ситуации – предложение родителям перевести ребёнка в другую школу. Так, за время нашего наблюдения в одной из школ класс за 4 года увеличился на 16 человек, в другой за 1 год – на 6 человек, в третьей состав учащихся постоянно менялся. Таким образом, дети с ярко выраженной симптоматикой неврозов оказываются в положении «мигрантов», что только усугубляет их психологическое состояние и самым негативным образом сказывается на обучении. Как правило, такие учащиеся слабо успевают по всем предметам, хотя интеллектуальных нарушений у них нет, и даже напротив, в свободной

беседе они могут проявлять достаточно широкий кругозор, в их рассуждениях нет нарушений причинно-следственных связей. Это обстоятельство часто и приводит педагогов к заблуждению, что ребёнок просто ленится и не хочет выполнять предлагаемые задания. Однако невротизированному школьнику для решения поставленных учителем задач приходится в первую очередь преодолевать внутренние психологические барьеры, которые в прошлом помогли сохранить его психическую реальность пусть в искажённом, но способном к деятельности состоянии. Бесспорно, проблема невротизации детей и подростков, в первую очередь, проблема психологическая. Но педагогика как наука с многолетней историей имеет в своём арсенале достаточное количество методов и средств воздействия на «сложных» учеников, позволяющих корректировать не только пробелы в обучении, но и улучшать их общее психологическое состояние, приводить к гармоничному взаимоотношению с окружающим миром, предотвращая развитие патологических наклонностей. Невроз – это деструктивное психологическое состояние, возникающее в ответ на непреодолимую внешнюю ситуацию, воспринимаемую индивидом как угрожающую его базовым ценностям, а в ряде случаев и жизнеспособности. И, как отмечается во всех учебниках по психологии, если изменяется ситуация, невроз сходит на нет. Патогенетически обоснованное определение невроза принадлежит В. Н. Мясищеву. Еще в 1934 г. он отмечал, что невроз представляет болезнь личности, в первую очередь болезнь развития личности. Под болезнью личности В. Н. Мясищев понимал ту категорию нервно-психических расстройств, которая вызывается тем, как личность перерабатывает или переживает свою действительность, свое место и свою судьбу в этой действительности. В 1939 г. он уточнил, что невроз - это психогенное заболевание, в основе которого лежит неудачно, нерационально, непродуктивно разрешаемое личностью противоречие между ней и значимыми для нее сторонами действительности, вызывающее болезненно-тягостные переживания: неудач в жизненной борьбе, неудовлетворения потребностей, недостигнутой цели, невозможности восполнения потерь. Неумение найти рациональный и продуктивный выход из переживаний влечет за собой психическую и физиологическую дезорганизацию личности (Мясищев В. П., 1960). В настоящее время общепризнанной является точка зрения на невроты как на психогенные заболевания личности (Карвасарский Б. Д., 1980). Многочисленные психологические исследования однозначно указывают, что подавляющее большинство детей с невротами воспитываются в неблагополучных семьях (родители, ведущие асоциальный образ жизни, отсутствие одного из родителей и т.д.), где гипоопека перемежается жестокими наказаниями, суть которых ребёнку непонятна. В таких случаях у детей отсутствует опора на взрослого, развивается базовое недоверие к миру, они становятся подозрительными, скрытными, озлобленными, старшие люди воспринимаются как источник угрозы собственному существованию. Другой вариант – невротизированные родители, находящиеся в конфликтных отношениях друг с другом и с окружающими. В этом случае ребёнку предъявляются непомерно завышенные требования, часто противоречивые. Родители кидаются из одной крайности в другую, то позволяя и даже поощряя любые шалости, то требуя полного подчинения. В психологии даже существует условный термин «шизофреническая мать» - мать постоянно предлагающая ребёнку выбор и тут же опровергающая его. Дети в подобных семьях полностью лишены ориентиров, они не могут понять, что хорошо, а что плохо, развивается амбивалентность, нередко - алекситимия, понять и расшифровать свои чувства ребёнку крайне сложно. Ещё одной причиной невроза у детей становятся несоответствующие возрасту и склонностям, а также физическим данным ребёнка нагрузки. Так, мальчик с нарушенной координацией движений в течение 3-х лет по настоянию матери посещал занятия в секции боевых искусств. Естественно, он постоянно оказывался проигравшим, с ним отказывались становиться в пару более спортивные дети, ситуация постоянного неуспеха привела к развитию глубокого невроза, ребёнок стал прогуливать уроки физкультуры, одновременно чувствуя вину за свою «слабость» перед матерью... Однако какими бы причинами не был вызван невроз, для этого состояния всегда характерно сильное внутреннее напряжение, фрустрация и

амбивалентность. Дети в состоянии невроза скорее пытаются выжить любыми доступными им способами, чем живут полноценной жизнью. Задача педагога в работе с такими детьми в первую очередь упорядочить их бытие хотя бы в одной из сфер жизни. Хаос существования должен трансформироваться в доступную детскому пониманию структуру. Важнейшей составляющей, если не основой, в такой коррекционной работе, становится фигура педагога. Педагог в глазах ребёнка должен представлять тот фундамент устойчивости, который ни при каких обстоятельствах не распадётся и даст ощущение уверенности в жизни в целом.

Бесценный материал для успешного педагогического воздействия на «сложных» детей предлагает православная педагогика, методы которой складывались в течение двух тысячелетий и при постоянном следовании им всегда приводили к успеху. Необходимо отметить, что целью статьи является не изложение коррекционной педагогической программы, разработанной в рамках православной педагогики, а скорее описание долгосрочных наблюдений за работой учителей, органично включающих в процесс обучения и воспитания принципы и методы этой подсистемы.

Педагог здесь представляет собой значимого взрослого для ребёнка и транслирует общечеловеческие ценности любви, добра, взаимопомощи, истинного смирения, которые в итоге приводят личность к внутренней свободе. Доктор педагогических наук Н.В.Маслов в работе о методах православной педагогики указывает ряд характеристик, которыми должен обладать педагог. Он пишет следующее: «...главнейшим и неизменным условием успешности воспитательного воздействия является высокая нравственность учителя, его добрая жизнь. Учитель должен быть нравственно выше учеников. Учитель должен быть профессионалом, прекрасно знающим преподаваемые предметы. Проявлять доброжелательность, любовь к ученикам и рассудительность. Способность сострадательно и духовно любить воспитанников необходима каждому педагогу. Педагог должен любить не только хороших, послушных учеников, но и тех, кто плохо себя ведет, плохо учится. Однако любовь эта должна быть разумной: она должна не покрывать недостатки учеников, но искоренять их. Рассудительность увеличивает силу педагогического воздействия. Она побуждает учителя к знанию своих учеников, условий их существования и воспитания, уровня и характера их умственного и нравственного развития, их внутреннего расположения, душевных нужд и др. Педагог должен быть осторожным в своих беседах с учащимися, чтобы не повредить им, должен соблюдать в словах меру и порядок - уметь вовремя молчать и кстати говорить. Кроме того, учителю необходимо быть благоразумным, справедливым, мужественным и воздержанным. Мужество педагога — это нравственная крепость духа. Всякому педагогу необходима мудрость, большая чуткость и наблюдательность при руководстве учениками с различными характерами, способностями. Юный возраст особенно зависим от внешних впечатлений. Поэтому так важно, чтобы учитель проявлял истинное радушие, имел дружелюбное лицо, благородный внешний облик и манеру поведения».

Как показывают многочисленные наблюдения и исследования, дети всегда чувствуют внутреннюю цельность учителя и своё положение по отношению к его фигуре. Ребенку очень важно знать, что перед ним взрослый человек с четким и однозначным мировоззрением, на которого он может опереться, несмотря на свой внутренний хаос и травматический опыт общения с людьми, старшими по возрасту. В основе всей методической системы православной педагогики лежат 10 заповедей Иисуса Христа, они ясны и определяют все взаимоотношения человеческого сообщества, соблюдение их легко и приятно, гораздо сложнее, затратнее по усилиям и эмоциональному состоянию их не соблюдение. Педагог, жизнь и мировоззренческая позиция которого базируется на заповедях Христовых, невольно сам становится образцом уверенного и свободного бытия. Невротизированным же детям как раз и необходимо ощущение постоянства и уверенности в жизни для снятия напряжения, уменьшения амбивалентности и повышения устойчивости к фрустрации. Если учитель не прибегает к помощи администрации школы, не звонит

родителям и тем более не ориентируется на одноклассников ребенка, проявляющего невротические реакции, а демонстрирует спокойную уверенность и предлагает ребёнку индивидуальные задания, соответствующие его возможностям, потом оценивает выполнение и в личной беседе после урока выясняет причины нежелательного поведения, при этом опять же оставаясь на позиции взрослого и не требуя от ученика невыполнимых обещаний («пообещай, что больше никогда не будешь себя так вести»), через некоторое время невротические реакции уменьшаются по силе проявления (так, мальчик, кусавший учителя, вместо прямой агрессии стал стучать пеналом по парте) и по частоте повторений. Рядом с учителем ребёнок начинает чувствовать стабильность, что естественным образом снижает внутреннее напряжение и страх перед неопределённостью, а следовательно и акты нежелательного поведения. Четко выстроенная структура урока, а также взаимоотношений с учениками, фигура взрослого, к которому можно обратиться с вопросом или сообщить о своих потребностях и получить отклик, доступные задания, отсутствие внешних раздражителей позволяют ребёнку выйти из «режима выживания, с его нацеленностью на самозащиту» и переключиться на режим развития. Однако для ряда учащихся личностное развитие в течение их детского возраста подменялось деструктивным процессом постоянной занятости в различных кружках и секциях по жесткому требованию родителей. Поэтому в случае с невротизированными детьми удачным может являться отказ от внешкольных занятий, а сосредоточение на размышлениях о человеческом предназначении, чтении книг и просмотре фильмов транслирующих общечеловеческие ценности под руководством педагога. Иллюстрацией здесь может служить пример ученицы, которую мать обязывала с пятилетнего возраста посещать музыкальную школу и танцевальную студию. Девочка в начальной школе постоянно пребывала в подавленном настроении, у неё присутствовал страх что-то забыть, потерять, опоздать; любая критика вызывала слёзы, переходящие в надрывный истерический плач, контакт с одноклассниками был слабым, домашние задания выполнялись на отлично, в классе же ей не хватало времени выполнять работу, ребёнок постоянно зачеркивал написанное, стремясь к идеальному выполнению. Учитель предложил родителям временно прекратить занятия музыкой и танцами, сосредоточившись на семейном общении, давал ребёнку индивидуальные домашние задания, составил список небольших рассказов для домашнего чтения и во время индивидуальных бесед обсуждал их с ребенком. Сейчас девочка обучается уже в пятом классе, к занятиям музыкой и танцами она не вернулась, но стала активисткой школы, является старостой класса, организует внутришкольные мероприятия, учится стабильно хорошо, невротические реакции не проявляет. Этот пример является доказательством того, насколько иногда важно «взять паузу», чтобы увидеть истинные склонности ребёнка, а уж потом развивать их.

Дети, находящиеся в состоянии невроза, с одной стороны очень восприимчивы и впечатлительны к любой информации, а с другой осторожны и недоверчивы, подсознательно боясь усиления внутреннего напряжения. Поэтому грамотное использование педагогом таких методов как наставление и предостережение, традиционных для православной педагогики, имеет большое значение для постепенного структурирования бытия ребёнка и обозначения ближайших целей его развития. Святитель Филарет Московский так характеризовал эти методы: «Наставляй добродушно, обличай кротко и мирно, наказывай умеренно и с сожалением». Наставление предполагает доступное пониманию ребёнка изложение однозначных правил его деятельности. Наставление является действенным, когда исходит от значимого взрослого, родителя или учителя, который сам следует своим словам. Этот метод, по нашим наблюдениям, имел выраженный положительный эффект при работе с невротизированными детьми, направленной на повышение школьной успеваемости. Учитель биологии давал четкий алгоритм действий на уроке, объяснял, как именно должно быть выполнено домашнее задание, как пользоваться учебником, какой дополнительный материал необходимо использовать, всегда проверял и корректировал выполненное задание. Результатом стал выбор биологии в качестве экзамена

на ОГЭ семью «слабыми» учащимися, из них четверо сдали экзамен на «4», остальные получили тройки.

Метод предостережения – ещё один из методов православной педагогики органично вписывающийся в структуру педагогического воздействия на школьников с невротическими реакциями. С помощью предостережения педагог обращает внимание ребёнка на вредные для него самого последствия некоторых действий. Школьнику необходимо объяснить, что в силу возрастных особенностей, эмоциональной нестабильности, физиологической незрелости, отсутствия жизненного опыта многие жизненные ситуации, предметы и явления могут нанести значительный ущерб его развитию. С помощью предостережения ребёнка нужно учить самостоятельно отличать полезное от вредного, добро от зла, тем самым структурируя его мировоззрение и помогая обрести внутреннюю свободу выбора, исцелившись от невротической тревожности и амбивалентности. Но предостережения должны быть умеренными и ни в коем случае не выходить за рамки жизненного опыта детей: если ребёнок не знаком с тем или иным вредоносным явлением, нужно лишь в общих словах указать на нежелательность столкновения с ним. Также недопустима излишняя натуралистичность изложения. Так, во время просмотра фильма о вреде курения, изобилующего яркими изображениями больных органов и тканей, показанного подросткам одной из школ, у мальчика поднялось давление, он начал терять сознание и был госпитализирован. Неправильно подобранный материал привел к усилению невроза. Предостережение не должно содержать в себе ни доли обмана – дети очень чувствительны к неправде, иногда даже не осознавая этого. Предостережение, построенное на обмане, вызовет обратный эффект, а взрослый потеряет доверие ребёнка.

Другим методом имеющим выраженное положительное влияние на снижение невротических реакций является метод воздержания. По сути, это развитие силы воли. Реализация этого метода сопряжена со многими сложностями, в первую очередь с внутренним напряжением, которое на первых порах может усилиться. Поэтому, ориентируя ученика на воздержание, необходимо строго учитывать возраст и психологическое состояние ребёнка, предоставлять возможность снятия напряжения через адекватные формы поведения, положительный эффект даёт и поощрение действий, связанных с воздержанием через награду. Реализовать этот метод помогает обращение к авторитетным для ребёнка фигурам: историческим лицам или даже вымышленным персонажам. Воздержание очень эффективно в работе с компульсивно-обсессивными симптомами.

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать следующий вывод: школьники, проявляющие невротические реакции самого разного толка, даже при неустановленном диагнозе, - это больные и страдающие дети и подход к их воспитанию и обучению должен учитывать их сложное психологическое состояние и быть основан на принципах любви, терпения и уверенности в положительном изменении детей. Грамотно применяемые методы православной педагогики позволяют успешно упорядочить внутренний психологический хаос ребёнка, упорядочить его бытие и подвигнуть к развитию личности.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Артюхина, И.А. Психолого-педагогическая диагностика : учеб.-метод.пособие. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014. – 142 с.
2. Морозова Е.А. Как воспитать ребёнка. – М: Сибирская Благовонница, 2015. – 188 с.
3. Маслов Н.В. Методы православного воспитания// <https://poisk-ru.ru/s81323t1.html>
4. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования. /Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, 2013.- 48 с.
5. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / В.А.Медик, В.К.Юрьев. – 2-е изд., исп.и доп. – М.:ГЭОТАР-Медиа, 2014. – 608 с.
6. Педагогические технологии в медицине: учеб.пособие. / Романцов М.Г., Сологуб Т.В., М.: ГЭОТАР – Медиа, 2007. – 122 с.

## СОЦИОЛОГИЯ

*УДК 070.1*

### СРЕДСТВА МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И МАССОВАЯ КУЛЬТУРА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Болокова М.А.*

### MEANS OF MASS COMMUNICATION AND MASS CULTURE IN THE INFORMATION SOCIETY

*Bolokova M.A.*

Современное общество обладает большой скоростью социокультурных изменений, в процессе чего меняются не только условия жизнедеятельности социума, но и формирующиеся при этом ценности, интересы и потребности его индивидов. Все это происходит под воздействием как внутренних, так и внешних факторов, одним из которых является средства массовой информации. Влияние данного факта сложно недооценить, так как под его воздействием происходит не только передача информации, но и передача определенных суждений и эмоций, которые позволяют сформировать у индивида необходимую картину мира.

Modern society has a high rate of sociocultural changes, in the process of which not only the conditions of society's life activity, but also the values, interests and needs of its individuals are changing. All this happens under the influence of both internal and external factors, one of which is the mass media. The influence of this fact is difficult to underestimate, since under its influence not only the transfer of information occurs, but also the transfer of certain judgments and emotions that allow an individual to form the necessary picture of the world.

**Ключевые слова:** социокультурные изменения, массовая культура, культурные ценности, средства массовой коммуникации, информационное общество, масс-медиа, глобализация.

**Key words:** sociocultural changes, mass culture, cultural values, mass media, information society, mass media, globalization.

Во второй половине XX века, в процессе взаимодействия цивилизаций, культур и народов происходит формирование абсолютно нового явления, которое кардинально меняет соотношения между традиционной и массовой культурами. Развитие глобальных процессов в социокультурном пространстве, определяется рядом характеристик: миграционные процессы стремительно ускоряют создание мирового социокультурного пространства, которое приобретает особенность внегосударственного характера; интернетным коммуникациям отводится особая миссия, ибо с их помощью распространяется инновационная информация; проблема выживания человечества становится всеобщей в условиях военных локальных конфликтов, техногенных и экологических катастроф.

В условиях глобализации особая роль принадлежит информационным и телекоммуникационным технологиям, что позволяет говорить о наступлении нового этапа в развитии культуры, который в свое время получил название постмодернизм или постиндустриальной культуры.

Основополагающими характеристиками постмодернизма являются развитие новейших электронных технологий, преобладание в экономической структуре сферы услуг (ориентация на потребление), критическое отношение к художественным традициям предшествующих культурных периодов, стилевое разнообразие. В новом обществе под сферу потребительских услуг «подгоняется» и культура. Наступила качественно новая эпоха – эпоха глобализма - трансформируются идеи, взгляды, меняется и сама личность. Е.В. Кузнецова определяет её следующим образом, «люди третьей волны ... залпом глотают огромное количество информации, они учатся создавать собственные «полюсы» идей из

того разорванного материала, который обрушивают на них новые средства информации» [1, с.92].

Все очень быстро меняется, и если сравнить массовую культуру начала и конца XX века, мы обнаружим колоссальное количество отличий, которые сформировались параллельно с изменением социума и развитием технологий. Нельзя не согласиться с испанским философом Хосе Ортега-и-Гассет, который писал по этому поводу: «...наша эпоха великолепна, изобильна, превосходит все известное нам в истории. Но именно благодаря своему размаху она опрокинула все заставы - принципы, нормы и идеалы, установленные традицией. Наша жизнь - более живая, напряженная, насыщенная, чем все предыдущие, и тем самым более проблематичная. Она не может ориентироваться на прошлое, она должна создать себе собственную судьбу».

«Коллажность культуры, электичное сочетание «всего со всеми» рассматривается, как пишет Е.В. Кузнецова, как новое «естественное» состояние для отдельного человека и для социума. Выделяются новые социокультурные группы, границы между которыми совершенно размыты, так как очень часто меняется критерий их классификации – вовлеченность в те или иные культурные практики. По справедливому убеждению многих авторов, своим нынешним обликом культура обязана в первую очередь средствам массовой коммуникации» [1, с.91].

Технический прогресс, по мнению французского философа Жака Эллюля, своим бездушным производством и «оголтелым» ажиотажем, создал своего рода потребительский хаос, в котором индивид находится в постоянной гонке за новым товаром [2]. Тем не менее нельзя полностью согласиться с тем, что технологическая революция принесла в общество только негативные тенденции, с развитием техники, увеличивается скорость распространения в социуме различных культурных образцов. Культура с помощью кино, современной полиграфии и Интернета превратилась в культуру для миллионов людей. Стремительное развитие средств массовой информации в XX веке породило новую форму массовой коммуникации глобального масштаба, так называемую «индустрию культуры». Испанский социолог Мануэль Кастельс отмечал особенность культурной индустрии, которая ориентирована в первую очередь на экономический эффект, при этом экономическая стандартизация влечет за собой создание единообразного культурного продукта, который используется человеком во время отдыха, для его полной психологической разгрузки, при этом культура в данном случае выполняет функцию психологической защиты[3].

Сегодня наличие прямой связи массовой культуры с техническими средствами коммуникации, ни у кого не вызывает сомнений, многие исследователи даже отождествляют термины «массовая культура» и «массовая коммуникация», при этом в содержании определения одного термина, всегда присутствует другой, например, массовая культура определяется как «совокупность культурных ценностей, отданных в распоряжение публики благодаря средствам массовой коммуникации в рамках технической цивилизации» [4]. Подобного рода мысли наблюдаются у многих исследователей так, например Климова Л.Е. говорит о том, что «отождествляя западную массовую культуру со средствами информации и коммуникации, являющимися, прежде всего, продуктами купли-продажи или товарами, мы раскрываем ее подлинную природу - как явления относящегося к потреблению или, точнее, к бытовому потреблению» [4].

Культурное развитие общества во многом определяется качественным уровнем существующих в данный исторический период коммуникаций. Как отмечает Е.В. Кузнецова, «средства коммуникации определяют структуру знания, регулируют принципы восприятия пространства и времени, навязывая их как отдельной личности, так и обществу в целом. Маклюэн считает, что создание новых технических средств, доступных обществу, носит революционный характер, весь путь развития цивилизации – это создание и развитие того или иного способа коммуникаций» [1, с.92].

