

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Филология. Искусствоведение. Культурология**

Научный журнал

Том 3, № 4

2017

**СЕВАСТОПОЛЬ
2017**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – главный редактор; ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – отв. секретарь, e-mail: sggu-rio@mail.ru (Севастополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. наук, профессор (Москва) – редактор психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – редактор психол. рубрики; ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГУРА Лидия Михайловна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); ДЕМИР Бахар, д-р филол. наук, профессор (Эрзурум, Турция); КАРАЯНИ Александр Григорьевич, д-р психол. наук, профессор (Москва); КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); КОЛЯДА Екатерина Михайловна, д-р искусствоведения, профессор (Санкт-Петербург); МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, канд. филол. наук, доцент (Севастополь); МУРОВАНАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Воронеж); ПЕТРОВ Александр Владимирович, д-р филол. наук, доцент (Симферополь); ПЕТРОВА Луиза Александровна, д-р филол. наук, профессор (Симферополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. наук, профессор (Чита); СМИРНОВА Татьяна Васильевна, канд. искусствоведения, доцент – редактор рубрик по искусствоведению и культурологии (Севастополь); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь).

EDITORIAL BOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychology), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); POCHTOVENKO N.K. – Executive Secretary, e-mail: sggu-rio@mail.ru (Sevastopol); BULGAKOVA V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychology), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GURA L.M., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); DEMIR B., Doctor of Science (Philology), Professor (Erzurum, Turkey); KARAYANI A.G., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); KLEPIKOVA T.G., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KOLYADA E.M., Doctor of Science (Art), Professor (Saint Petersburg); MORYA L.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); MOSKALENKO O.A., PhD (Philology), Associate Professor (Sevastopol); MUROVANAYAN N., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHKHINA M.E., Doctor of Science (Psychology), Professor (Voronezh); PETROV A.V., Doctor of Science (Philology), Associate Professor (Simferopol); PETROVA L.A., Doctor of Science (Philology), Professor (Simferopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); SARAeva N.M., Doctor of Science (Psychology), Professor (Chita); SMIRNOVA T.V., PhD (Art), Associate Professor – Editor of the Art and Culture Section (Sevastopol); TYALLEVA I.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KHRABROVA V.E., PhD (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 13

Тираж – 55 экз. Бесплатно. Подписано в печать 26.12.2017 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2017

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Психология

Бадалова М. В., Бабенко М. А. Экспериментальное исследование школьного буллинга	5
Бессонова Т. И. Обеспечение психологической безопасности ребёнка в образовательной среде методом «школьная медиация»	15
Кадышева Л. Б., Пономаренко И. Л. Трёхкомпонентная модель профессионального достоинства у студентов-психологов	22
Кондрашихина О. А. Самостоятельная работа студентов-психологов как фактор реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения	29
Корепанов А. Л., Тумко В. В. Исследование уровня здоровья и психомоторных показателей у подростков	35
Пономаренко И. Л., Ерошенко Н. Н. Профессиональное выгорание в воинском коллективе	40
Смирнова С. В. Профессиональное и личностное развитие студента в ходе овладения специальностью «Клиническая психология»	48

Филология и лингвистика

Мозговой В. И. Причины и следствия ложной активации культурно-исторической реальности в правовой ономастике	55
Скидан О. Г. Когнитивно-стилистический анализ концептов в англоязычном художественном дискурсе	61
Солдатова О. Б. Аксиологический потенциал компаративного тропа в публицистике (на материале публицистической зарисовки «Unlawful Killing – the Film the British won't Get to See»)	68

Педагогика

Головко О. Н., Лей В. А. Ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы	75
Храброва В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях	82

Культурология

Коваленко В. В. Иван Ильин о духовном возрождении народа как факторе преобразования России	90
Козлов М. Н. Эволюция языческих представлений восточных славян о загробном мире	95

Contents

Psychology

Badalova M.V., Babenko M.A. Experimental Study of School Bullying	5
Bessonova T.I. Ensuring the Psychological Security of the Child in the Educational Environment by the Method of "School Mediation"	15
Kadysheva L.B., Ponomarenko I.L. Three-Component Model of Student-Psychologists' Professional Dignity	22
Kondrashikhina O.A. Independent Work of Students-Psychologists as the Factor of Realization of Federal State Educational Standards of New Generation	29
Korepanov A.L., Tumko V.V. Research of Health Level and Psychomotor Indicators of Teenagers	35
Ponomarenko I.L., Eroshenko N.N. Professional Burnout in the Military Collective	40
Smirnova S.V. Professional and Personal Development of the Student in the Course of Mastering the Specialty "Clinical Psychology"	48

Philology and Linguistics

Mozgovoi V.I. Causes and Effects of the False Activating of Cultural and Historical Reality are in Legal Onomastics	55
Skidan O.G. A Cognitive Stylistic Analysis of Concept Embodiment in the English Literary Discourse	61
Soldatova O.B. The Axiological Potential of the Comparative Trope in Journalism (Based on the Material of a Publicistic Sketch "Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See")	68

Pedagogy

Golovko O., Ley V. Approach to Landscape Study for Occupational Education of Higher Educational Institutions Students	75
Khrabrova V.E. The Imaginary Picture of Pupils' World by Means of Fiction. The Stage of Forming the Image of the World in the Opinions, Evaluations, Interpretations	82

Culturology

Kovalenko V.V. Ivan Ilyin About Spiritual Revival of the People, as a Factor of Transformation of Russia	90
Kozlov M.N. Evolution of Heathen Presentations of East Slavs About the Beyond the Grave World	95

Экспериментальное исследование школьного буллинга

Марина Викторовна Бадалова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Марина Анатольевна Бабенко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 13.11.2017

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы психологического насилия в зарубежной и отечественной литературе, обосновывается его негативная роль для психического здоровья и недопустимость возникновения в образовательной среде. Подробно рассматривается феномен школьной травли (буллинга) как формы физического или психологического насилия в школьной среде. Представлена классификация буллинга по виду воздействия, месту протекания, признаку нетерпимости. Систематизированы причины развития буллинга, к числу которых относятся биологические, социальные и психологические факторы. Отмечено, что в основном латентный для окружающих буллинг имеет серьёзные психологические последствия не только для жертвы, но и для всех участников, независимо от роли, занимаемой в травле. Показано, что практически все ситуации школьной травли имеют чёткую структурную организацию, множественный характер возникновения, схожий сценарий развития, затрагивают общую систему взаимоотношений детей и взрослых и должны быть изучены на комплексном уровне.

Приводятся результаты пилотажного исследования предпосылок возникновения буллинга в классе младших подростков. Предложенная программа мультикомплексной диагностики охватывает социально-психологический анализ коллектива учащихся, их индивидуально-психологических особенностей и изучение личностных черт группы риска – участников буллинга.

Ключевые слова: психологическое насилие, буллинг, стадии развития буллинга, факторы возникновения буллинга, подростки, способы диагностики буллинга, комплексная диагностическая программа выявления предпосылок буллинга.

Для цитирования: Бадалова, М. В. Экспериментальное исследование школьного буллинга / М. В. Бадалова, М. А. Бабенко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 5–14.

Об авторах: М. В. Бадалова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, 299028, Российская Федерация, e-mail: m.badalova@mail.ru; М. А. Бабенко, выпускница группы дополнительного профессионального образования Севастопольского государственного университета, e-mail: marinam_1975@mail.ru.

Постановка проблемы. В настоящее время проблема насилия в образовательной среде становится всё более актуальной. Практически в каждом классе есть ученики, отличающиеся какими-либо особенностями и становящиеся жертвами издевательств со стороны сверстников. При этом, к сожалению, данный феномен не имеет возрастных ограничений и в равной степени затрагивает как младший школьный возраст, так подростковый и юношеский. Исследования буллинга среди учащихся были проведены во многих странах Европы и постсоветского пространства, что нашло своё отражение в целом ряде работ (С.М. Агога, 1994; В.И. Вишневская, 2010; И.С. Кон, 2006; Д.А. Кутузова, 2007; О. Маланцева, 2007; А.А. Стрельбицкая, 2010;

Е.И. Файнштейн, 2010; V. Besag, 1989; R. Hazier, 1996; K. Kwak, 1999; C. Lee, 1999; D. Olweus, 1978, 1999; K. Rigby, 2000; E. Roland, 1989; P. T. Slee, 1995 и др.). Выявлено, что практически все ситуации школьной травли имеют чёткую структурную организацию, множественный характер возникновения, схожий сценарий развития, затрагивают общую систему взаимоотношений детей и взрослых и должны быть изучены на комплексном уровне. Исследователи обращают внимание также и на крайне сложный и дисфункциональный характер переживания феномена травли для всех участников – от непосредственных «жертв» и «агрессоров» до пассивных участников, невольных свидетелей и отстранённых наблюдателей. Насилие в его разнообразных формах (моб-

бинг, буллинг, хейзинг, боссинг, кибермоббинг, кибербуллинг и др.) способно разрушать безопасность образовательной среды и негативным образом сказываться на построении межличностных отношений и развитии личности обучающихся в целом.

Несмотря на то, что проблема буллинга достаточно широко освещается в мире [16], в российской реальности эту тему стараются обходить или замалчивать. По данным ВОЗ 2013–2014 гг., 11-летние дети вывели Россию на первое место в мире по жалобам на кибербуллинг и на четвёртое – по жалобам на буллинг, которому подвергались 50% детей – в возрасте 11 лет; 36% – в 13 лет; 27% – в 15 лет [9, с. 200]. При этом особое внимание обращает на себя факт дистанцирования школы и педагогов от проблемы школьной травли, а также недостаточная осведомлённость родителей и социальных работников о причинах и формах буллинга. Как правило, учителя, социальные работники и школьные психологи не представляют масштабов распространения данной проблемы и не знают, как бороться с этим набирающим обороты явлением.

В этой связи требуется систематизация теоретических и эмпирических данных о феномене буллинга в его самых разнообразных проявлениях, определение способов его выявления и коррекции.

Актуальность проблемы, таким образом, обусловлена рядом противоречий:

- между возрастающей проблемой распространённости деструктивных взаимоотношений между учащимися и нехваткой теоретических сведений о способах выявления школьного буллинга и его своевременном претворении;
- между потребностью психологической службы школы в комплексе психодиагностических средств изучения буллинга (и его форм) и отсутствием систематизированных данных об этом явлении в современной научной литературе и практике.

Цель статьи – разработать систему мультимодальной диагностики буллинга, включая способы диагностики его различных проявлений, в том числе систематизацию причин возникновения ситуаций детской травли, типологических особенностей личности участников буллинга и методов профилактики.

Теоретической базой исследования стали работы зарубежных и отечественных исследователей форм психологического насилия в детской среде: И.Б. Ачитаевой, А.А. Бочавер, А.С. Воробьёвой, О.Л. Глазман, Л.А. Глазырина, С.В. Кривцовой, М.А. Костенко, Д.А. Лэйн, Е. Мунте, Д. Олвеуса,

Т. Ортона, В.Р. Петросянца, А. Пикас, Е. Роланда, Г.У. Солдатовой, Д.Н. Соловьёва, Д.П. Таттум, П.П. Хайнеманна.

Анализ литературы. Всемирная организация здравоохранения определяет насилие как «преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное против себя, против других лиц, сообщества, результатом которого являются телесные повреждения, смерть, психологическая травма, отклонения в развитии и различного рода ущерб» [25]. Насилие в образовательном учреждении – это спланированные или спонтанные агрессивные действия, происходящие на его территории или в его помещениях во время занятий, перемен, по пути в него и обратно, а также на разнообразных мероприятиях, проводимых образовательным учреждением. Субъектами и объектами насилия в образовательном учреждении могут выступать педагоги, другие работники, учащиеся и их родители. Представитель любой из названных групп может оказаться инициатором насильственных действий, пострадавшей стороной или свидетелем. Насилие в образовательных учреждениях имеет различную природу и характер, проявляется как в форме однократных насильственных действий, так и в виде постоянных издевательств, унижений и систематической травли, называемой в литературе буллингом.

Буллинг – это систематическое целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства участников ситуации по силе / власти / статусу. Характерными признаками буллинга являются: преднамеренный характер, регулярность, групповой процесс, негативное психологическое воздействие на всех участников ситуации, закономерность развития по спирали, невозможность спонтанного завершения. Выделены различные формы буллинга и критерии его классификации: 1) по виду воздействия (физический и психологический). К этой форме можно отнести: вербальный и невербальный буллинг, запугивание жертвы, изоляцию, вымогательство, повреждение и иные действия с имуществом; 2) по месту протекания (прямой и кибербуллинг); 3) по признаку нетерпимости (например, по половой принадлежности, национальности, материальному статусу, сексуальной направленности и др.) [8; 12; 17].

Среди наиболее важных факторов, которые могут способствовать развитию буллинга в школе, можно выделить: биологические (органические заболевания ЦНС и ГМ); психологические (невротическая и пограничная формы организации личности и связанные с этим разнообразные формы девиантного поведения и др.); социальные причины (патоло-

гическая модель семейного воспитания, неблагоприятная образовательная среда, нездоровый социально-психологический климат в школьном коллективе, наличие / отсутствие школьной политики в отношении насилия и буллинга) [6; 14; 22].

Следует отметить, что насилие в образовательном учреждении – это результат сложного взаимодействия личностных, семейных, средовых и социальных факторов. Ни один из перечисленных выше факторов по отдельности не способен объяснить, почему один человек ведёт себя агрессивно, а другой нет или почему в одних учебных заведениях совершается больше актов насилия, чем в других. Важно понимать, что причина буллинга заключается не в особенностях ребёнка, на которого нападают, и не в агрессивности одного или нескольких детей, а в характере отношений между детьми в коллективе. Обычно, если ребёнок, которого травят, просто уходит из класса или школы, на его месте скоро оказывается следующая жертва. Ключевой фигурой в том, как именно конструируется история о травле в классе, является учитель. Как правило, именно он маркирует ситуации как требующие или не требующие вмешательства специалистов, и его решение – своего рода призма, через которую ученики дальше начинают относиться к происходящему: считать буллинг повседневным явлением или деструктивным элементом жизни класса [4, с. 48].

В своём становлении и развитии буллинг проходит несколько стадий: 1) образование буллинг-группировки и выделение негативного «лидера», стремящегося к самоутверждению через демонстрацию физической силы или других форм насильственных действий; 2) усиление конфликта на фоне невмешательства учителей и одноклассников; 3) устойчивое деструктивное поведение буллинговой группировки и по отношению к жертве; 4) изгнание жертвы [25, с. 23]. В основном латентный для окружающих, буллинг имеет серьёзные психологические последствия не только для жертвы, но и для всех участников, независимо от роли, занимаемой в травле. Это повышенный риск развития тревожности, синдрома выученной беспомощности, девиантного поведения, депрессии, заниженного чувства собственного достоинства и самооценки во взрослой жизни [3].

В настоящее время разработаны подходы к предотвращению психологического насилия в образовательном учреждении (Л.А. Глазырина, С.В. Кривцова, Д.Н. Соловьёв) [11; 19; 23]. Психологическое сопровождение учебного процесса предполагает организацию первичной и вторичной профилактики буллинга.

На этапе первичной профилактики целесооб-

разно: 1) формировать у всех участников образовательного процесса, включая родителей, устойчивое отношение к любым проявлениям психологического насилия как к негативному и противоправному явлению; 2) развивать у детей и взрослых установки толерантности, эмпатии, навыки сотрудничества и культуру преодоления конфликтных ситуаций; 3) совершенствовать систему обеспечения психологической безопасности образовательной среды. Вторичная профилактика проводится в отношении детей и подростков-участников буллинга и её целью является обеспечение правового и психологического сопровождения всех участников буллинга – жертвы, буллеров, пассивных наблюдателей.

На наш взгляд, особое значение в организации профилактической работы по предотвращению буллинга занимает психодиагностическое обследование всех учащихся с целью выявления латентных признаков буллинга и факторов риска.

Методика исследования. Теоретическим основанием экспериментального исследования буллинга стали разработки отечественных и зарубежных исследователей И. Бердышева, И. Кона, Д. Лэйна, Д. Олвеуса [2; 7; 10; 13], согласно которым устойчивые формы психологического насилия имеют отражение в психической деятельности всех участников школьной травли.

Так, в эмоционально-волевой сфере наблюдаются: повышенная тревожность, чувство вины, напряжённость, страх, беспомощность у жертвы; низкий уровень тревожности, потребность в доминировании, вспыльчивость, сниженный самоконтроль у буллера; чувство вины за бездействие, диффузия ответственности и страх оказаться жертвой – у свидетелей. На уровне самоотношения: низкая самооценка, неуверенность в себе в сочетании с низкой фрустрационной толерантностью и преобладанием неконструктивных стратегий совладения со сложными ситуациями – у жертвы; неадекватно завышенные самооценка и уровень притязаний, болезненная реакция на критику, готовность любыми способами отстаивать мнение о себе – у агрессора. На уровне социального поведения отмечаются усиление виктимности у жертвы, агрессивности со стороны булли и конформности у свидетелей.

Опираясь на полученные в ходе теоретического анализа данные, мы составили мультикомплексную диагностическую программу исследования, направленную на выявление проявлений буллинга в коллективе учащихся (таблица 1).

Обработка результатов проводилась в соответствии с представленными в описании методик алгоритмами анализа.

Таблица 1—Диагностическая программа экспериментального исследования школьного буллинга

Предрасположенность к буллингу	Выделенные диагностические переменные	Методика исследования
На уровне коллектива	Социально-психологический анализ коллектива учащихся: • уровень сплочённости; • предрасположенность к проявлениям буллинга: уровень небезопасности, благополучия, разобщённости, равноправия; • определение социометрических статусов; • определение внутриколлективных сплочённых подсистем.	Опросник риска буллинга (ОРБ) А. А. Бочавер [17], социометрия (Я. Морено) [15], экспертная оценка сплочённости учебной группы [24].
На уровне личности	Индивидуально-психологические особенности участников буллинга: • агрессивность; • тревожность; • самооценка; • характерологические черты.	Методика диагностики агрессии А. Басса и А. Дарки [20]; социометрия Дж. Морено [15]; тест самооценки Дембо – Рубинштейн (А.М. Прихожан) [18]; методика РНЖ М.Б. Дукаревич [5]; «Шкала тревожности» О. Кондаша [21], тест Кеттелла (Э.М. Александровская) [1].

Обследование осуществлялось на базе севастопольской гимназии в феврале–марте 2017 г. В обследовании приняли участие учащиеся 5-го класса в количестве 24 человек (из них 9 девочек и 15 мальчиков; средний возраст – 11,2 лет).

Обсуждение результатов. Социально-психологический анализ коллектива учащихся по методикам «Экспертная оценка сплочённости учебной группы», «Социометрия» и «Риск буллинга» (ОРБ) позволяет говорить о существовании предпосылок возникновения буллинга:

- отсутствие единого неформального лидера среди подростков на фоне низкого уровня групповой сплоченности;
- раздробленность класса (выявлено 3 группировки по 7, 5 и 4 человека, а также 8 человек, которые не имеют ни одного взаимного выбора);

- у 33% учащихся выявлен низкий социальный статус: 1 человек – «изолированный», 5 человек – «пренебрегаемые», 2 человека – отверженные («изгой»); чрезмерная озабоченность собственным социальным статусом в группе составила 70% выборки;
- отсутствие авторитетов среди взрослых;
- определены подростки с социальными ролями аутсайдера и преследователя;
- неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе (46% подростков указывают на отсутствие уважительного отношения к личности и персональной безопасности; критические значения по показателям «Небезопасность», «Благополучие» и «Равноправие» по методике ОРБ (таблица 2) свидетельствует о недостатке ресурсов класса для выстраивания полноценных отношений, бази-

Таблица 2 – Результаты оценки предпосылок для возникновения буллинга в учебной группе по методике «Оценка риска буллинга»

	Среднее по классу	Кол-во учеников группы риска		% учеников группы риска	
		высокие баллы	низкие баллы	высокие баллы	низкие баллы
Шкала небезопасности	8	8		33	
Шкала благополучия	5		11		46
Шкала разобщённости	3	6		25	
Шкала равноправия	3		16		67

Таблица 3 – Результаты обследования подростков по методике А. Басса и А. Дарки

Форма агрессии	Среднее значение по выборке	% выборки	
		меньше нормы	выше нормы
Физическая агрессия (норма 37–75)	61	25,0	37,0
Косвенная агрессия (норма 40–79)	44	50,0	8,0
Раздражение (норма 34–67)	39	38,0	8,0
Негативизм (норма 34–67)	58	25,0	46,0
Обида (норма 36–71)	51	25,0	25,0
Подозрительность (норма 38–75)	60	21,0	33,0
Вербальная агрессия (норма 36–71)	48	33,0	17,0
Чувство вины (норма 34–67)	68	8,0	46,0
Индекс враждебности (умеренная 72–143)	112	21,0	33,0
Индекс агрессивности (умеренная 111–221)	153	29,0	21,0

Таблица 4 – Результаты анализа проективного материала подростков по методике «Рисунок несуществующего животного»

Симптомокомплекс	% от выборки
Эгоцентризм	79,0
Страх, тревожность	71,0
Значимость мнения окружающих о себе	46,0
Инфантильность, эмоциональная незрелость	46,0
Защита, агрессия	42,0
Уверенность в себе, возможно с притеснением окружающих	38,0
Высокая самооценка, недовольство недостаточностью признания	38,0
Лёгкость возникновения страхов, недоверие	33,0

рующихся на уважении, толерантности, доверии и эмпатии).