Современный человек только 10-15 % знаний получает посредством собственного

опыта, основным же источником получения информации, являются именно средства массовой коммуникации, создающие виртуальную, всеобъемлющую информационную вселенную, как принципиально новую среду обитания индивидов.

Перерождение современной культуры из книжной в телевизионную культуру, естественным образом отразилось и на индивиде, который подсознательно стал выбирать эмоциональные, а не интеллектуальные аспекты информации. Естественно зрительный образ воспринимается легче и быстрее, на долго запоминается, не требует интеллектуального воздействия, поэтому манипулирование сознанием происходит чаще всего через телевизионный формат. «Именно поэтому, - пишет В.М. Березин, - современные СМК изо дня в день, оперируя одними и теми же штампами, и приемами, набившими оскомину широко известными кодами и символами, повторяют – в лучшем случае с небольшими вариациями – давно известное, тривиальное» [5, с.146].

Исходя из выше изложенного, книга на сегодняшний день является единственным носителем, раскрывающим содержание национальной культуры, которая не только хранит, но и приобщает подрастающее поколение к интеллектуальным богатствам нации.

Сегодня в обществе преваляет мнение об интеллектуальном «насилии» потому, что СМИ без перерыва навязывают обществу, свое собственное мнение, свой взгляд на определенную ситуацию, делает его мышление и поведение предсказуемым, стереотипным. По мнению Овсянниковой Т.А. «стереотипы являются крайне устойчивым образованием, которое не поддается редактированию и критике. Незыблемость их сохраняется за счет свойства человеческого ума фиксировать или отбрасывать информацию, противоречащую им» [6, с.110]. Поэтому мобильные средства связи, Интернет и различная индивидуальная техника, приводят к коренной трансформации межличностных коммуникаций.

На место общения в кругу семьи или друзей, пришли Интернет, электронная почта, телефон, телевизор. Беседы и дискуссии заменили просмотр телепрограмм, нет необходимости ходить в театры, посещать выставки и концерты, все можно воспроизвести с помощью электронных технических средств. Нет необходимости работать в залах научных библиотек, на смену энциклопедическим томам, пришли электронные носители, с помощью которых можно увидеть не только редкие издания, хранящиеся в запасниках научных фондов, но и выставочные экспонаты, которые воочию невозможно увидеть в музее.

Конечно, необходимо отдавать себе отчет в том, что технические средства являются всего лишь каналами передачи информации, и естественно не могут отвечать за её содержательную сторону. В этом случае встает вопрос огромной ответственности за качество и влияние на нравственный облик будущего общества, так называемых создателей стандартов культуры. Ибо только средства массовой информации могут сделать достоянием общества, как сцены жесткости, так и концерт оперных див. «Тем более необходимо, - как справедливо отмечает В.М. Березин, - верно определить «значимость» фактов, чтобы весть о замужестве принцессы не была, более важным событием, чем последнее крупное открытие в области атомной энергии» [5, с.146]. В этом случае совершенно прав Т. Адорно, рассуждая о пользе и вреде технических устройств, делая вывод о том, что все зависит от того, как, и в какой степени, эти технические устройства используются социумом.

Сегодня уже нельзя остановить трансформации массовой культуры, ибо нельзя остановить технический прогресс, а это поступательное движение от «волшебного фонаря» в кинематографе к созданию суперкомпьютера и Интернета создающих виртуальную реальность. Компьютерные сети, распространяя различного рода информацию, формируют в социуме новые культурные образцы, которые в конечном счете создали новый тип мышления человека.

Тем не менее необходимо отменить и положительную роль СМИ, ибо с помощью средств массовых коммуникаций в современном обществе поддерживаются культурные традиции и передается социокультурный опыт, что положительно влияет на сохранность самобытности различных этносов.

Сегодня массовая культура характеризуется множеством факторов, основными из

которых является массовость и многотиражность. В наши дни основными каналами трансляции произведений искусства являются телевидение, радио и кино. Благодаря появлению телекоммуникационных сетей, была преодолена пространственная и временная изолированность отдельных народов и их культур. Однако при всех положительных моментах, возникает реальная опасность разрушения этнической самобытности, унификации культур и исходя из этого, уменьшения культурного многообразия. Механизмом же, уравнивающим положение инновационного и традиционного в структуре современной культуры, является глобальная самоорганизация культуры, опирающаяся на этническую составляющую.

Тем не менее, анализируя данную проблематику, можно сделать вывод, что в конце 20 века, очень не много стран Востока и Азии смогли вписать в свою традиционную культуру индустриальный контекст. К таким странам можно смело отнести Южную Корею, Японию и Тайвань, это индустриальные страны Азиатского материка новой формации. Им наилучшим образом удалось бесконфликтно соединить основополагающие качества традиционной культуры с инновационными технологиями, т. е. обновление традиционно-культурной системы прошло в тандеме с глобальными процессами массовой культуры. При этом большое количество стран, принадлежащих к не западным цивилизациям не смогло произвести аналогичное соединение.

Исходя из выше изложенного, глобальное развитие мира приводит к необходимости адаптации традиционной культуры к современным инновационным процессам, что позволит этносам сохранить свою самобытность. В данном контексте хочется привести цитату Е.В. Кузнецовой [1, с.95]. «За каждой этнонациональной культурой стоят своеобразие менталитета, ценностные приоритеты, традиции, обычаи, в противоположность массовой культуре – иллюзорной, основывающейся исключительно на научно – техническом прогрессе и зависящей от него, абсурдной зачастую из-за желания угодить как можно более широкой аудитории». В различных странах идет поиск решения этой проблемы, логичное соотношение между модернизацией и традиционной культурой, от решения которой зависит будущее нашей цивилизации.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Кузнецова Е.В. Феномен массовой культуры: проблемы и противоречия. Вестник Пермского университета. //Философия. Психология. Социология. Вып. 3(15). Изд – во: ФГБОУ ВО «Пермский государственный инновационный университет». 2013. С.89 - 95.
2. Элюль Ж. Технологический блеф. – М. Высшая школа.1995. 265с.
3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М.: Наука, 2000.606с.
4. Климова Л.Е. Массовая культура и личность: культурфилософский аспект. Дис. кан. наук по специальности 09.00.13. – религиоведение, философская антропология, философия культуры. 2005.
5. Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия: - М.: Изд. РИП – холдинг, 2004. – 174с.
6. Овсянникова Т.А. Влияние этнических стереотипов на политическую составляющую современного мирового сообщества. // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. Вып.2. С.110.

УДК 342.71

## **МОЛОДЕЖЬ В ОБЪЕКТИВЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПОЛИТИКЕ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА**

*Маллакурбанов А.А.*

## **YOUNG PEOPLE IN THE LENS OF THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL POLICY OF THE STATE**

*Mallakurbanov A.A.*

**Аннотация.** В статье излагаются современные черты и качества молодежи и студенчества, в частности. Выявляется также проблема молодежной субкультуры в контексте социокультурной динамики общества. В целом общество, да и институты власти, так или иначе, изучают и в разной степени активности вмешиваются в эти процессы. Собственно для этого разработаны и определенные инструментарии, в том числе и научно-аналитические. Так, например, имеются масса социологических опросов и исследований, статей, монографических работ и т.д., но при всём этом нет прорывных решений и желаемых результатов. На такую парадигму указывают и сами исследователи, когда ставятся под сомнение даже сам смысл и значение термина «молодежь» и кого следует относить к данной категории. То есть, проблема возникает изначально и методологически, не говоря уже о выводах и практических рекомендациях. В данном аспекте вопроса, позитивно можно отнестись к тому, что в условиях глобализации российские ученые нередко обращаются к наработкам зарубежных коллег. Отсюда вытекают и наша цель, и разносторонность подходов в данной проблеме, таких как: стратификационный, социально-психологический, культурных и социальных функций молодежи и др.

Не только научный, но и общественный интерес представляет анализ молодежной среды через призму общественного воспроизводства. И такое «положение вещей» приобретает первостепенное значение, коли об этом «забили тревогу» не только в научной среде, но и политики, депутаты разных уровней, руководители учебных заведений и просто равнодушные граждане. Одновременно, сложившееся положение указывает и на диалектическое противоречие: с одной стороны, молодежь – это самостоятельная социально-демографическая группа, где, к примеру, не существует жёсткой корреляции - «хорошая семья – хорошие дети». С другой – зависимость молодежи от социальных характеристик самого общества. Практическая задача и проблема в том и состоит, как разрешать эту сложнейшую дилемму. Данные проблемы и факторы зримо присутствуют и в многомиллионной аудитории – среде студенческой молодежи. Эта среда, как известно, сильно дифференцирована, и это обстоятельство кратно усложняет проблему. Факты массового исхода из страны молодых специалистов, а также их мечты о «райских краях» (правда, многие разочаровались в том «рае» и вернулись в Россию), а также откровенные криминальные выходы студентов и даже школьников, число которых пугающе возрастает, явно указывают и на такую симптоматику болезни общества, которую власть, судя по сообщением СМИ, предпочитает говорить осторожно и без самокритики. Практическая рекомендация исследователя в адрес органов власти в том и состоит, чтобы открыто ставить накопившиеся проблемы в области молодежной политики и максимально способствовать их скорейшему разрешению.

**Annotation.** The article describes the modern features and qualities of youth and students, in particular. The problem of youth subculture in the context of sociocultural dynamics of society is also revealed. In General, society, and the institutions of power, one way or another, study and to varying degrees of activity interfere in these processes. In fact, certain tools, including scientific and analytical ones, have been developed for this purpose. For example, there are a lot of sociological surveys and studies, articles, monographs, etc., but there are no breakthrough solutions and desired results. This paradigm is pointed out by the researchers themselves, when even the meaning and meaning of the term "youth" are questioned and who should be referred to this category. That is, the problem arises initially and methodologically, not to mention the conclusions and practical recommendations. In this aspect of the issue, we can positively relate to the fact that in the context of globalization, Russian scientists often turn to the developments of foreign colleagues. This implies our goal and diversity of approaches to this problem, such as: stratification, socio-psychological, cultural and social functions of youth, etc.

Not only scientific, but also public interest is the analysis of the youth environment through the

prism of social reproduction. And this "state of Affairs" is of paramount importance, if this "sounded the alarm" not only in the scientific community, but also politicians, deputies of different levels, heads of educational institutions and just concerned citizens. At the same time, the current situation points to a dialectical contradiction: on the one hand, young people are an independent socio – demographic group, where, for example, there is no strict correlation-"good family - good children". On the other hand, young people depend on the social characteristics of the society itself. The practical challenge and the problem is how to resolve this most difficult dilemma. These problems and factors are visibly present in a multi-million audience - among students. This environment is known to be highly differentiated, and this circumstance complicates the problem multiple times. The facts of the mass Exodus of young professionals from the country, as well as their dreams of "Paradise" (though many were disappointed in that "Paradise" and returned to Russia), as well as outright criminal antics of students and even schoolchildren, the number of which is growing frighteningly, clearly indicate such symptoms of the disease of society, which the government, judging by the media, prefers to speak cautiously and without self-criticism. The practical recommendation of the researcher to the authorities is to openly raise the accumulated problems in the field of youth policy and to contribute to their early resolution.

**Ключевые слова:** молодежь, студенчество, стратификационный подход, социализация личности, общесоциальная сфера, субкультура, социальное государство, молодежная политика.

**Key words:** youth, students, stratification approach, socialization of personality, General social sphere, subculture, social state, youth policy.

В последние годы возникла особая потребность в целостном подходе к изучению молодежи как органического субъекта развития социального государства. В широком значении под молодежью понимают социально-демографическую группу, выделяемую на основе совокупности характеристик и особенностей социального положения, определяемые уровнем социально-экономического и культурного развития, а также особенностями ее социализации [1]. Сегодня в поведении молодежи имеет место сочетание противоречивых черт и качеств, таких как: стремление к автономии, конформизм, негативизм и отрицание общепринятых норм, отрешенность от внешнего мира и пр. В современной России, вступившей на т.н. «цивилизационный путь развития», молодых стали пестовать, противопоставляя старшему поколению, отторгая у них зрелость. При этом используются простые и отработанные методики, которых выдвигают новые «хозяева жизни», снабдив их рекламными примитивами типа: «Будьте успешны», «Наслаждайся», «Я никому ничего не должен» и т.п. Так сформировалась особая и ранее невиданная каста – «молодые». Они не ощущают себя звеном в цепи поколений и, по сути, оказались замкнуты непосредственно на себе, соответствуя навязанным им примитивным мировоззренческим ориентирам [2].

Однако было бы упрощением рассматривать эти свойства негативно или как проявление только возрастных особенностей молодых людей или даже злой воли «тёмных сил». Подобные оценки сознания молодежи определяется рядом обстоятельств. Во-первых, усложняется сама жизнь и процесс социализации личности, а во-вторых - становление зрелости молодых людей происходит под влиянием таких факторов как семья, школа, армия, трудовой коллектив, СМИ, стихийных и/или неформальных групп и т.д. Хотя эти институты социализации не представляет собой жесткую иерархизованную систему, но каждый в отдельности выполняет специфические функции в становлении молодого человека как личности. Отсюда, каково общество - такова молодежь и ее субкультура, которая как зеркало отражает «взрослый» мир вещей, отношений и ценностей.

О повышенном внимании общества к молодежи указывает и тот факт, что более трети всех социологических исследований в России затрагивают интересы молодого поколения [3, с. 7]. В ходе широкой научной полемики по поводу определения молодежи как социальной группы, критериев выделения ее в самостоятельную группу и возрастных границ, выработаны разные подходы. Усложнились и сами критерии социальной зрелости и, соответственно, сформировались различные подходы к определению сущности молодежи как значительной социальной группы в обществе и молодежной политики в целом. Ученые выносят на первый план именно теоретико-методологические подходы определения

социальной сущности и критериев идентификации молодежи. Так, И.М. Ильинский полагает, что «молодежь - понятие конкретно-историческое, зависящее от характера и уровня развития общества. Определенного, раз и на все времена всеми приемлемого понятия «молодежь» в мире нет и быть не может [4, с. 24]. В.А. Луков выделяет три подхода к определению молодежи: социально-психологический, стратификационный и субкультурный [5, с.19]. Социально-психологический подход представляет молодежь социальной группой, выделяемой в структуре общества по периоду возрастных перестроек организмов людей. При этом личностные качества у большинства молодых людей проявляются в возрасте от 14 до 30 лет и могут выступать в качестве их группообразующих признаков. Как известно, теоретическую основу такого подхода создали труды З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона и других авторитетных ученых. Использование данного подхода позволяет определить молодежь с типичной для ее становления социальной и психофизиологической зрелостью адаптации к социальным ролям взрослых. А, чаще всего, социологи рассматривают молодежь как специфическую социокультурную группу; психологи - как группу с присущими ей психофизическими особенностями социализации личности, а политологи - как инновационный ресурс развития государства.

В работах западных социологов молодежь рассматривается через совокупность присущих ей культурных свойств и функций. Несмотря на «конфликты поколений», субкультурные особенности молодого поколения указывают на то, что она может сочетаться и с традиционной культурой общества старших поколений. Стратификационный подход основан на демографических принципах деления общества на возрастные группы и представляет молодежь ограниченной возрастом социальной группой, со своими специфическими социальными позициями, статусом и ролями. В основном периодизация поколений примерно в 25 лет обусловлена средним возрастом вступления людей в семейно-брачные отношения. Хотя В.Т. Лисовский полагает, что в зависимости от исторических условий возрастные критерии молодежи могут колебаться от 16 до 30 лет [6]. То есть, начало и окончание молодости не имеют четких возрастных границ и могут варьироваться в широком диапазоне. Средняя нижняя возрастная граница молодежи в России определена в 14 лет, а верхняя в 30 лет. Такие возрастные критерии молодежной социальной группы необходимы для государственной политики и закреплены в правовых нормах. Данный подход используется и для определения периода вступления в возраст правовой ответственности, и в России он определен 14-летним возрастом, когда можно получить не только паспорт, но и новые обязательства.

Стоит также отметить, что еще в середине 80-х гг. прошлого века была обоснована концепция, связывающая сущность молодежи с ее ролью общественном воспроизводстве. Сторонники этой концепции утверждают: развитие молодежи как социальной группы непосредственно связано с ее ролью в общественном воспроизводстве. В результате смены поколений осуществляется простое или расширенное обновление социальной структуры, в ходе которого раскрывается социальная сущность молодежи, выявляются ее основные социальные функции [7, с. 7]. Такой подход был определен в науке как «интеграционный».

В органической связи с «молодежью» в научный обиход вошло и понятие «молодежная культура». Начало и основы ее зарождения обычно связывают с идеями западных социологов Т. Парсонса и С. Вербы [8]. Молодежная культура представлялась ими независимым социальным пространством, в котором молодые люди могут обрести аутентичность, тогда как в семье или школе они лишены собственных полномочий [9]. В отечественной науке молодежь не рассматривалась как самостоятельная социально-демографическая группа. В то же время, можно утверждать, что нет каких-то универсальных форм поведения, выводимых только из психологии или физиологии молодежного возраста. Наоборот, молодежь и ее жизнедеятельность прямо зависимы от социокультурных характеристик общества, и оно же определяет ее поведение. По мысли П. Сорокина, «личность есть носитель, создатель и пользователь значениями, ценностями и нормами общества» [10, с. 218]. К таким же «значениям и ценностям» К. Манхейм относил,

в частности, «работу» и «семью», создающих в умах молодежи некое постоянство («status quo») [11, с. 446].

Как и любое социальное явление, молодежная культура возникает не изолированно, а как результат развития господствующей культуры. Как субъект социокультурных, этнических, психологических и экономических отношений, молодежь не является зеркальным отражением особенностей развития социума и его культуры, поскольку в поведении молодого поколения синтезируются и собственные культурные традиции, а также результаты взаимодействия с культурами других социальных групп. Молодежь в силу специфического положения раньше других социальных групп обращает внимание на происходящие в обществе изменения. И вывод о том, что молодежная культура предстает как способ бытования культуры с сохранением особенностей, присущих ей как субкультуре, представляется справедливым [12, с. 32]. Молодежная культура, будучи «культурой в культуре» не существует сама по себе - вне господствующей культуры. Эти две культуры тесно взаимосвязаны и взаимодополняемы.

Одновременно приходится учитывать и тот факт, что общество в целом консервативно и ему даже априори присуще такое качество как инерционность. Отсюда, современные инновации распространяются на все общество не сразу, а, как бы, «вытесняются» в сферу наименьшего сопротивления, то есть - в среду молодых людей. У инновации могут возникать противники, и прогресс общества невозможен без борьбы нового со старым. А внутри молодежной культуры цивилизация чаще «проигрывает» варианты своего развития и это - одна из важнейших функций молодежной культуры с точки зрения общественных интересов. Отсюда, молодежную культуру можно рассматривать как поле инновационных возможностей господствующей в обществе культуры. И если инновация принята большей частью молодежи, то она будет принята обществом через какое-то время хотя бы потому, что молодежь со временем станет костяком этого общества. В таком случае можно говорить о творческой роли молодежи в периоды общественных перемен не в качестве возрастной группы, а как о новом грядущем поколении.

В современности одной из наиболее подверженных влиянию социума можно считать такую категорию населения, как студенчество – наиболее грамотная и значительная часть молодежи. Современное общество создает потенциальные возможности для реализации устремлений и жизненных планов личности, базовой точкой которых является соответствующее образование. С повышением социальной значимости высшего образования роль студенчества в жизни общества возрастает. Общая деятельность в сочетании с «единой территорией» порождает у студенчества известную общность интересов, групповое самосознание, специфику ее субкультуры и образа жизни. Всё это дополняется и усиливается его возрастной однородностью. Как и вся молодёжь, студенты воспитаны в детском и подростковом возрасте семьей, дошкольными учреждениями, школой, общественными организациями и в студенческий период этот «багаж жизни» расширяется. Отношение студента к учебе, общественной работе и прочее, есть также во многом следствие его общесоциальной зрелости. А одной из самых приоритетных задач для студентов остается материальное обеспечение. На зарабатывание денег у них почти нет времени и всецело зависимы от родителей. Далее стоит проблема поиска работы и небольших возможностей для приработка. В общесоциальной сфере для студентов характерны гражданская ответственность, достаточный нравственный уровень, коллективизм и общительность, гуманизм, стремление к совершенствованию, социальный оптимизм и т.п. Но они характерны далеко не всем студентам и им свойственны и определенные недостатки. Отметим лишь некоторые из них, что доказываются материалами многих социологических исследований. Это наркомания, культ силы в молодежной среде; состояние здравоохранения; безопасность семьи и близких; нередкое безразличие администраций и властных структур к запросам и интересам студентов и т.п. [13].