В целом, обобщение данных, полученных по методикам «Экспертная оценка сплочённости учебной группы», «Социометрия» и «Оценка риска буллинга», показало фоновое чувство опасности в классе, связанное с неопределённостью социальных статусов, недостаток сплочённости и межгрупповую раздробленность, отсутствие единого лидера, низкий уровень коммуникативных умений, отсутствие авторитета взрослых, групповое напряжение. Выделенные характеристики, безусловно, являются питательной средой для возникновения деструктивных процессов в коллективе подростков и нуждаются в целенаправленной социально-психологической коррекции.

Диагностика индивидуально-психологических особенностей подростков по методикам диагностики агрессии А. Басса и А. Дарки, самооценки Дембо – Рубинштейн (А.М. Прихожан), проективной методике «Рисунок несуществующего животного» М.Б. Ду-

каревич, шкале тревожности О. Кондаша, детскому опроснику Дж. Кеттелла показала наличие:

- высокого уровня агрессивности: 37% подростков готовы использовать физическую силу против других лиц, в том числе и против одноклассников; у 46% учащихся диагностируется негативизм (таблица 3);
- высокой личностной тревожности – у 50% подростков; межличностной личностной тревожности – у 50% испытуемых; самооценочной тревожности – у 37% обследуемых;
- чрезмерной зависимости от внешней оценки (у 46% подростков);
- эгоцентризма и трудностей эмоциональной регуляции (таблица 4);
- наличие у 42% обследуемых подростков слабого и уязвимого «Я»: боязнь неудачи, неуверенность в себе, низкая фрустрационная толерантность, ранимость, пониженное настроение (рисунок 1).

На заключительном этапе диагностического



Рисунок 1 – Среднегрупповые значения факторов по методике Дж. Кеттелла

эксперимента был проведён сравнительный анализ личностных особенностей трёх подростков – потенциальных участников буллинга. Обоснованием для отбора испытуемых стали результаты социометрии и экспертного мнения педагогов о существовании опыта деструктивных отношений между тремя подростками – аутсайдером-«жертвой» и двумя преследователями-«агрессорами». Основные показатели проведённого исследования подростков, услов-

но названных «жертвой» и «агрессорами», представлены в таблице 5.

Как видно из таблицы 5, в личностной сфере подростков-участников скрытого буллинга можно выделить общий профиль – синдромокомплекс черт (таблица 5), в который вошли:

- агрессия (физическая у агрессоров, косвенная – у жертвы);
- негативизм;

Таблица 5 – Основные показатели проведенного исследования «жертвы» и «агрессоров»

Методика	«Жертва»	«Агрессор» – 1	«Агрессор» – 2
Тест Кэттелла	Плохо контролирует свои эмоции, повышенная возбудимость, стремление к лидерству и доминированию, слабый интерес к общественным нормам, обладает сверхчувствительной нервной системой и остро реагирует на любую угрозу, полон предчувствия неудач	Плохо контролирует свои эмоции, с высоким чувством ответственности, непринуждён и смел в общении, легко вступает в контакт с взрослыми	Повышенная возбудимость, стремление к лидерству и доминированию, отсутствие страха в ситуации повышенного риска, переоценка своих возможностей, полон предчувствия неудач
	Общее: низкая саморегуляция, стремление к лидерству		
Тест Басса–Дарки	Косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины	Физическая агрессия, негативизм, подозрительность	Физическая агрессия, негативизм, подозрительность, вербальная агрессия и чувство вины
	Общее: негативизм, подозрительность		
Самооценка	Нижняя граница нормы адекватной	Явно завышенная	Тенденция к завышению
Методика О. Кондаша	Повышена межличностная тревожность	Чрезмерное спокойствие по всем шкалам, кроме самооценочной	Несколько повышенный уровень школьной тревожности
Социометрия	Положительных выборов нет, отрицательных – 18	Положительных выборов – 3, отрицательных – 5	Положительных выборов нет, отрицательных – 7
	Общее: низкий социальный статус		

- подозрительность;
- низкая эмоциональная саморегуляция;
- компенсация низкого социального статуса за счёт пренебрежения общественными нормами поведения, желание повысить собственный статус, стремление к лидерству.

Данный комплекс характеристик свидетельствует о наличии у подростков признаков социальной дезадаптации и направленности агрессии в ситуации фрустрации на внешние объекты – у «преследователя», на самого себя – у «жертвы». Высокие обидчивость и склонность к переживанию вины, острая реакция на любую угрозу, стремление избегать неудачи, повышенная личностная тревожность у жертвы сопряжены с хрупкостью эго и способствуют развитию виктимности и беспомощности. В отличие от жертвы, недостаток уверенности и самопринятия у «агрессора» компенсируются девиантными формами поведения – импульсивностью, рискованным поведением, недостатком эмпатии, пренебрежением общественными нормами поведения, грубостью и агрессивностью по отношению к другим, переоценкой своих возможностей, неадекватно завышенной самооценкой, склонностью к насилию.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости психологического сопровождения подростка-аутсайдера, коррекции деструктивного поведения «преследователей» и обязательного вмешательства учителей, родителей и одноклассников в ситуацию развития буллинга с целью его локализации и прекращения.

Выводы:

1. Школьный буллинг как разновидность психологического насилия представляет собой намеренное и регулярное причинение вреда и может быть классифицирован по различным основаниям – в зависимости от: а) вида воздействия (физический и психологический); б) локализации конфликта (физический и кибербуллинг); в) признака нетерпимости (половая принадлежность, национальность, половое развитие и т.д.).
2. В ходе пилотажного исследования коллектива подростков выявлены предпосылки возникно-

вения и развития буллинга: неблагоприятный социально-психологический климат, фоновое чувство опасности в классе, неопределённость социальных статусов учащихся, недостаток сплочённости, отсутствие единого лидера, низкий уровень коммуникативных умений, отсутствие авторитета взрослых, групповое напряжение. Определены общие и специфические черты подростков-участников буллинга. Общим для жертвы и агрессоров является слабость «Я» и низкая фрустрационная толерантность. Специфическими чертами жертвы травли являются негативное самоотношение, высокая тревожность, замкнутость, сензитивность, переживание вины, трудности эмоциональной регуляции, психосоциальная дезадаптация. Для агрессоров характерны импульсивность, рискованное поведение, недостаток эмпатии, пренебрежение общественными нормами поведения, грубость и агрессивность по отношению к другим, переоценка своих возможностей, неадекватно завышенная самооценка, склонность к насилию.

3. Мультикомплексная диагностика проявлений буллинга показала возможности своевременного выявления факторов риска, обуславливающих проявления школьной травли на этапе первичной профилактики и зарождения буллинговой структуры отношений. Валидность диагностического эксперимента может быть увеличена за счёт применения специально разработанных методических приёмов тестирования (создание личностной значимости для испытуемых, обеспечение безопасности и минимальная внешняя детерминация, пролонгированный характер обследования), обеспечение достаточного объёма выборки, равномерное соотношение по гендерному и возрастному статусу, математическая верификация результатов.

Представляется, что профессиональная рефлексия психолого-педагогического коллектива и родителей ситуации буллинга и причин, его обуславливающих, – важный шаг для его предотвращения и обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

Список литературы

1. Александровская, Э. М. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кетелла – методические рекомендации / Э. М. Александровская, И. Н. Гильяшева. – М. : Фолиум, 1993. – 40 с.
2. Бердышев, И. С. Жестокое обращение в детской среде [Электронный ресурс] / И. С. Бердышев. – Режим доступа : <http://ahtidrug.ru/pdf/berdushev.pdf> (дата обращения: 30.09.2017).
3. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. – 2013. – № 3. – С. 149–159.

4. Бочавер, А. А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей [Электронный ресурс] / А. А. Бочавер // Психологические науки и образование. – 2014. – Т. 6, № 1. – С. 47–55. – Режим доступа : <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver.phtml> (дата обращения: 15.03.2017).
5. Возрастная психология : учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. В. Е. Ключко. – Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
6. Воликова, С. В. Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга / С. В. Воликова, Е. А. Калинкина // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, № 4. – С. 138–161.
7. Волкова, И. В. Характеристики подросткового буллинга и его определение / И. В. Волкова // Вестник Минского университета. – 2016. – № 2. – С. 26–33.
8. Воробьёва, А. С. Проблема школьного буллинга в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / А. С. Воробьёва // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2015/1205/12729> (дата обращения: 23.09.2017).
9. Взрослеющие в неравных условиях: гендерные и социально-экономические различия в здоровье и благополучии молодёжи. Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» [Электронный ресурс] // Всемирная организация здоровья : Международный отчёт по результатам исследования – 15 марта 2016 г. – Режим доступа : http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0016/331711/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report-ru.pdf?ua=1 (дата обращения: 28.09.2017).
10. Кон, И. С. Что такое буллинг, как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И. С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18. – Режим доступа : <http://www.sexology.narod.ru/info18.html> (дата обращения: 25.09.2017).
11. Кривцова, С. В. Буллинг в школе VS сплочённость равнодушных. Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию [Электронный ресурс] / С. В. Кривцова. – М., Федеральный институт развития образования, 2011. – Режим доступа : psychologia.edu.ru/files/20120217bulling.doc (дата обращения: 30.09.2017).
12. Кутузова, Д. А. Травля в школе. Мифы и реальность [Электронный ресурс] / Д. А. Кутузова. – Режим доступа : <http://mediclabbor.ru/?p=294> (дата обращения: 07.09.2017).
13. Лэйн, Д. А. Школьная травля (буллинг) [Электронный ресурс] / Д. А. Лэйн. – Режим доступа : <http://www.zipsites.ru/psy/psuib/info.php?414> (дата обращения: 25.09.2017).
14. Мамбетова, Л. М. Буллинг в образовательной среде [Электронный ресурс] / Л. М. Мамбетова // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 8. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2016/08/7061> (дата обращения: 8.09.2017).
15. Марковская, И. М. Социометрические методы в психологии : учебное пособие / И. М. Марковская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.
16. Международный сайт антибуллинговой программы «Beststrongglobal» (The Annual Bullying Survey) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.bullying.org (дата обращения: 8.09.2017).
17. Опросник риска буллинга (ОРБ) в модификации А. А. Бочавер // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146.
18. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко – СПб., 2002. – 559 с.
19. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях : методическое пособие для педагогических работников / Л. А. Глазырина, М. А. Костенко ; под ред. Т. А. Епомяна. – М., 2015.
20. Реан, А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб., Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
21. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1995. – С. 126–131.
22. Собкин, В. С. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) / В. С. Собкин, М. М. Смылова // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 71–86.
23. Соловьёв, Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста [Электронный ресурс] / Д. Н. Соловьёв // Наукоедение. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (дата обращения: 30.09.2017).
24. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
25. Школа без насилия : методическое пособие / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. – М. : ЦНПРО, 2015. – 150 с.

Experimental Study of School Bullying

M.V. Badalova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

M.A. Babenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 13.11.2017

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of psychological violence in foreign and domestic literature, justifies its negative role for mental health and the inadmissibility of emergence in the educational environment. The phenomenon of school bullying (bullying) is considered in detail as a form of physical or psychological violence in the school environment. Classification of the bullying according to the type of action, the place of flow, and the sign of intolerance is presented. The reasons for the development of bullying are systematized, including biological, social and psychological factors. It is noted that, basically latent to others, bullying has serious psycho-psychological consequences not only for the victim, but for all participants, regardless of the role played in the persecution. It is shown that practically all situations of school persecution have a clear structural organization, have a multiple origin, affect the general system of relationships between children and adults, a similar development scenario and should be studied at an integrated level. The results of a pilot study of the prerequisites for the emergence of bullying in the class of younger adolescents are presented. The proposed program of multicomplex diagnostics covers the socio-psychological analysis of the students' collective, their individual psychological characteristics and the study of the personality traits of the risk group – participants in the bullying.

Keywords: psychological violence, bullying, stages of bullying development, factors of bullying, teenagers, ways of diagnosing bullying.

For citation: Badalova M.V., Babenko M.A. Experimental Study of School Bullying. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 5–14 (in Russ.).

About authors: M.V. Badalova, PhD (Psychology), PhD (Psychology), Associated Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: m.badalova@mail.ru; M.A. Babenko, Graduate of the Additional Professional Education Group of Sevastopol State University, e-mail: marinam_1975@mail.ru.

References

1. Aleksandrovskaya E.M., Gil'yasheva I.N. *Adaptirovannyi modifitsirovannyi variant detskogo lichnostnogo voprosnika R. Ketella* [Adapted Modified Version of R. Ketell's Children's Personal Questionnaire]. Moscow, Folium Publ., 1993. 40 p.
2. Berdyshev I.S. *Zhestokoe obrashchenie v detskoj srede* [Cruel Treatment in the Children's Environment]. Available at: <http://ahtidrug.ru/pdf/berdushev.pdf> (accessed 30.09.2017).
3. Bochaver A.A., Khlomov K.D. Bullying as an Object of Research and a Cultural Phenomenon. *Psikhologiya*, 2013, no. 3, pp. 149–159 (in Russ.).
4. Bochaver A.A. Schoolboy in children's collective: installations and opportunities of teachers. // *Psikhologicheskie nauki i obrazovanie*, 2014, vol. 6, no. 1, pp. 47–55. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Bochaver.phtml> (accessed 15.03.2017).
5. *Vozrastnaya psikhologiya. Pod red. V.E. Klochko* [Age Psychology: A Textbook for Higher Educational Institutions. Ed. V.E. Klochko]. Moscow, Vldos-Press Publ., 2003. 264 p.
6. Volikova S.V., Kalinkina E.A. Child-Parent Relations as a Factor of School Bullying. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2015, vol. 23, no. 4, pp. 138–161 (in Russ.).
7. Volkova I.V. Characteristics of Teenage Bullying and Its Definition. *Vestnik Minskogo universiteta*, 2016, no. 2, pp. 26–33 (in Russ.).
8. Vorob'eva A.S. The problem of school bullying in adolescence. *Materialy VII Mezhdunarodnoi studencheskoi*

- elektronnoi nauchnoi konferentsii «Studencheskii nauchnyi forum»* [Materials of the VII International Student Electronic Scientific Conference “Student Scientific Forum”]. Available at: <http://www.scienceforum.ru/2015/1205/12729> (accessed 23.09.2017).
9. Growing up in Unequal Conditions: Gender and Socioeconomic Differences in the Health and Well-Being of Young People. Behavior of School-Aged Children in Health. *Vsemirnaya organizatsiya zdorov'ya: Mezhdunarodnyi otchet po rezul'tatam issledovaniya – 15 marta 2016 g.* [World Health Organization: International research report – March 15, 2016]. Available at: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0016/331711/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report-ru.pdf?ua=1 (accessed 28.09.2017).
 10. Kon I.S. What is Bullying, How to Deal with It? *Sem'ya i shkola*, 2006, no. 11, pp. 15–18 (in Russ.). Available at: <http://www.sexology.narod.ru/info18.html> (accessed 25.09.2017).
 11. Krivtsova S.V. *Bulling v shkole VS splochnost' neravnodushnykh. Organizatsionnaya kul'tura OU dlya resheniya problem distsipliny i protivostoyaniya nasiliyu* [Bulling at School VS Cohesion of the Indifferent. Organizational Culture of the Shelter for Solving Problems of Discipline and Resisting Violence]. Moscow, Federal Institute for Educational Development Publ., 2011. Available at: psychologia.edu.ru/files/20120217bulling.doc (accessed 30.09.2017).
 12. Kutuzova D.A. *Travlya v shkole. Mify i real'nost'* [Schoolboying in the School. Myths and Reality]. Available at: <http://mediclabbor.ru/?p=294> (accessed 07.09.2017).
 13. Lein D.A. *Shkol'naya travlya (bulling)* [Schoolboying (Bullying)]. Available at: <http://www.zipsites.ru/psy/psyib/info.php?414> (accessed 25.09.2017).
 14. Mambetova L.M. Bullying in the Educational Environment. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, 2016, no. 8. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2016/08/7061> (accessed 8.09.2017).
 15. Markovskaya I.M. *Sotsiometricheskie metody v psikhologii* [Sociometric Methods in Psychology: Medical Manual]. Chelyabinsk, Publishing house South Ural State University, 1999. 46 p.
 16. *Mezhdunarodnyi sait antibullingovoi programmy “Bestrongglobal”* [The Annual Bullying Survey]. Available at: www.bullying.org (accessed 8.09.2017).
 17. The Bullying Risk Questionnaire (ORB) in the Modification A.A. Bochaver. *Voprosy psikhologii*, 2015, no. 5, p. 146 (in Russ.).
 18. *Praktikum po vozrastnoi psikhologii. Pod red. L.A. Golovei, E.F. Rybalko* [Workshop on the Age of Psychology. Eds. L.A. Golovei, E.F. Rybalko]. St. Petersburg, 2002. 559 p.
 19. Predotvrashchenie nasiliya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh L.A. Glazyrina, M.A. Kostenko. Pod red. T.A. Epoyana [Prevention of Violence in Educational Institutions. L.A. Glazyrina, M.A. Kostenko; Ed. T.A. Epoyan]. Moscow, 2015.
 20. Rean A.A. *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Psychology of the Study of Personality]. St. Petersburg, Publishing house of V.A. Mikhailov, 1999. 288 p.
 21. Rogov E.I. *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii* [Handbook of the Practical Psychologist in Education]. Moscow, Vldos Publ., 1995, pp. 126–131.
 22. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bullying Within the School: The Influence of the Socio-Cultural Context (Based on Cross-Cultural Research). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2014, vol. 5, no. 2, pp. 71–86 (in Russ.).
 23. Solov'ev D.N. Model of the Prevention of Bullying among Schoolchildren of Adolescence. *Naukovedenie*. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (accessed 30.09.2017).
 24. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-Psychological Diagnostics of Development of Personality and Small Groups]. Moscow, Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. 490 p.
 25. *Shkola bez nasiliya. Pod red. N.Yu. Sinyaginoi, T.Yu. Raifshneider* [School Without Violence. Eds. N.Yu. Sinyagina, T.Yu. Raifschneider]. Moscow, TsNPRO Publ., 2015. 150 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm.

Обеспечение психологической безопасности ребёнка в образовательной среде методом «школьная медиация»

Татьяна Ивановна Бессонова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 12.11.2017

Аннотация. В статье проанализированы условия обеспечения психологической безопасности ребёнка в образовательной среде. Выделен метод «школьная медиация» и его возможности в создании безопасной школы. Представлены принципы и психологические механизмы, обеспечивающие эффективность медиации и медиативного подхода. Эмпирически выявлены значимые характеристики образовательной среды, обеспечивающие защищённость ребёнка, и доказано, что метод «школьная медиация», с опорой на преемственность обучения и внедрение медиации в образовательные учреждения может сопровождать обучающихся на всех этапах их обучения, обеспечивая помощь в разрешении жизненно важных вопросов. Обосновывается необходимость овладения медиативными навыками для всех участников учебно-воспитательного процесса в школе.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическая безопасность образовательной среды, медиация, метод «школьная медиация», медиативный подход, профилактика, коррекция, психологические механизмы, базовые психологические потребности, медиатор, участники учебно-воспитательного процесса.