Преобразования российского общества вызвало к жизни новые направления в

области молодежной среды. Они касаются адаптации молодежи к новым социально-экономическим и политическим отношениям, в том числе: профориентации, проблемам рынка труда, безработице, социальной защите молодежи и молодых семей и пр. Из всех проблем молодежи, особое внимание заслуживает формирование у нее системы ценностных ориентаций, подходы к окружающим и к самому себе, ее социальная активность, придающая смысл жизненной позиции молодого человека. Отсюда очевидно, что первостепенное значение здесь обретает государственная политика в отношении молодежи в целом и соответствующая идеология в основе такой политики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Социологический словарь / Отв. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М., 2015.
2. Н.Я. Лактионова. «Осторожно – молодость» / <https://kprf.ru/ruso/180121>.
3. Социология молодежи / В.И. Добренков, Ю.Г. Волков, Ф.Д. Кадария. Ростов н/Д, 2010.
4. Молодежь планеты: глобальная ситуация в 90-х годах, тенденции и перспективы / И.М. Ильинский, С.В. Алешенок, И.А. Володин. М., 1999.
5. Практикум по социологии молодежи / А.И. Ковалева, Ю.Р. Вишневецкий, В.А. Луков, Б.А. Ручкин и др. М., 2009.
6. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. СПб, 2000.
7. Зубок Ю.А. Феномен риска в социологии: опыт исследования молодежи. М., 2007.
8. Альмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии // Политические исследования. 1992. № 4.
9. Парсонс Т. Система современных обществ (пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалёва). М.: Аспект Пресс, 1998.
10. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. / Под ред. А.Ю. Соколова. М., 1992.
11. Манхейм К. Диагноз нашего времени (пер. с англ. С.В. Карпушиной). М.: Юрист, 1994.
12. Лясников Н.В. Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи (социологический аспект). М.: Изд. ВНИИФК, 2013.
13. Афонина Т.Н., Гайдамакина И.В. Динамика факторов социальной адаптации студентов // Научные ведомости Орловского филиала РАНХиГС при Президенте РФ, 2016. №10. Выпуск 36.

*УДК 070.1*

## **О СУЩНОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЖУРНАЛИСТА**

*Поселеннова О.А., Ковардакова М.А., Хамидуллина Л.А.*

## **ABOUT THE NATURE OF SELF-PRESENTATION AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION JOURNALIST**

*Poselennova O.A., Kovardakova M.A., Khamidullina L.A.*

**Аннотация.** Статья посвящена научной проблеме выявления сущности творческой самопрезентации как элемента профессиональной коммуникации будущего журналиста. Анализ работ исследователей проблемы профессиональной самопрезентации позволил авторам определить творческую самопрезентацию журналиста как сложное личностное проявление, включающее утверждение собственной индивидуальности, познание себя через восприятие другими индивидами, как внешнее проявление и результат рефлексии, обеспечивающее продуктивность профессиональной журналистской деятельности, и выявить её функции. В статье обоснована

необходимость обучения будущих журналистов навыкам творческой самопрезентации в учебном процесс вуза.

**Annotation.** The article is devoted to a scientific problem of identification an essence of the creative self-presentation as an element of future journalist professional communication. The analysis of works devoted to the professional self-presentation problem allowed authors to define the creative self-presentation of the journalist as the difficult personal manifestation which includes the approval of own identity, the knowledge through a perception by other individuals as the external manifestation and result of a reflection providing efficiency of professional journalism and to reveal its functions. The article proves the necessity of training the creative self-presentation skills in educational process of higher education institution for future journalists.

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, самопрезентация, профессиональная самопрезентация, творчество, творческая профессиональная самопрезентация, навыки творческой самопрезентации.

**Keywords:** professional communication, self-presentation, professional self-presentation, creativity, creative professional self-presentation, the creative self-presentation skills

Для специалиста, работающего в такой сфере как «человек-человек», к которым относятся и журналисты, общение является приоритетной формой и преобладающим способом решения профессиональных задач. Одной из составляющих профессиональной коммуникации является самопрезентация как создание, продуцирование и управление впечатлением или информацией о себе у партнёра по общению.

Сам термин «самопрезентация» был впервые описан в США. Изначально самопрезентация понималась американскими учеными как активность, направленная на управление личностью информацией о себе [1].

Анализ работ таких авторов, как Ю.М. Жуков [2], Н.А. Некрасова, У.С. Некрасова [5], Л.М. Семёнова [6] и др., позволил установить, что на данный момент существует более 15 различных толкований понятия самопрезентации. Каждое из них акцентирует различные её особенности. Наиболее универсальным, на наш взгляд, является следующее определение: самопрезентация – это любое представление себя окружающим.

Для полноты описания явления самопрезентации приведем другие его определения, представленные в литературе: невербальная и вербальная демонстрация своей личности в системе внешних коммуникаций; представление себя собеседникам или аудитории; управление впечатлением, производящим оратором на аудиторию для оказания влияния на нее; умение выигршно и эффективно подавать себя в разных обстоятельствах, неповторимый образ, индивидуальный стиль общения, привлекательный не только для окружающих, но который нравится и самому себе; умение правильно подать себя в обществе, демонстрируя свои достоинства и затеняя недостатки.

Ни одно из определений не дает исчерпывающего представления об изучаемом феномене, хотя какими бы разными они не были, они сходятся в одном: главная задача самопрезентации – представить себя другим. Мы исходим из понимания самопрезентации как технологии построения впечатления о себе посредством использования определенных стратегий и тактик с целью формирования определенного имиджа.

Рассматривая самопрезентацию в качестве неотъемлемой части профессиональной коммуникации, А.К. Касаткина трактует её как позитивное представление различных качеств адресантов, необходимых, по их мнению, для успешной деятельности в данной профессиональной сфере [3].

Профессиональная самопрезентация может носить скрытую и явную формы. К явным способам самопрезентации можно отнести презентацию личностных качеств специалиста как собственно профессиональных, так и морально-этических, отношение к профессии, труду в целом, опыт, информацию об образовании, необходимые в любой профессии знания и умения (владение ПК, знание иностранных языков), достижения в профессии и даже способствующее профессиональному росту хобби. К основным скрытым, неявным, способам самопрезентации относятся владение официально-деловым

стилем языка, указание на характер работы, графические средства (например, включенные в словесный текст цифры), ссылки на рекомендации, знакомства.

В контексте проблемы профессиональной самопрезентации встает вопрос выбора средств для ее реализации. Наименее изученным на данный момент является творческий подход, творческая самопрезентация.

В современном обществе и государстве востребованы работники, обладающие следующими личностными качествами: гибкость и креативность мышления, инициативность, способность активно осваивать ситуацию социальных изменений, готовность к самостоятельной сознательной и творческой деятельности, обеспечивающей решение задач, не имеющих аналогов в опыте прошлого поколения. Однако желание осуществлять творческую деятельность и наличие достаточного творческого потенциала личности еще не гарантируют того, что человек будет успешен в своей профессиональной деятельности. Необходимо, чтобы он умел раскрывать, применять и развивать имеющийся творческий потенциал, обладал умениями творческого самовыражения в профессии.

Для решения проблемы обучения студентов навыкам творческой самопрезентации методологически важной является трактовка личности специалиста В.А. Слестёниным как определённого уровня развития человека, на котором его поступки обусловлены не столько внешними обстоятельствами, сколько ведущим оказывается опосредование внутренними условиями: строем мотивационной сферы, целевыми стратегическими установками, в целом его мировоззрением [7].

Все вышеизложенное позволяет нам дать следующее определение исследуемой дефиниции: профессиональная самопрезентация, являясь неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности, частью позиционирования личности как специалиста, представляет собой постоянный процесс предъявления специалистом информации о своих знаниях, умениях, навыках, способностях, качествах, востребованных, по его мнению, для успешности этой деятельности. Профессиональная самопрезентация осуществляется в межличностном взаимодействии, протекает независимо от степени осознания субъектами самопрезентации поведенческих действий.

Навыки профессиональной самопрезентации специалист получает в процессе обучения. На наш взгляд, в процессе профессиональной подготовки журналистов творческая самопрезентация студентов как «самоценное проявление, утверждение индивидуальности, самопознание через отражённость в других» [4] будет способствовать становлению мотивационной сферы, саморазвитию, самоактуализации будущего специалиста. Через акты творческой самопрезентации реализуется творческий потенциал субъекта образования, творческое самовыражение студента способствует становлению качеств, характеризующих творческую личность: способность к сотрудничеству, познание своего «я», стремление к открытиям, гибкость, оригинальность и т. д.

Ученые, изучающие явления творческого самоопределения, самовыражения и самореализации, констатируют, что в реальном образовательном процессе большинства вузов, несмотря на провозглашение принципов личностно ориентированного образования, по-прежнему реализуются старые подходы и принципы к его осуществлению. Поэтому сложный процесс становления растущего и взрослеющего человека как субъекта профессиональной деятельности сводится к «вооружению» его знаниями, умениями, навыками. В образовательном учреждении нужна стратегия ориентирования, направленная на поддержку творческой деятельности студентов. Такой подход обеспечивает преодоление противоречий между:

- заказом общества на формирование личности, умеющей адекватно реагировать на изменяющуюся социально-экономическую ситуацию, готовой к личностному самовыражению и реализующей творческий потенциал в профессиональной деятельности, и недостаточным уровнем разработанности педагогических технологий, обеспечивающих успешное решение данных задач в вузовском учебно-воспитательном процессе;

- пониманием необходимости обеспечения готовности будущих специалистов к

профессиональному труду как процессу творческому, успешность которого обуславливается владением приемами и средствами творческой самопрезентации, и недостаточной разработанностью педагогических средств, способствующих их становлению как развивающихся субъектов творческой деятельности, творческой самопрезентации;

- потребностью студентов в творческой самореализации и слабой их ориентированностью на овладение способами самопрезентации в различных видах деятельности.

Сам феномен творческой самопрезентации логично рассматривать в контексте анализа сущности творчества.

Для большинства исследователей творчество – это высшая форма активности и самостоятельности человека, человеческая деятельность, в процессе которой создаются качественно новые духовные и материальные ценности. В науке широко распространено определение творчества, данное А.Г. Спиркиным: это мыслительная и практическая деятельность, результате которой создаются оригинальные, неповторимые ценности, устанавливаются новые факты, свойства, закономерности, а также появляются новые методы исследования и преобразования духовной культуры и материального мира. При этом автор акцентирует внимание на том, что новизна может обладать как объективной, так и субъективной значимостью [8].

Опираясь на результаты анализа сущности творчества, творческой деятельности, отталкиваясь от трактовки личности специалиста, данной В.А. Слостёниным, творческую самопрезентацию журналиста следует рассматривать как сложное личностное проявление, включающее утверждение собственной индивидуальности, познание себя через восприятие другими индивидами, как внешнее проявление и результат рефлексии, обеспечивающее продуктивность профессиональной журналистской деятельности и выполняющее следующие функции: обеспечение становления и дальнейшего развития мотивационной сферы студента; активизация саморазвития и самоактуализации будущего специалиста; реализация творческого потенциала студента как субъекта образования; побуждение студента к творческому самовыражению; содействие формированию таких качеств как познание своего «я», стремление к открытиям, гибкость, оригинальность, открытость, продуктивное самосознание, интеллектуальная творческая инициатива, чувствительность к проблеме, новизне, потребность в нестандартном решении задач, критичность ума, самостоятельность в поиске путей и способов решения проблем.

Определение профессиональной коммуникации будущего журналиста как составной части его профессиональной компетентности, выявление сущности творческой самопрезентации позволит на следующих этапах исследования выявить специфику формирования навыков творческой самопрезентации в контексте проблемы становления личности журналиста как специалиста в вузе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни [Текст] / И. Гофман: Пер с англ. А.Д. Ковалёва: Ин-т социологии РАН. – М.: Канон-пресс-Ц: Кучково-поле, 2000. – 302 с.
2. Жуков, Ю.М. Эффективность делового общения [Текст] / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
3. Касаткина, А.Ю. Способы самоидентификации и самопрезентации субъекта профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-samoidentifikatsii-i-samoprezentatsii-subekta-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения 31.10.2018).
4. Косогова, А.С. Цели и особенности творческого самовыражения будущего учителя [Текст] / А.С. Косогова, А.А. Солдатова, М.Г. Голубчикова // Индивидуализация

обучения в экологически сообразном педагогическом пространстве. – Иркутск, 1998. – С. 18-28.

5. Некрасова, Н.А. Самопрезентация: сущность и основные характеристики [Текст] / Н.А. Некрасова, У.С. Некрасова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 122-124.

6. Семёнова, Л.Н. Технология самопрезентации [Текст]: учебно-методический комплекс / Л.М. Семёнова: под ред. К.В. Киуру. – Челябинск: Из-во ЮУрГУ. – 2005. – 54 с.

7. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.

8. Спиркин, А.Г. О творческой силе человеческого разума [Текст] / А.Г. Спиркин // Послесловие в кн.: Гиргинов Г. Наука и творчество: Пер. с болг. – М.: Прогресс, 1979. – С. 337.

*УДК 316.74*

## **МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В РОССИИ**

*Шарков И.Г.*

## **RESEARCH METHODOLOGY OF THE CHARITABLE ACTIVITY OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS UNDER THE DEVELOPMENT OF CIVIL SOCIETY IN RUSSIA**

*Sharkov I.G.*

Цель статьи заключается в анализе влияния благотворительной деятельности религиозных организаций на примере Русской Православной Церкви на становление и развитие российского гражданского общества.

Методологически исследование опирается на системный и структурно-функциональный анализ, а также использует аксиологический подход, с помощью которого рассматривается ценностно-смысловое поле церковной благотворительности и гражданского общества в современной России. Автор апеллирует к трудам П. Бурдьё, Д. Роулза, анализирующих влияние на развитие гражданского общества таких ценностей, как справедливость, доверие, социальная ответственность.

The purpose of the article is to analyze the influence of the charitable activities of religious organizations on the example of the Russian Orthodox Church on the formation and development of Russian civil society.

Methodologically, the study is based on a systemic and structural-functional analysis, and also uses an axiological approach, with the help of which the value-sense field of church philanthropy and civil society in modern Russia is considered. The author appeals to the works of P. Bourdieu, D. Rawls, analyzing the influence of such values as justice, trust, and social responsibility on the development of civil society.

**Ключевые слова:** благотворительность, Русская Православная Церковь, гражданское общество, ценности, духовность, религиозный институт, социальная ответственность, социальное взаимодействие, консолидация.

**Keywords:** charity, Russian Orthodox Church, civil society, values, spirituality, religious institution, social responsibility, social interaction, consolidation.

### **Введение**

Социальная нестабильность и не уменьшающееся расслоение российского общества стали причинами особой востребованности благотворительности. Возрастающее влияние

на общество этой социально значимой деятельности не смогло остановить отсутствие в течение достаточно продолжительного времени законодательной базы благотворительности. Сегодня россияне всё более осознают, что многие благие и полезные акции можно и нужно реализовывать самостоятельно, проявив гражданскую позицию, социальную активность, не дожидаясь действий со стороны государства. В течение последних лет в России социологи отмечают устойчивый интерес к благотворительной деятельности и добровольчеству, которые представляют собой важнейшие социальные практики гражданского общества.

В современных условиях глобализирующегося человечества все классификационные единицы социума, включая элементы системы гражданского общества призываются к социальной ответственности. Трансформационные процессы в российском обществе остро ставят вопросы «осмысления индивидуальной и групповой социальной идентичности, интеграции и дезинтеграции, солидарности, сплочённости и системы ценностей» (Пути регулирования ..., 2017, С. 148–149). Сегодня является актуальным соотношение происходящих в стране процессов модернизации с национальными ценностями, культурной традицией и идентификациями. В виду возникновения противоречий между реальными потребностями населения и возможностями их удовлетворения со стороны государства и общества, возникает необходимость в социокультурном регулировании и общественном управлении социально ответственной деятельностью как религиозных и общественных организаций, так и частных лиц.

Одной из актуальных задач исследований в сфере социологии культуры является всесторонний анализ накопленного в России значительного и позитивного опыта благотворительной деятельности, мониторинг реальных тенденций её развития, изучение современного состояния церковной благотворительности. Современная отечественная социология проявляет значительный интерес к формирующимся и развивающимся новым социальным явлениям в гражданском обществе – общественным движениям, партнёрству религиозных организаций и государства, гражданским инициативам, добровольчеству. Благотворительность и «добровольчество – это сфера, дающая простор созидательной инициативе и социальному творчеству широких слоев населения, которые составляют важный вклад в достижение целей социальной политики страны, повышение качества жизни граждан» (Концепция ..., 2009).

Традиционно в нашей стране благотворительностью занимаются религиозные организации, и крупнейшая из них – Русская Православная Церковь. Также, сегодня в России действует большое количество некоммерческих организаций и фондов, координирующих и объединяющих благотворителей в региональном или федеральном масштабе. Среди них САФ-Россия, Национальный благотворительный фонд, Благотворительный фонд помощи тяжелобольным детям, сиротам и инвалидам «Русфонд», Благотворительный фонд преподобного Серафима Саровского, детский фонд «Знамение», фонд «Подари жизнь», Фонд святого всехвального апостола Андрея Первозванного, благотворительный фонд продовольствия «Русь», Фонд «Центр социальных программ», ассоциация «Гуманизм и милосердие», Российский клуб православных меценатов, Душепопечительский Православный Центр во имя святого праведного Иоанна Кронштадтского, православная служба помощи «Милосердие», Форум доноров, Российский фонд помощи, информационный центр «Благотворительность в России» и другие.

### **Русская Православная Церковь как актор социально-благотворительной деятельности в России**

Русская Православная Церковь, многие православные благотворительные фонды и общественные объединения в Российской Федерации сегодня имеют некоторые условия и средства для реализации своей благородной социально значимой деятельности. Церковь получает определённые социальные заказы, пользуется различными льготами, получает

организационную и информационную помощь со стороны муниципальных и государственных структур.

Активная и динамично развивающаяся социально-благотворительная деятельность Русской Православной Церкви в России оказывает значительное влияние, как на общество, так и на саму Церковь. Когда в советский период всякая общественная деятельность Церкви была категорически запрещена, религиозная жизнь в России и странах бывшего СССР была максимально атомизирована. Прихожане не чувствовали себя членами религиозной общины, их не связывала социально значимая деятельность, они могли осознавать себя частью только сакрального пространства самой Церкви, находиться только в молитвенном и евхаристическом единстве. Причём и такое единство понималось единицами. А приходского социального единства в условиях тоталитарного государства с атеистической политикой быть не могло. Сегодня, когда Церкви разрешена любая, не противоречащая государственному законодательству социальная деятельность, происходит процесс активного развития социальных инициатив в церковной среде, способствующий, в том числе, и развитию полноценной приходской общины. Во многих приходах создаются, вызревают и крепнут социально деятельные общины, которые можно считать ячейками гражданского общества.

Традиционно основными бенефициарами церковной благотворительной помощи в нашей стране являются социально уязвимые группы населения, а также люди, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации. По причине затяжного экономического кризиса доля таких людей в России в последние годы неуклонно возрастает.

Сегодня церковная благотворительность носит организованный характер, церковные благотворители активно участвуют в государственных и общественных социальных программах. Так в 2017 году 152 церковных социальных проекта стали победителями конкурса Президентских грантов на общую сумму 421672231 руб. С учётом результатов церковно-общественного социального конкурса «Православная инициатива», на развитие церковных социальных проектов в 2017 году привлечено 447 млн. руб.

В августе 2017 года в связи с наводнением в Приморском крае Синодальный отдел по церковной благотворительности и социальному служению РПЦ направил 100 тыс. руб. для оперативной помощи пострадавшим. В связи со стихийным разливом паводковых вод в Забайкалье в июле 2018 года Отдел ЦБСС перечислил 146 тысяч рублей на счет Нерчинской епархии для помощи пострадавшим от наводнения.

Для беженцев с Украины в 2014 году прихожанами Русской Православной Церкви был собран и передан 51 млн. рублей; в период глубокого финансового кризиса в Греции для её жителей Церковь собрала 517 тыс. евро, на которые были организованы благотворительные обеды и оказана материальная помощь наиболее нуждающимся греческим семьям. В 2018 году РПЦ собрала и передала в Душанбинскую епархию свыше 500 тысяч рублей для помощи наиболее бедным людям.

На официальном сайте Московской Патриархии 3 сентября 2018 г. опубликована информация о том, что Церковь собрала 38 миллионов рублей для организации помощи беременным и женщинам с детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. На собранные в 2016 году РПЦ средства для этих целей на конкурсной основе были созданы 100 новых церковных центров гуманитарной помощи в 89 епархиях.

На прошедшей в Москве в Высшей школе экономики 8 июня 2018 года конференции «Государство и благотворители: вместе к общей цели» заместитель председателя Синодального отдела по церковной благотворительности и социальному служению иерей Александр Алешин подчеркнул важность расширения государственной поддержки для некоммерческих организаций. Священник отметил, что сегодня в России действуют более 4500 церковных благотворительных проектов, оказывающих помощь различным категориям нуждающихся. Каждый приход Русской Православной Церкви является некоммерческой организацией, так как на практически всех приходах имеются социальные работники и совершается социальное служение.

Традиционно связываемая с духовностью и морально-нравственными категориями благотворительность, рассматривается как универсальная общечеловеческая ценность. Сегодня благотворительная деятельность постепенно становится одним из важнейших атрибутов гражданского общества в России, а также инструментом, с помощью которого общество удовлетворяет свои основные социальные потребности. Исходя из этого, степень вовлечённости граждан в благотворительность может являться одним из показателей уровня развития российского гражданского общества.

### **Методологические аспекты социокультурного подхода к анализу благотворительной деятельности религиозных организаций**

Социокультурный феномен благотворительности в современной российской науке традиционно изучается социологией, рассматривающей благотворительность как социальный институт. Для целостного понимания этого явления важны, также, экономический и политологический подходы к его пониманию. Благотворительность становится предметом политологического исследования в связи с изучением проблематики гражданской активности и развития гражданского общества.

Благотворительность, в том числе и церковная, выполняет ряд социально значимых функций: «способствует вовлечению населения в процесс создания и развития гражданского общества; обеспечивает участие населения в разработке и реализации общественных и социальных инициатив; содействует выстраиванию более тесных контактов и обратной связи между органами власти и населением; повышает качество предоставляемых социальных услуг» (Журавлёва и др., 2008, С. 21).