Для цитирования: Бессонова, Т. И. Обеспечение психологической безопасности ребёнка в образовательной среде методом «школьная медиация» / Т. И. Бессонова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4 – С. 15–21.

Об авторе: Т. И. Бессонова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: t.bessonova.21@mail.ru.

Постановка проблемы. Научное сообщество констатирует интенсивное развитие нового направления – психологии безопасности, в которой реализуются как теоретические, так и практические программы, направленные на обеспечение психологической безопасности в различных социальных сферах, среди которых наиболее актуализирована образовательная среда. Проблема психологической безопасности образовательной среды и создания условий, в которых личность ребёнка чувствует защищённость и способна удовлетворять основные потребности в принятии, уважении, поддержке, любви, приобретает в последние годы всё большую важность.

Система образования медленно трансформируется, но утрачивает многие качества, которые испокон веков ставили её в положение наиболее почитаемой и уважаемой сферы деятельности. Так, из образовательной системы постепенно уходит одна из важнейших её составляющих – воспитательная, а участники современного учебного процесса чаще всего рассматриваются как поставщики и получатели услуг со всеми вытекающими последствиями. Факторы психологической опасности не изжиты: это

переполненные классы, где возникают ситуации недостатка заботы учителей при наличии репрессивной дисциплины; негативное отношение к обучающимся со стороны сверстников и учителей; напряжённость в межличностных отношениях; неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении и, как следствие, склонность к деструктивному поведению, предвзятое отношение к образовательному учреждению, конфликтное общение и нарушения психического и физического здоровья школьника.

С введением с 1 января 2011 года в действие Федерального закона № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», а также Федерального закона № 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона „Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)“» в российскую правовую культуру вводится процедура медиации, что вызывает необходимость понимания её сущностной характеристики, принци-

пов деятельности, места в системе разрешения правовых споров [8].

Образовательная среда в лице педагогического сообщества постоянно находится в поиске инновационных методов обучения и воспитания. Медиативный подход определяет новый вектор в научных исследованиях и педагогической практике: психологическая безопасность рассматривается как система гарантий по удовлетворению базовых потребностей в безопасности и уважении для каждого ребёнка. Перед российским медиативным сообществом встала задача разработать специально для нашей страны оригинальный метод с использованием понимающего подхода для образовательно-воспитательной сферы. Специалистами Центра медиации и права был проанализирован и обобщён опыт ряда стран (США, Великобритании, Австрии, Германии и др.) и разработан метод «школьная медиация», учитывающий особенности и традиции российского образования, семейных отношений, детской защитно-охранной практики и социокультурных условий нашего общества.

Метод «школьная медиация» – это метод (технология) организации переговоров конфликтующих сторон независимым и беспристрастным посредником (в школе это обучающийся ребёнок, учитель или авторитетный родитель, а также независимый профессионал-медиатор) в целях достижения сторонами взаимовыгодного, основанного на удовлетворении интересов каждого соглашения. Метод «школьная медиация» позволяет, ввиду его принципов, создавать безопасную среду в образовательной организации как для детей, так и для взрослых. Важную роль в интеграции метода играет вовлечение обучающихся, а также учителей и семьи при условии, что они обучены основам метода и сами в своей жизненной практике презентуют бесконфликтное общение.

Цель статьи – проанализировать и обосновать для современной образовательной среды систему методов обеспечения психологической безопасности ребёнка, выделив метод «школьная медиация» и определив его эффективность в решении проблем конфликтного школьного социума.

Анализ проблемы. Вопросы обеспечения психологической безопасности образовательной среды занимают большие команды зарубежных (более 40 лет) и отечественных (последнее десятилетие) исследователей и практиков. Для нашей статьи представляют интерес труды российских учёных И.А. Боевой, Н.Г. Рассохи, А.Ц. Шамликашвили, М.А. Хазановой и практиков образования А.Ю. Коновалова, Т.С. Овчинниковой, Г.А. Павло-

вич. При этом феномен психологической безопасности рассматривается ими с точки зрения как безопасности образовательной среды, так и личности обучающегося. Психологическая безопасность личности ребёнка рассматривается в тесном взаимодействии со средой, которая создаёт защищённость от проявлений психологического насилия во взаимодействии и удовлетворяет потребности в личностно-доверительном общении, обеспечивая психическое здоровье всех участников учебно-воспитательного процесса [1; 3; 4; 6]. Таким образом, психологическая безопасность личности и среды представляют единое взаимовлияющее целое.

По утверждению А. Маслоу, потребность в безопасности является основной в иерархии человеческих потребностей, без частичного удовлетворения которой невозможно гармонично развиваться и достигать самореализации личности [2, с. 18], включая психологическую безопасность человека, которая в большинстве случаев определяется как состояние защиты сознания [2, с. 55].

Анализ исследований ряда авторов [1–5] показал, что эффективность образовательного процесса будет всегда зависеть от показателя психологической безопасности образовательной среды. Комфортная школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности – школа без опасности насилия, унижения, оскорбления, а по мнению родителей, это школа заботы о здоровье детей. И.А. Боева под психологической безопасностью понимает «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников» [1, с. 47]. Также значимыми факторами являются доброжелательная атмосфера; высокие ожидания от обучающихся без предвзятости, одинаковые способы оценивания обучающихся; высокий уровень вовлечённости в образовательную среду и процесс обучения как детей, так и их родителей; обучение социальным навыкам бесконфликтного общения [1; 4]. А вот для того чтобы отказаться от психологического насилия и создать безопасную среду, ребёнок должен иметь представление не только о том, что является насилием, но и как создать условия для внутренней безопасности и безопасности референтной среды, должен уметь управлять чувствами и идентифицировать происходящее в группе, определять пути, с помощью которых опасное поведение может стать насильственным и криминальным. Ребёнок должен научиться защищать свою психику и своих сверстников, уважать взрослых и сознательно при-

нимать их статус в школе – главных участников процесса обучения, но равных партнёров по общению.

Эмпирическим подтверждением теоретического анализа данной проблемы может служить лонгитюдное исследование психологической безопасности образовательной среды, начатое нами по образовательному проекту «Родительское собрание» в 2006 году, продолженное в 2012 году и в 2017 году, охватившее 15 школ (23%) г. Севастополя. В качестве респондентов выступали учителя, родители, обучающиеся 8–9 классов. Для определения основных характеристик образовательной среды были выделены следующие актуальные показатели: позитивное, нейтральное и негативное отношение к образовательному учреждению. Выделен общий индекс – уровень удовлетворённости характеристиками образовательной среды. Данные критерии основывались на оценках характеристик образовательной среды как безопасного социума: позитивные взаимоотношения с учителями и со сверстниками, возможность высказать свою точку зрения, уважительное отношение к себе, сохранение личного достоинства, возможность проявлять инициативу, внимание к личным проблемам и затруднениям всех участников учебно-воспитательного процесса. Также предлагались вопросы, касающиеся защищённости личности от публичного оскорбления, принуждения, игнорирования, недоброжелательного отношения, и вопросы, связанные с возможностью личностного развития и самосовершенствования в процессе обучения и воспитания.

Анализ отношения к образовательной среде школ показал, что у респондентов преобладает позитивное отношение к образовательной среде учреждения и они рассматривают данную среду как референтную, т.е. устанавливающую и усиливающую нормы и стандарты поведения личности. По представленным данным можно сделать выводы, что учителя основной школы наиболее позитивно относятся к образовательной среде (2006 г. – 71%; 2012 г. – 69%; 2017 г. – 74%), несколько меньше позитивных ответов у школьников (2006 г. – 65%; 2012 г. – 79%; 2017 г. – 70%) и менее представлено положительное отношение у родителей детей-девятиклассников (2006 г. – 62%; 2012 г. – 70%; 2017 г. – 57%). Следует отметить, что общее позитивное отношение к школе не исключает некоторых недостатков в её работе. Средний уровень удовлетворённости значимыми характеристиками образовательной среды оценен учителями в 4,2 балла, школьниками – в 3,8 балла, родителями – в 3,7 балла (из 5 возможных баллов) в 2017 году, что указывает

на положительные тенденции в оценке образовательной среды по сравнению с 2006, 2012 годами.

Показатели защищённости от психологического насилия во взаимодействии, выявленные нами в ходе исследования, у обучающихся равны 2,9 балла, учителей – 3,2 балла, родителей – 3,7 балла (из 5 возможных баллов), что позволяет назвать образовательную среду школы недостаточно защищённой от психологического насилия на уровне «ниже среднего» с тенденцией ухудшения показателей по сравнению с 2006 и 2012 годами. Защищённость от психологического насилия во взаимодействии подразумевает недопустимость оскорблений, унижений и угроз в процессе общения, отсутствие игнорирования и недоброжелательного отношения, а также принуждения со стороны окружающих людей. Следовательно, более защищёнными в данном аспекте чувствуют себя взрослые, менее – школьники. Результаты исследования являются основанием для актуализации направлений профессиональной психолого-педагогической деятельности, ориентированных на обеспечение психологической безопасности образовательной среды и личности.

Сложившаяся практика последнего десятилетия определяет решение проблем психологической безопасности в образовательной среде через воспитательные и социально-психологические программы по улучшению межличностного взаимодействия и обучению социальным навыкам. Программа формирования психологической безопасности педагогом-психологом в школах Севастополя (по итогам анкетирования слушателей курсов повышения квалификации в октябре 2017 г.) включает работу по усилению значимых привязанностей у детей, связываемых с умением выстраивать эмоционально близкие отношения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, и по развитию коммуникативной компетентности как способности к выстраиванию эффективного общения. В основном эту работу проводят взрослые – учителя, узкие специалисты образования (педагоги-психологи, социальные педагоги). Не до конца осмыслено для практики школ роль методов решения конфликтов в детской среде и детско-взрослой среде, апробированных десятилетиями в органах ученического самоуправления, в традициях младшей школы находить консенсус в детском споре с помощью примирителей-одноклассников, в практике детского лидерства.

Появление нового метода (технологии) школьной медиации определяет новую ступень создания безопасной среды для ребёнка в прогнозируемом поле конфликтного взаимодействия. Медиация как практика примирения и обучения решению кон-

фликтных ситуаций в образовательной среде может осуществляться через использование ненасильственных средств, к которым относятся: возможность выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения на перспективу решения проблемы; возможность узнать различные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций, прошлого опыта; умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от членов группы; возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности. «Накопленный опыт позволяет говорить, что на данный момент медиация – один из лучших инструментов (или даже единственный), позволяющих не только решить проблему насилия в школе, но и оказать существенное влияние на сам дух учебного процесса, вселить в детей чувство защищённости и научить их принимать взгляды и убеждения других людей, отвергая паттерны насильственного взаимодействия» [6, с. 28].

В отечественной и зарубежной литературе выделяют два подхода к определению понятия медиации: концептуальный и описательный. Концептуальный подход предполагает определение понятия через основные принципы, цели и задачи примирительной процедуры с участием посредника. К типичным определениям концептуального характера можно отнести следующее: медиация – это добровольная конфиденциальная процедура урегулирования спора, в ходе которой нейтральное лицо (медиатор) содействует сторонам в проведении переговоров в целях заключения взаимоприемлемого соглашения. Описательный подход, напротив, в большей степени приближён к практике. Описательные определения могут быть полезны при раскрытии содержания медиации определённого вида или модели.

Медиативный подход – деятельностный подход, основанный на принципах медиации, предполагающий владение навыками позитивного осознанного общения, создающими основу для предотвращения и эффективного разрешения споров и конфликтов в повседневных условиях без проведения медиации как полноценной процедуры. Медиативный подход может использоваться любым человеком, прошедшим соответствующее обучение, в том числе для разрешения или предотвращения спора и разногласий, в которых он выступает одной из сторон [7].

На данный момент существует три организационные модели школьной службы медиации. К ним относятся: «профилактическая» модель; «вос-

питательная» (педагогическая) модель; «сервисная» модель. Служба школьной медиации (примирения) в своей деятельности может использовать классическую медиацию, метод «школьной медиации», примирительные программы: программу примирения жертвы и обидчика, программу примирения в семье; семейную конференцию; круги заботы, круги сообществ, школьную конференцию, разработанные свои оригинальные программы. Программы примирения – это переговоры между сторонами конфликта, которые проводятся при посредничестве специально подготовленного ведущего на основе методов восстановительной медиации.

Метод «школьная медиация», разработанный Научно-методическим центром медиации и права, благодаря принципам, лежащим в его основе, позволяет создавать безопасную среду в образовательной организации как для детей, так и для взрослых в русле концепции «понимающего подхода». В медиативном подходе, лежащем в основе обсуждаемого метода, априори заложено позитивное отношение к личности и признание за ней права оставаться аутентичной [6, с. 2].

«Школьная медиация» опирается на те же принципы, что и медиация, как альтернативный внесудебный метод разрешения споров: добровольность, открытость, доверие, уважение, непредвзятость, равноправие всех сторон конфликта. При разрешении спора соблюдается конфиденциальность, а основная задача медиатора состоит в том, чтобы создать условия для диалога спорщиков, помочь им осознать собственные интересы и прийти к консенсусу. Именно принципы медиации во многом создают подобные условия. Например, свобода обеспечивается принципами добровольности, ответственности и самоопределения и ограничивается правилами взаимодействия, о которых договариваются стороны конфликта и медиатор; свобода получения сведений и доступа к информации обеспечивается принципом прозрачности; свобода защищать себя обеспечивается правилами взаимодействия, в том числе – правилом «стоп» (участник процесса в любой момент имеет право прервать общение).

Таким образом, соблюдение принципов медиации во многом способствует удовлетворению базовых психологических потребностей как одного из ведущих механизмов психики человека, что, в свою очередь, обеспечивает успешность и эффективность медиации и медиативного подхода. Известно, что потребность в уважении – одна из базовых потребностей. А. Маслоу описывает её содержательные компоненты следующим образом. «Все

люди в нашем обществе... имеют потребность в стабильной, обоснованной, обычно высокой самооценке, в самоуважении, или чувстве собственного достоинства, и в уважении окружающих. Следовательно, эти потребности можно отнести к одному из двух подклассов. К первому из них относятся сила, достижения, адекватность, мастерство и компетентность, уверенность перед лицом внешнего мира, независимость и свобода. Ко второму мы отнесём то, что можно назвать желанием хорошей репутации или престижа (определяя их как уважение или оценку со стороны других людей), а также статус, известность и славу, превосходство, признание, внимание, значительность, чувство собственного достоинства или признательности» [2, с. 67].

Организация служб школьной медиации в образовательных организациях осуществляется согласно распоряжению Правительства РФ от 15.10.2012 № 1916-р «О плане первоочередных мероприятий по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В рекомендациях по организации служб школьной медиации в образовательных организациях, направленных Письмом Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07, отмечено, что служба школьной медиации – это структура, созданная в образовательной организации и состоящая из её работников, прошедших необходимую подготовку и обучение основам метода «школьной медиации» и медиативного подхода. Достижение поставленной цели обеспечивается путём решения следующих основных задач: 1) создания с помощью метода школьной медиации и восстановительного подхода системы защиты, помощи и обеспечения гарантий прав и интересов детей всех возрастов и групп, включая детей, попавших в трудную жизненную ситуацию и находящихся в социально опасном положении, детей из неблагополучных семей, детей с девиантным (общественно опасным) поведением, детей, совершивших общественно опасные деяния и освободившихся из мест лишения свободы; 2) создания с использованием процедуры медиации и восстановительного подхода системы профилактической и коррекционной работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию и находящимися в социально опасном положении, детьми из неблагополучных семей, детьми с девиантным (общественно опасным) поведением, детьми, совершившими общественно опасные деяния и освободившимися из мест лишения свободы; 3) внедрения новых форм, технологий и методов работы, в том числе обеспечения досудебного и судебного сопровождения несовершеннолетних, вступивших

в конфликт с законом, а также отбывающих или отбывших наказание в местах лишения и ограничения свободы; 4) интеграции метода школьной медиации в образовательный процесс и систему воспитания, создания служб школьной медиации в образовательных организациях для обеспечения возможности доступа к медиации для каждой семьи и каждого ребенка; 5) повышения эффективности социальной, психологической и юридической помощи, оказываемой детям, в первую очередь относящимся к группам риска, существующими органами и организациями по работе с детьми, доведения стандартов их работы до уровня, отвечающего европейским стандартам, а также потребностям современного общества, оптимизации системы таких органов и организаций; 6) повышения квалификации педагогических работников образовательных организаций по вопросам применения процедуры медиации в повседневной педагогической практике; 7) обеспечения открытости в деятельности по защите прав и интересов детей, её подконтрольности институтам гражданского общества, создания условий для привлечения общественности к решению стоящих в этой сфере проблем и задач [7].

В работах А.Ю. Коновалова [3], прежде всего в книге «Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений» (2012), определена цель применения медиации и восстановительного правосудия в образовательных организациях – сформировать детско-взрослую команду, которая реализует в образовательной организации восстановительный подход к конфликтам, а также правонарушениям несовершеннолетних. Команда медиаторов должна быть обучена разработке восстановительных программ и учебной медиации решения реальных конфликтных ситуаций. Она должна освоить содержание первичной и вторичной профилактики, понимать их общее и отличия. Например, первичная профилактика организуется, когда явного конфликта нет, но есть риск его возникновения в дальнейшем (например, проведение кругов сообщества с детьми при слиянии двух классов в один, с родителями первоклассников, с детьми и их родителями при переходе в среднюю школу и так далее). Вторичная профилактика нацелена на конкретные группы риска: это ситуации драк, краж, порчи имущества и т.п. (в том числе по делам, переданным в комиссии по делам несовершеннолетних). Но при возникновении сложных многосторонних конфликтов между всеми участниками образовательного процесса, когда в конфликт так или иначе включены все участники школьного социума и внешнего контроля, необходимо привлекать

территориальные и городские службы примирения. В случае успешного проведения восстановительной программы и заключения сторонами примирительного договора служба примирения может ходатайствовать о минимизации (или неприменении) наказания в администрацию школы, комиссию по делам несовершеннолетних, суд и т.д.

Школьная медиация является не только способом разрешения споров в образовательной среде, но и методом профилактики и коррекции взаимодействия. Она даёт возможность предупреждать конфликты, правонарушения и ситуации острого противостояния, а также способствует изменениям привычных негативных, деструктивных способов взаимодействия. Её главная задача – воспитание умения вести диалог и выходить из конфликтных ситуаций с сохранением чувства собственного достоинства для всех участников перемирия, отстаивать свои интересы и принимать другого человека, уважая его право на защиту собственных интересов. Иными словами, школьная медиация – это инструмент формирования и самопознания личности в условиях любого учебно-воспитательного процесса, будь то семья, дошкольное учреждение, школа или вуз, причём речь идёт о личности всех участников этого процесса – ученика, учителя, родителей учащегося. В любом случае медиатор не подталкивает участников спора к принятию решения, а лишь помогает им в процессе диалога нащупать пути к выходу из конфликтной ситуации. Но если в

обычном процессе медиации достаточным результатом считается заключение выполнимого, жизнеспособного соглашения, договора между спорящими сторонами, то в школьной медиации медиатор всегда стремится к более глубокому результату – к достижению консенсуса.

Выводы. Таким образом, метод «школьная медиация» – это социальный инструмент, позволяющий эффективно предупреждать и разрешать споры и конфликты в образовательной среде, это инновационный метод, вобравший в себя и реализующий современные гуманитарные ценности и достижения, направленный на обеспечение социальной безопасности участников образовательного процесса.

Благодаря блоку юридического просвещения метод «школьная медиация» должен обеспечить защиту прав детей и создать условия для формирования безопасного пространства, равных возможностей.

Метод «школьная медиация» направлен на формирование безопасного пространства (среды) не только для детей, но и для взрослых путём содействия воспитанию у них культуры конструктивного поведения в различных конфликтных ситуациях.

Метод «школьная медиация» – это научно-практический продукт отечественной системы образования, включивший в себя принципы глубокого творческого осмысления, социальной ответственности и адаптации к российским социокультурным условиям.