Одним из ключевых для анализа благотворительной деятельности является ценностный аспект, выступающий одной из неотъемлемых и важных частей социокультурной методологии, которая прослеживается в ряде работ многих классиков социологии. В аксиологическом подходе в центре научного внимания находятся ценности, позволяющие выделить определённую социальную общность из культурного целого, определить её специфичность. Но также важно рассмотреть и социальный механизм воплощения ценностей в конкретной человеческой деятельности. Таким образом, речь идёт уже не о ценности как таковой, а о ценностном значении определённого элемента культуры, сохраняющего целостность этой общности и удовлетворяющего индивидуальные потребности, а также регулирующего деятельность входящего в эту общность человека.

Благотворительная деятельность отечественных религиозных общин выполняет функции решения кратчайшим путём многих социальных проблем, а также перераспределения доходов смягчает социальную напряжённость и становится атрибутом гражданского общества в России. Степень вовлечённости граждан в церковную благотворительность может являться одним из социальных маркеров развития в стране гражданского общества.

Рассматривая проблему свободы как условие для личностного роста человека, Д. Роулз подчёркивает, что «люди не стремятся получить выгоды за счёт друг друга, они не завистливы и не тщеславны, у них есть способность к чувству справедливости» (Роулз, 1995, С. 133). Социолог отмечает, что ценность свободы неодинакова для всех, как неодинаковы и имеющиеся ресурсы и возможности у разных людей, и предлагает преодолевать названную проблему посредством компенсирования: «меньшая ценность свободы компенсируется, так как способность менее удачливых членов общества достигать своих целей была бы еще меньше, если бы они не приняли существующие неравенства во всех случаях, когда удовлетворяется принцип различия. Но эта компенсация за меньшую ценность свободы не должна смешиваться с оправданием неравной свободы» (Роулз, 1995, С. 185).

В понимании П. Бурдьё социальная реальность выступает в форме многомерного общественного пространства, организованного по принципам распределения и дифференциации. Для рассмотрения социокультурного феномена благотворительности можно использовать предложенное французским социологом понятие «габитус».

Объективная социальная среда формирует габитус, представляющий собой систему «устойчивых и переносимых диспозиций» (Бурдьё, 2001, С. 43). Без ценностей, традиций и социальной памяти, объединяющих людей в сообщества, без воспроизводства культуры невозможны постоянство и устойчивость социальных взаимодействий. Православная Церковь как неотъемлемый участник российского общественного строительства призывает укоренять в современной социальной культуре добродетель благотворительности.

### **Заключение**

Движение нашей страны к построению социального государства отличается своеобразием, обусловленным сложностями трансформации социалистического общества в идейно плюралистичное и экономически свободное гражданское. Российский путь запаздывающей модернизации не соответствует западным моделям эволюционного постиндустриализма, поэтому процесс становления в России социального государства будет сложным, достаточно длительным и противоречивым.

Для созидания в России социального государства Церковь призывает государство и общество к созданию для благотворительности и реализации социально значимых общественных инициатив благоприятных условий, всесторонне способствует формированию общественной атмосферы филантропической деятельности.

Православная Церковь в истории нашей страны «не только являлась сферой приложения благотворительного капитала, но и выступала организатором социальной деятельности. На сегодняшний день Церковь является не только религиозным институтом, но и неотъемлемой и социально значимой составляющей российского гражданского общества» (Томилина, 2018, С. 216). Полноценно функционирующий в стране институт благотворительности обеспечивает гармонизацию интересов различных социальных и политических групп, может существенно повлиять на развитие гражданского общества и человеческого потенциала.

Практическая церковная социальная деятельность наглядно обнаруживает свою близкую связь с народом, понимание острых проблем нуждающихся категорий соотечественников, безвозмездную помощь и разностороннюю деятельность, направленную на развитие отечественных традиций благотворительности. Эта деятельность Церкви не только смягчает кризисное положение самых уязвимых и нуждающихся групп населения, но и, созидая гражданское общество, способствует укреплению единства нации.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бурдьё П. Практический смысл / П. Бурдьё. СПб.: Алетейя, 2001. – 562 с.
2. Журавлёва Т.Б. и др. Благотворительность как социальный институт современного гражданского общества (под редакцией Г.В. Мухаметзяновой). – Казань: АСО (КСЮИ), 2008. – 204 с.
3. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации. Одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р.
4. Пути регулирования этносоциальных процессов в регионе: монография / [Жаде З.А., Ильинова Н.А., Киров В.Н. и др.] – Майкоп: Изд-во Адыгейского государственного университета, 2017. – 192 с.
5. Роулз Д. Теория справедливости / Д. Роулз. Новосибирск: изд-во НГУ, 1995. – 532 с.
6. Томилина Л.Б. Институциональные практики социального служения Русской Православной Церкви и российская система социальной работы // Гуманитарий Юга России, 2018. № 2. С. 214-222.

УДК 316.74

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ РОССИЙСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

*Томила Л.Б.*

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF SOCIAL SERVICE OF RUSSIAN RELIGIOUS ORGANIZATIONS**

*Tomilina L.B.*

Цель статьи заключается в анализе социального служения российских религиозных организаций, социологическом рассмотрении этого социокультурного феномена, влияющего на социальную регуляцию и духовное развитие российского общества. Теоретико-методологическую основу настоящего исследования составляют социокультурный и структурно-функциональный подходы. В статье используется системный и междисциплинарный анализ, обеспечивающий комплексность социологического изучения социального служения религиозных организаций.

The purpose of the article is to analyze the social service of Russian religious organizations, sociological consideration of this socio-cultural phenomenon that affects the social regulation and spiritual development of Russian society. The theoretical and methodological basis of this study is socio-cultural and structural-functional approaches. The article uses a systematic and interdisciplinary analysis that provides a comprehensive sociological study of the social service of religious organizations.

**Ключевые слова:** социальное служение, религиозные организации, Русская Православная Церковь, теоретическая концептуализация, духовное развитие, институционализация, общество, государство, культура, социальная регуляция.

**Key words:** social service, religious organizations, Russian Orthodox Church, theoretical conceptualization, spiritual development, institutionalization, society, state, culture, social regulation.

### **Введение**

В последние два десятилетия в России произошли кардинальные социально-экономического изменения, которые повлекли за собой резкое и значительное снижение уровня жизни большинства населения страны. Экономические трудности во многих российских семьях приобрели устойчивый характер и привели ко многим социальным проблемам. Вслед за крушением идейных установок и сменой господствующих мировоззренческих ориентиров, игравших ведущую и тотальную роль в общественной жизни на протяжении многих десятилетий, материальная проблематика усугубилась духовно-нравственным кризисом. Многочисленные общественные организации, которые могли бы смягчить сложившееся тяжёлое положение, пережили упадок или вовсе были упразднены, а новые ещё не окрепли и не заслужили социальный авторитет. В этих условиях существовавшая государственная система социальной защиты населения показала свою неэффективность, поэтому в сложившейся ситуации особенно важна социальная роль религиозных организаций, среди которых старейшей и крупнейшей является Русская Православная Церковь. Исторически именно Церковь брала на себя функции помощи разным категориям нуждающихся: призрения и поддержки. Сегодня становятся актуальными вопросы о роли и месте церковного социального служения в системе современных общественных отношений.

Ряд сложившихся социальных проблем требует всестороннего подхода и глубокого научного анализа: бедность, безработица, сиротство, социально опасные пороки, неравенство. В настоящее время во многих гуманитарных науках накоплен значительный эмпирический материал и определённый теоретический опыт в исследовании различных

аспектов вышеназванных проблем.

Духовные факторы регуляции социальной жизнедеятельности находятся во взаимодействии с другими сферами и формами регуляции. С позиции социальной культурологии, «за образами и символами, идеями и мотивами, но вместе с тем и за переменами в их интерпретации или их нарушении и разрушении стоят те более глубокие действующие факторы и причины, которые составляют объективную систему социальной регуляции. Социальная культурология способствует выявлению важной части этой системы» (Ерасов, 2000, с. 25).

### **Социальное служение религиозных организаций: теоретическая концептуализация**

Сегодня многочисленные социальные проблемы осознаются как важнейшие факторы, оказывающие влияние не только на социально-экономическое развитие отдельных стран, но и на дальнейшее цивилизационное развитие. Человечество ищет дополнительные ресурсы решения социальных проблем, и одним из эффективных ресурсов становится социальное служение религиозных организаций.

Обширная деятельность конфессиональных институтов весьма многообразна по сферам, формам и методам деятельности. Участие традиционных религиозных организаций России в оказании многогранной духовно-социальной помощи нуждающимся имеет многовековые исторические традиции. Наряду с материальной помощью церковное социальное служение направлено на духовно-нравственную и морально-психологическую поддержку страждущих, смягчение социальной напряженности, нейтрализацию общественных нестроений, сглаживание межнациональных конфликтов. Вышеназванные социальные катаклизмы в первую очередь уязвляют наиболее обездоленные слои населения.

Сегодня возрождающееся и активно развивающееся социальное служение является одним из важнейших направлений деятельности традиционных конфессий нашей страны. Результат этой социально значимой деятельности во многом будет зависеть от совместных усилий традиционных религиозных организаций, государства и институтов гражданского общества.

Христианская диакония, как и её светское продолжение – социальная работа, развиваясь и «институализируясь, прошла свои специфические формы институций: от спонтанных акций как ответа на стихийные бедствия через милостыню, призрение до государственной системы социальной помощи и обслуживания населения» (Албегова, 2004, С. 20), а в современном обществе – до церковной системы социального служения. Социальное служение религиозных организаций как социокультурное явление в постсоветское время явилось неотъемлемой и немаловажной частью социокультурной системы российского общества, поскольку оно стало одним из основных способов организационного и социально-технологического реагирования общества на новую социальную ситуацию. Эта ситуация в России отличается нарастанием конфликтоопасности на уровне всего общества, поскольку разрыв между бедностью и богатством не уменьшается, а увеличивается. Как следствие наблюдается нарастание противоречия между обеспеченными и благополучными слоями, сумевшими адаптироваться к новым экономическим условиям, и бедными, неспособными самостоятельно решать свои социально-экономические проблемы. Русская Православная Церковь обладает значительным социальным потенциалом – «набором средств и источников, возможностей, ресурсов и запасов, с помощью которых она, участвуя в жизни общества, может влиять на направленность общественных отношений и формировать их результаты» (Журнал Московской Патриархии, 2011, с. 56).

Динамично прогрессирующая практика социального служения нуждается в глубоком научном осмыслении и систематизации, необходим переход от феноменологического описания к опережающему теоретизированию. Для решения этой задачи потребуются социально-философские исследования, а также мировоззренческие и методологические

обобщения. Церковное социальное служение можно считать «не только социальной практикой Церкви, но и категорией социологического, философского и культурологического знания, оно формируется на основании традиционного сознания и мировоззрения, образующихся в процессе социализации и включающих в себя представления о приоритетах, нормах и поведенческих моделях человека в социокультурном пространстве» (Шарков, 2018, С. 235).

Во всех своих проявлениях церковное социальное служение является специфической деятельностью со свойственными ей принципами, закономерностями и характером развития. Специфика социального служения тесно связана с богословским взглядом на человека и общество, а также с личными качествами тех, кто его осуществляет. Социологический подход к изучению этого феномена предоставляет возможность выявить специфику отдельных социальных групп общества и обеспечить адресность предоставления помощи, что является важным принципом современного социального служения.

Выделившись из института религии, социальное служение становится самостоятельным неформальным социальным институтом, укоренённым в жизни гражданского общества. Институт социального служения перенимает многие социальные функции религиозных, политических, управленческих и экономических институтов и постепенно трансформируется в самостоятельную социальную систему. Общественная эффективность института социального служения во многом зависит от поддержания и развития связей с его родовыми социальными институтами.

Теоретическая концептуализация отечественного социального служения в современных условиях проходит на фоне таких мировых процессов, как глобализация, модернизация и регионализация. Глобализация в теорию и практику социального служения привносит элементы вестернизации, то есть, западноевропейские и американские теоретические модели и конструкты социальных практик. Процессы модернизации способствуют развитию институтов социального служения, а регионализация придаёт им самобытность и уникальность, позволяет находить инновационные методы, формы и технологии, связанные с историко-культурными и этнополитическими особенностями того или иного региона.

Сегодня религиозные ориентиры вновь занимают одно из центральных мест среди ценностных установок российской цивилизации. Социальное служение религиозных организаций «опирается на чувство нравственного долга, стремление делать добро во славу Бога и собственного спасения, вклад верующего в общее дело измеряется величиной и долгосрочностью оказываемой помощи» (Антонова, 2009, С. 92). Религиозно-этическую категорию милосердия, на которую опирается социальное служение, можно рассматривать как вид социальной институции, выступающей в роли чувственно-эмоциональных установок и стереотипов мышления, восприятия и мироощущения, в качестве личностной регламентации взаимоотношений между людьми.

В настоящих условиях церковное социальное служение является ответом на вызовы времени и становится всё более общественно востребованным и теоретически обоснованным.

### **Перспективы развития социокультурных практик социального служения Русской Православной Церкви**

Сегодня очевидно, что религиозные организации в России и крупнейшая из них – Русская Православная Церковь, «взаимодействующие с государством на основе светских принципов отделения религии от государства, социального партнёрства, вносят значительный вклад в реализацию государственной социальной политики» (Антонова, 2009, С. 92).

Русская Православная Церковь обладает огромным социальным потенциалом, представляющим собой совокупность источников и средств, ресурсов и возможностей, с помощью которых она, являясь активным актором жизни социума, влияет на

направленность общественных отношений и может формировать их результаты. Социальный потенциал Церкви, прежде всего, проявляется в её социальном служении, охватывающем многие сферы человеческой жизни.

Отечественные религиозные общности, совершая своё социальное служение, исполняя, чаще всего, непривлекательные для государственных учреждений виды деятельности, становятся важным субъектом, участвующим в реализации государственной социальной политики. В основе светской социальной работы как социальной сервисной функции государства, лежит рациональная мотивация. Социальной работе часто недостает идейной, эмоциональной составляющей. Социальное же служение основано на идейных и религиозно обоснованных духовно-нравственных мотивах.

Среди проблем, осложняющих развитие социального служения можно отметить отсутствие должного сотрудничества между религиозными, общественными и государственными учреждениями, занимающихся социальной работой, низкий уровень координации данной деятельности и недостаточную информационную поддержку. Одним из важных условий дальнейшего развития и совершенствования институционализации социального служения является его технологизация. В данном случае под технологизацией понимается разработка, апробация и внедрение инновационных социальных технологий в практику социального служения. При этом значение личности в процессе служения не уменьшается и не заменяется никакими технологиями. Это обстоятельство является ключевым условием сути церковного социального служения.

Вопрос о соотношении социального служения и социальных технологий является непростым, так как социальное служение одновременно являясь благородным душевным порывом и специфическим видом технологии, использует для своей реализации многие прикладные социальные технологии. Необходимость перманентной разработки инновационных социальных технологий продиктована постоянным возникновением новых общественных проблем и острой необходимостью их оперативного разрешения.

Сегодня перспективным и плодотворным видится расширение социального партнёрства Русской Православной Церкви, государства и гражданского общества в осуществлении церковного социального служения. В своей диаконической деятельности Церковь может сотрудничать с такими институтами гражданского общества как общественные объединения граждан, благотворительные фонды, профсоюзы, политические партии и другими. Возможно и сотрудничество с представителями бизнес кругов, других традиционных религий и конфессий. Необходим широкий общественный диалог и объединение усилий всех созидательных общественных сил для совместного решения ряда социальных проблем в нашей стране. В то же время, отмечая внеконфессиональный характер православного социального служения и необходимость суммарного объединения усилий для его успеха, представители РПЦ подчёркивают, что «такое сотрудничество принципиально невозможно с представителями псевдорелигиозных и оккультных групп, преступными, экстремистскими или дискредитировавшими себя организациями, а также с теми религиозными сообществами, которые стремятся использовать социальную работу совместно с православными в целях прозелитизма» (Журнал Московской Патриархии, 2011, С. 57).

Согласно социологическим исследованиям, проведённым в последние годы ВЦИОМ, россияне считают, что Русская Православная Церковь и православная вера в целом должны более активно влиять на жизнь общества, а не ограничиваться обрядово-ритуальной деятельностью. В тоже время это общественное влияние не должно переходить в огосударствление Церкви.

Православная Церковь, наглядно показывающая несостоятельность идеологии потребительства, может способствовать перестановке приоритетов российского общества с материальных потребностей на духовные, а также стимулировать стремление граждан к духовному росту.

## **Заключение**

Россия исторически является многонациональной и поликонфессиональной страной, в то же время это обстоятельство не является препятствием для совместного церковно-общественного решения многих задач социального служения. Более того, церковное социальное служение стало одной из скреп российского общества, оно является неотъемлемой и необходимой частью современного гражданского общества. По мере активного развития добровольческого движения, включающего в свою орбиту разные социальные группы участников, церковное социальное служение всё более приобретает характер широкой социальной практики. Волонтеры и сотрудники церковных социальных учреждений участвуют в реализации социальной политики, программах социальной защиты населения от деградации и социальных рисков, способствуют созданию необходимых условий для достойного социального функционирования человека.

Традиционные религиозные организации, опираясь на общественность и местное самоуправление, являются социальной силой, которая способна стать объединяющим фактором для взаимодействия разных общественных сил, участвующих в развитии российского гражданского общества. Церковное социальное служение, являясь практическим выражением христианской любви и милосердия, которые не должны ограничиваться и сдерживаться ни религиозными, ни государственно-политическими, ни национальными, ни социальными рамками.

Развитие отечественного социального служения как социального института не только свидетельствует об эффективности современной социальной политики, но и является фактором укрепления и развития российской государственности, подтверждает значимость и силу гражданского общества.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Албегова И.Ф. Институционализация социальной работы в современной России: теория и практика / Албегова И.Ф.; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2004. – 163 с.
2. Антонова О.И., Костина Н.Б. Роль религиозных общностей в реализации социальной политики // Социологические исследования, № 9, Сентябрь 2009, С. 89-96.
3. Ерасов Б.С. Социальная культурология. – издание третье, доп. и перераб. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
4. О принципах организации социальной работы в Русской Православной Церкви. Документ принят 4 февраля 2011 года Архиерейским Собором Русской Православной Церкви // Журнал Московской Патриархии. 2011, № 3, С. 56.
5. Шарков И.Г. Социальное партнёрство государства и Русской Православной Церкви как фактор развития благотворительной деятельности // Гуманитарий Юга России, 2018. № 2. С. 233-241.

## ФИЛОСОФИЯ

УДК 130.1

### ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СЛОЖНО-СОСТАВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АРХЕТИПОВ «КРЕСТА» («ЧЕТВЁРИЦЫ») СО СТРУКТУРОЙ ИЗ БУКВ-СИМВОЛОВ И/ИЛИ ИЕРОГЛИФОВ-СИМВОЛОВ И ИХ УЧАСТИЕ В ФОРМИРОВАНИИ МОДЕЛЕЙ ЛИЧНОСТНОГО БЫТИЯ

*Николов Н.О.*

### PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF COMPLEX AND COMPOSITE PSYCHOLOGICAL ARCHETYPES OF THE “CROSS” (“QUATERIES”) WITH A STRUCTURE FROM LETTERS OF SYMBOLS AND / OR HIEROGLIPHES OF SYMBOLS AND THEIR PARTICIPATION IN THE FORMATION

*Nikolov N.O.*

**Аннотация.** Цель исследования – раскрыть виды сложносоставных психологических архетипов «креста» («четвёрицы») и их влияние на формирование либо духовных, либо парадуховных моделей личностного бытия. **Методы исследования:** основные методы исследования – герменевтический и системно-структурный. Рассматривались три разновидности архетипов креста, сложенные тремя различными группами символов-букв: одно-, двух-, трёхмерными. За определитель соответствия групп букв-символов и иероглифов символов к одно-, двух-, трёхмерным структурностям была взята теория азбучных планов языков мира. **Результаты** исследования раскрывают факты, о том, что архетип креста можно рассматривать в рамках аналитической психологии, как сложно-составной объект из первотел. К первотелам, подобных первоэлементам в работах Платона, мы вслед за открытиями А. А. Свиридова отнесли буквы-символы и/или иероглифы символы того или иного языка. Было выявлено, что имеется всего три вида сложносоставных психологических архетипов креста («четвёрицы»): одно-, двух-, трёхмерные. Одно-, двухмерные группы букв-символов и иероглифов-символов были отнесены к пара-духовным группам, так как допускали смешение в своей семантике категорий добра и зла в единый неразличимый онтологический и феноменологический конгломерат. Трёхмерные группы букв-символов, позволяющие различать в любых семантических конструкциях онтологию добра и зла, души и духа как сущностно различных категорий были отнесены к духовным группам. Были разработаны подходы к адаптации среди дипломатических служащих РФ методологии теории азбучных планов языков мира, в частности для преодоления нейролингвистической технологии «Шоки будущего». В **заключении** была подтверждена гипотеза исследования о корреляции сложносоставных архетипических символах креста, структурированных одно-, двух-, и трёхмерными символами и одно-, двух-, трёхмерными моделями личностного бытия соответственно. Также был установлен факт, что архетипы языков, основанных на символах латиницы и/или иероглифах допускают смешение в личности человека добра и зла, души и духа в единый неразличимый конгломерат. В свете раскрываемых фактов о имеющемся столкновении экзистенциальных смыслов, реализуемых с одной стороны – в рамках алфавитных планов одно-, двухмерной размерности, а с другой – в рамках алфавитного плана трёхмерной размерности делается вывод о том, что фактически театр военных действий сегодня методологически разворачивается на уровне сознаний трансцендентных объектов: букв-символов и иероглифов-символов. Вместе с тем автор подчёркивает, что глубинные смыслы, исходящие от различных групп символов – алфавитных элементов не являются полностью имманентными людям со всей историей их бытия, а имеют не рукотворную природу своего бытия.