Список литературы

1. Баева, И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И. А. Баева. – М. : Академия, 2012. – 365 с.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2016. – 352 с.
3. Коновалов, А. Ю. Школьная служба примирения / А. Ю. Коновалов // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 2. – С. 68–76.
4. Овчинникова, Т. С. Служба примирения в образовательном учреждении / Т. С. Овчинникова, Г. А. Павлович. – Тюмень : Изд-во предпринимателя В. В. Заякина, 2008. – 54 с.
5. Рассоха, Н. Г. Психологическая безопасность образовательной среды школы и типы межличностных отношений её участников / Н. Г. Рассоха. – СПб. : Питер, 2016. – 157 с.
6. Шамликашвили, Ц. А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы / Ц. А. Шамликашвили, М. А. Хазанова // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 26–33.
7. Письмо Минобрнауки России от 18.11.2013 № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» (вместе с «Рекомендациями по организации служб школьной медиации в образовательных организациях», утв. Минобрнауки России 18.11.2013 N ВК-54/07вн) // Педагогическое образование. – 2014. – № 1. – С. 45–48.
8. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193–ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2010. – № 31. – Ст. 4162.

Ensuring the Psychological Security of the Child in the Educational Environment by the Method of “School Mediation”

T.I. Bessonova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 12.11.2017

Abstract. The article analyzes the conditions of support of psychological security of the child in an educational environment. The selected method of “school mediation” and its capabilities in creating safe schools. Presents the principles and psychological mechanisms for the effectiveness of mediation and mediative approach. Empirically revealed significant characteristics of the educational environment, ensuring the protection of the child, and proved that the method of “school mediation”, based on the continuity of the training and implementation of mediation in educational institutions, can accompany students at all stages of his training, providing assistance in the resolution of vital issues. The necessity of mastering mediation skills for all participants of the educational process in the school.

Keywords: psychological security, psychological security of the educational environment, mediation, the method of “school mediation”, mediation approach, prevention, correction, psychological mechanisms, basic psychological needs, the mediator, the participants of the educational process.

For citation: Bessonova T.I. Ensuring the Psychological Security of the Child in the Educational Environment by the Method of “School Mediation”. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 15–21 (in Russ.).

About author: T.I. Bessonova, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: t.bessonova.21@mail.ru.

References

1. Baeva I.A. *Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoe zdorov'e shkol'nikov* [Safety of Educational Environment, Psychological Culture and Psychical Health of Schoolchildren]. Moscow, Akademiya Publ., 2012. 365 p.
2. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2016. 352 p.
3. Konovalov A. Yu. School service of reconciliation. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly*, 2008, no. 2, pp. 68–76 (in Russ.).
4. Ovchinnikova T.S., Pavlovich G.A. *Sluzhba primireniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Service of Reconciliation in Educational Establishment]. Tyumen, Publishing house of businessman V. Zayakin, 2008. 54 p.
5. Rassokha N.G. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy shkoly i tipy mezhluchnostnykh otnoshenii ee uchastnikov* [Psychological Safety of Educational Environment of School and Types of Interpersonality Relations of Her Participants]. St. Petersburg, Piter Publ., 2016. 157 p.
6. Shamlukashvili Ts.A., Khazanova M.A. Method “School Mediation” as a Method of Creation of Safe Space and His Psychological Mechanisms. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2014, no. 2, pp. 26–33 (in Russ.).
7. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 18.11.2013 no. VK-844/07 «O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii po organizatsii sluzhb shkol'noi mediatsii» (vmeste s «Rekomendatsiyami po organizatsii sluzhb shkol'noi mediatsii v obrazovatel'nykh organizatsiyakh», utv. Minobrnauki Rossii 18.11.2013 no. VK-54/07vn) [About Direction of Methodical Recommendations on Organization of Services of School Mediation (Together with the “Recommendations on the Organization of School Mediation Services in Educational Organizations”, approved Ministry of Education and Science of Russia 11/18/2013 no. VK-54/07vn)]. *Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2014, no. 1, pp. 45–48.
8. Federal'nyi zakon ot 27 iyulya 2010 g. no. 193-FZ «Ob al'ternativnoi protsedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (protsedure mediatsii)» [Federal Law no. 193-FZ of July 27, 2010 “On an Alternative Procedure for Settlement of Disputes with the Participation of an Intermediary (Mediation Procedure)”]. *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii*, 2010, no. 31, art. 4162.

Статью к печати рекомендовали: И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm; В. Н. Ковалёв, кандидат педагогических наук, и.о. декана факультета психологии филиала Московского государственного университета в г. Севастополе, e-mail: kovaliev_vri@mail.

Трёхкомпонентная модель профессионального достоинства у студентов-психологов

Людмила Борисовна Кадышева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Ирина Львовна Пономаренко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 12.11.2017

Аннотация. Профессиональное достоинство рассматривается как трёхкомпонентная модель, состоящая из профессиональной мотивации, профессионального самоопределения и профессиональной карьеры. Представлен теоретический анализ походов к изучению профессионального достоинства у студентов-психологов. Описаны результаты статистического анализа, подтверждающего взаимосвязь между личностными факторами и карьерными ориентациями как элементами трёхкомпонентной модели профессионального достоинства у студентов-психологов.

Ключевые слова: достоинство, профессиональное достоинство, трёхкомпонентная модель, личностные факторы, карьерные ориентации.

Для цитирования: Кадышева, Л. Б. Трёхкомпонентная модель профессионального достоинства у студентов-психологов / Л. Б. Кадышева, И. Л. Пономаренко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 22–28.

Об авторах: Л. Б. Кадышева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ludassya@mail.ru; И. Л. Пономаренко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: psychologist@bk.ru.

Постановка проблемы. В настоящее время в процессе профессиональной деятельности возрастает значение социальной свободы для активной, творческой личности и ориентация на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности. Это позволяет говорить о необходимости личностно-профессионального развития человека в процессе его практической деятельности. Важнейшим же смыслом для современного человека становится утверждение своего достоинства, значимости собственной жизни, реализация себя через профессию.

Актуальность исследования обусловлена тем, что профессиональное достоинство может быть рассмотрено как значимый личностный фактор профессиональной истории человека, отношения к себе как к профессионалу, один из критериев удовлетворённости трудом и профессиональной успешности.

Углубление представлений о профессиональном достоинстве, определение его структурных и содержательных элементов и особенностей связи с характером труда позволит расширить и углубить как проблему достоинства в целом, так и роль отдельных личностных факторов, его обуславливающих, в частности.

Сущность профессионального достоинства наиболее полно раскрывается через исследования проблем трудовой деятельности. Так, комплексному изучению человека в труде посвятили свои работы В.М. Бехтерев, Б. Вилперт, С.А. Куантанilha, Д. Мейстер, Е.Б. Моргунов, В.Н. Мясичев, Дж. Рабидо, которые выделяют трудовую деятельность как главное дело жизни, как основу «восприятия собственной личности» [1; 2; 8]. Традиционно в психологии труда рассматривают развитие профессионально важных качеств, которые определяют успешность трудовой деятельности (Е.А. Климов,

В.Р. Леонтьев, А.К. Маркова, О.Г. Носков [5; 6]).

Под профессиональным достоинством понимается переживание личностью своей ценности как представителя определённой профессиональной группы, основывающееся на ценностном отношении к себе как к профессионалу и уважительном отношении к коллегам по работе [11].

Мы будем рассматривать профессиональное достоинство как трёхкомпонентную модель, состоящую из профессиональной мотивации (действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией), профессионального самоопределения (формирование отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности) и профессиональной карьеры (результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанный с должностным или профессиональным ростом) [3; 4; 10].

Эти аспекты изучаемого феномена часто носят сугубо индивидуальный характер и лежат в основе успешного освоения личностью основ профессиональной деятельности. Характерные для студентов-психологов представления о профессии и профессиональная мотивация обусловлены как спецификой самой профессии, так и особенностями обучения психологии. Выбор профессии часто определяет в дальнейшем весь жизненный путь человека. Любой выбор должен быть осознанным и мотивированным. Мотивы выбора профессии человеком очень изменчивы, они определяются и культурой общества, и теми социальными и экономическими изменениями, которые происходят в нём.

Цель статьи: изучить проявление профессионального достоинства у студентов-психологов и выявить взаимосвязи между личностными факторами и карьерными ориентациями как элементами профессионального достоинства студентов-психологов.

Выборка и методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты дневной формы обучения третьего (20 человек), четвертого (19 человек) и пятого (22 человека) курсов специальности «Психология служебной деятельности». Выборку составил 61 человек. Возраст испытуемых: 18–26 лет.

Для оценки особенностей личности и профессионального достоинства использовалась методика «Профессиональная мотивация» (Л.А. Верещагина), определяющая структуру профессиональных

мотивов на разных этапах становления профессионала; методика «Якоря карьеры» (В.А. Чикер), позволяющая выявить предпочтения карьерных ориентаций личности; модифицированная методика «Я-концепция» (Н.Е. Водопьянова, Н.В. Лик) для выявления уровня сформированности социального образа «Я» как составной части Я-концепции, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла [9; 12].

Выбор данных методик обусловлен тем, что в совокупности они могут дать информацию о проявлениях профессионального достоинства через профессиональную мотивацию и самоопределение, построение профессиональной карьеры и об индивидуально-психологических особенностях личности.

На первом этапе проведения эмпирического исследования и анализа полученных данных по методике «Профессиональная мотивация» был выявлен наиболее выраженный, ведущий профессиональный мотив в группе студентов 3 курса – мотив самоутверждения в труде (80% испытуемых), что свидетельствует о реализации фундаментальной потребности человека в самовыражении и самораскрытии путём объективизации себя в формах жизни [7]. Мотивом самоутверждения принято считать стремление человека к достижению максимальной полноты жизни, доступной при данных условиях существования, обеспечение положительного социально-психологического статуса в коллективе и обществе. Самоутверждаясь, человек стремится к уважительному положению среди других членов общества и самоодобрению своего поведения, достижению общественно значимых целей через профессиональное становление, что, собственно, и является, по А. Адлеру, проявлением профессионального достоинства [4].

Распределение профессиональных мотивов студентов-психологов разных лет обучения, диагностированных с помощью методики «Профессиональная мотивация» (Л.А. Верещагина), представлено на рисунке 1.

В группах студентов 4 и 5 курсов наиболее выражен мотив социальной значимости труда (95% и 40% соответственно), так как именно в этом мотиве на данном этапе профессионального становления они видят повышение собственной значимости, стремление к выработке концепции собственного жизненного плана. Для студентов третьего курса более значимым оказался мотив самоутверждения в труде (80%). Этот специфический «вектор на себя» может быть связан как со значимым в профессиональном становлении этапом пересечения «экватора» обучения, так и с возрастным нормативным кризисом идентичности. Достоверно говорить

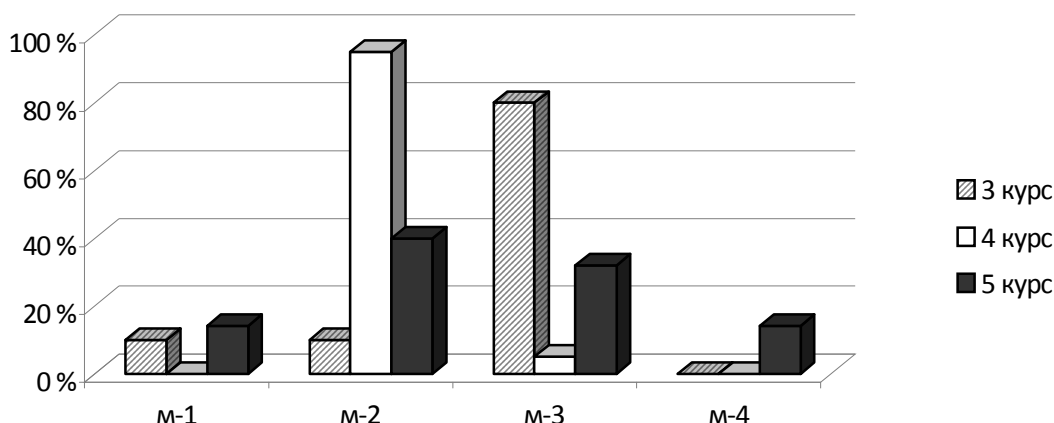


Рисунок 1 – Профессиональные мотивы студентов психологов

Примечание: м-1 – мотивы собственного труда; м-2 – мотивы социальной значимости труда; м-3 – мотивы самоутверждения в труде; м-4 – мотивы профессионального мастерства.

о возможном смещении этого вектора будет справедливо лишь при лонгитюдном исследовании.

Уровень сформированности социального образа «Я» как составной части Я-концепции определялся с помощью методики Н.Е. Водопьяновой (модификация Н.В. Лик). Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, широта саморефлексии диагностируется у 20% испытуемых 3 курса, у 26% испытуемых 4 курса и 45% испытуемых 5 курса. Метод срезов, как уже отмечалось, не имеет такой строгой доказательности, как лонгитюдное исследование, однако мы можем отметить тенденции к росту в процессе учебы по психологическому направлению потребности наблюдать себя со стороны, воспринимать себя глазами окружающих людей и проводить самоанализ себя как личности.

Высокая активность установки на будущее преобладает у 55% испытуемых 5 курса, что говорит о профессиональном потенциале, динамичном формировании личностного и профессионального достоинства. Для студентов 3 и 4 курсов характерен средний уровень активности установки на будущее (50% и 53% соответственно), что является нормой

в середине профессионального обучения.

Показатели карьерно-профессиональной направленности распределены таким образом, что преобладающим является средний уровень, который представлен у 65% испытуемых 3 курса, у 42% – 4 курса и 50% – 5 курса. Данные результаты могут свидетельствовать о достаточной осознанности выбора студентами профессии психолога, в то время как процесс формирования чувства профессионального достоинства ещё не завершён.

Диагностика ценностных ориентаций в карьере осуществлялась с помощью методики «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова). Полученные результаты представлены на рисунке 2.

Карьерная ориентация «Профессиональная компетентность» является ведущей только в группе студентов пятого курса и только у 5% испытуемых. «Автономия» является ведущей карьерной ориентацией у многих студентов 4 и 5 курсов (42% и 41% соответственно). Это стремление к свободе и независимости от организационных предписаний и ограничений говорит об ориентации в профессиональном смысле на частную психологическую практику, что

Таблица 1 – Социальный образ «Я» у студентов-психологов

Показатель	Широта саморефлексии, %			Активность установки на будущее, %			Карьерно-профессиональная направленность, %		
	3 курс	4 курс	5 курс	3 курс	4 курс	5 курс	3курс	4 курс	5 курс
низкий	10	11	0	20	37	0	35	42	41
средний	70	63	55	50	53	45	65	42	50
высокий	20	26	45	30	10	55	0	16	9

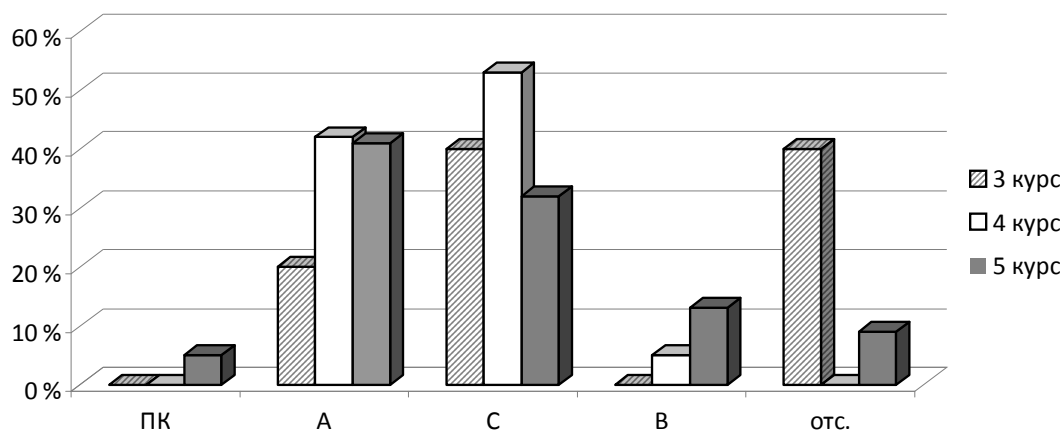


Рисунок 2 – Карьерные ориентации у студентов-психологов

Примечание: ПК – профессиональная компетентность; А – автономия; С – служение; В – вызов; отс. – отсутствует ведущая карьерная ориентация

для современного общества не менее актуально, чем психологическая служба в организациях. А вот для студентов 3 курса такую позицию занимает ориентация на «Служение» (40%), в то же время она является ведущей и для многих студентов следующих ступеней обучения, каждый из которых стремится реализовать свои таланты, чтобы приносить пользу людям. Ведущей карьерной ориентацией «Вызов» стал для 13% испытуемых в группе 5 курса, и это в полной мере соответствует духу и роли психологии в современном обществе. Не был неожиданностью и тот факт, что карьера не является центральной в жизни у 40% респондентов 3 курса. Не стоит забывать, что подавляющее большинство студентов-психологов – это девушки, и психологическое образование для некоторых из них может выступать лишь как средство в реализации разнообразных жизненных экспектаций.

При подготовке студентов-психологов большое внимание всегда уделяется формированию и развитию их личностных особенностей. На это указывают многие специалисты, в частности, М.М. Шехтер полагает, что психологическая поддержка студентов в течение всего периода обучения будет способствовать более эффективному становлению их как будущих психологов [4]. С целью изучения особенностей личности испытуемых применялся многофакторный опросник Р. Кеттелла. Рассмотрим ряд его шкал, отвечающих цели настоящего исследования.

По фактору «Сила / слабость Я» выявлено, что в группе студентов 3 курса преобладают показатели эмоциональной неустойчивости (60% испытуемых), а у студентов 4 и 5 курсов превалируют показатели эмоциональной устойчивости (53% и 68% респон-

дентов соответственно). Таким образом, мы можем предполагать тенденцию к совершенствованию навыков саморегуляции и устойчивости интересов от курса к курсу.

По фактору «Сила / слабость Сверх-Я» выявлено, что в группе студентов 3 курса преобладают показатели низкой нормативности поведения (90% испытуемых). Мы полагаем, что студентов 3 курса следует рассматривать не только в контексте количества лет, проведённых в вузе, но и в контексте их возрастных кризисов и задач. Исходя из этого, вполне допустима склонность к непостоянству, импульсивность, а слабая ориентация на выполнение групповых требований и норм является в большей мере ориентировочной реакцией, результатом стремления занять в обществе свою неповторимую, а потому отчасти не нормированную извне, позицию. А вот у студентов 4 и 5 курсов показатели высокой нормативности поведения уже встречаются статистически чаще (53% и 59% испытуемых соответственно). Осознанное соблюдение общепринятых моральных правил и норм является следствием зрелости, понимания, что нельзя потреблять блага общества, не внося свою лепту. Развитое чувство долга и ответственности у этих респондентов можно рассматривать в числе прочего и как профессионально важные качества психолога, сформированные в вузе.

По фактору «Социальность / самодостаточность» выявлено, что в группе студентов 3 и 5 курсов значительно преобладают показатели нонконформизма (70% и 73% испытуемых соответственно), что проявляется в стремлении к независимости и склонности к противопоставлению себя группе, желании доминировать в ней. У студентов 4 курса

Таблица 2 – Корреляционные связи личностных факторов и карьерной ориентации на автономию

Карьерная ориентация «Автономия» (В.А. Чикер)	Личностные факторы (Р. Кеттелл)		
	С	G	Q ₂
	0,59*	0,46**	0,47**

где С – «Сила / слабость Я»,

G – «Сила / слабость Сверх-Я»,

Q₂ – «Социальность / самодостаточность»,

* – Уровень значимости $p < 0,05$,

** – Уровень значимости $p < 0,01$.

преобладают показатели конформизма (63% испытуемых), то есть большинство студентов этой группы ориентированы на социальное одобрение, испытывают потребность в поддержке со стороны группы.

На этапе статистической обработки экспериментальных данных осуществлялся корреляционный анализ для установления тесноты и характера связи личностных факторов с карьерными ориентациями. Использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Коэффициент является методом непараметрического анализа и поэтому не требует проверки распределения на нормальность, подходит для шкал отношений, интервалов и порядка [13]. Значимые положительные корреляционные связи были установлены только со шкалой «Автономия» методики «Якоря карьеры» (таблица 2).

Самая тесная положительная корреляционная связь установлена между автономией и уровнем неконформизма (Q₂). Самодостаточность личности, вплоть до готовности противопоставить себя группе, определяет и сходные карьерные ожидания – высокую степень осознанности в выборе линии профессионального поведения. Следующая по значимости корреляционная связь (автономность / фактор «G») задаёт нравственный вектор профессиональной автономности: сильный характер и высокий эмоциональный интеллект побуждают студента ориентироваться на самостоятельную психологическую практику, а жизнестойкость и высокие моральные стандарты помогут эту ориентацию реализовать. Наиболее ожидаемая зависимость между эмоциональной зрелостью и автономией оказалась наименее тесной. По всей видимости, индивид, способный реально оценивать обстановку, может и не предпочесть профессиональную независимость, хо-

тя такая тенденция, бесспорно, прослеживается.

Выводы. Представленное эмпирическое исследование показало, что существуют различия в особенностях проявления профессионального достоинства студентами разных курсов обучения. В группе 3 курса наиболее выраженный, ведущий профессиональный мотив – мотив самоутверждения в труде, характеризующийся как тенденция к более полному выявлению и использованию личностных возможностей испытуемых в их профессиональной деятельности. В группах 4 и 5 курсов наиболее выражен мотив социальной значимости труда, что свидетельствует о стремлении студентов к согласованной работе в коллективе, об их инициативности, требовательности в совместной деятельности в целях достижения социально значимых результатов. Наиболее выражена ведущая карьерная ориентация «Служение» в группах 3 и 4 курсов, которая проявляется как стремление максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели. У студентов 5 курса наиболее выражена карьерная ориентация «Автономия», свидетельствующая о стремлении к свободе и независимости от организационных предписаний и ограничений.

Проведённый анализ подтвердил предположение о взаимосвязи личностных факторов (независимость, самодостаточность личности, эмоциональная устойчивость) с одним из показателей карьерных ориентаций (автономия), включённым в модель профессионального достоинства. Полученные данные имеют очевидную практическую значимость и могут быть использованы для работы со студентами любых специальностей по формированию их профессионального достоинства.

Список литературы

1. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. / А. А. Деркач. – М. : Российская академия государственной службы, 2000. – Кн. 2 : Акмеологические основы управленческой деятельности. – 534 с.
2. Дружилов, С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека / С. А. Дружилов // Ползуновский вестник. – 2004. – № 3. – С. 200–208.

3. Кадышева, Л. Б. Особенности проявления профессионального достоинства в процессе обучения в вузе / Л. Б. Кадышева. – М. : Наука и образование, 2007. – № 8–9. – С. 57–60.
4. Кадышева, Л. Б. Проявление профессионального достоинства студентами-психологами на разных этапах профессионализации / Л. Б. Кадышева // Профессионально-личностное развитие преподавателя в системе профессионального образования : монография / под ред. Т. И. Лобачевой. – Белгород ; Севастополь : Политех, 2014. – 330 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 304 с.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
7. Москаленко, О. В. Личностно-профессиональное развитие современного человека // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 168.
8. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во Университета Российской академии образования, 2002. – 160 с.
9. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Изд. СПб. университета, 2001. – 240 с.
10. Пряхников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для вузов / Н. С. Пряхников, Е. Ю. Пряхникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
11. Пулмен, Д. Достоинство человека, боль и страдание / Д. Пулмен. – Самара : Человек, 2001. – № 3. – С. 104–114.
12. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2001. – 672 с.
13. Скрипко, Л. В. Математические методы в психологии / Л. В. Скрипко. – Севастополь : Рибэст, 2005. – 172 с.

Three-Component Model of Student-Psychologists' Professional Dignity

L.B. Kadyшева

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

I.L. Ponomarenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 12.11.2017

Abstract. Professional dignity is considered as the three-component model that consists of professional motivation, professional self-determination and professional career. The theoretical analysis of approaches to study the professional dignity of student-psychologists is presented. The results of statistical analysis that verified the correlation between personal factors and career orientations as the elements of the three-component model of student-psychologists' professional dignity are described.

Keywords: dignity, professional dignity, three-component model, personal factors, career orientations.

For citation: Kadyшева L.B., Ponomarenko I. L. Three-Component Model of Student-Psychologists' Professional Dignity. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 22–28 (in Russ.).

About authors: L.B. Kadyшева, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ludassya@mail.ru; I.L. Ponomarenko, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: psychologist@bk.ru.

References

1. Derkach A.A. *Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka. V 5 kn. Kn. 2: Akmeologicheskie osnovy upravlencheskoi deyatel'nosti* [Acmeology: Personal and Professional Development of a Person. In 5 books. Book 2: Acmeological Basis of Management Activity]. Moscow, Russian Academy of Civil Service Publ., 2000, 534 p.
2. Druzhilov S. A. Professional Competence as Realization of a Resource of Individual Development of the Person. *Polzunovskii vestnik*, 2004, no. 3, pp. 200–208 (in Russ.).
3. Kadysheva L.B. Features of the Manifestation of Professional Dignity in the Learning Process in the University. *Nauka i obrazovanie*, 2007, no. 9, pp. 57–60 (in Russ.).
4. Kadysheva L.B. The Manifestation of Professional Dignity by Psychology Students at Different Stages of Professionalization. *Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya v sisteme professional'nogo obrazovaniya. Pod red. T.I. Lobachevoi* [Professional-Personal Development of the Teacher in the System of Professional Education. Ed. T.I. Lobacheva]. Belgorod, Sevastopol, Politerra Publ., 2014, 330 p.
5. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1996. 304 p.
6. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996. 312 p.
7. Moskalenko O.V. Personal-Professional Development of Modern Human. *Mir psikhologii*, 2004, no. 4, p. 168 (in Russ.).
8. Povarenkov Yu.P. *Psikhologicheskoe sodержание professional'nogo stanovleniya cheloveka* [Psychological Content of Professional Development of a Person]. Moscow, Publishing house of the University of the Russian Academy of Education, 2002. 160 p.
9. *Praktikum po psikhologii professional'noi deyatel'nosti i menedzhmenta. Pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoi, V.M. Snetkova* [Workshop on the Psychology of Professional Activity and Management. Eds. G.S. Nikiforov, M.A. Dmitrieva, V.M. Snetkov]. St. Petersburg, Publishing house of St. Petersburg University, 2001. 240 p.
10. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. *Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva* [Psychology of Work and Human Dignity]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 480 p.
11. Pulmen D. *Dostoinstvo cheloveka, bol' i stradanie* [Human Dignity, Pain and Suffering]. Samara, Chelovek Publ., 2004, no. 4, p. 168 (in Russ.).
12. Raigorodskii D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical Psychodiagnostics. Techniques and Tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001. 672 p.
13. Skripko L.V. *Matematicheskie metody v psikhologii* [Mathematical Methods in Psychology]. Sevastopol, Ribest Publ., 2005. 172 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm.

Самостоятельная работа студентов-психологов как фактор реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения

Оксана Александровна Кондрашихина

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 30.10.2017

Аннотация. В статье рассматривается сущность и формы самостоятельной работы студентов-психологов, её значение для формирования профессиональных компетенций, систематизируются внутренние ресурсы выполнения самостоятельной работы, факторы неэффективности, указываются основные направления оптимизации данного вида учебной деятельности студента-психолога. Приводится анализ данных анкетирования студентов-психологов очной и заочной форм обучения по вопросам отношения к самостоятельной работе, её роли в структуре форм учебной деятельности, значимости для формирования профессиональных компетенций, оптимальных способах контроля. Показано соотношение внутренней и внешней мотивации студентов при выполнении самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студент-психолог, мотивация, эффективность.

Для цитирования: Кондрашихина, О. А. Самостоятельная работа студентов-психологов как фактор реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / О. А. Кондрашихина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 29–34.

Об авторе: О. А. Кондрашихина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, 299028, Российская Федерация, e-mail: okskon66@mail.ru.

Постановка проблемы. Федеральные государственные образовательные стандарты сегодня предусматривают наличие в учебном плане самостоятельной работы студентов (далее – СРС) в объёме не менее 50% учебного времени, отводимого на каждую дисциплину.

Значимость навыка организации самостоятельной работы обусловлена реалиями сегодняшней жизни: перманентные изменения спроса на рынке труда, появление новых профессиональных технологий, информационных и финансовых ресурсов, накопление огромных баз данных требуют от будущих профессионалов не просто знаний, а способности добывать необходимую информацию, реагировать на возникающие профессиональные вызовы, оперировать большими массивами данных, относительно свободно переходить в смежные отрасли знаний. Требования к профессиональной подготовке таковы, что выпускник-психолог (впрочем, как и выпускник любого иного направления или профиля подготовки) должен быть готов системно и самостоятельно принимать решения, зачастую оказав-

шись в нестандартных, сложных, неопределённых ситуациях [3]. Он должен стремиться к регулярной самостоятельной профессиональной образовательной деятельности, навык которой должен быть отработан в период получения высшего образования. Решению данных профессиональных вызовов призвана помочь эффективная СРС, реализуемая в рамках вузовского обучения.

Цель статьи – определить отношение студентов-психологов очной и заочной форм обучения к выполняемой ими самостоятельной работе.

Анализ исследований по проблеме. Анализ исследований по проблеме показал значительное число работ, посвящённых организации, повышению эффективности, совершенствованию системы оценивания СРС разных специальностей. Что касается самостоятельной работы студента-психолога, то исследований в данном кластере значительно меньше. Можно отметить изучение самостоятельной работы студента-психолога как фактора формирования профессиональной компетентности (И.В. Калачёва), анализ роли практики (Е.С. Снегирёва, Е.А. Пет-

рова, Д.А. Смыслов), оценку эффективности системы мотивирования и оценивания СРС (Ф.А. Саг-лам).

С точки зрения педагогической психологии, СРС – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Цель СРС, во-первых, научить студента учиться, а во-вторых, сформировать стремление постоянно повышать свою квалификацию как во время обучения в вузе, так и после получения диплома. Однако СРС способствует не только усвоению учебного материала. В процессе выполнения данного вида работы развиваются когнитивные способности студентов, совершенствуются способности к анализу, синтезу информации, обобщению, выделению наиболее существенного, классификации, формируются навыки самоменеджмента – умения планировать учебное время, не допускать стрессогенных «авралов», развивается функция самоконтроля [2]. Методами СРС удаётся реализовать одну из основных задач вузовского обучения – перевод студента из пассивного потребителя знаний в субъекта учебно-профессиональной деятельности, умеющего формулировать проблему, анализировать методы её решения, выбирать из них оптимальные и достигать результата.

Внутренними психологическими переменными, соотносимыми с готовностью к самостоятельной учебной деятельности обучающихся в вузе, являются:

- наличие устойчивой внутренней мотивации к выполнению СРС;
- адекватность самооценки своих возможностей и способностей в зависимости от сложности задачи;
- критичность по отношению к себе и окружающим;
- способность к самоконтролю на всех этапах стремления к результату;
- способность действовать целенаправленно и самостоятельно, контролировать выделенное для выполнения СРС время и иные ресурсы;
- готовность принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их реализацию;
- активность и заинтересованность студента в организации своей деятельности, мотивация на достижение позитивного результата;
- потребность в профессиональном самоопределении и самореализации в выбранной профессии;
- способность критически анализировать соб-

ственную деятельность и полученные результаты,

- достаточный уровень рефлексии [8].

Современные исследования выделяют разнообразные формы проведения СРС, среди них:

- 1) внеаудиторную самостоятельную работу, которая выполняется студентом по заданию преподавателя и без непосредственного участия преподавателя – написание рефератов, докладов; подготовку практических разработок; компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости на базе электронных обучающих тестов; разработку наглядных материалов, мультимедийных презентаций и других аудиовизуальных продуктов в пределах поставленной задачи;
- 2) аудиторную самостоятельную работу, выполняемую на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию (групповые задания по конкретным темам, интерактивные формы работы, тестовый контроль знаний студентов);
- 3) научно-исследовательскую работу.

Среди факторов, препятствующих эффективной реализации СРС, можно выделить:

- доминирование внешней мотивации самостоятельной работы студентов над внутренней мотивацией. Очень многие студенты не понимают, что выполнение того или иного задания самостоятельной работы способствует повышению уровня их профессиональной компетентности, и воспринимают задания самостоятельной работы как вынужденную «добавку» к аудиторной нагрузке. Задание выполняется ими зачастую формально, ради отметки или дополнительных баллов. Значительная часть студентов находится в состоянии перманентного кризиса, связанного с: 1) тем, что выбор специальности был осуществлен некорректно, под воздействием давления родителей, желания поступить куда угодно, лишь бы на бюджетную форму обучения; рассогласованием обыденных представлений о психологии и научных знаний; 2) диссонансом когнитивных возможностей и требований к обучению в вузе, личностных качеств и требований к психологическим характеристикам психолога и др. Всё сказанное приводит к хронической академической неуспешности, снижению самооценки, падению интереса к обучению и профессии, нивелирует какую бы то ни было мотивацию к выполнению СРС;

- значительный рост числа студентов, обучающихся по психологическим специальностям, приводит к возрастающей нагрузке на преподавателя и невозможности использования преподавателями ранее отработанных средств организации обратной связи (проверка конспектов, эссе и др.) по всем темам СРС. Например, если преподаватель будет уделять на проверку одной самостоятельной работы хотя бы 0,1 часа, то при наличии 10 самостоятельных работ по дисциплине и 100 студентов это число выльется в 100 часов внеаудиторного рабочего времени преподавателя. И это только по одной из читаемых им дисциплин. Иначе проверка работ будет носить поверхностный, формальный характер. Поэтому необходимо менять формы обратной связи;
 - отсутствие дифференцированного подхода при разработке заданий с учётом индивидуальных особенностей обучающихся [6]. Следует констатировать, что весьма велики различия в уровне мотивации и подготовки студентов, поэтому задания для самостоятельной работы должны быть достаточно разнообразны по уровню сложности, форме и содержанию, а также предоставлять студенту возможность выбора заданий, соответствующих по уровню сложности индивидуальным возможностям конкретного студента. Конечно, трудоёмким для преподавателя, но эффективным в контексте успешности освоения дисциплины, является подготовка пакета заданий самостоятельной работы по уровням в зависимости от желаемой оценки студента в случае успешного и своевременного выполнения СРС. Так, на первом уровне (предположим, за такую СРС студент получает 3 балла из 10 возможных по конкретной теме) студенты фактически осуществляют копирование действий по предложенному образцу – примером задания данного уровня может быть составление небольшого терминологического словаря по теме лекции, заучивание материала из учебника или конспекта лекций и др. Второй уровень (предположим, 5 баллов из 10) предполагает элаборацию и заключается в составлении таблицы, схемы, подборе примеров, сравнении, конспектировании и др. Третий уровень (7 баллов) – основывается на способности к индуктивным и дедуктивным выводам и обобщениям – например, решение ситуационных задач. Четвёртый уровень (10 баллов) – творческая научная работа (написание реферата с обязательной проверкой уникальности и самостоятельности исследования по системе «Антиплагиат»). Разумным было бы в зависимости от академических амбиций студентов предлагать им тот или иной уровень самостоятельной работы;
 - не всегда корректное определение преподавателем объёма заданий для СРС, а также временных интервалов для её выполнения и контроля. Ранее уже отмечалось, что уровень сложности задания должен соответствовать уровню подготовки студента. Помочь в этом могут разделы учебных пособий (при наличии последних), которые содержат не только текст, освещающий соответствующие вопросы темы, но и вопросы для самоконтроля, темы для размышлений и другие задания, а также отдельные списки основной и дополнительной литературы по каждой теме. Среди заданий для СРС следует обязательно приводить и такие, которые отражают возможности практического применения полученных знаний, умений и навыков. Это особенно значимо для психологических дисциплин. В этом случае огромным потенциалом обладают задания по решению учебных задач, анализу конкретных ситуаций, психологические кейсы;
 - формальное выполнение задания – существенная часть заданий, предлагаемых для СРС, не выполняется студентами вообще либо выполняется формально (например, просто списывается или скачивается с различных доступных источников) [7].
- Можно выделить ряд факторов и педагогических приёмов, способствующих активизации СРС при изучении профессиональных дисциплин [1; 4; 5; 8]:
1. Осознание профессиональной ценности и полезности выполняемой работы. Повышению мотивации и уровня выполнения СРС способствует чёткое осознание студентом того, для чего он выполняет данную работу – какие его профессиональные знания и навыки формирует данная СРС (в благоприятном варианте доминирования внутренней мотивации), какие дополнительные баллы он может получить (довольно распространённый вариант превалирования мотивации внешней).
 2. Участие студентов в научной работе. Создание в вузе своеобразного «культа» научной работы,

Таблица 1 – Роль преподавателя при выполнении СРС с точки зрения студентов-психологов очной и заочной форм обучения, %

Форма обучения	Преподаватель-помощник	Преподаватель-координатор	Преподаватель не принимает участия в выполнении студентом СРС
Очное обучение	51	49	0
Заочное обучение	20	39	41

которая имеет материальное и нематериальное поощрение, моментально воспринимается студентами и непроизвольно повышает их интерес к выполнению научной и самостоятельной работы.

- Участие в олимпиадах, конкурсах научно-исследовательских работ (например, курсовых, выпускных – с чёткой и значимой для студентов системой поощрений).
- Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, публичный сравнительный анализ результатов).
- Поощрение студентов за успехи в учёбе (стипендии, премирование, поощрительные баллы). Например, за работу, сданную раньше срока, можно выставлять повышенную оценку, а в противном случае её можно снижать.
- Индивидуализация заданий СРС.

Результаты исследования. Не претендуя на всесторонний анализ заявленной проблемы, мы осуществили пилотажное анкетирование среди студентов-психологов третьего курса ФГАОУ ВО «СевГУ» очной и заочной форм обучения. В анкетировании принимал участие 51 студент. Анкета содержала вопросы, касающиеся:

- представлений студентов о понятии и содержании СРС;
- отношения студентов к самостоятельной работе;
- мнения студентов о роли преподавателя в СРС;
- представления студентов о путях повышения эффективности СРС.

Анализ ответов на вопросы показал следующее. Преобладающему большинству студентов (95%) знакомо понятие «самостоятельная работа». Всего 5% опрошенных затруднились раскрыть его несложную сущность. Большинство студентов (80% очной и 90% заочной форм обучения) имело опыт самостоятельной работы до поступления в вуз. Большинство студентов отдают преподавателю роль координатора и помощника при выполнении СРС, от которого ждут помощи и поддержки (таблица 1). Но, что интересно, примерно такое же ко-

личество респондентов заочной формы обучения (40%) считают, что СРС должна проходить без помощи преподавателя. Такая точка зрения студентов-заочников является, с одной стороны, закономерной, так как заочная форма обучения изначально предполагает большую долю самостоятельности. С другой стороны, такие ответы несколько настораживают, так как указывают на то, что не все студенты-заочники понимают, что в случае затруднений или необходимости они могут воспользоваться помощью преподавателя.

Количество часов, которые тратят обследованные студенты на СРС в неделю, имеет широкий диапазон – от 2 до 20 ч. Скорее всего, разброс временных показателей связан не только с реальной академической активностью студентов, но и с незнанием форм СРС и непониманием того, какую форму работы студент выполняет в данный момент времени. Так, практически никто из студентов не смог правильно ответить на вопрос о том, какие формы СРС он выполняет или выполнял в процессе обучения в вузе. Одни студенты не указывали изучение теоретических вопросов, другие не включали в перечень НИР, третьи – подготовку к практическим занятиям и т.д.

Отношение к СРС у обследованных студентов-психологов как очной, так и заочной форм обучения, в основном, положительное (таблица 2). При этом студенты очной формы обучения демонстрируют большую готовность выполнения СРС. Однако, оценивая эффективность различных форм учебных занятий (лекций, практических, семинарских занятий, самостоятельной работы), студенты и очной, и заочной форм обучения предпочтение отдают практическим занятиям и считают, что именно данная форма работы является наиболее полезной в русле формирования их профессиональных компетенций.

Анализ ответов на вопрос о том, что побуждает студента к выполнению СРС, показал, что у студентов очной формы обучения преобладает внутренняя мотивация (к выполнению СРС подталкивает интерес к теме, дисциплине, желание развивать профессиональные компетенции). У студентов заочной формы обучения доминируют мотивы внешние (же-

Таблица 2 – Отношение студентов-психологов очной и заочной форм обучения к собственной самостоятельной работе, %

Форма обучения	Отрицательное	Скорее отрицательное	Не знаю	Скорее положительное	Положительное
Очное обучение	0	0	20	80	0
Заочное обучение	0	0	0	50	50

ление получить освобождение от экзамена, дополнительные баллы, высокие оценки) (таблица 3).