**Abstract.** The purpose of the study is to reveal the types of complex psychological archetypes of the “cross” (“fours”) and their influence on the formation of either spiritual or paradigal models of personal being. Research methods: the main research methods are hermeneutic and systemic structural. Three types

of archetypes of the cross, composed of three different groups of characters-letters: one-, two-, three-dimensional, were considered. For the determinant of the correspondence of groups of letters-symbols and hieroglyphs of symbols to one-, two-, three-dimensional structures, the theory of alphabetical plans of world languages was taken. The results of the study reveal the facts that the archetype of the cross can be considered in the framework of analytical psychology, as a complex composite object of the primary body. Following the discoveries of A. A. Sviridov, we included letters-symbols and / or hieroglyphs symbols of one or another language to the primary bodies, similar to the primary elements in the works of Plato. It was revealed that there are only three types of complex psychological archetypes of the cross (“fours”): one-, two-, three-dimensional. The one-, two-dimensional groups of letters-symbols and hieroglyphs-symbols were assigned to the para-spiritual groups, as they allowed in their semantics to mix the categories of good and evil into a single indistinguishable ontological and phenomenological conglomerate. Three-dimensional groups of letters-symbols, allowing to distinguish in any semantic constructions the ontology of good and evil, soul and spirit as essentially different categories were assigned to spiritual groups. Approaches to adapting among the diplomatic servants of the Russian Federation methodologies for the theory of alphabetic plans for world languages were developed, in particular, to overcome the neuro-linguistic technology “Shocks of the Future”. In conclusion, the hypothesis of the study on the correlation of complex archetypal symbols of the cross, structured with one-, two-, and three-dimensional symbols and one-, two, three-dimensional models of personal existence, was confirmed. It was also established that the archetypes of languages based on Latin symbols and / or hieroglyphs allow mixing in the personality of a person of good and evil, soul and spirit into a single indistinguishable conglomerate. In the light of the disclosed facts about the existing collision of existential meanings realized on the one hand - in the alphabetical plan of one-, two-dimensional dimension, and on the other - in the alphabetical plan of the three-dimensional dimension, it is concluded that in fact the theater of military operations today methodologically unfolds at consciousnesses of transcendental objects: letters-symbols and hieroglyphs-symbols. At the same time, the author emphasizes that the deep meanings emanating from various groups of characters - alphabetical elements are not completely immanent to people with the entire history of their being, but have not the man-made nature of their being.

**Ключевые слова:** модели личностного бытия, душа, дух, психологический архетип, буквы русской азбуки

**Keywords:** personal being models, soul, spirit, psychological archetype, letters of the Russian alphabet

### **Введение.**

Практика современной онтологии и теории познания изучения структуры личности человека сквозь теории лингвистического детерминизма не является новой. Вместе с тем соединение данных теорий с подходом архетипической психологии представляет из себя определённую новацию.

При этом справедливо будет отметить, что сегодня уже достаточно основательно проведены исследования относительно архетипической структурности личности сквозь одномерное письмо рунических символов (\*старшего, младшего футарков) [16], одномерное письмо иврита [3, С. 11; 15; 2; 8; 31; 32; 34, pp. 387–403.; 33].

Отчасти имеются суждения о наличии категорий сущего, непосредственно влияющего на становление личностной идентичности в буквах-символах русской азбуки [7]. Однако полновесную теорию о предельных классах архетипов, формирующих различные пределы сознаний смог представить только один учёный – А. А. Свиридов. Одной из методологических сильных в его исследованиях позицией является аналитическое заключение, что исследования о архетипической силе иероглифов иврита, письма рунических футарков в выстраивании сознания индивида относятся к исследованиям одномерных квазиалфавитных систем. Одной из принципиальной характеристик одномерных семиотических систем является их ограниченность в выстраивании сознаний высшего порядка (сознания рассудка, разума, души). При этом конгруэнтные формы сознаний высшего порядка при использовании герменевтического подхода были обнаружены А. А. Свиридовым в рамках азбучной системы русского языка.

При этом автор теории лингвистического детерминизма в вопросах выстраивания различных пределов сознаний – теории алфавитных планов языков мира пришёл к выводам о наличии сложносоставных психологических архетипов не только в рамках одномерного письма иероглифов иврита, но и в рамках азбучного плана трёхмерности – в русском языке. К сложносоставным архетипам мы непротиворечиво можем отнести символ креста, образуемый из минимум четырёх букв или иероглифов. В большинстве толковых словарей русского языка авторы сходятся во мнении, что «крест – это фигура из двух пересекающихся линий под прямым углом» [5, С. 509; 10, С. 469].

### **Литературный обзор.**

Изучением психодинамических особенностей архетипов занимались в различное время многие учёные. В ракурсе данной проблемы нас будет более интересовать раздел психо-лингвистических обобщений знаний об архетипах. Данный акцент обусловлен методологической позицией автора. Данная позиция заключается в учёте в философских обобщениях теории лингвистического детерминизма – теории азбучных планов языков мира.

Так К. Г. Юнг в контексте психо-лингвистических обобщений знаний об архетипах высказывался о их персональной трансцендентальной способности мыслить. Вместе с тем, раскрытые первоформы психического континуума человека в работах Юнга не позволяют найти некую систематизацию или предельные группы их всевозможных образов. В этом случае предложение рассматривать три предельные группы алфавитов языков мира в качестве структурных горизонтов психологических и психических структур будет несомненно к стати. Поиск предельных групп архетипов актуален с позиций возможности предсказать психодинамику социума с расчётом на большие промежутки времени (2500–5000 лет). То есть речь идёт о подходах к стратегическому планированию бытия сознания того или иного социума на целые эры. Для России данный вопрос не является чем-то новым, так история русской государственности согласно многочисленным историческим данным насчитывает не менее 15 тыс. лет непрерывного развития (см. исследования А. А. Свиридова, ). Невозможно представить, что в языковом мышлении современных россиян нет духовных программ и инструментов по творению бытия, которые бы обеспечивали нахождение экзистенциальных смыслов, призывающих сохранять целостность культуры народа, а также и его территориальные границы проживания.

Поэтому изучение автохтонных психологических архетипов, имеющих в русском языке это своего рода гарантия от потери личностной, социальной идентичности русского народа с его онтологическим инструментом – русской азбукой (инструментом творения бытия).

В рамках когнитивного подхода изучения архетипов языковой картины мира человека, уже отечественный исследователь К. В. Малин особо отмечает их сложную структуру, состоящую из пространственно-временного и социально-этического континуума. Вместе с тем общий анализ его работ не позволяет выделить предельные основания для описания и выполнения научного предсказания об особенностях воздействия различных языковых единиц (букв) на сознания их носителей [14].

Также не удаётся выполнить научное предсказание социально-политического поведения западного социума, сегодня относящегося к России весьма негативно, и посредством исследований П. Ю. Черносвитова. Хотя нужно отдать должное автору, так как он сделал весьма серьёзную попытку выделения предельных групп архетипов для тех или иных культур современного мира. Так один из разделов его работы звучит следующим образом: «Архетипические профили» – индивидуальные, субкультурные, общекультурные» [26].

Среди множества видов архетипов, изученных современной архетипической психологией особо выделяется архетип «четвёрицы» [28, С. 111; 22], который К. Г. Юнг рассматривал, как одно из самых непосредственных явлений бога в человеке. Одним из структурных видов «четвёрицы» является крест.

Архетип креста в рамках психолого-философских работ К. Г. Юнга трактуется, как основание установления порядка из хаоса. Вместе с тем оценка «четвёрицы», как эманации от архетипа креста содержит достаточно антиномичный посыл, который говорит о присутствии в ней тени светоносности бога. На основании его работ уже другой исследователь делает вывод о присутствии в рамках христианского креста эманации дьявола, как тени бога [25, С. 256].

Также в оценке архетипа креста мы встречаем и иную точку зрения, которая не допускает подобных антиномичных сочетаний в единой конструкции сложных архетипов. Данный взгляд наиболее полно изложен в рамках теории азбучных планов языков мира А. А. Свиридова [18].

При этом автор уточняет, что модель бытия мира, которую можно представить в виде монады, вписанной в квадратичную проекцию архетипа креста содержит данные о присутствии врат ктонического мира, как одного из трансцендентальных векторов креста. То есть именно трансцендентальное, а не имманентное и не трансцендентное расположение ктонического мира врат «тьмы» подразумевается в модели бытия духовного мира в рамках концепции азбучных планов.

При этом сам концепт «Тьма» в группе символов монады азбучного плана триединства мироздания это состояние непроявленного мира, то есть, в сущности это не зло [24, С. 381].

В рамках философских взглядов архетипической психологии Запада и религиозной философии христианства напротив ктоническая ипостась архетипического образа креста является имманентным и трансцендентным содержанием.

Таким образом, в рамках исследований о влиянии базовых единиц того или иного языка на сознание людей (имеются ввиду концепции, ставшие актуальными в период «лингвистического поворота» в философии 20 века), а также в исследованиях архетипической психологии всё же не хватало обобщений о предельных основаниях для деления архетипов на предельные группы, формирующих те или иные модели личностной идентичности.

В связи с этим и была сформирована цель исследования – раскрыть виды сложносоставных психологических архетипов «креста» («четвёрицы») и их влияние на формирование либо духовных, либо парадуховных моделей личностного бытия.

#### **Методология исследования.**

Наш подход в целом следует тенденциям, возникших в период 70-х – 90-х гг. 20 в., когда философия языка начинает вмещать в себе всё больше психологически ориентированного знания (Дж. Сёрл, Я. Хинтикк, Д. Даннет и др.). Основными методами исследования явились: диалектико-феноменологический [20] и герменевтический.

Также нами учитывается позиция П. Ф. Стросона о включённости онтологического компонента в языковые структуры. Особо интересна в данном контексте его позиция о том, что «существует массивное центральное ядро человеческого мышления, не имеющее истории» [21, С. 9–10]. Скорее всего, автор имел ввиду его универсальную структуру, которая была сформирована многие тысячелетия назад. Разумно полагать, что данное массивное центральное ядро должно содержать в себе весь спектр уровней мышления от сознаний интеллекта, ума до сознаний рассудка, разума, сознания души.

По итогу данного анализа сложного архетипа креста видим разделение его на две различных эманаций, которые формируют качественно и количественно различные уровни сознаний личности. Первый вид эманации архетипа креста (содержащий имманентный объём ктонических миров) мы отнесём к парадуховной, квази-духовной форме личностного бытия (одно-, двухмерной), содержащей соответственно квази-духовную основность сознания. Второй вид эманации архетипа креста (отрицающий в себе содержание имманенций ктонических миров) мы относим к духовной форме личностного бытия (трёхмерной).

Ранее в исследованиях мы уже отмечали, что квази-духовную основность сознания

от духовной основности сознания отличает ограниченность набора её уровней. Квази-духовная форма сознания выражает своим объёмом низший предел сознаний, который характеризуется наличием только сознаний интеллекта и ума. Духовный предел сознаний мы определяли, как структурность содержащую конгруэнтные своей форме и функционалу сознания рассудка, разума, сознания души.

Возвращаясь к сложному архетипу креста отметим, что мы рассмотрим его онтичную символьную природу. Иначе, рассмотрим его в свою очередь как составную структуру, состоящую из первотел архетипов. За таковые мы примем буквы-символы и/или иероглифы символов того или иного языка. Первотела архетипов в виде букв-символов и/или иероглифов символов мы вслед за работами Платона будем понимать, как идеалистические объекты, по модели которых в дальнейшем выстраиваются материальные вещи мира. Особенность же нашего подхода в том, что платонизм не содержит и не содержит структуры, способные нести в себе онтичность и сиубытность одновременно мира идеальных вещей, мира материальных вещей и материю языка. В нашей методологической позиции буквы-символы мы воспринимаем за элементы бытия, которые способны нести его сущность.

#### **Результаты исследования.**

*Первым объектом мы рассмотрим сложный архетип креста, формирующий примат ограниченных одномерных моделей личностного бытия – трилистниковый крест, формируемый из 5 иероглифов-символов иврита – «Тетраграмма».*

Трилистниковый крест, формируемый из 5 иероглифов-символов «Тетраграмма» (в центре изображён иероглиф «שׁ») (иврит) (шин или син), а лучи равностороннего креста образуются из иероглифов имени Иеговы (бога правочерных иудеев): ם (йуд) ה (хей) ו (вав) ה (хей): הוהו. Иначе его называют «крест Каббалы».

Одним из инвариантов его изображения является равносторонний крест с вписанной в него пентаграммой, в рамках которой иероглиф «Шин» смещается в верхнюю часть треугольника пентаграммы. Данный иероглиф через метод нотарикон трактуется, как «высшая добродетель греха тела человека». То есть производит на семантическом, когнитивном и поведенческом уровнях смешение понятий добра и зла в единый неразличимый онтологический конгломерат. В данном случае иероглиф «Алеф», как один из трёх иероглифов матрицы зла (материнских иероглифов иврита), размещён в центре равностороннего креста. Основания лучей креста формируют также иероглифы: ם (йуд) ה (хей) ו (вав) ה (хей): הוהו. Запись латинскими буквами выглядит следующим образом: [I]HVH и/или YHWH ии/ли JHWH, либо иероглифами «אָלֶף» (алеф-гимел-ламед-алеф). Запись латинскими буквами выглядит следующим образом: AGLA [30].

Последний инвариант креста («AGLA» - одно из имён бога иудаизма – Иеговы) является инвариантом символа креста «Бархомет» – перевёрнутая пентаграмма. Крест Бархомет в свою очередь является символом «Бафомета».

Зачастую в околонуучных публикациях «Бафомет» определяют, как земное воплощение авраамического бога Иеговы-Яхве-Саваофа [11; 13], которого описывают в виде человека, но с головой рогатого самца жвачного млекопитающего из семейства полорогих (козла) [12; 29].

Вместе с тем более привычное его описание, но не исключающее принципиально предыдущее суждение, что бафомет это женская ипостась дьявола-сатаны. Впервые он упоминается в 1098 году в поэме трубадура Гаваудана [1].

Ввиду вышесказанного необходимо отметить, что одной из статистических закономерностей для всех иероглифических языков (древнеегипетские, китайские, японские, корейские иероглифы, иврит, хинди) является наличие в религиозной философии языкового мышления, образуемого в рамках письменной и разговорной речи иероглифов – зоо-антропоморфных божеств (по А. А. Свиридову).

Поэтому отнесение символа «Бафомет» (каббалистический символ земного воплощения дуалистичной природы бога-Иеговы), и многих египетских, индуистских

божеств к зооантропоморфному виду непротиворечиво.

Относительно столь необычного принципа сочетания ктонического и «божественного» в зоо-антропоморфном облике «Бафомета» необходимо отметить (как земного воплощения ряда авраамических религий), что он присутствует в характеристике многих мировых частных религий. Формулировка данных скрытых противоречий достаточно проста: бог – это и добро, и зло одновременно. Инвариативной частью данного утверждения является допуск ещё и обополюсти богов, закреплённых, кстати, только в рамках языков, относимых к одно-, двухмерным алфавитным планам (греческий язык (Гермафродит), иврит (Иегова), хинди (Шива), древнеегипетский язык (Осирис)).

Причём данная диалектическая антиномия, возникая из принципов языкового мышления, основанного на алфавитном плане одно-, двухмерной размерности, допускает в письменной речи использовать дифтонги и лигатуры. Особенность лигатур и дифтонгов весьма метко подметил М. Хайдеггер, уточняя, что в немецком языке (который закрепляет присутствие и дифтонгов, и лигатур) имеются слова, допускающие в свою очередь «разбегание» смыслов, которые они выражают. То есть смысл некоторых базовых категорий личности становится деструктурированным, размытым, неявным.

Использование в религиозно-философских вербальных, невербальных символов дуализма богов, к примеру, в виде фразы: «бог есть одновременно добро и зло»; в виде артефактов символов обополюсти богов, зооантропоморфности богов – есть признак присутствия в них ограниченных одно-, двухмерных моделей личностного бытия. Одной из главных характеристик данных моделей является наличие семантики взаимоисключения души из идеалистического субстрата личности.

В рамках классической философии известные диалектические суждения: материя – первична, сознание – вторично; сознание – первично, материя – вторична, присутствующие в рамках и классической немецкой философии, и материализма марксизма. За счёт своей «светской» оболочки эти суждения сильнее утверждают в обществе, среди которого они распространяются – ограниченные модели личностного бытия. Ограниченность данных моделей кроется в устранении онтологии души из их структуры.

Происходит данный процесс и при использовании в языковом мышлении таких понятий, как: «anima(лат.), «fren (греч.), «灵魂(кит.), «(精神(кит.), «атман (आत्मन (санскр.), Буддхи (बुद्धि (санскр.), (رُوح)(ruh)(араб.), «הַנְּשָׁמָה (иврит)»; «קוּל» (иврит) (с гнездовым/корневым набором иеро-глифов: קוּל), «ψυχή (греч.) – дух и/или душа», «spirit (англ.), «esprit(франц.), «gemüt (нем.), «geist (нем.). В данных понятиях душа фактически замещается понятием абсолютного духа.

*2. Вторым объектом мы рассмотрим сложный архетип креста, формирующий примат ограниченных двухмерных моделей личностного бытия – крест, образуемый пересечением геометрических фигур - прямоугольников в виде христианского креста.*

Исполнение данного креста в рамках «Нового Завета» христианской традиции в целом является заимствованным из традиции «Ветхого Завета».

Всё также мы видим, что образование лучей креста опосредовано четырьмя буквами, но уже из алфавитного плана двухмерной размерности – латиницы и греческого языка. В этом суждении более чётко проявляется логика нашего исследования. Так, каждую из моделей личностного бытия и личностной идентичности мы трактуем исходя из теории лингвистического детерминизма – теории алфавитного плана языков мира. В данной теории раскрываются три предельных синтактоцентрических структурностей (одно-, двух-, трёхмерные), которые складывают конгруэнтные своей размерности модели личностного бытия.

В рамках тетраморфного креста в христианской традиции можно различить две линии букв – христограмм «INRI», «ICXC». Отдельными семантическими структурностями являются диграмы: «ГА» – «голова Адама» или аббревиатура греческих слов «κεφάλι» и «Αδάμ» («КА»), или латинская аббревиатура слов «caput» и «Adam» («СА»); «ЦС» – «царь

славы» или аббревиатура греческих слов «βασιλεύς» и «δόξα», или латинских слов «гех» и «gloria»; «НИКА» – или в греческом варианте написания – «νίκη» (перев. – победитель).

«INRI» – в рамках философской герменевтики христианства расшифровывается, как «Иисус назарянин, царь иудейский» (в русской транскрипции аббревиатура записывается, как «ИНЦИ»).

Буквы «IC XC» являются христограммой, означающие «Иисус Христос».

Оценивая неравновесность (смещённость) геометрии христианского креста стоит отметить, что он опосредован и онтичностью образующих букв его букв-символов. Так вертикальная ось креста содержит такие серии букв: 1) «RS»; 2) «CA»), 3) «INRI». Что в рамках нашей методологии предопределяет гипертрофированность вертикальной оси креста-четвёрицы, превращая крест в пересечение не квадратичных проекций первотел земли (исходя из понимания Платоном геометрии первотела земли), а из прямоугольных первотел. К прямоугольным первотелам, к примеру относится символ Христа – овальный объект, символизирующий рыбу, космическую Эпоху Рыб (*vesica piscis* (лат.) – рыбий пузырь). Данный объект, символизируя одновременно космические структуры одномерных галактик, звездообразование в которых прекращено, является нисходящей, деформированной трансформацией символа «ромба» (символа сложного архетипа креста, утверждающего полноценное духовное бытие человека), графика сияния которого и была абсолютизирована и выдана за предмет почитания в христианской традиции.

Горизонтальный объём прямоугольного христианского креста образуется словом 1) «Ника» и христограммой 2) «ICXC».

Таким образом, прямоугольная монада христианского мироустроения становится конгруэнтной в смысловом, графическом и концептуальном содержании – монаде каббалистического древа мироустроения – миноры (структурно состоящей из 10 сфер-сфирот).

С точки зрения оценки геометрии архетипа христианского креста, имеющейся в работе К. Г. Юнга получается, что данный символизм можно трактовать, как нарушение становление порядка их хаоса. Трансцендентальная неравновесность данного креста содержится и в наличии тёмного начала в одном из векторов данного символа.

*3. Сложный архетип креста, формирующий примат эволюционно-позитивных трёхмерных моделей личностного бытия.*

Аналогом для иероглифических сложных архетипических символов в русском языке имеется буквенный сложный архетипический символ вида: «Ё, Ъ, Ы, Ъ». Данные буквы в архетипическом образе располагаются на окончаниях лучей равностороннего трёхлиственного креста. Причём в центре располагается рекурсия данного креста (одновременно её можно трактовать как глаголическую букву «А», геометрия которой совпадает с равносторонним четырёх-лучевым крестом). Вместе с тем, данная рекурсия положительно отличается от рекурсии, образуемой в рамках образного креста, сложенного в философии И. Канта в виде имманентного и трансцендентного лика абсолюта (также получающегося путём пересечения потока сознания «чистоты разума» и «чистоты рассудка»). Данный вид идеалистического креста больше напоминает изоморфную фигуру креста каббалистического, так как рекурсия здесь подобна поставленным друг напротив друга зеркальным поверхностям. В этом случае рекурсия производится только психической превращённой формы духа-абсолюта, а душа исключается из этого процесса самовоспроизводства. Так как основание «идеалистического креста» И. Канта находится в поле алфавитного плана двухмерной размерности. Данная синтактоцентрическая структура допускает семантические рекурсии агглютинированных смыслов типа: *anima* (лат.), *corpus* (лат.) в языковом мышлении своих носителей.