Таблица 3 – Соотношение внутренней и внешней мотивации студентов-психологов к выполнению СРС, %

Форма обучения	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация
Очное обучение	60	40
Заочное обучение	35	65

Наиболее интересными формами СРС студенты назвали решение ситуационных задач и самостоятельное выполнение практических работ, которые при этом должны быть несложными и иметь

хорошее методическое обеспечение. Кроме того, студенты считают, что повысить эффективность выполнения СРС помогут такие формы контроля, как тестовый контроль, чёткий график сдачи с поощрительными и «наказующими» за несвоевременное выполнение баллами и др., вынесение тем СРС в перечень вопросов для экзамена и промежуточный контроль знаний.

Таким образом, на сегодняшний день необходимо повышать эффективность выполнения студентами СРС. Для этого следует совершенствовать пакеты заданий СРС, повышать мотивацию студентов к выполнению СРС, оптимизировать способы контроля выполнения СРС. Кроме того, необходимо помнить, что увеличение количества часов, отводимых на СРС, по отношению к другим формам учебной работы, должно иметь разумные границы.

Список литературы

1. Дементьев, Д. А. Возможности формирования профессиональных компетенций у студентов вузов при выполнении отдельных видов самостоятельной работы / Д. А. Дементьев // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. – 2014. – № 4. – С. 79–83.
2. Елизарова, Г. В. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов в логике реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / Г. В. Елизарова // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 4. – С. 10–17.
3. Кондрашихина, О. А. Конструктивная активность в условиях неопределённости как профессионально важное качество психолога / О. А. Кондрашихина // Мир психологии. – 2016. – № 4 (88). – С. 111–120.
4. Саглам, Ф. А. Способы мотивирования и оценка результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе / Ф. А. Саглам // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 6–68.
5. Семёнова, В. Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования / В. Г. Семёнова // Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов». – Саратов : Новый Проект, 2013. – С. 10–15.
6. Смирнова, Ю. С. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов-психологов / Ю. С. Смирнова // Материалы X научно-методической конференции факультета философских и социальных наук Белорусского государственного университета «Научно-методическая работа на факультете философии и социальных наук: итоги и перспективы», Минск, 3 апреля 2013 г. / редколлегия : А. А. Легчилин, Е. В. Беляева, И. М. Наливайко. – Минск : Изд-во Белорусского государственного университета, 2013. – С. 51–52.
7. Титова, Г. Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов / Г. Ю. Титова // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 1. – С. 123–126. Ю. О
8. Царькова, К. М. Уровни индивидуализации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения / А. П. Чернявская, К. М. Царькова // Материалы Международной научно-практической конференции «Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания» ; под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной. – Москва ; Ярославль. – 2012.

Independent Work of Students-Psychologists as the Factor of Realization of Federal State Educational Standards of New Generation

O.A. Kondrashikhina

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 30.10.2017

Abstract. The article deals with the essence and forms of independent work of students-psychologists, its importance for the formation of professional competencies, systemizes internal resources for performing independent work, factors of ineffectiveness, specifies the main directions of optimization of this type of educational activity of a student-psychologist. The analysis of the questionnaire data of students-psychologists of full-time and correspondence forms of training is given on the issues of attitude to independent work, its role in the structure of forms of educational activity, the importance for the formation of professional competencies, the optimal methods of control. The ratio of internal and external motivation of students is shown in the performance of independent work.

Keywords: independent work, student-psychologist, motivation, efficiency.

For citation: Kondrashikhina O.A. Independent Work of Students-Psychologists as the Factor of Realization of Federal State Educational Standards of New Generation. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 29–34 (in Russ.).

About author: O.A. Kondrashikhina, PhD (Psychology), Associated Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: okskon66@mail.ru.

References

1. Dement'ev D.A. Possibilities for the Formation of Professional Competencies for University Students in the Performance of Certain Types of Independent Work. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego*, 2014, no. 4, pp. 79–83 (in Russ.).
2. Elizarova G.V. The Organization of Independent Educational Activity of Students in the Logic of the Implementation of Federal State Educational Standards for Higher Professional Education. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 2010, no. 4, pp. 10–17 (in Russ.).
3. Kondrashikhina O.A. Constructive Activity in Conditions of Uncertainty as a Professionally Important Quality of a Psychologist. *Mir psikhologii*, 2016, no. 4 (88), pp. 111 – 120 (in Russ.).
4. Saglam F.A. Methods of Motivation and Evaluation of the Effectiveness of Independent Work of Students-Psychologists in the University. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 6–68 (in Russ.).
5. Semenova V.G. Methods of Motivation and Assessment of the Effectiveness of Independent Work of Students-Psychologists in the University. *Materialy dokladov II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi internet-konferentsii «Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov»* [Proceedings of the II All-Russian scientific and practical Internet conference “Organization of Independent Student Work”] Saratov, Novyi Proekt Publ., 2013, pp. 10–15 (in Russ.).
6. Smirnova Yu.S. Educational and Methodological Support of Independent Work of Students-Psychologists. *Materialy X nauchno-metodicheskoi konferentsii fakul'teta filosofskikh i sotsial'nykh nauk Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta «Nauchno-metodicheskaya rabota na fakul'tete filosofii i sotsial'nykh nauk: itogi i perspektivy»*, Minsk, 3 aprelya 2013 g. Redkollegiya A.A. Legchilin, E.V. Belyaeva, I.M. Nalivaiko [Materials of the Scientific and Methodological Conference of the Faculty of Philosophical and Social Sciences of the Belarusian State University “Scientific and Methodical Work at the Faculty of Philosophy and Social Sciences: Results and Prospects”, Minsk, April 3, 2013. Editorial Board: A.A. Legchilin, E.V. Belyaeva, I.M. Nalivaiko]. Minsk, Publishing house of the Belarusian State University, 2013, pp. 51–52 (in Russ.).
7. Titova G.Ju. On the Technology of Independent Work of Students. *Vestnik TGPU*, 2010, no. 1, pp. 123–126 (in Russ.).
8. Tsar'kova K.M., Chernyavskaya A.P. Levels of Individualization of Independent Work of Students by Correspondence Course of Study. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Osnovnye tendentsii razvitiya didaktiki: innovatsionnyi potentsial didakticheskogo znaniya»*. Pod red. I.M. Osmolovskoi, I.V. Shalyginoi [Main Trends in the Development of Didactics: The innovative potential of didactic knowledge: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Moscow, Yaroslavl, 2012.

Статью к печати рекомендовала Е. Б. Шихматова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиала) ФГАОУ ВО «КФУ имени В. И. Вернадского», e-mail: 200786elena@rambler.ru.

Исследование уровня здоровья и психомоторных показателей у подростков

Алексей Львович Корепанов

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Владислав Владимирович Тумко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 01.11.2017

Аннотация. В результате исследования уровня здоровья и психомоторных показателей у мальчиков 13–14 лет установлено, что дети с высоким уровнем физического развития имеют низкий уровень соматического здоровья и низкие функциональные резервы мозговых программирующих систем. Это отражает воздействие процессов, лежащих в основе акселерации, на особенности адаптивных реакций подростков.

Ключевые слова: соматическое здоровье, психофизиологический статус, акселерант, нормодант, ретардант, физическое развитие, уровень здоровья, время реакции, теппинг-тест.

Для цитирования: Корепанов, А. Л. Исследование уровня здоровья и психомоторных показателей у подростков / А. Л. Корепанов, В. В. Тумко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 35–39.

Об авторах: А. Л. Корепанов, доктор медицинских наук, доцент, профессор кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: akorepanov2006@rambler.ru; В. В. Тумко, студент кафедры «Электронная техника» СевГУ, e-mail: argentum175@mail.ru.

Постановка проблемы. В последние годы наблюдается ухудшение здоровья детского населения по показателям заболеваемости и снижение уровня показателей физического развития детей. Как правило, это связывается с социальными факторами, повышением психоэмоциональных нагрузок, гиподинамией [2, с. 3; 3, с. 47; 7, с. 5]. Наиболее уязвимой категорией оказались подростки – среди них наблюдаются наибольшие темпы роста количества заболеваний [4, с. 8]. Увеличение заболеваемости по времени совпадает со снижением темпов акселерации. Вероятно, оба явления имеют одинаковые патогенетические механизмы. Выявление функциональных различий между подростками с разным уровнем физического развития (акселерантов, нормодантов и ретардантов) позволит определить слабые звенья адаптации и разработать методики медико-педагогической коррекции. Учитывая сказанное, представляется целесообразным исследование уровня здоровья и психофизиологического статуса у подростков с разным уровнем физического развития.

Целью статьи является выявление различий в уровне соматического здоровья и психофизиологическом статусе акселерантов, нормодантов и ретардантов.

Методика исследования и контингент. В исследовании приняли участие 215 учеников 8 классов г. Севастополя – мальчики-подростки 13–14 лет. С помощью нормативных таблиц все подростки были разделены на акселерантов, нормодантов и ретардантов. К нормодантам отнесли детей, рост которых находился в пределах ($M \pm \sigma$), к акселерантам – детей с ростом больше, чем ($M + \sigma$), к ретардантам – с ростом меньше, чем ($M - \sigma$). Достоверность различий результатов исследования определялась с помощью метода непрямых разностей, критериев Стьюдента, Фишера, Крамера-Уэлча. Уровень здоровья (интегральный показатель, характеризующий энергетический потенциал организма) определяли по методике Апанасенко [1, с. 156]. Для определения лабильности нервной системы и силы нервных процессов применялась методика «теппинг-тест» [6, с. 24]. Исследование проводили посредством спе-

Таблица 1 – Показатели уровня здоровья ($M \pm \sigma$)

Группы исследуемых	ЖЕЛ, л	Масса тела, кг	Сила кисти, кг	АДС, мм рт. ст.	Пuls, уд. в 15 сек			Индекс Руфье	Индекс Кетле	Уровень здоровья, балл
					P1	P2	P3			
Акселеранты	3,5 $\pm 0,7$	64,0 ± 8	42,0 $\pm 8,1$	108 ± 9	19 ± 3	29 ± 3	23 ± 3	8,7 $\pm 2,8$	20,2 $\pm 2,2$	3,9
Ретарданты	2,2 $\pm 0,5$	42,2 $\pm 7,6$	24,8 $\pm 8,6$	98 ± 10	18 ± 2	29 ± 5	23 ± 3	8,1 $\pm 3,2$	17,8 $\pm 2,3$	4,3
Нормоданты	2,8 $\pm 0,5$	54,0 $\pm 8,9$	35,3 $\pm 8,0$	107 ± 12	19 ± 3	29 ± 4	22 ± 3	8,2 $\pm 3,5$	19,5 $\pm 2,8$	4,4
Все исследуемые	2,8 $\pm 0,7$	53,8 $\pm 10,4$	34,7 $\pm 9,3$	105 ± 12	19 ± 3	29 ± 3	23 ± 3	8,3 $\pm 3,3$	19,3 $\pm 2,7$	4,3

циально разработанной в нашей лаборатории компьютерной программы «ТерТест». Исследование латентного времени двигательной реакции (ЛВДР) на световой раздражитель проводилось посредством разработанной в нашей лаборатории компьютерной программы «ЛВДР». Эта методика позволяет оценить функциональное состояние ЦНС (возбудимость, лабильность, реактивность нервной системы) [5, с. 367]. Исследование проводилось в трёх экспериментальных условиях: 1 – простая сенсомоторная реакция на стимулы с интервалом 2 с; 2 – с приращением межимпульсного интервала 200 мс; 3 – работа в условиях шумовых помех, которые воспроизводились устройством через наушники. Во всех трёх экспериментальных условиях проводилось 30 измерений (проб) времени сенсомоторной реакции на световой раздражитель.

Результаты исследования и их анализ. Установлено, что уровень здоровья в среднем по исследуемым составил 4,3 балла, что относится к уровню «ниже среднего». Максимальный уровень соматического здоровья наблюдался у нормодантов и составил 4,4 балла, средний у ретардантов – 4,3 балла и минимальный у акселерантов – 3,9 балла (таблица 1).

У ретардантов уровень систолического давления (АДС) составил 98 ± 10 мм рт. ст., что достоверно ниже ($p < 0,05$), чем у акселерантов (108 ± 9 мм рт. ст.) и нормодантов (107 ± 12 мм рт. ст.), таким образом, можно констатировать склонность к гипотонии у ретардантов. У всех групп исследуемых ЧСС в покое находится в пределах нормы (60–80 ударов в минуту). Индекс Руфье, характеризующий резервные возможности сердечно-сосудистой системы, у всех трёх групп испытуемых оказал-

ся на среднем уровне: у акселерантов он составил $8,7 \pm 2,8$ усл. ед., у нормодантов – $8,2 \pm 3,5$ усл. ед., у ретардантов – $8,1 \pm 3,2$ усл. ед., но у акселерантов способность к восстановлению достоверно ниже ($p < 0,05$), чем у ретардантов и нормодантов. Исследование индекса Кетле, характеризующего гармоничность развития ребенка, показало, что у всех трёх групп данный показатель находится в диапазоне средних величин (IV коридор, 25–75 центили). Однако максимальный этот показатель оказался у акселерантов ($20,2 \pm 2,2$ усл. ед.), средний у нормодантов ($19,5 \pm 2,8$ усл. ед.) и минимальный у ретардантов ($17,8 \pm 2,3$ усл. ед.). Различия между всеми группами достоверны ($p < 0,05$). Наиболее гармоничное развитие выявлено у нормодантов.

В результате исследования свойств нервной системы при помощи теппинг-теста установлено, что при выполнении теста правой рукой у акселерантов и ретардантов тип графика работоспособности нисходящий, что свидетельствует о слабом типе нервной системы у обеих групп исследуемых, а у нормодантов – тип графика работоспособности промежуточный, что свидетельствует о средне-слабом типе нервной системы (рисунок 1). При выполнении теста левой рукой у акселерантов, нормодантов и ретардантов тип графика работоспособности оказался нисходящим, что говорит о слабом типе нервной системы исследуемых (рисунок 1).

В результате исследования ЛВДР в первых экспериментальных условиях на световой сигнал установлено, что при выполнении простой двигательной реакции правой рукой время реакции составило 231 ± 19 мс у акселерантов, 236 ± 22 мс – у нормодантов и 266 ± 29 мс – у ретардантов. У всех групп исследуемых отмечается тенденция к уменьшению вре-

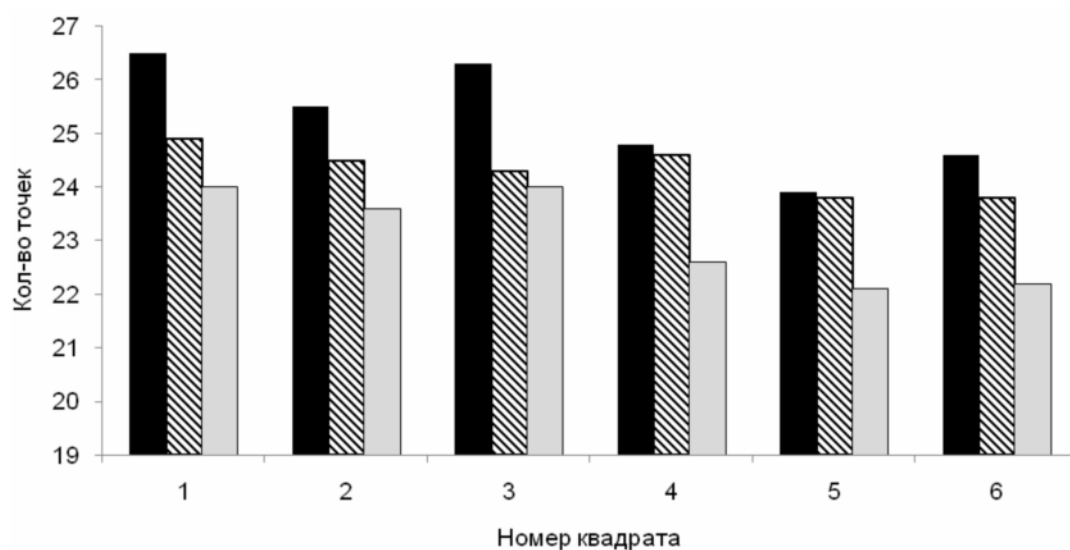


Рисунок 1 – Усреднённые показатели работоспособности ЦНС акселерантов (чёрные прямоугольники), нормодантов (заштрихованные прямоугольники) и ретардантов (серые прямоугольники) по результатам теппинг-теста

мени реакции в течение первых пяти проб, затем у нормодантов и акселерантов наблюдается стабилизация показателя с тенденцией к увеличению времени реакции от 6-ой до 30-ой пробы. У ретардантов в большинстве проб моторная реакция оказалась достоверно ниже ($p < 0,05$), чем у других групп исследуемых. У акселерантов после увеличения времени реакции до 21-ой пробы наблюдается улучшение показателя к 30-ой пробе от 248 мс до 218 мс. Время реакции в пробах 25–30 у акселерантов достоверно ниже ($p < 0,05$), чем у нормодантов. При исследовании ЛВДР с использованием приращения 200 мс в каждом последующем межстимульном интервале (вторые экспериментальные условия) установлено, что время реакции при работе правой рукой составило 239 ± 17 мс у акселерантов, 235 ± 14 мс – у нормодантов и 248 ± 20 мс – у ретардантов. У трёх групп исследуемых отмечается тенденция к снижению времени реакции до 6-ой пробы, а затем его увеличение до 27-ой пробы у акселерантов и нормодантов. У ретардантов на первых 10-и пробах моторная реакция достоверно хуже ($p < 0,05$). В результате исследования ЛВДР при шумовых помехах (третьи экспериментальные условия) время реакции составило 241 ± 18 мс у акселерантов, 234 ± 15 мс – у нормодантов и 236 ± 30 мс – у ретардантов. Нормоданты демонстрируют стабилизацию показателя до конца эксперимента. У ретардантов наблюдается большой разброс времени реакции (рисунок 2). На последних пяти пробах у акселерантов признаки развивающегося утомления

нервных центров выражены в большей степени, чем у нормодантов и ретардантов (рисунок 2), т.е. время реакции акселерантов достоверно больше ($p < 0,05$).

Таким образом, во всех трёх экспериментальных условиях акселеранты демонстрируют медленное вбрасывание и быстрое утомление. У ретардантов во всех трёх экспериментальных условиях в большинстве проб моторная реакция оказалась достоверно больше ($p < 0,05$), чем у других групп исследуемых. При сравнении ЛВДР по всем трём экспериментальным условиям видно, что нормоданты на последних пяти пробах работают более стабильно и достоверно быстрее ($p < 0,05$) реагируют на раздражитель, чем акселеранты.

Выводы. В результате исследования уровня соматического здоровья, латентного времени двигательной реакции и показателей теппинг-теста были выявлены существенные различия психофизиологических функций у акселерантов, нормодантов и ретардантов. Установлено, что уровень соматического здоровья у подростков зависит от их физического развития, причём эта зависимость не прямая. Максимальный уровень здоровья наблюдается у детей со средним физическим развитием (нормодантов), средний уровень – у детей с уровнем развития ниже среднего (ретардантов) и минимальный – у детей с уровнем развития выше среднего (акселерантов). Учитывая, что уровень соматического здоровья отражает энергетические ресурсы организма и его адаптивные способности, можно предположить, что процессы, лежащие в основе

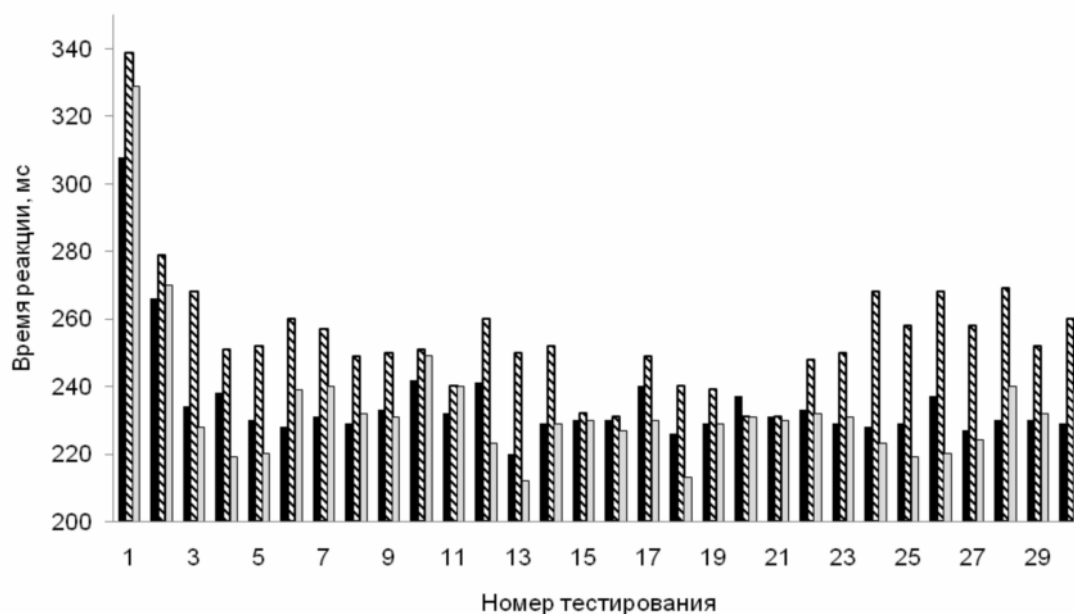


Рисунок 2 – Усреднённые показатели динамики ЛВДР у акселерантов (чёрные прямоугольники), нормодантов (затрихованные прямоугольники) и ретардантов (серые прямоугольники) при работе в третьих экспериментальных условиях

акселерации, ведут к снижению адаптивных резервов подростка. Исследование показателей теппинг-теста выявили низкую лабильность нервных процессов у всех групп исследуемых. Однако у нормодантов определяется средне-слабый тип нервной системы, а у акселерантов и ретардантов – слабый тип нервной системы. Следовательно, высокий уровень физического развития не предполагает высокую степень функциональной зрелости мозговых адаптивных систем. Оптимальный уровень подвижности нервных процессов наблюдается у нормодантов. В результате исследования ЛВДР установлено,

что подростки с высоким уровнем физического развития вработываются медленнее и утомляются быстрее, чем дети двух других исследуемых групп.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что оптимальный уровень функционирования физиологических систем наблюдался у детей со средним уровнем физического развития: нормоданты имеют максимальный уровень соматического здоровья, наилучшие показатели силы и подвижности нервных процессов, большую скорость вработывания и устойчивость к развивающемуся утомлению.

Список литературы

1. Апанасенко, Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова // Серия «Гиппократ». – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 248 с.
2. Баранов, А. А. Профилактические технологии в педиатрии. Научные и практические проблемы / А. А. Баранов // Педиатрия. – 2004. – № 5. – С. 1–4.
3. Баранов, А. А. Научные и практические проблемы российской педиатрии на современном этапе / А. А. Баранов // Педиатрия. – 2005. – № 3. – С. 47.
4. Баранов, А. А. Фундаментальные и прикладные исследования по проблемам роста и развития детей и подростков / А. А. Баранов, Л. А. Щеплягина // Российский педиатрический журнал. – 2000. – № 5. – С. 5–12.
5. Бойко, Е. И. Время реакции человека / Е. И. Бойко. – М. : Медицина, 1964. – 436 с.
6. Ильин, Е. П. Экспресс-метод определения степени выраженности свойства «подвижность-инертность» возбуждения и торможения // Психофизиологические основы физического воспитания и спорта / Е. П. Ильин. – М. – 1972. – С. 5–36.
7. Резолюция Международного конгресса «Здоровье, обучение, воспитание детей и молодёжи в XXI веке» // Педиатрия. – 2005. – № 3. – С. 4–7.

Research of Health Level and Psychomotor Indicators of Teenagers

A.L. Korepanov

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

V.V. Tumko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 01.11.2017

Abstract. As a result of research of level of health and psychomotor indicators at teenagers of 13–14 years it is established that children with high level of physical development have low level of somatic health and low functional reserves of brain programming systems. It reflects influence of the processes underlying an acceleration, in feature of adaptive reactions of teenagers.

Keywords: somatic health, psychophysiological status, akselerant, normodant, retardant, physical development, health level, LTMR, tapping test.

For citation: Korepanov A.L., Tumko V.V. Research of Health Level and Psychomotor Indicators of Teenagers. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 35–39 (in Russ.).

About authors: A.L. Korepanov, Doctor of Science (Medicine), Associate Professor, Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: akorepanov2006@rambler.ru; V.V. Tumko, Junior of SSU, e-mail: argentum175@mail.ru.

References

1. Apanasenko G.L., Popova L.A. *Meditinskaya valeologiya* [Medical Valueology]. Rostov-on-don, Fenix Publ., 2000. 248 p.
2. Baranov A.A. Preventive Technologies in Pediatrics. Scientific and Practical Problems. *Pediatrics*, 2004, no. 5, pp. 1–4 (in Russ.).
3. Baranov A.A. Up-To-Date Scientific and Practical Problems of Russian Pediatrics. *Pediatrics*, 2005, no. 3, pp. 47 (in Russ.).
4. Baranov A.A., Shcheplyagina L.A. Thorough and Applied Investigations on Growth and Developments Problems of Children and Teenagers. *Rossiiskii pediatricheskii zhurnal*, 2000, no. 5, pp. 5–12 (in Russ.).
5. Boiko E.I. *Vremya reaktsii cheloveka* [Human Reaction Time]. Moscow, Medicina Publ., 1964. 436 p.
6. Il'in E.P. A Rapid Method of Degree Determination of “Mobility-Passivity” Property of Excitation and Inhibition. *Psikhofiziologicheskie osnovy fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Psychophysiological Basis of Physical Education and Sports]. Moscow, 1972, pp. 5–36 (in Russ.).
7. Resolution of the International Congress “Health, Training, Education of Children and Youth in XXI Century”. *Pediatrics*, 2005, no. 3, pp. 4–7 (in Russ.).

Профессиональное выгорание в воинском коллективе

Ирина Львовна Пономаренко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Наталья Николаевна Ерошенко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 12.11.2017

Аннотация. Профессиональное выгорание военнослужащих системно исследуется как трёхфакторная модель, состоящая из эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личных достижений. Результаты исследования предназначены для специалистов, обеспечивающих сопровождение профессиональной деятельности военнослужащих. Негативный эмоциональный фон и профессиональные деформации военнослужащих обуславливают дестабилизацию их профессиональной деятельности в целом. Своевременная диагностика профессионального выгорания позволяет военному психологу применить психокоррекционные методы и полностью предотвратить утрату удовлетворённости от исполняемой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное выгорание военнослужащих, специфика воинской службы, факторы выгорания, удовлетворённость служебной деятельностью, психокоррекционная программа.

Для цитирования: Пономаренко, И. Л. Профессиональное выгорание в воинском коллективе / И. Л. Пономаренко, Н. Н. Ерошенко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 40–47.

Об авторах: И. Л. Пономаренко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, 299028, Российская Федерация, e-mail: psychologist@bk.ru; Н. Н. Ерошенко, магистрант кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, 299028, Российская Федерация, e-mail: eroha-1971@mail.ru.

Постановка проблемы. Проблематика профессионального выгорания давно поднимается в психологической литературе как в контексте изучения детерминации и процесса развития синдрома, так и в чисто практическом ключе: психологической диагностики, профилактики и помощи лицам, подвергшимся выгоранию. Однако упомянутые исследования недостаточно согласованы методологически, что затрудняет экстраполяцию общих принципов на любую интересующую исследователя профессиональную сферу. Вместе с тем в последнее десятилетие увеличился интерес к проблеме выгорания у специалистов психологического сопровождения из силовых структур, таких как МВД, ОВД, МЧС. Не является исключением и психологическая служба Министерства Обороны РФ. Выгорание у военных, начинаясь малозаметными изменениями в поведении и деятельности, в результате может привести не только к существенным изме-

нениям профессиональной адекватности, но и к необратимым потерям, в том числе и человеческих жизней в условиях экстремального выполнения боевых задач. Таким образом, изучение профессионального выгорания у военнослужащих является актуальной научно-исследовательской задачей.

Широко известно, что впервые о выгорании (*burnout*) в профессиональном смысле заговорил американский психиатр Г. Фрейденбергер, однако сам термин был заимствован из художественной литературы – романа Г. Грима «Ценой потери» (*“A Burn-Out Case”*). Поначалу термин соотносили с «помогающими» профессиями: медсестры, учителя, социального работника, но современные исследования процесса утраты удовлетворённости от профессиональной деятельности позволили присвоить проблеме профессионального выгорания «широко-профессиональный» статус. Так, методика диагностики выгорания имеет модификации, предназначенные

для инженерно-технических работников, коммерческого персонала, сотрудников правоохранительных органов и др.

Существуют разнообразные подходы к описанию выгорания, однако наиболее изученной, лаконичной и системной, на наш взгляд, является модель К. Маслач, которая представляет собой трёхкомпонентный конструкт: эмоциональное истощение (тревога, усталость, депрессивное настроение), деперсонализация (циничное, чёрствое отношение к коллегам), редукция личных достижений (недооценка собственных достижений, потеря интереса к профессиональному росту) [3].

Цель статьи: в рамках модели профессионального выгорания К. Маслач теоретически и эмпирически специфицировать профессиональное выгорание у военнослужащих и предложить систему психологического сопровождения лиц с симптоматикой выгорания.

Рассмотрим представления об основных компонентах выгорания в контексте профессиональных особенностей воинской службы.

Профессия военнослужащего связана с экстремальной средой и отнесена к разряду опасных, ответственно, и люди, выбравшие её своей основной формой деятельности, должны быть готовы к выполнению задач самой разной сложности в любое время, вне зависимости от условий и состояний. Внешними ежедневными стрессорами, с которыми трудно справиться самостоятельно, являются: ночные дежурства, личная ответственность за дорогостоящую технику, высокие требования командования к физической и психологической форме военнослужащего [7]. Кроме того, сложная геополитическая ситуация обуславливает необходимость пребывания значительного числа воинских частей и подразделений в состоянии повышенной боеготовности. Такие условия профессиональной деятельности обуславливают *эмоциональное истощение*, провоцируют развитие тревожности, усталости, депрессий, невротических состояний, что, в свою очередь, может привести к деструктивным совладающим стратегиям, например, табакокурению и алкоголизму [9].

Деперсонализация. В профессиональной деятельности учителя или медсестры проявления циничного и механистичного отношения к реципиентам легко диагностируются даже при слабоструктурированном наблюдении, однако уставные отношения военнослужащих функционально обусловлены и структурированы извне, поэтому диагностика дегуманизации имеет свои сложности. Например, в экстремальных условиях приказания отда-

ются без возможности уточнения их смысла, что затрудняет демонстрацию уважительного и бережного отношения к реципиентам. Таким образом, констатировать деперсонализацию можно лишь при анализе ситуаций, благоприятных для экологичного общения с подчинёнными, и статистика в этих случаях говорит о распространённости такого негативного феномена: доля военнослужащих со средним уровнем деперсонализации превышает 88% [1].

Редукция личных достижений. Снижение мотивации к карьерным достижениям и уровня заинтересованности в конечных результатах деятельности выделяются специалистами как основная причина профессионального выгорания военнослужащих. По результатам исследования А.В. Захарова и М.Е. Зеленовой, более чем у четверти обследованных военнослужащих (26,9%) зафиксирован высокий и очень высокий уровни выгорания по шкале «редукция личных достижений» [4]. Согласно исследованиям П.А. Колесниченко, высокий уровень редукции личных достижений диагностируется у 54% респондентов [6].

В соответствии с трёхкомпонентной моделью и представлениями о приоритетности направлений развития выгорания у военнослужащих были сформированы выборка и определены диагностические методы. В исследовании профессионального выгорания приняли участие 60 офицеров в возрасте от 30 до 45 лет из разных частей Черноморского Флота. Диагностический инструментарий подбирался в рамках методологического подхода К. Маслач, а именно для изучения выгорания применялся опросник MBI (Maslach Burnout Inventory) в модификации Н.Е. Водопьяновой – опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ) для правоохранительных органов, стал центральным в данном исследовании [3]. Опросник состоит из 22 утверждений, описывающих чувства и переживания, которым подвержен человек в процессе выполнения своих трудовых обязанностей. Три составляющие его субшкалы дают целостное представление о психологическом состоянии профессионала в конкретной сфере трудовой деятельности: эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции персональных профессиональных достижений. Ответы оцениваются по 7-балльной шкале измерений и варьируются от «никогда» (0 баллов) до «всегда» (6 баллов) [3].

В программу исследования были также внесены методики, отражающие выделенные компоненты и факторы выгорания:

- «Мини-Мульт» (сокращённый вариант миннесотского многомерного личностного перечня MMPI) [16];

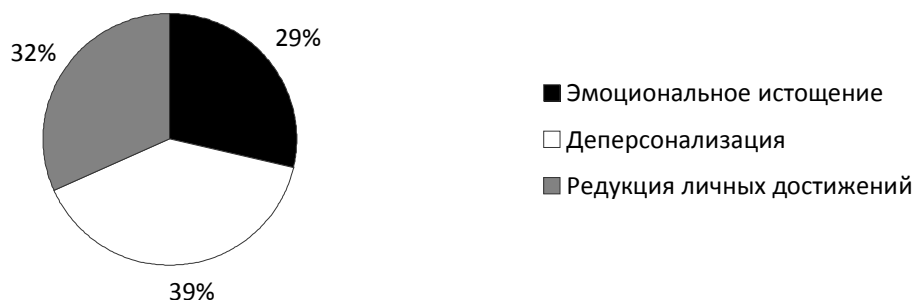


Рисунок 1 – Преобладающее направление профессионального выгорания у военнослужащих

- «Мотивационный профиль, М-профиль» Ш. Ричи и П. Мартина [12];
- Метод цветowych выборов – тест Люшера [15];
- «Незаконченные предложения» Сакса–Леви [10];
- Рисованный апперцептивный тест – РАТ [14].

Бланки для проведения и обработки методик «Мини-Мульт», «Тест цветowych выборов», «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина были сформированы на автоматизированном рабочем месте военного психолога (АРМ ВП 83т379), который разработан коллективом учёных и практиков-психологов, психофизиологов, программистов и инженеров [11]. Обработка опросников «Мини-Мульт», «М-профиль», «ТЦВ» проводилась с помощью комплексной программы (КП) «Психолог – В», входящей в автоматизированное рабочее место военного психолога (АРМ ВП 83т379).

На компонент выгорания «эмоциональное истощение» направлены методики: «Тест цветowych методов» и «Мини-Мульт», которые описывают психическое состояние и нервно-психическую устойчивость военнослужащего. Компонент «деперсонализация» и его детерминанты изучался с помощью методики «Мотивационный профиль», ориентированной на оценку профессиональных интересов и направленности личности. Такой компонент профессионального выгорания, как «редукция личных достижений», вычленялся с помощью этой же методики, но качественно описывался по результатам теста «Незаконченные предложения» Сакса–Леви. Для исследования эмоционально-мотивационной сферы личности, ценностей и социальных установок была использована проективная методика РАТ. Теснота (сила) и направление корреляционной связи между двумя признаками определялись с помощью метода ранговой корреляции Спирмена [13].

Основу констатирующего эксперимента, как уже отмечалось, составил тест профессионального

выгорания. При изучении синдрома важно выделить основную линию его формирования, с технической точки зрения речь идёт о шкале, по которой испытуемый даёт большее количество утвердительных ответов. Даже если суммарно индекс выгорания будет невысок, преобладающая шкала потенциально задаёт направление психопрофилактической работы. Частота «выпячивания» того или иного направления выгорания задаёт профессиональную специфику синдрома, а также имеет чисто прикладное значение для психолога служебной деятельности, планирующего свою работу с реципиентами организации на месяцы вперёд. Исходя из этих соображений, был выделен тренд в развитии профессионального выгорания в воинском коллективе: у 40% испытуемых показатели деперсонализации преобладают над значениями по шкалам истощения и редукции личных достижений (рисунок 1).

Следующее направление описательной статистики заключалось в определении группы испытуемых, подвергшихся выгоранию и нуждающихся в психологическом сопровождении. Испытуемые, у которых профессиональное выгорание наблюдается хотя бы по двум шкалам из трёх, составляют такую группу. Из нашей выборки этим критериям соответствовали 47% испытуемых. У остальных военнослужащих (53%) выгорание диагностировалось по одной из шкал или полностью отсутствовало. Психологическое сопровождение таких реципиентов должно включать себя мониторинг изменений в профессиональных установках и профилактические мероприятия, соответствующие индивидуальному тренду в пространстве трёх основных осей развития выгорания.

Рассмотрим более детально результаты диагностики психологических особенностей испытуемых, предположительно имеющие связь с одним или сразу несколькими компонентами выгорания.

«Тест цветowych выборов» (ТЦВ). Адаптированный вариант цветowego теста Люшера входит в

комплексную программу (КП) «Психолог – В», блок «Состояние», и применяется для оценки актуального психологического состояния военнослужащего [11]. Отталкиваясь от традиционного понимания развития эмоционального истощения как ответа организма на умеренный продолжительный стресс, определим характер и тесноту корреляционной связи между показателями ЭИ (методика ПВ) и «Тревожность» (ТЦВ). Была сформулирована и верифицирована гипотеза о положительной корреляции между тревогой и истощением ($r_s = 0,323$; $r_{кр} = 0,25$ для $p = 0,05$). Установленная связь не является тесной, однако даже при таком результате можно говорить о, скорее, внешнем векторе формирования у военнослужащих эмоционального истощения. Другими словами, преимущественно внешние (организационные) факторы, например неэффективный менеджмент, создают нервную, малопредсказуемую обстановку в коллективе, а перманентная тревога обуславливает истощение.

Методика оценки нервно-психической устойчивости военнослужащего «Мини-Мульт». Как отмечалось ранее, изучение психологических состояний военнослужащих, таких как раздражение, агрессия, фрустрация, заслуживает особого внимания, поскольку представители этой профессии имеют доступ к оружию. Для комплексного описания состояния личности военнослужащего в батарею методик был включен опросник «Мини-Мульт», который раскрывает качественные и количественные аспекты нарушения адаптации личности к внешней среде, определяет степень выраженности девиаций и предпосылок к их проявлению в особых условиях. Опросник «Мини-Мульт» представляет собой краткий вариант ММРП, содержащий 71 пункт. Русскоязычный вариант опросника предложен В.П. Зайцевым [2]. Опросник имеет 11 шкал, 8 из которых считаются основными: ипохондрия, депрессия, истерия, психопатия, паранойя, психастения, шизофрения, гипомания. Л.Н. Собчик заменила названия шкал на более благозвучные, пригодные для психодиагностической беседы с испытуемым. В результате первая шкала «ипохондрия» обсуждается как «шкала повышенного самоконтроля», депрессия – пессимистичность, истерия – эмоциональная лабильность, психопатия – импульсивность, паранойя – педантизм (или ригидность), психастения – тревожность, шизофрения – индивидуалистичность, гипомания – активность (или оптимизм) [16]. По нашему мнению, эти названия шкал точнее отражают суть происходящих личностных изменений у военнослужащих и методологически легко соотносятся с компонентами профессионального выгорания. В част-

ности, была сформулирована и верифицирована гипотеза о положительной корреляции между пессимистичностью (Мини-Мульт) и эмоциональным истощением (ПВ) ($r_s = 0,313$; $r_{кр} = 0,25$ для $p = 0,05$). Высокоморальность и обязательность сензитивных лиц определяет риск профессионального выгорания по типу эмоционального истощения. Будет несправедливо полагать, что высокоморальность следует рассматривать как противопоказание к службе, однако организационному психологу следует учитывать возможные профессиональные деформации в таких случаях. Аналогичным образом была сформулирована и верифицирована гипотеза о положительной корреляции между шкалой повышенного самоконтроля и эмоциональным истощением ($r_s = 0,392$; $r_{кр} = 0,33$ для $p = 0,01$). Такая значимая связь между показателем соматизации тревоги и важным параметром выгорания должна особо заинтересовать военных психологов, ведь перевод психологических проблем в плоскость телесных ощущений и здоровья существенно ограничивает возможности полноценного исполнения профессиональных обязанностей. С другой стороны, для такого психолога открывается возможность ингибирующего воздействия на протекание выгорания с помощью средств телесно ориентированного подхода, что ещё будет обсуждаться в рамках статьи.