Сложный символ, образуемый из сочетания нескольких элементов, но образующих новый смысловой горизонт мы в дальнейшем будем называть «матрица». Матрица (нем. *matrize* лат. *matrix* (*matricis*) матка, источник, начало), как полиморфное понятие мы будем толковать в смысле основания для формирования из букв-символов психических и

психологических оснований личности [24, С. 468]. Данный подход сочетает в себе достижения архетипической психологии К. Г. Юнга, в которой архетип это одновременно и часть сознания, и самостоятельно мыслящий и действующий объект, а также принцип превращённой формы языка марксизма-ленинизма. Причём превращённая форма языка марксизма-ленинизма удивительно близко по своему содержанию похожа на принцип лингвистической детерминизма теории Сепира-Уорфа. Вершиной нашего подхода к понятию матрицы, как основания для получения сложносоставных архетипов мышления того или иного народа является теория азбучных планов А. А. Свиридова. Однозначное методологическое моделирование данной теории объясняется обобщение ею и «уорфианства третьего типа» Фишмана, мягкий варианта лингвистического релятивизма Брауна и строгий вариант лингвистического релятивизма. Также данная теория уточняет универсальную грамматику Ноама Хомски в том смысле, что открывает не одну, а три предельных универсальных матричных оснований языкового мышления в мире.

#### **Обсуждение результатов исследования.**

1. Одним из интересных следствий относительно использования в Ветхом Завете сложного архетипа бога-духа Иеговы в виде тетраграммотона «YHWH», которое сегодня неотрывно присутствует в христианских молитвах в виде слова «Аминь». Аминь это его прямое отношение к реплике с египетского четырёхбуквия «АМЕН» (или призыв древнеегипетского бога тёмного царства – Амона). То есть, используя герменевтический метод познания, как классический философский метод изучения текста, получается, что данный термин правоверного христианина через тетраграммотон иврита соединяет через языковое мышление с ктоническим архетипом (древнеегипетским богом чёрного небесного пространства Амоном).

Относительно дуалистичной природы символа «Бафомет» отметим, что Кот Бегемот – персонаж романа М. Булгаковым «Мастер и Маргарита» это эффектный пример использования в литературном произведении архетипа ктонического мира [11]. Данную находку следует уточнить. Так «Бафомет» и «Бегемот» это прямые аналогии, одинаково трактуемые посредством метода нотарикон. Помимо этого термин «Бегемот» использовал Г. Крамер в книге «Молот ведьм» для показа ктонической, демонической сущности [9].

Вместе с тем, соединение в образе «кота Бегемота» и архетипа ктонического и божественного мира показывает осознанный или неосознанный «вклад» М. Булгакова в популяризацию одно-, двухмерной модели личностного бытия (ограниченной).

2. Относительно сложного архетипа «креста-тетраграммы», формируемого из 5 иероглифов-символов имеет помимо наполненности иероглифами символами также и математические знаки сложения (+) и вычитания (-). На вертикальной оси креста в трилистниках доминируют символы вычитания (-) – 4 единицы. Символов операции сложения (+) 2 единицы. Общее выражение данной оси представляет собой абсолютизацию отрицания бытия [-, -]. На горизонтальной оси креста в трилистниках доминируют символы сложения (+) – 4 единицы, а символов вычитания всего 2 единицы. Общее выражение данной оси представляет собой абсолютизацию дуальности бытия[-, +] или [+,-]. Данные элементы креста вместе с тем менее универсальны относительно современных исследований о наличии суперпозиций в квантовой физике. В трилистнике сложного архетипа-матрицы последовательности русских букв Ё, Ъ, Ы, Ь напротив имеются гармонические рекурсии сочетания символа процесса сложения [+ , +] [17].

С точки зрения теории азбучных планов А. А. Свиридова первую моду матриц «креста-тетраграммы» (каббалистический крест): [-, -], [+ , -] можно отнести к архетипическим символам одномерной культуры, одномерной философии. Подобный уровень философии и культуры весьма справедливо критиковал Г. Маркузе, давая им отрицательную характеристику, негативно влияющую на перспективу бытия человека как такового.

3. Относительно трёхлистного креста, содержащего в своём центре иероглиф «ш» (шин) (иврит) стоит отметить, что его нотарикон равен числу 300 (триста). Сопоставляя

этот факт с известной в околонуточных трудах книгой «Комитет 300» Дж. Коулмана, можно сказать, что источником для этой цифры и послужил нотарикон – числовая величина иероглифа иврита «Ш» (шин) (в английском алфавите данный иероглиф введён в виде буквы W(дабл-ю)). Название его книги можно было бы уточнить, как «Комитет 341», так как это является суммой нотариконов трёх материнских букв иврита – а=мем+шин, как матрицы зла и производства психических антиномий в личности человека (по А.А. Свиридову). Таким образом автор имеет ввиду, что первотело алфавитного плана одномерного мироустройства, заложенное в иврите является методологическим центром различных программ, несущих, в том числе и походы к формированию идеологии фашизма.

Причём введение в латиницу буквы «w» было опосредованно частым использованием в письме дифтонгов букв «ui» (англ.) и лигатур букв «v,v» (англ.). Однако её графика и смысловое содержание и сегодня несут смыслы, ранее заложенные в иероглиф, свойственный для всех семитских языков («w»). При этом и 2500 лет назад и сегодня он несёт в себе смыслы смещения тела мужчины и тела женщины до состояния андрогинна. Подобное суждение вполне возможно, так как программа коррекции образа человека, ранее заложенной в семантике иероглифа «w-шин» вполне соответствует программе изменения образа человека, заложенной в «Контракте № URH (489)-2150, Доклада о политических исследованиях № 4/4/74 (подготовлен «Центром по изучению социальной политики» СИИ, руководителем Уиллисом Хармоном» [4, С. 50]). Теоретические положения данной программы, созданной группами учёных из США и Англии как раз таки и реализуются в современном социуме. Методологический контроль над этими разработками по материалам работ Дж. Коулмана как раз таки и осуществляет, условно им обозначенная организация, как «Комитет 300».

Данные смыслы смещения образа человека до андрогинного существа в рамках семантики иероглифа «W-шин, дабл-ю, дабл-вэ» прослеживаются со времён финикийского письма иероглифов, которые и стали основой для иероглифов иврита. В рамках мистического учения «каббалы» эти смыслы получают до сих пор свои методические коррективы в соответствии с социальными условиями развития. К примеру, в рамках евросоюза через данный символ иероглифа в сознания миллиардов людей внедряют норму отношений однополых браков. Следующим шагом в рамках «успехов» пластической хирургии вполне вероятно будет адаптация нормы двуполости людей. Причём для этого шага уже сегодня сделано многое: 1) обучение и воспитание детей в некоторых европейских странах уже ведётся без использования местоимений, обозначающих половые отличия; 2) в Индии уже сегодня легализовано понятие «третьего пола».

Поддержка данной политики расчеловечивания сегодня совершается через философию постмодернизма с её теорией переноса смыслов с антропоцентризма на текстоцентризм, но при этом с деконструкцией тела человека до неясного, размытого концепта – «тела без органов». То есть лингвистический поворот, произошедший в философии в 20 веке должен был помочь переосмыслить иные контексты бытия человека, вывести его из-под негативной диалектики иероглифов «matres lectionis» (алеф=мем+шин).

Однако внедрённость иероглифов «matres lectionis» в латиницу, в арабский алфавит не позволили осуществить данные попытки. Однако в 1999 г. в России была создана теория алфавитных планов языков мира, которая как раз таки и предложила буквенно-матричные основания для сохранения облика человека в привычном нам виде. Данная теория как раз таки и предложила новую концепцию сложного архетипа креста (прообраз микро-, и макрокосмоса), но уже структурируемого буквами-символами, несущих антропологические образы человека-разумного в виде древнерусских богов Родъ, Лада и т.д. Данные образы богов в рамках работ А. А. Свиридова представляют собой персонификацию человеческого разума и сознания человеческой души. Вместе с тем, данные образы являясь мифопоэтическими архетипами, вполне могут явиться заменой для мифопоэтического древнегреческого бога Логоса (сына Зевса), порой отождествляемого с Иисусом Христом [24, С. 341]. То есть, присутствующий бог Логос, в качестве персонификации «разума»

(понятие разума всё же в древнегреческом языке выражалось через слово «нус» - ум), почему то не вызывает уже сегодня в научных кругах резких дискуссий, хотя и несёт в себе традицию смешения понятия разума и ума до невозможности различить одно от другого. Что свидетельствует о нейролингвистической поражённости учёных-философов, не изыскивающих в замен богу Логосу конгруэнтные персонификации понятию «разум».

Замечательность буквенно-символьной матрицы креста, структурированного буквами: «Ё, Ь, Ъ, Ы» заключается и в том, что в совокупности с такими буквенными периметрами, имеющихся только в русском языке, как: [ё, п, р, с, т]; [ё, к, л, м, н]; [о, п, р, с, т] они способны противостоять нейролингвистическим технологиям «Шоки будущего». Данная военная технология («Шоки будущего») была разработана в стенах «Тавистокского института», «Стэнфордского исследовательского института», компании «Рэнд корпорейшн» при поддержке не менее 100 иных исследовательских учреждений в США [4, С. 54].

Суть этой технологии заключается в подготовке личности человека к физическому и психологическому надлому, возникающего вследствие «перенапряжения той части человеческого сознания, которая отвечает за принятие осмысленных решений» (в частности имеются ввиду эксперименты под руководством Дж. Роулинга Риза) [4, С. 54]. К примеру, такие программы российского телевидения с участием телеведущего А. Малахова, как: «Большая стирка», «Детектор лжи» (кавер-версия американской программы «The Moment of Truth»), «Пусть говорят», а также Д. Шепелева «На самом деле», программа Л. Закошанского на телеканале НТВ «Ты не поверишь!» и т.д. несут в себе элементы негативных научных разработок США – нейролингвистической технологии «Шоки будущего».

Однако в рамках американского языкового мышления нами исследуемые блоки буквенных матриц предохранения от деформации идеалистического уровня органа мышления отсутствуют. Вместе с тем в рамках языкового мышления российских граждан присутствуют частные религиозные традиции, которые протянули «руку помощи» данной военной технологии.

Так неиспользование в рамках христианских религиозных культов буквы «ё», с заменой её на букву «е» это попытка деактивировать «блоки-предохранители» (как их понимал Дж. Коулман) сознания у своих прихожан. Также это является и попыткой внедрения части матрицы производства психологический антиномий в сознании личности в виде письменной формы иероглифа иврита – w-«шин». Прописная графема буквы «шин» очень похожа на графему русской буквы «е».

Поэтому все конъюнктурные разработки современного языкознания, что в рамках российских, что в рамках западных или восточных научных подходах, которые применяют негативную критику по отношению к устойчивым разговорным конструкциям живого русского языка: [ё, п, р, с, т]; [ё, к, л, м, н]; [о, п, р, с, т] это не случайность.

В рамках исследований новой теории сознания о структуре идеалистического органа мышления русского народа в виде букв-символов 33 букв русской азбуки (рассматриваемых в качестве психологических архетипов) подобная негативная критика к устойчивым разговорным конструкциям живого русского языка сегодня является уже частью военных технологий США, направленных против России.

Имеющееся устойчивое снисходительное отношение к данным народным устным высказываниям у научного сообщества является в целом недоработкой психологической и философской науки. Так возникающий эффект эмоциональной лёгкости, катарсиса после применения в устной речи данных матриц сформировал ореол ассоциации их с феноменом тонкого юмора, который является только одним из продуктов от их применения. В свою очередь феномен тонкого юмора в социуме это один из элементов онтологии сознания души. К примеру, в американской культуре за счёт абсолютизации в языковом мышлении понятия «духа» юмор, как способность рассмотреть в каком-либо явлении комичные ситуации становится грубым и банальным.

Соединить же теологический концепт «благодать», «душа», концепт психо-

аналитической теории «психическая энергия» получилось только в рамках мультидисциплинарной теории азбучных планов языков мира. Данная теория через семантико-генетический подход и дескриптивно метафизический подход П. Ф. Стросона показала, что между буквами русской азбуки имеются более сложные отношения, чем те, которые описывает фонетика, орфография, семантика, морфология, пунктуация.

В рамках «научных» подходов языкознания с негативной критикой буквенных периметров русского языка [ё, п, р, с, т]; [ё, к, л, м, н]; [о, п, р, с, т] фактически содержится линия принудительной адаптации подходов зоопсихологии к человеку в рамках суждения: всё биологическое является психологичным. Новейшая теория сознания человека, опираясь на теорию азбучных планов языков мира в своих исследованиях наглядно показывает, что кодирующаяся структура интеллекта в русском языке [а, б, в, г, д, е, ё, ж, з] имеет локальные выходы в сознание тела души. Структура интеллекта немецкого языка: «а» (a), «бэ» (b), «цэ» (c), «дэ» (d), «е» (e), «эф» (f), «гэ» (g), «ха» (h) заблокирована только на проекцию тела абсолютного духа, чьё бытие согласно работами Г.Ф. Гегеля частично находится в континууме Ничто [19, С. 140].

Одновременно весьма интересным фактом является замечание, что облик звероподобных богов или их адаптация в массовой культуре (к примеру, в комиксах компании «Марвел») появляется практически во всех языках, в которых отсутствует графема буквы «ё».

Буквенная мода данных матриц [ё, п, р, с, т]; [ё, к, л, м, н]; [о, п, р, с, т] позволяет переключать сознания интеллекта на сознания разума, сознания души. При этом популяризированная на мировом уровне матричная триада философии идеализма [Идея-Природа-Дух] Г. Ф. Гегеля не позволяет сознанию производить подобные переходы. В идеале для преодоления нейролингвистической технологии «Шоки будущего» в философии должна быть адаптирована тетраэдрическая матрица: [Идея-Природа-Дух-Душа], в рамках которой: дух – числовая эманация цифры (голограмма), душа – буквенная эманация слова.

При этом русские буквы в данном случае весьма эффективно считать за первотела идеалистического и материалистического мироздания, позволяющие структурировать тело души отдельно от голограммы тела духа, а также разделять на семантическом уровне понятия живого тела от понятия мёртвого тела.

Изучение иероглифов иврита, как первотел в идеализме и материализме, а также в рамках методологии сочетания подходов идеализма и материализма, которое разрабатывает мистическое учение каббалы не даёт такой прогрессии (возможность методологии сочетания подходов идеализма и материализма содержится в рамках матрицы производства антиномий, зла – алеф=мем+шин). Душа и дух смешиваются на понятийном, а далее на поведенческом уровне в единый конгломерат. Подобная тенденция смешения смыслов души и духа, тела живого и мёртвого, эстетики добра и зла сохраняется и во всех 19 европейских языках. Труды Э. Гуссерля и М. Хайдеггера лишь частично затрагивают этот факт, не решая его ни на уровне онтологии личностного бытия, ни на уровне феноменологии личностного бытия.

То есть трактовка содержания иероглифов иврита (финикийских иероглифов) в рамках мистического учения каббалы сегодня проявляют большую угрозу человечеству, чем опасность легализованной по всему миру торговли наркотиками. Апеллируя опасениям Дж. Коулмана относительно безвыходности ситуации борьбы с мировым криминальным рынком оборота наркотических веществ, стоит отметить, что концептуальные механизмы блокировки этой античеловеческой реальности находятся в рамках теории азбучных планов языков мира.

4. Следствием из обсуждения третьего вывода исследования следует, что для служащих дипломатических миссий теоретические и практические разработки теории азбучных планов языков мира открывают современные методы и способы успешной реализации политических интересов Российской Федерации на международной арене.

Разработки теории азбучных планов языков мира способны помимо новаций в работе

с интертекстуальным полем сознания условного оппонента специалистов дипмиссий обеспечить и адаптацию методологии ассоциативного привлечения инвестиций (её автор А. А. Свиридов).

Одним из элементов работы специалистов дипмиссий в интертекстуальном поле условного оппонента является применение знаний о первотелах концепции азбучных планов языков мира (33 буквы русской азбуки, различные свастичные символы, которые являются одними из наиболее часто-встречающихся археологических артефактов на территории России, различные варианты из квадратичных и кубических форм и др.).

К примеру, при организации влияния на подсознательные объёмы условного оппонента, как на его территории, так и на своей местности специалистам дипмиссий можно рекомендовать создавать локальный рельеф местности с применением указанных выше геометрических форм первотел.

Сознание условного оппонента, особенно иноязычного, наполненное символами первотел, характерных для алфавитных планов одно-, двухмерности не будет успевать обрабатывать психосемантическое влияние специалистов дипмиссий РФ, чем можно обеспечивать более благоприятные условия для решения служебных задач в интересах России.

Также выводы, сделанные на основании результатов исследования относительно сложносоставных архетипов в данной работе могут быть полезны и специалистам министерства обороны РФ при осуществлении работы в философском, политическом, экономическом, социологическом дискурсах на международных площадках.

К примеру, использование «блоков-предохранителей» структурно представленных в русском языке из последовательности букв: [ѐ, ь, ъ, ы]; [а, б, ё, ж, з, и, й, п]; [ѐ, п, р, с, т]; [ѐ, к, л, м, н]; [о, п, р, с, т] и др., способных оперативно нейтрализовать информационную перегруженность сознания специалистов – вполне может укладываться в инструментарий различных государственных служб, занимающихся пресечением информационных воздействий на сознание граждан РФ.

По факту раскрывается нетривиальная ситуация, что, обнаружение в рамках трёхмерных символов русских букв и иероглифов-символах иврита признаков самосознания (см. исследования Р. У. Ginsburgh, К. Г. Юнга об архетипах, а также работы А. А. Свиридова) выводит анализ идущей информационной войны на уровень трансцендентных объектов. Материальными составляющими данными трансцендентными объектами сегодня являются вербальные конструкции языков мира, а также графические воплощения букв-символов в той или иной культуре народов мира.

В рамках которых сознание людей является только одной из локаций их действия. Данные объекты (буквы-символы и/или иероглифы-символы) люди с бытовым сознанием сегодня используют только в пределах коммуникативного вербального и невербального поля. Однако философия мистической традиции изучения иероглифов иврита ещё 2500 лет назад стала использовать самосознания интеллектов иероглифов иврита для решения более сложных своих национальных интересов. Развёрнутая сегодня философия расчеловечивания современных социумов просто продолжила использовать разработки Каббалы в рамках светского языка философии постмодернизма, трансгуманизма и гуманологии (как её понимает М. Эпштейн). Поэтому учёт трансцендентных самосознаний русских букв в различных научных разработках современных государственных служб сегодня это возможность выиграть онтологию человека-разумного, а не только локальные виды войн за ту или иную территорию (хотя и этот аспект сегодня весьма важен для России и её интересов при защите геополитических рубежей Сирии).

#### **Заключение.**

В результате анализа теоретических работ по исследуемой проблематике был выявлен дефицит исследований, изучающих закономерности становления парадуховных или духовных моделей личностного бытия. В связи с этим для решения данной проблемы были привлечены положения теории архетипической психологии, а также теории

алфавитных планов языков мира. Методология исследования при этом ориентировалась на общую тенденцию, появляющуюся в научных школах и направлениях в философском дискурсе после так называемого «лингвистического поворота». Авторская методология заключала в себе рассмотрение онтологии психосемантических особенностей букв-символов и иероглифов-символов, как носителей категорий сущего и способных выстраивать различные модели личностного бытия (духовные и парадуховные). При этом буквы-символы и иероглифы-символы, как первоформы трансцендентных и материальных форм бытия личности человека были рассмотрены в рамках более сложных архетипических форм. Сложная форма креста-четвёрёицы, как психологический архетип был выбран неслучайно. Так по мнению К. Г. Юнга крест это одна из лучших неформальных форм выражения бытия бога в бытии человека. Таким образом анализ сложносоставных форм архетипов личностного бытия это востребованная авторская стратегия, для более широкого охвата онтологии личностного бытия, учитывающего предельные формы и божественного бытия.

Анализируя виды архетипов «креста», сложенные из символов, относящихся с точки зрения теории азбучных планов либо к одномерным, либо двумерным, либо трёхмерным предельным синтактоцентрическим формам автор приходит к выводу, что:

1) сложносоставной архетип креста, образуемый из иероглифов-символов участвует в образовании одномерных моделей личностного бытия.

Данные модели личностного бытия несут в себе эстетику смешения до неразличения категорий души и духа, добра и зла;

2) сложносоставной архетип креста, образуемый из букв-символов латиницы участвует в образовании двумерных моделей личностного бытия;

Данные модели личностного бытия также несут в себе эстетику смешения до неразличения категорий души и духа, добра и зла. Их отличие от одномерных моделей личностного бытия состоит в том, что вытесняемое понятие души не несёт нуминозного (имеющего глубокий эмоциональный резонанс [6, С. 154]) оттенка одновременно ктонической, тёмной и божественной структуры (см. трактовку понятий: «*灵魂*(кит.), «*精神*(кит.), *رُوح* (ruh)(араб.), «*הַשְׁמַיָּה* (иврит)»; «*רוח*» (иврит) (с гнездовым/корневым набором иероглифов: 𠃉𠃊).

3) сложносоставной архетип креста, образуемый из букв-символов русского языка участвует в образовании трёхмерных моделей личностного бытия.

Данные модели личностного бытия ориентируются на эпистемологическую категорию меры различения, способную к чёткому различению эстетики добра и зла.

Вместе с тем, показывается, что символические интерактивные матрицы русского языка, участвующие в становлении сложных конструкций психологических архетипов, позволяют конструировать восприятие окружающей реальности в рамках категории времени, как категории, упорядочивающей процесс становления всех уровней сознаний человека (в том числе сознаний рассудка, разума, души). В то время, как категории вневременности и одновременности позволяют в современном мире лишь учитывать низшие пределы сознаний, онтологически сориентированных на рефлексии и рефлексии биологической материи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бафомет // Википедия. [2018—2018]. Дата обновления: 25.08.2018. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=94707429> (дата обращения: 25.08.2018).

2. Гинзбург Р. И. Еврейские буквы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20100430060232/http://chassidus.ru/philosophy/ginzburg/letters/index.htm> (дата обращения: 29.10.2018).

3. Грилихес Л., Новиков Е. Б. Практический курс древнееврейского языка Ветхого Завета. – М. : Издательство Свято-Владимирского Братства, 1996. – С. 11.

4. Джон Коулман. Комитет 300. Тайны мирового правительства. — М.: ИД «Витязь», 2005. — 320 с.
5. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка. — М.: Астрель: АСТ, 2003. — С. 509.
6. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами). Изд. 3-е, испр. и доп. — М. : «Когито-Центр», 2008. — С. 154.
7. Нил О. О рунице [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nilloleg.livejournal.com/60939.html> (дата обращения: 29.10.2018).
8. Кертисс Г.А., Кертисс Ф. А. Ключ судьбы, или Духовная интерпретация чисел и символов. Книга 2. — ИП «А. Д. Варфоломеев», 2015. — 336 с.
9. Крамер Г., Шпренгер Я. Молот ведьм/пер. с лат // Н. Цветкова. — 2011.
10. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка : справочное издание. — СПб. : Норинт, 2000. — С. 469.
11. «Кто такой Бафомет?» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://starmidgard.livejournal.com/138077.html> (дата обращения: 10.10.2018).
12. Леви Э. Учение и ритуал высшей магии //Том первый—учение. СПб. — 1910.
13. Майринк Г. Голем. — Азбука, 2015. — 288 с.
14. Малин К. В. Отражение архетипического аспекта языковой картины мира автора в текстовой категории пространственно-временного и социально-этического континуума : на материале романов Д. Остен : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К. В. Малин. — Тамбов, 2007. — 154 с.
15. Палант Д. Тайны еврейского алфавита. — Иерусалим-Москва, 2002. — 19 с.
16. Рунический алфавит [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://digitall-angell.livejournal.com/458578.html> (дата обращения: 10.10.2018).
17. Свиридов, А. А. Русский фундаментализм. Азбука масштабных перемен : собрание сочинений. Т. 3: Современный русский ведический алфавит. Азбука сияющего света. — Челябинск: , 2007. — 218 с.
18. Свиридов А. А. Русский фундаментализм ≡ Азбука масштабных перемен : собрание сочинений / Т. 1: Русский заказ. Духовное исцеление / А. А. Свиридов. — Челябинск : ОАО «Челябинский Дом печати», 2007. — 352 с.
19. Свиридов А. А. Интеллект [суперфэнтези] / А. А. Свиридов. — Квадрат Спирали — Челябинск. — М.; Челябинск: 2017. — С. 140.
20. Скрынникова Н. В. Диалектико-феноменологический метод исследования языка в русской философии начала XX века : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 : Хабаровск, 2003. — 160 с.
21. Стросон П. Ф. Индивиды. Опыт дескриптивной метафизики. Монография. Пер. с англ. В. Н. Брюшкина, В. А. Чалого. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. — 328 с.
22. Татаринова Л. Н. Символика числа «Четыре» в европейской духовной поэзии (ТС Элиот, Е. Шварц) // Российский гуманитарный журнал. — 2013. — Т. 2. — №. 1.
23. Толковый словарь иностранных слов Л. П. Крысина. — М. : Эксмо, 2006. — С. 468.
24. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько — М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. — С. 381.
25. Феллер В. В. Новый миф о будущем (отрывок из книги). — Самара: Самарский дом печати, 2000. — С. 256.
26. Черносивитов П. Ю. Эволюция «Картины Мира» как адаптационный процесс : дис. ... д-ра культурологических наук : 24.00.01 / П. Ю. Черносивитов. — Москва, 2003. — 400 с.
27. Юнг К. Ответ Иову. М., ОИ «Реабилитация», 1998.
28. Юнг К. Г. Архетип и символ. — М. : Ренессанс, 1991. — С. 111.
29. Klossowski P. The Vaphomet / transl. Sophie Hawkes and Stephen Sartarelli. — Publisher: Marsilio Pub (September 1, 1998). — 170 p.

30. Knorr von Rosenroth, Christian; Mathers, S. J. (1983). The Kabbalah unveiled: containing the following books of the Zohar: The book of concealed mystery, The greater Holy assembly [and] The lesser Holy assembly. New York: S. Weiser.

31. Ginsburgh R. Y. The hebrew letters: Channels of creative consciousness. GalEinai Publication Society, 1990. Т. 1.

32. Ginzburg Y., Trugman A. A., Wisnefsky M. Y. The Alef-Beit: Jewish Thought Revealed through the Hebrew Letters. Rowman & Littlefield, 1991.

33. Glazerson M. Letters of fire: mystical insights into the Hebrew language. Feldheim Pub, 1991.

34. Vailati E. Clarke's extended Soul // Journal of the History of Philosophy. 1993. – Т. 31. – №. 3. – P. 387–403.

### **Приложение (1)**

### **Appendix (1)**

رُوح (ruh)(араб.), как понятие арабского языка было привлечено в пример смешения эстетики добра и зла в категории души среди понятий китайского языка и иврита. При этом автор оценивал данный ряд, как семантическую особенность, проявляемую только в языках одномерной алфавитной группы (согласно теории алфавитных планов А. А. Свиридова). Однако арабский язык согласно данной классификации входит в группу языков с двухмерной размерностью. Вместе с тем, получается, что арабский алфавит в рамках данного примера содержит локальную структурность алфавитного плана одномерной размерности.

*УДК 12*

## **ТЕМА ДУШИ И ДУХОВНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.И. ЧЕЛПАНОВА**

*Оленич Т.С., Греков И. М.*

## **THEME OF SOUL AND SPIRITUALITY IN G.I. CHELPANOV 'S CREATIVITY**

*Olenich T.S, Grekov I.M.*

В статье рассмотрены вопросы, связанные с темой души и духовности в творческом наследии Г.И. Челпанова. Описаны мировоззренческие и теоретико-методологические основы взглядов ученого. Охарактеризована система взглядов на возникновение, существование и осмысление нематериальных объектов, а также дана описана роль философии, религии и философии в процессе осмысления феноменов души и духовности.

The article deals with issues related to the theme of the soul and spirituality in the creative heritage by G. I. Chelpanov. The ideological, theoretical and methodological foundations of the scientist's views are described. The system of views on the emergence, existence and understanding of non-material objects is characterized, as well as the role of philosophy, religion and philosophy in the process of understanding of the phenomena of soul and spirituality.

**Ключевые слова:** учение Г. И. Челпанова, душа, духовность, психология, философия, религия.

**Keywords:** the teachings by G. I. Chelpanov, soul, spirituality, psychology, philosophy, religion.

В настоящее время наблюдается интерес к духовному наследию великого ученого, психолога, философа Челпанова Георгию Ивановичу. Знаменитый психолог и философ родился в Мариуполе в 1862 г. и получил среднее образование в мариупольской гимназии. Полагаем, что именно «мариупольский период» оказал значительное влияние на

формирование взглядов Челпанова Г. И. по вопросам образования и воспитания. А то влияние, которое оказала Православная церковь на формирование духовной культуры Приазовья в значительной степени предопределила интерес ученого к вопросам психологии, философии, онтологии. Полиmodelьная система межконфессиональных отношений показала значительное влияние на формирование взглядов Г.И. Челпанова в вопросах образования и воспитания.

Г. И. Челпанов часто позиционируется как выдающийся психолог, чьи труды до сих пор являются востребованным теоретическим материалом, но ученый помимо серьезных аналитических трудов в сфере изучения психологии личности, немало времени посвятил изучению духовных основ жизни человека, его нравственности, сочетания материального и духовного, на что также, по нашему мнению, оказал «мариупольский период» жизни ученого, когда его интеллектуальный и духовные взгляды формировались под влиянием Православной церкви и православного воспитания. Данная статья посвящена анализу философских взглядов выдающегося ученого, а именно взглядам на душу и духовность, что, с учетом происходящих в нашей стране и в мире процессов, а именно - кризиса духовности, является актуальной темой для научных исследований

Взгляды выдающегося психолога и философа на феномен души и духовности тесно взаимосвязаны с воззрениями, которые эклектично сочетают в себе наработки как науки о психике человека, так и философии. Психологические воззрения Г. И. Челпанова основываются на философских идеях, а в философских построениях проявилось влияние психологической направленности воззрений ученого. Как писал сам ученый писал: «Особенность философии заключается в том, что философские вопросы составляют неотъемлемую часть мировоззрения каждого... мыслящего человека. Каждый должен дать себе отчет в том, что такое душа, что такое Бог, каково начало мира, имеет ли он какую-либо цель и т. п.» [5, с. 17].

Психология как наука о душе в основу исследований кладет ее метафизическое определение, следовательно, в психологии объяснение происхождения душевных явлений находится в зависимости от взгляда на душу, в то время как философские теории являются необходимыми предпосылками психологических построений. Философия способствует решению общетеоретических и методологических проблем психологии, служит основой для разработки категориально-понятийного аппарата, общей методологии. Таким образом, ученый говорит о том, что наряду с философской психологией должна существовать и «специальная психология», практическая, которая предполагает психологические эксперименты и, конкретно, лечение душевных травм.

Корреляция между этими типами психологии такова, что философская психология объединяет результаты специальных видов психологии и обеспечивает внутреннюю системность и структурированность различным видам психологических исследований. Между тем, ученый не мыслит изучения понятия «душа» вне контекста философии. «Без философского учения о душе нельзя было приступить к объяснению законов душевных явлений. Законы же душевных явлений выводились дедуктивно из принципов, которые лежат в основе учений о душе» [6, с. 310]. В подтверждение этой позиции Челпанов цитирует высказывание Вундта из письма к Мюнстербергу о том, что «психология не только теперь, но и всегда должна принадлежать философии, только тогда психология сохранит свою независимость» [7, с. 219].

При этом, размышляя о душе, само выражение «психология без души», как отмечает ученый, следует считать ложным, так как в большинстве случаев описание психических явлений предполагает «примышление» понятия души, субъекта. «Душа нами мыслится как какое-то единство... которое содержит в себе представления, которое комбинирует и связывает. Она мыслится нами как среда, в которой находятся духовные явления... Психология, как наука о душевных явлениях, всегда есть в то же время паука о душе» [6, с. 314-315].

Обращаясь к рассмотрению проблемы «души», Челпанов задается вопросом, а в

какой мере феномен «душа» как традиционный предмет изучения религиозной философии может быть исследован психологами. Для ответа на этот вопрос надо определить, что такое душа. Философы, по мнению Челпанова, в своих взглядах на сущность души исходят из экзистенциальных конструкций и онтологических предпосылок, отмечая, таким образом, так называемое единство сознания, под которым понимается: «Нечто такое, что соединяет представления в одно целое. Это нечто и есть душа». Другой аргумент, приводящийся в пользу существования души, это «тожество» «Я» нашей личности. Именно на этом положении основывает свои утверждения спиритуализм» [6, с. 314-315].

Ученый классифицирует современных философов по критерию отношения к источнику души: субстанционалисты – сторонники субстанциональности, по мнению которых душа является субстанцией; и актуалисты, сторонники актуальности, по мнению которых, душа есть непрерывно сменяющаяся связь процессов и акторов (участников).

В поисках ответа на вопрос, чем является душа, Челпанов осмысливает вопрос: правы ли сторонники актуальности, утверждая, что понятие субстанции совершенно неприменимо к духовным явлениям? Раскрывая сущность субстанции, Челпанов ссылается на статью Л. М. Лопатина «Понятие о душе по данным внутреннего опыта», в которой автор утверждает, что нет явлений вне субстанций, как нет субстанций вне их свойств, состояний и действий. «Субстанция не трансцендентна, а имманентна своим явлениям, — каждое явление, в своей подлинной действительности, есть сама субстанция в данный отдельный момент своего бытия» [2, с. 265].

Челпанов вводит в научный оборот свое, авторское понимание феномена «субстанции», под которым он видит следующее: «Под субстанцией мы должны понимать ту сторону явлений, которая отличается известным постоянством и которая служит основой для изменяющейся стороны явлений» [9, с. 331].

Психика человека, как и его духовный мир, не есть простое соединение отдельных частей, а представляет нечто целое, единая система. Имманентными свойствами этой «системы» являются «постоянство и относительная неизменность», что есть характеристики субстанции. Исходя из данного утверждения, а также опираясь на позиции Вундта и Паульсена в отношении того, что есть субстанция, Челпанов утверждает, что субстанциалисты находятся гораздо ближе к понимаемому тому, что есть душа: «Для них душа не есть механическое сложение отдельных духовных состояний, для них она представляет известную организацию, известное единство, которое является носителем отдельных духовных состояний» [9, с. 332].

Из размышлений Челпанова над подходами к определению феномена души можно заключить, что ученые, признающие существование души, прямо или косвенно признают также ее субстанциональность. А это в свою очередь означает, что не будучи исключительно трансцендентным явлением, душа может быть присуща и духовным явлениям.

В своей работе «Введение в философию» ученый, рассматривает онтологическую проблему, размышляя о духовном и материальном, пытаясь определить начало, или принцип, лежащего в основе действительности, т. е. обращается к анализу разнородных духовных явлений. «В нашем опыте нам даны два рода явлений: во внутреннем опыте даны чувства, мысли, желания,\* вообще так называемые психические процессы, во внешнем опыте нам даны вещи материальные, обладающие протяженностью, способностью движения, непроницаемостью и т. п.» [10]. Таким образом, с одной стороны, в психике человека есть духовное, но с другой стороны, присутствует и физическое, или материальное. По мнению исследователя, кроме этих двух категорий явлений в сознании человека больше ничего не существует. Но, возникает следующая проблема. Если философ при разрешении онтологического вопроса станет руководиться опытом тем, что ему дано в опыте, то какую из указанных категорий явлений он должен положить в основание своей философской системы? Как рассуждает Челпанов, несомненно фундаментом мышления должна быть реальность, материя, нечто материальное, которое существует как доказанный

факт, следовательно, нечто другое как основополагающий принцип еще должны быть доказано. «Материя имеет первоначальное существование; что же касается духовного, то оно обладает реальностью производной; поэтому они думают, что основой действительности следует считать материю» [10].

Существование только лишь материи является вполне очевидным. Материалистическое направление философии в большинстве случаев признает под материей материальные атомы, из которых создается вся действительность, все реальное. Как следствие, душа это также движение материальных атомов.

Но Челпанов идет далее в своих рассуждениях, вкладывая в основу реальности другой феномен, феномен духовного, духа. Действительность создается не только из материальных атомов, а из атомов, которые можно было бы назвать духовными [10]. Таким образом все существующее это проявления субстанции, которая не является на духовной, ни материальной, а есть проявление по отношению к тому, что называется духовным и материальным. Таким образом, ученый формулирует три основных подхода к решению онтологического вопроса: материалистическое, спиритуалистическое и психофизический монизм. «Онтологическая проблема, которая имеет своим предметом всю действительность, все существующее, может получить разрешение в том случае, если рассмотрим проявления жизни живых существ, т. е. тот пункт действительности, в котором происходит очевидное соприкосновение между духовными и телесными явлениями» [10].

Рассуждая о душе и о духовном, Челпанов утверждает о существовании возможности опровергнуть материализм, исходя из той предпосылки, что как только допускается существование материальных вещей, то автоматически допускается мысль и о существовании духовных состояний. Следовательно, сознание обладает по крайней мере аналогичной очевидной реальностью, такой же, как и материальные вещи.

Психологические состояния (эмоции, чувства, ощущения) могут быть познаны непосредственно, в отличие от материальных вещей, которые осознаются путем разных психических состояний. Рассматривая предметы, исходя из теории материализма, реальными есть только материальные объекты, материальные атомы, но, исходя из года размышлений Челпанова видно, что атомы являются лишь основой для объяснения различных изменений и процессов, совершающихся в материальном мире.

По мнению Челпанова, исследуя нематериальные объекты, такие как душа, например, нельзя брать исходным пунктом материальное, потому что оно не является чем-нибудь непосредственно данным: «В нашем непосредственном восприятии то, что мы называем духовным, и то, что мы называем материальным, в действительности есть абстракция из одного общего содержания, которое мы могли бы назвать просто «переживанием» [10].

Таким образом, материя не представляет собою непосредственного содержания, а является универсальной абстракцией. И материализм в чистом его виде не подходит для исследований нематериальных объектов, в силу того, что за основу исследования берется нечто гипотетически данное, но при этом оно не является гипотезой, а напротив, рассматривается единственная реальность.

Рассуждаю в своих работах о проблеме духовности, философии и психологии, ученый берет за основу другие принципы, сближает философию и религию, которую рассматривает более методически верным инструментом при исследовании нематериальных понятий: «если философское исследование приводит нас к тому, что мир есть целое, система, которая движется к определенной цели, поставленной разумной волей, то отсюда следует философский вопрос о том, существует ли нечто, дающее направление миру, жизни вселенной, каковы его свойства и т.п.», который «совпадает с религиозным вопросом о том, существует ли божество и какие свойства мы должны ему приписать» [4, с. 480.].

Отметив это сходство, Челпанов проводит исторический анализ онтологических представлений и исследования высших абстракций, таких как душа или духовность в различных религиозно-философских учениях и направлениях философской мысли, в ходе

которого ученый показывает, что Бог, душа, дух и т.п. понятия не являются предметом знания и рационального знания, а постичь их возможно лишь посредством религиозного чувства, которое составляет суть веры.

Рассматривая веру в качестве инструмента для исследования нематериальных объектов, Челпанов подчеркивает, что вера и рациональное познание не должны противоречить друг другу, ведь «задача знания состоит в том, чтобы раскрывать, разъяснять то, что является предметом веры»; и то, и другое вызывает в нас убеждение в существовании известной реальности». В этом смысле вера и знание по необходимости дополняют друг друга и одно не может и не должно заменять другое» [4, с. 509].

По Челпанову, вера является существенным элементом нашего видения мира, предметам веры – идее Бога и бессмертия души – «должно уделить в нашем миропонимании столько же места, сколько и логическим идеям» [8, с. 106].

Философ классифицирует веру на нерелигиозную и религиозную. В первом случае вера является следствием желания индивида и не может иметь обобщающего смысла. Напротив, религиозная вера имеет общечеловеческий смысл, хотя зачастую не приобретает ясной формы и соответственно, раскрыть с ее помощью мир нематериальных вещей есть сложным логическим действием. «Указание на то, что у каких-то народов или людей нет идеи ..., не является опровержением этого положения, поскольку «отсутствие некоторой идеи, происходящее вследствие недоразвитости, не доказывает, что эта идея не присуща уму человеческому. ... Можно прямо утверждать, что сознание существования сверхчувственной причины мира присуще уму всякого человека, хотя бы он даже это отрицал» [4, с. 510.].

Челпанов отмечает, что: «Исходная точка, от которой человек чувствует бесконечное в конечном, может быть я, как в мистике, или история, богатейший источник для религии, или природа, или какое-либо великое переживание» [3, Л. 9.]. В этом чувстве заключены глубочайшие источники религии: «Искать и находить это вечное и бесконечное во всем, что живет и движется, во всяком росте и изменении, во всяком действии и страдании, иметь и знать в непосредственном чувстве самую жизнь лишь как таковое бытие в бесконечном и вечном – вот что есть религия. Она удовлетворена, когда находит это бытие; где последнее скрыто, там для ума преграда и тревога, нужда и смерть, и потому она, конечно, есть жизнь в бесконечной природе целого, во всеедином, в Боге, жизнь, обладающая Богом во всем и всем в Боге» [3, Л. 9.].

Размышляя о духовности, Челпанов подчеркивает момент отношения к духовной основе человеческого бытия именно в религиозном чувстве, которое переживается как чувство зависимости. Религиозное чувство пробуждает в человеке стремление войти в общение с высшей силой, которое реализуется в молитве: «молитва есть стремление души, ставящее себе целью установить личные отношения с таинственной силой, присутствие которой он чувствует в себе уже в то время, когда еще не в состоянии его обозначить каким-нибудь определенным именем» [3, Л. 11].

Размышляя о религии, философии и психологии, ученый считает, что духовность формировалась у человека в ходе исторического развития религиозного опыта. В работе «Отношение человека к духовному началу бытия», исследователь выделяют основные этапы эволюции религиозного сознания. Первоначальной его формой был анимизм (вера в души и в духов), выражающийся в одушевлении природы. С точки зрения психологии, одушевление предметов можно объяснить склонностью человека представлять внешние предметы и состояния по аналогии с внутренними, переносить на них чувства и аффекты. Третья форма духов – это олицетворенные абстрактные понятия (рост, плодородие, предок, смерть и т.д.). Далее по Челпанову следует первичного патриархального генотеизма, когда родовое божество представляется как человек, которому все обязаны своим происхождением. Однако здесь возникает основа для более высокого религиозного развития, поскольку «здесь уже есть чувство благоговения и страха перед силой бога» [3, Л. 15]. Переход к политеизму происходит как результат определенного исторического

развития, а впоследствии в ходе «длительной борьбы между натурализмом и высшими нравственными идеалами происходит постепенное возвышение народного бога до уровня Единственного» [3, Л. 16].

Значение мифологических и религиозных представлений важно в том смысле, что они являются собой основу того, что позже назовут «духовной жизнью»: они есть «первоначальное зерно, из которого впоследствии возникли все те области духовной деятельности, которые относятся к познанию мирового целого и человека, то есть к науке и философии» [3, Л. 14].

Подводя итоги, хотим обратить внимание, что в системе психологических и философских воззрений Г.И. Челпанова проблематик, связанна с феноменами души и духовности неразрывно методологически связана с психологией, религией и философией. Это понятно, особенно если мы учтем, что сам ученый формировал свое сознание в глубоко религиозной среде, и поэтому неудивительно, что именно религиозная вера выступает таким же значимым элементом понимания мира, как и рациональное знание, особенно в том случае, если речь идет о нематериальных явлениях. По Челпанову, вера является универсальным инструментом в познании и объяснении нематериального: «Вера – это вид познания (конечных смыслов и целей), источники которого воля и чувство – нерациональны». Для ученого чрезвычайно важна не только мысль о взаимосвязи, диффузии философии и психологии, но и идея о значимости веры в процессе познания, сублиминальном сознании как источнике религиозной жизни, которая позволяет познавать абстрактное и нематериальное.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Gladkova I. V. Stanovlenie russkoy psixologii kak samostoyatel'noy nauki: pozitsiya G. I. Chelpanova / I. V. Gladkova // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. —2012. — № 4 (109). — С. 158-165.
2. Лопатин Л. М. Понятие о душе по данным внутреннего опыта // Вопросы философии и психологии. 1896. Кн. 2 (32). С. 264-298.
3. ОР РГБ. Ф. 326. К. 27. Ед. хр. 31.
4. Челпанов Г. И. Введение в философию. 6-е изд. М.-Пг., 1916.
5. Челпанов Г. И. Мозг и душа. - <http://www.klex.ru/gci>.
6. Челпанов Г. И. Об отношении психологии к философии // Вопросы философии и психологии. - 1907. - Кн. 89. - С. 309-323.
7. Челпанов Г. И. О положении психологии в русских университетах // Там же. 1912. Кн. 114 (IV). С. 211-223.
8. Челпанов Г. И. О современных философских направлениях. Киев, 1902.
9. Челпанов Г. И. Очерк современных учений о душе // Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 52 (II). С. 287-333.
10. Челпанов Г. И. Первоначало бытия // Введение в философию. 6-е изд. М.-Пг. – 1916. - <https://sci.house/filosofskih-ucheny-istoriya-scibook/chelpanov-pervonachalo-byitiya-16854.html>
11. Челпанов Г. И. (1862-1936): Путь подвижничества и созидания <http://www.persev.ru/book/gi-chelpanov-1862-1936-put-podvizhnichestva-i-sozidaniya>
12. Челпанов Г.И. Учебник психологии. 14-е изд. М.-Пг., 1917.

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**АКПЫНАР ЛЕМАРА ЭНВЕРОВНА** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет»

Адрес: 295018, Г. Симферополь, Жигулина роща, ул. Генчлик, д. 21

**АНДРИЕНКО НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА** – кандидат педагогических наук, декан факультета дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

**АРЯБКИНА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА** - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

Адрес: 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5

**БОЛОКОВА МАРИЭТТА АСКАРБИЕВНА** – кандидат философских наук, ФГБОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет»

Адрес: 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, 191

**БОТАШЕВ ЭДВИН СУЛТАНОВИЧ** - аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Карачаево-черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева»

Адрес: 369202, КЧР, г.Карачаевск, ул.Ленина, д. 29

**ВОЛКОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ** - доктор психологических наук, Юридический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, д.1

**ГАЛУСТОВ РОБЕРТ АМБАРЦУМОВИЧ** - доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Кубани, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

**ГЕВЛЯ МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА** – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г. Грозный, пр. Х. Исаева, д. 62

**ГРЕКОВ ИГОРЬ МИХАЙЛОВИЧ** – кандидат философских наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Адрес: 390000, Рязанская обл., г. Рязань, ул. Свободы, 46

**ДАВЫДОВА НАДЕЖДА ИВАНОВНА** – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

**ДАШУК ИРИНА НИКОЛАВЕНА** - кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»

Адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, д. 95

**ДАШУК КРИСТИНА ВЛАДИМИРОВНА** - магистрант, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»

Адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, д. 95

**ДЖАХБАРОВ МАГОМЕДШАПИ АБДУЛКАДЫРОВИЧ** - соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

**ДОНИНА ОЛЬГА ИВАНОВНА** - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**ЕГОРОВ ВЛАДИСЛАВ ВИКТОРОВИЧ** - кандидат исторических наук, Волгоградский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации

Адрес: 400002, г. Волгоград, ул. Новосибирская, 78

**ЖАРКОВА ГАЛИНА АЛЕКСЕЕВНА** - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**ЗИАМБЕТОВ ВАДИМ ЮСУПОВИЧ** - кандидат педагогических наук, Оренбургский государственный университет

Адрес: 460052, Россия, г. Оренбург ул. Салмышская д.24, кв. 61

**КОВАРДАКОВА МАРГАРИТА АНАТОЛЬЕВНА** - кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**КОВАРДАКОВА МАРГАРИТА АНАТОЛЬЕВНА** - кандидат педагогических наук, Ульяновский государственный университет

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**КОЙЧУЕВА АБРИЗА САЛИХОВНА** - доктор педагогических наук, профессор, директор ПОУ «МОКСУ им М.М.Абрекова»

Адрес: 369001, КЧР, г. Черкесск, пр-т Ленина, д. 83

**КУДИНОВ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ** - доктор психологических наук, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

Адрес: 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

**ЛЕБЕДЕВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА** - кандидат педагогических наук, ГАУ «Институт дополнительного образования работников социальной сферы» (г. Москва)

Адрес: 105066, г. Москва, пер. 1-й Басманный, д. 10

**МАЛЛАКУРБАНОВ АБДУЛЛАХ АБДУЛГАМИДОВИЧ** - кандидат политических наук, Дагестанский государственный университет, филиал в г. Кизляр

Адрес: 367000, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, ул. Гаджиева, д. 43-а

**МИТИНА ИРИНА ДМИТРИЕВНА** - доктор педагогических наук, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**МУСХАНОВА ИСИТА ВАХИДОВНА** – доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент АН ЧР, директор института филологии, истории и права ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, д. 33

**НИКОЛОВ НИКИТА ОЛЕГОВИЧ** – доктор философских наук, государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Адрес: 454091, г. Челябинск, Красноармейская ул., д. 88

**ОЛЕНИЧ ТАМАРА СТАНИСЛАВОВНА** – доктор философских наук, Донской государственный технический университет

Адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, Площадь гагарина, 1

**ОЛЕСОВА МАРИАННА МАРАТОВНА** – кандидат педагогических наук, доцент, Якутская сельхозакадемия

Адрес: 678011, г. Октмцы, ул. Моисеева 16

**ПИСАРЕНКО СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ** - доцент кафедры живописи и скульптуры Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета

Адрес: 344082, г. Ростов-на-Дону, просп. Буденовский, д. 39

**ПЛАТОНОВА РАИСА ИВАНОВНА** – доктор педагогических наук, доцент, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова

Адрес: 678013, г. Якутск, ул. Белинского 58

**ПОСЕЛЕННОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА** - заместитель начальника управления довузовского образования, Ульяновский государственный университет

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**РОМАЕВ АНТОН ПАВЛОВИЧ** - кандидат педагогических наук, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

**РОМАЕВА НАТАЛЬЯ БОРИСОВНА** - доктор педагогических наук, ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки кадров»

Адрес: 355005, г. Ставрополь, ул. Голенева, 37

**СРАДЖЕВ ВИКТОР ПУЛАТОВИЧ** – доктор искусствоведения, профессор, Белгородский государственный институт искусства и культуры

Адрес: улица Королева, 7, Белгород, Белгородская обл., 308024

**ТАРАН ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА** - кандидат экономических наук, Инженерный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

**ТАРАН ОЛЬГА АЛЕКСЕЕВНА** - кандидат педагогических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417<sup>а</sup>

**ТАРАН СЕРГЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ** - кандидат экономических наук, Инженерный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

**ТЕРЕЩЕНКО ЕКАТЕРИНА КОНСТАНТИНОВНА** - соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования, и.о. заместителя директора по воспитательной работе инженерного института СКФУ, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

**ТОМИЛИНА ЛЮДМИЛА БОРИСОВНА** - старший преподаватель Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиала) Донского государственного технического университета в г. Шахты

Адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147

**ТУПИЧКИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА** – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, город Армавир, улица Розы Люксембург, д.159

**ФЕДОРОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА** - доктор педагогических наук, Ульяновский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина - государственное учреждение высшего профессионального, среднего профессионального и послевузовского профессионального образования

Адрес: 432017, г. Ульяновск, бульвар Новый Венец, 1

**ХАДЖИМУРАТОВА АСЕТ ДАНИЛОВНА** - кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО "Чеченский государственный педагогический университет"

Адрес: 364002 г. Грозный, 2-ой переулок Белорусский, дом № 23

**ХАМИДУЛЛИНА ЛИЛИЯ АХМЕТОВНА** - кандидат педагогических наук, начальник управления довузовского образования, Ульяновский государственный университет

Адрес: 432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42

**ХАРЧЕНКО ЛЕОНИД НИКОЛАЕВИЧ** - доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

**ХУРАНОВА МАДИНА АСЛАНБИЕВНА** – кандидат культурологии, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации»

Адрес: 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 11

**ЧЕРНОМОРЕЦ РОЗА ВАСИЛЬЕВНА** - кандидат юридических наук, Волгоградский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации

Адрес: 400002, г. Волгоград, ул. Новосибирская, 78

**ЧУКАНОВ ИВАН АЛЬБЕРТОВИЧ** – доктор исторических наук, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

Адрес: 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5

**ЧУРСИНОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА** - кандидат психологических наук, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Адрес: 355006, г. Ставрополь, ул. Голенева, д. 37

**ШАРКОВ ИЛЬЯ ГЕННАДИЕВИЧ** - старший преподаватель Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиала) Донского государственного технического университета в г. Шахты

Адрес: 346500, Ростовская обл., г. Шахты, ул. Шевченко, 147

**ШВЕЦОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ** - начальник учебной лаборатории кафедры боевого применения авиационного вооружения филиала военного учебно-научного центра ВВС «ВВА» в г. Сызрань

Адрес: 446007, Самарская область, г. Сызрань-7, ул. Маршала Жукова, д. 1

**ЩИРОВСКАЯ ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА** – кандидат филологических наук, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации»

Адрес: 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 11

**ЭБЗЕЕВА ЗУРИДА АНСАРОВНА** - аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий, КЧГУ им. У.Д.Алиева

Адрес: 369202, КЧР, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**АКПЫНАР ЛЕМАРА ЭНВЕРОВНА** - docent, doktor, Chair of Primary Education of the State Budget Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University"

Address: 295018, Simferopol, Zhigulina Grove, ul. Gençlik, 21

**АНДРИЕНКО НОПЕ КОНСТАНТИНОВНА** - Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Preschool and Primary Education, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University"

Address: 352901, Southern Federal District, Krasnodar Territory, Armavir, Roses Luxemburg Street, 159

**АРЯБКИНА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА** - Doctor of Pedagogical Sciences, FSBEI HE "Ulyanovsk State Pedagogical University. I.N. Ulyanova

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5

**БОЛОКОВА МАРИЕТТА АСКАРБЕВНА** - Candidate of Philosophical Sciences, Maykop State Technological University

Address: 385000, Republic of Adygea, Maikop, ul. May Day, 191

**БОТАШЕВ ЭДВИН СУЛТАНОВИЧ** - Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Pedagogical Technologies, FSBEI HE "Karachay-Cherkess State University named after U.D." Aliyev "

Address: 369202, КЧР, Karachaeusk, Lenin st., 29

**ШЕРНОМОРЕЦ РОСА ВАСИЛЬЕВНА** - PhD in Law, Volgograd Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation

Address: 400002, Volgograd, ul. Novosibirsk, 78

**ШУКАНОВ ИВАН АЛБЕРТОВИЧ** - Doctor of Historical Sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University. I.N. Ulyanova Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5

**ШУРСИНОВА ОЛГА ВЛАДИМИРОВНА** - Candidate of Psychological Sciences, State budgetary institution of additional professional education "Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining of Educators"

Address: 355006, Stavropol, ul. Goleneva, 37

**ДАШУК ИРИНА НИКОЛАВЕВНА** - Candidate of Pedagogical Sciences, FSBEI HE "Orel State University. I.S. Turgenev "

Address: 302026, Orel, ul. Komsomolskaya, d. 95

**ДАШУК КРИСТИНА ВЛАДИМИРОВНА** - undergraduate, FSBEI HE "Oryol State University. I.S. Turgenev "Address: 302026, Orel, ul. Komsomolskaya, d. 95

**ДАВЫДОВА НАДЕЗДА ИВАНОВНА** - postgraduate student, FSAEI of HE "Peoples' Friendship University of Russia"

Address: 117198, Moscow, st. Miklouho-Maclay, 6

**ДОНИНА ОЛГА ИВАНОВНА** - Doctor of Pedagogical Sciences, FSBEI HE "Ulyanovsk State University"

Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42

**ДЖАХАРОВ МАГОМЕДШАПИ АБДУЛКАДЫРОВИЧ** - applicant for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, North-Caucasus Federal University

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

**ЭБЗЕЕВА ЗУРИДА АНСАРОВНА** - Postgraduate Student, Department of Pedagogics and Pedagogical Technologies, KChGU U.D.Aliyev

Address: 369202, KCR, Karachaeusk, ul. Lenin, 29

- EGOROV VLADISLAV VIKTOROVICH** - Candidate of Historical Sciences, Volgograd Cooperative Institute (Branch) of the Russian University of Cooperation  
Address: 400002, Volgograd, ul. Novosibirsk, 78
- FEDOROVA SVETLANA IVANOVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Ulyanovsk State Agrarian University named after P. A. Stolypin - a state institution of higher professional, secondary professional and postgraduate professional education  
Address: 432017, Ulyanovsk, New Venets Boulevard, 1
- GALUSTOV ROBERT AMBARTSUMOVICH** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Kuban, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University"  
Address: 352901, Southern Federal District, Krasnodar Territory, Armavir, Roses Luxemburg Street, 159
- GEVLYA MARIA ALEKSANDROVNA** - applicant for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budget Educational Establishment of Higher Education "Chechen State Pedagogical University"  
Address: 364068, Grozny, pr. Kh. Isaev, 62
- GREKOV IGOR MIKHAYLOVICH** - Candidate of Philosophy, Ryazan State University named after S.A. Yesenin  
Address: 390000, Ryazan region, Ryazan, ul. Liberty, 46
- KHADZHIMURATOVA ASET DANILOVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Chechen State Pedagogical University  
Address: 364002 Grozny, 2nd Belorussky lane, house number 23
- KHAMIDULLINA LILIYA AKHMETOVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pre-University Education, Ulyanovsk State University  
Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42
- KHARCHENKO LEONID NIKOLAEVICH** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, FSAEI of HE "North Caucasus Federal University"  
Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1
- KHURANOVA MADINA ASLANBIEVNA** - Ph.D. in Cultural Studies, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - a branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Address: 1175, Kalinin Ave., Pyatigorsk, Stavropol Territory, 357532
- KOUCHUYEVA ABRIZA SALIHOVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of POU "MOKSU named after M.M.Abrekova"  
Address: 369001, KCR, Cherkessk, Lenin Ave., 83
- KOVARDAKOVA MARGARITA ANATOLYEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, FSBEI HE "Ulyanovsk State University"  
Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42
- KOVARDAKOVA MARGARITA ANATOLYEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Ulyanovsk State University  
Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42
- KUDINOV SERGEY IVANOVICH** - Doctor of Psychology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian University of Peoples' Friendship"  
Address: 117198, Moscow, st. Miklouho-Maclay, 6
- LEBEDEVA NATALYA VASILIEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, GAU "Institute of Additional Education for Social Workers" (Moscow)  
Address: 105066, Moscow, trans. 1st Basmanny, 10
- MALLAKURBANOV ABDULLAH ABDULGAMIDOVICH** - Candidate of Political Science, Dagestan State University, branch in Kizlyar  
Address: 367000, Russia, Republic of Dagestan, Makhachkala, ul. Gadzhiyev, d. 43-a
- MITINA IRINA DMITRIEVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Ulyanovsk State University  
Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42
- MUSKHAANOVA ISITA VAKHIDOVNA** - Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Corresponding Member of the Academy of Sciences of the Czech Republic, Director of the Institute of Philology, History and Law of the Chechen State Pedagogical University  
Address: 364068, Chechen Republic, Grozny, ul. Kiev, 33
- NIKOLOV NIKITA OLEGOVICH** - Doctor of Philosophy Nike, State Budgetary Institution of Further Professional Education "Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators"  
Address: 454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya Str. 88

**OLENICH TAMARA STANISLAVOVNA** - Doctor of Philosophy, Don State Technical University

Address: 344000, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1

**OLESOVA MARIANNA MARATOVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yakutsk Agricultural Academy

Address: 678011, Oktemtsy, ul. Moiseev 16

**PISARENKO SERGEY ALEKSANDROVICH** - Associate Professor of the Department of Painting and Sculpture of the Academy of Architecture and Arts of the Southern Federal University

Address: 344082, Rostov-on-Don, Prosp. Budenovskiy, 39

**PLATONOVA RAISA IVANOVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, North-Eastern Federal University. M.K. Ammosova

Address: 678013, Yakutsk, ul. Belinsky 58

**POZELENNOVOVA OLGA ALEKSANDROVNA** - Deputy Head of the Department of Pre-University Education, Ulyanovsk State University

Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42

**ROMAEV ANTON PAVLOVICH** - Candidate of Pedagogical Sciences, FSAEI of HE "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

**ROMAEVA NATALIA BORISOVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, GBU DPO "Stavropol Regional Institute for the Development of Education, Advanced Training and Retraining"

Address: 355005, Stavropol, ul. Goleneva, 37

**SHARKA ILYA GENNADIEVICH** - Senior Lecturer at the Institute of the Service Sector and Entrepreneurship (Branch) of the Don State Technical University in the city of Shakhty

Address: 346500, Rostov region., Mine, st. Shevchenko, 147

**SHIROVSKAYA TATYANA NIKOLAEVNA** - Candidate of Philology, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - a branch of the Volgograd State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation, a federal state budgetary educational institution of higher education.

Address: 1175, Kalinin Ave., Pyatigorsk, Stavropol Territory, 357532

**SHVETSOV ALEKSANDR SERGEEVICH** - Head of the training laboratory of the department of combat use of aircraft weapons branch of the military educational and scientific center of the Air Force "VVA" in the city of Syzran

Address: 446007, Samara region, Syzran-7, ul. Marshal Zhukov, 1

**SRADZHEV VIKTOR PULATOVICH** - Doctor of Art History, Professor, Belgorod State Institute of Art and Culture

Address: Koroleva street, 7, Belgorod, Belgorod region, 308024

**TARAN IRINA VLADIMIROVNA** - Candidate of Economics, Engineering Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

**TARAN OLGA ALEKSEEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, State budgetary educational institution of higher education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, ul. Lenin, 417a

**TARAN SERGEI ALEKSEEVICH** - Candidate of Economics, Engineering Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

**TERESHCHENKO EKATERINA KONSTANTINOVNA** - Candidate of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Acting deputy director for educational work of the engineering institute of the NCFU, FSAEI HE "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

**TOMILINA LYUDMILA BORISOVNA** - Senior Lecturer at the Institute of the Service Sector and Entrepreneurship (Branch) of the Don State Technical University in the city of Shakhty

Address: 346500, Rostov region., Mine, st. Shevchenko, 147

**TUPICHKINA ELENA ALEKSANDROVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, FSBEI HE "Armavir State Pedagogical University"

Address: 352901, Southern Federal District, Krasnodar Territory, Armavir, Roses Luxemburg Street, 159

**VOLKOV ALEKSANDR ALEKSANDROVICH** - Doctor of Psychology, Law Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"

Address: 355009, Stavropol, ul. Pushkin, 1

**ZHARKOVA GALINA ALEKSEEVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Ulyanovsk State University

Address: 432017, Ulyanovsk, ul. Lev Tolstoy, d. 42

**ZIAMBETOV VADIM YUSUPOVICH** - Candidate of Pedagogical Sciences, Orenburg State University

Address: 460052, Russia, Orenburg, ul. Salmyshskaya, 24, apt. 61

## **ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ**

### **I. Правила публикации статей в журнале**

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте [redsov@mail.ru](mailto:redsov@mail.ru).

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайт [www.cegr.ru](http://www.cegr.ru)).

### **II. Комплектность и форма представления авторских материалов**

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: [www.teacode.com](http://www.teacode.com). название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210x297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта – 14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуются представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc. или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета,

администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

### **КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ**

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

### **Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 6 2018 г.**

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.11.2018 г. Формат 340x245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ЗАО «Центр Универсальной Типографии». Адрес типографии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140, оф. 201.

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.