Наиболее тесная и значимая корреляционная связь была установлена между психастенией и эмоциональным истощением ($r_s = 0,557$; $r_{кр} = 0,414$ для $p = 0,001$). Самоограничения в поведенческом репертуаре, неспособность вычленить суть задания при наличии отрицательного эмоционального фона, сопровождающего его трансляцию, колебания при принятии решения – всё это значительно затрудняет исполнение профессиональных обязанностей, тем более, когда речь идёт об экстремальных условиях и повышенных нагрузках.

Методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина. Место этого теста в диагностическом репертуаре военного психолога обусловлено профессиональной задачей последнего – управлять мотивацией военнослужащих [11]. Методика делит факторы мотивации на личностно значимые и малозначимые для работника стимулы. Её шкалы (они же, собственно, и мотивы) – это социальные контакты, взаимоотношения, признание, власть и влияние, самосовершенствование, интерес и полезность, структурирование, физические условия, материальное вознаграждение и стремление к достижениям. Таким образом, совершенно ожидаемой оказалась корреляционная связь между стремлением к достижениям (мотивационный профиль)

и редукцией личных достижений (ПВ) ($r_s = 0,269$; $r_{кр} = 0,25$ для $p = 0,05$). Как видно из представленных значений, связь не является тесной, но наиболее интересный результат состоит в том, что установленная связь является положительной. Внося эту методику в тестовую батарею, мы полагали, что респонденты с высокими показателями редукции достижений (ПВ) не являются ориентированными на карьеру, то есть мы предполагали как раз отрицательную связь. Однако полученный результат легко объяснить, если вникнуть в понимание компонента модели К. Маслач. Редукция личных достижений может возникать, когда сотрудник не видит возможностей для карьерного роста для себя в конкретной организации. Понятно, что чем сильнее ориентация на достижения через профессию, тем очевиднее разочарование и сильнее выгорание.

В любой тестовой батарее привлечение методов проективной психодиагностики позволяет преодолеть социальную желательность, уточнить полученные результаты и расширить качественный анализ. Исходя из целей настоящего исследования были отобраны методики «Незаконченные предложения» и «Рисованный апперцептивный тест» (РАТ). Рассмотрим их подробнее.

Проективная методика «Незаконченные предложения» Сакса–Леви. Традиционно она используется для оценки психического состояния, позволяет дать более полное заключение о нервно-психической устойчивости / неустойчивости, особенностях системы эмоциональных отношений человека с собой и окружающими людьми в контексте отдельных жизненных событий. Для диагностики военнослужащих применяется модификация методики, предназначенная для воинского подразделения. Методика позволяет говорить о следующих особенностях испытуемых: конфликтность, агрессивность, сензитивность, позёрство, эгоизм, незрелость суждений, резонёрство, чрезмерная обстоятельность [10]. Каждому качеству присваиваются баллы от 0 до 2 в зависимости от степени представленности рассматриваемого свойства. Наиболее интересной для анализа оказалась сфера внутренних переживаний, обусловленных межличностными отношениями. Как оказалось, таких переживаний много у тех испытуемых, у которых развитие выгорания происходит по направлению деперсонализации. Не делая статистических обобщений, можно предположить, что имеет место перенос незакрытых гештальтов из области детско-родительских и партнёрских отношений на профессиональную деятельность и отношения с реципиентами.

«Рисованный апперцептивный тест» Г. Мюр-

рея (РАТ). РАТ представляет собой компактный модифицированный вариант тематического апперцептивного теста (ТАТ) Г. Мюррея, адаптированный Л.Н. Собчик [14]. Эта методика позволяет диагностировать особенности внутренних конфликтов и социальной адаптации личности. Проекция личных переживаний и идентификация с кем-либо из героев сочинённого рассказа позволяет определить сферу конфликта, позицию личности, трудности социальной адаптации и т.п. В инструкции перед тестированием военнослужащих высказывалось пожелание – составить рассказ из жизни военнослужащего. Большинство историй всё же касались бытовых тем, но профессиональные моменты присутствовали в достаточном количестве. Анализ рассказов осуществлялся в основном на качественном уровне, а также с помощью простых количественных сопоставлений, позволяющих оценить баланс между эмоциональной и интеллектуальной сферой, наличие внешнего и внутреннего конфликта, сферу нарушенных отношений, позицию личности. Межличностный конфликт, звучащий фактически в каждой картинке, позволил определить зону переживаемых испытуемым нарушенных отношений с окружающими, что важно с точки зрения анализа факторов выгорания.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал присутствие в выборке военнослужащих высоких показателей профессионального выгорания, с трендом в области деперсонализации. Удалось установить факторы выгорания. Особенности состояний и переживаний, его обуславливающих, побудили нас обратиться к телесно ориентированным практикам (ТОП), применяемым в психокоррекции [5]. К основным направлениям ТОП относятся:

- вегетотерапия В. Райха;
- биоэнергетика А. Лоуэна;
- танатотерапии В. Баскакова;
- метод М. Фельденкрайза;
- метод работы с проблемными паттернами дыхания по А. Выховски;
- бодинамика Л. Марчер;
- «рольфинг» И. Рольф.

По мнению А. Лоуэна, работы с телом недостаточно для получения устойчивого терапевтического эффекта – она должна сопровождаться анализом, приводящим человека к осознанию причин возникновения его внутренних конфликтов. Такая работа заключается не только в припоминании событий его прошлого, но и в переживании чувств, сопровождающих эти воспоминания [8]. Такой подход, с нашей точки зрения, адекватен задаче профилактики и коррекции профессиональных деформаций военнослужа-

жащих – упражнения направлены на устранение хронического напряжения в теле, которое является последствием внутриличностного конфликта, связанного с выгоранием, как было показано выше.

Перед началом собственно терапии с помощью ТОП психолог проводит безконтактную диагностику для определения зажатых мышечных зон [17], например упражнения для измерения зажатости в области шеи и талии. По мнению А. Лоуэна, такие напряжения в теле человека являются следствием внутреннего конфликта, не находящего решения. У военнослужащих этот конфликт обусловлен и усилен сдерживающими, строгими рамками воинского устава. В ситуации воинской службы запреты повсеместны, поэтому они переходят во внутренний план и становятся «внутренней» нормой поведения. Жёсткость мышц спины, диагностируемая на этом этапе, указывает на подавленный гнев, который мо-

жет быть редуцирован, только став осознанным и отреагированным. В этом заключается психологическая суть второго этапа коррекции профессионального выгорания с помощью ТОП.

Выводы. В рамках трёхфакторной модели профессионального выгорания военнослужащих были выделены его личностные детерминанты, такие как повышенная тревожность, вызванная повседневной и повышенной степенью боевой готовности, формализованные связи внутри коллектива, потеря интереса к самой служебной деятельности и др. Корреляционный анализ подтвердил взаимосвязь между указанными факторами. Психокоррекционная помощь с использованием телесно ориентированных упражнений адекватна рассмотренной модели и направлена на снятие психоэмоционального напряжения, восстановление внутренней и внешней гармонии.

Список литературы

1. Ананьевские чтения – 2014 «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности»: материалы научной конференции, 21–23 октября 2014 г. / отв. ред. Г. С. Никифоров. – СПб. : Скифия-принт, 2014. – 420 с.
2. Батаршев, А. В. Тестирование: основной инструментарий практического психолога / А. В. Батаршев. – М. : 2001. – 240 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова – СПб. : Питер, 2008. – 258 с.
4. Зеленова, М. Е. Выгорание и стресс в контексте профессионального здоровья военнослужащих / М. Е. Зеленова, А. В. Захаров // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 50–70.
5. Коваленко, Н. П. Ресурсный тренинг (ресурсная психотерапия). Сам себе режиссёр, сам себе хозяин / Н. П. Коваленко. – СПб. : Петролис, 2014. – 166 с.
6. Колесниченко, П. А. Профессиональные деформации военнослужащих / П. А. Колесниченко. – М. : Российская Академия Естествознания, 2012. – 30 с.
7. Курочка, В. К. Система психопрофилактических мероприятий и психиатрическая помощь в РВСН / В. К. Курочка, М. М. Жур, Ю. З. Ратанов, С. И. Олейник // Военно-медицинский журнал – 1998. – Т. 319. – № 10. – С. 11–16.
8. Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн. – М., 2000. – 208 с.
9. Матинян, Н. С. Реформирование национальных систем здравоохранения как адаптация к глобальным процессам / Н. С. Матинян, Е. И. Скачкова // Социальные аспекты здоровья населения. – М., 2008. – № 7. – С. 46–48.
10. Методические рекомендации «Психологическая помощь в условиях воинского подразделения» / под ред. генерал-майора О. Д. Демурова. – Севастополь, 2001 г. – 67 с.
11. Методическое руководство «Автоматизированное рабочее место военного психолога 83т379» / ЗАО Научно-производственный Центр «Дип». – М., 2014. – 400 с.
12. Ричи, Ш. Управление мотивацией / Ш. Ричи, П. Мартин ; под ред. Е. А. Климова. – М. : Юнити-Дана, 2004. – 399 с.
13. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
14. Собчик, Л. Н. Рисованный апперцептивный тест / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 32 с.
15. Собчик, Л. Н. Метод цветовых выборов – модифицированный цветовой тест Люшера / Л. Н. Собчик // Методы психологической диагностики. Выпуск 2. – М., 1990. – 88 с.
16. Собчик, Л. Н. Пособие по применению психологической методики ММРП / Л. Н. Собчик. – М., 1971. – 45 с.
17. Тимошенко, Г. В. Работа с телом в психотерапии: практическое руководство / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. – М. : Психотерпия, 2006. – 480 с.

Professional Burnout in the Military Collective

I.L. Ponomarenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

N.N. Eroshenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 12.11.2017

Abstract. Professional burnout of military personnel is systematically examined as a three-factor model, consisting of emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements. The results of the investigation are intended for specialists who provide professional support to military personnel. Negative emotional background and professional deformations of military personnel cause destabilization of their professional activity as a whole. Timely diagnostics of professional burnout allows the military psychologist to apply psycho-corrective methods and completely prevent the loss of satisfaction from the performed activities.

Keywords: professional burnout of military personnel, specifics of military service, burnout factors, job satisfaction, psycho-correction program.

For citation: Ponomarenko I.L., Eroshenko N.N. Professional Burnout in the Military Collective. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 40–47 (in Russ.).

About authors: I.L. Ponomarenko, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: psychologist@bk.ru; N.N. Eroshenko, Post-Graduate Student of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: eroha-1971@mail.ru.

References

1. *Anan'evskie chteniya – 2014: «Psikhologicheskoe obespechenie professional'noi deyatel'nosti»: materialy nauchnoi konferentsii, 21–23 oktyabrya 2014 g. Pod red. G.S. Nikiforov* [Psychological Support of Professional Activity: Materials of the Scientific Conference, October 21–23, 2014. Ed. G.S. Nikiforov]. St. Petersburg, Skifia-print Publ., 2014. 420 p.
2. Batarshiev A.V. *Testirovanie: osnovnoi instrumentarii prakticheskogo psikhologa* [Testing: The basic Toolkit of a Practical Psychologist]. Moscow, 2001, 240 p.
3. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 258 p.
4. Zelenova M.E., Zakharov A.V. Burnout and Stress in the Context of Professional Health of Military Personnel. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. Moscow, 2014, no. 2, pp. 50–70 (in Russ.).
5. Kovalenko N.P. *Resursnyi trening (resursnaya psikhoterapiya). Sam sebe rezhisser, sam sebe khozyain.* [Resource Training (Resource Psychotherapy). You are a Director to Yourself; You are a Master for Yourself]. St. Petersburg, Petrolis Publ., 2001. 752 p.
6. Kolesnichenko P.A. Professional'nye deformatsii voennosluzhashchikh [Professional Deformations of Military Personnel]. Moscow, RAE Publ., 2012, 30 p.
7. Kurochka V.K., Zhur M.M., Ratanov Yu.Z., Oleinik S.I. System of Psycho-Preventive Measures and Psychiatric Help in RMS. *Voенно-медицинский журнал*, 1998, no. 10, pp. 11–16 (in Russ.).
8. Lowen Alexander. *Psikhologiya tela: bioenergeticheskii analiz tela* [Spirituality of the Body: Bioenergetics for Grace and Harmony]. Moscow, 2000, 208 p.
9. Matinyan N.S., Skachkova E.I. Reforming National Health Systems as an Adaptation to Global Processes. *Sotsial'nye aspekty zdorov'ya naseleniya*, 2008, no. 7, pp. 46–48 (in Russ.).

10. *Metodicheskie rekomendatsii «Psikhologicheskaya pomoshch' v usloviyakh voinskogo podrazdeleniya»*. Pod. red. O.D. Demurova [Methodological Recommendations "Psychological Assistance in the Conditions of the Military Unit. Ed. O.D. Demurov]. Sevastopol, 2001. 67 p.
11. *Metodicheskoe rukovodstvo «Avtomatizirovannoe rabochie mesto voennogo psikhologa 83t379»* [Methodical manual "Automated Workplace of the Military Psychologist 83t379"]. Moscow, Closed Joint-Stock Company Research and Production Center «Dip» Publ., 2014. 400 p.
12. Ritchie Sh., Martin P. *Upravlenie motivatsiei*. Pod red. E.A. Klimova [Motivation Management. Ed. E.A. Klimov]. Moscow, Yuniti-Dana Publ., 2004, 399 p.
13. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii* [Methods of Mathematical Processing in Psychology]. St. Petersburg, Rech Publ., 2002. 350 p.
14. Sobchik L.N. *Risovannyi appertseptivnyi test* [Painted-Apperception-Test]. St. Petersburg, Rech Publ., 2002. 32 p.
15. Sobchik L.N. Method of Color Choices – A Modified Color Test of Lusher. *Metody psikhologicheskoi diagnostiki. Vypusk 2* [Methods of Psychological Diagnosis. Issue 2]. Moscow, 1990, 88 p. (in Russ.)
16. Sobchik L.N. *Posobie po primeneniyu psikhologicheskoi metodiki MMPI* [Manual on the Application of Psychological Methods MMPI]. Moscow, 1971. 45 p.
17. Timoshenko G. V., Leonenko E.A. *Rabota s telom v psikhoterapii: prakticheskoe rukovodstvo* [Working with the Body in Psychotherapy: A Practical Guide]. Moscow, Psikhoterpiya Publ., 2006. 480 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm.

Профессиональное и личностное развитие студента в ходе овладения специальностью «Клиническая психология»

Светлана Викторовна Смирнова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 25.10.2017

Аннотация. В статье проанализированы особенности профессионального развития личности в ходе подготовки специалистов в сфере клинической психологии в Амурском государственном университете. С целью удовлетворения базовых потребностей профессионала, таких как самодетерминация, компетентность, принятие референтной группой, студенты участвуют в реализации учебных тренинговых, консультационных проектов и супервизии. Это приводит к осознанию собственной ответственности и идентификации себя как специалиста.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, образование, профессиональная успешность, компетентность, терапевтические отношения, супервизия, эмпатия, психотерапия, клиническая психология.

Для цитирования: Смирнова, С. В. Профессиональное и личностное развитие студента в ходе овладения специальностью «Клиническая психология» / С. В. Смирнова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 48–54.

Об авторе: С. В. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: smirnova2001@mail.ru.

Постановка проблемы. Непростые условия постоянно изменяющейся жизни в России и общемировом пространстве ведут к увеличению психоэмоциональной напряжённости в современном обществе и росту показателей распространённости так называемых болезней цивилизации: расстройств депрессивного, невротического спектра и психосоматических расстройств. Консультативная или лечебная помощь специалистов в области психического здоровья требуется людям, страдающим расстройствами адаптации, а это, по данным ООН, составляет до 40% городского населения.

Вышеуказанное, безусловно, требует внимания к качеству подготовки специалистов, призванных к оказанию помощи в решении психологических проблем общества. Согласно государственным образовательным стандартам содействие формированию готовности личности к профессиональному самоопределению на всех этапах его профессионального становления выступает сегодня в качестве одной из стратегических задач [3].

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального обра-

зования обозначена область профессиональной деятельности клинических психологов, которая включает не только исследовательскую, но и практическую деятельность в сфере клинической психологии, направленную на решение комплексных задач психологической экспертизы, диагностики и психологической помощи гражданам [4].

Подготовка клинических психологов в условиях немедицинских вузов в России началась в начале XXI века. В Амурском государственном университете на протяжении 7 лет реализуется образовательная программа по специальности «Клиническая психология». В практике клинической психологии деятельность специалиста весьма обширна и разнообразна: это деятельность не только в государственных и частных клиниках, больницах, но и в пенитенциарных учреждениях, в социальных службах, образовательных учреждениях, в силовых структурах и т.д.

Специалист в сфере клинической психологии должен быть компетентным в решении ряда задач: диагностических, консультативных, психотерапевтических, профилактических во всём их многооб-

разии. Деятельность специалиста вариативна не только относительно многозадачности, но и относительно потребителя его услуг.

Клиентами клинического психолога могут быть люди с различным социально-экономическим, образовательным возрастным статусом и разной мотивацией: мотивированные клиенты, пришедшие на добровольной основе, клиенты немотивированные и доставленные в принудительном порядке.

Следует отметить и разнообразие запросов, с которыми приходится работать клиническому психологу в практике. Некоторые клиенты могут обращаться к клиническому психологу за информацией, другие непосредственно для того, чтобы получить помощь, разрешить определённый конфликт, преодолеть свои собственные дефициты и получить поддержку и ресурсы. Клиенты могут иметь разный психический статус: психически здоровые и клиенты психически нездоровые. В качестве таких клиентов могут выступать отдельные люди, пары, семьи, могут выступать в роли клиентов даже группы или организации. Всё вышеуказанное предопределяет необходимость широкого образовательного статуса специалиста.

Вариативность задач предопределяет необходимость многообразия профессиональных умений и навыков. Развитие профессиональных компетенций будущих клинических психологов в ходе получения высшего образования происходит без перерывов и поэтапно наряду с профессионально-личностным развитием.

Цель статьи – изучение образовательных условий и возможности профессионального и личностного развития студента в ходе овладения специальностью «Клиническая психология».

Создание определённых образовательных условий, при которых студент в вузе становится не просто объектом образовательной деятельности, а формирующимся мотивированным специалистом, необычайно важно. Мотивация – это основа любой деятельности, так как именно в ней заключён механизм личной активности, интерес человека в деятельности. Мы рассмотрим в нашей работе мотивацию как процесс стимулирования к деятельности определённым мотивом для того, чтобы поставленная цель была достигнута. С точки зрения развития мотивации можно говорить о важности сочетания нацеленности личности на удовлетворение собственных потребностей, запросов на формирование активности в деятельности, на определение своей собственной жизненной ориентации в ходе профессионального развития. Развитие профессиональной компетентности в условиях моделируемой или

реальной профессиональной деятельности обеспечивается не только поступательным накоплением потенциала знаний, но и развитием внутренней мотивации на овладение профессией [3].

Тенденция стремиться к успеху в овладении системой знаний и профессионализации понимается как сила, вызывающая действия, которые приведут к успеху. Такая тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости учебной деятельности. Она формируется представленными факторами: личностным – мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными – ожиданием, или субъективной вероятностью предполагаемого результата, а также его побуждающей ценностью. В этой модели мотивация определяется следующими переменными: мотивом стремления к успеху, который понимается как возможность переживать гордость и удовольствие при достижении результата; субъективной его вероятностью в достижении определённой цели. Это показывает степень уверенности в том, что определённое действие непременно приведёт к некоторым последствиям; побудительной ценностью успеха, т.е. относительной ценностью успеха в этой специфической деятельности. Следовательно, условием развития профессионально-личностных новообразований, которые обуславливают становление профессиональной компетентности будущего специалиста, должны быть образовательные технологии, которые направлены на достижение готовности студента к решению профессиональных задач через поиск и использование собственных ресурсов в реализации личностного потенциала. При этом привычная, традиционная информационно-сообщающая система не может удовлетворять профессионально-личностным запросам в саморазвитии, самореализации [2].

А.В. Андриенко, рассматривая самоактуализацию студентов в вузе, выделяет три необходимых этапа формирования её психологических предпосылок: информационный, актуализирующий и моделирующий. На первом, информационном этапе создаётся система знаний о психологических предпосылках, возможностях и ограничениях на пути самоактуализации. На актуализирующем этапе студенты в индивидуальном опыте и деятельности создают систему компетентностей, обеспечивающих возможность реализации собственных индивидуальных возможностей в профессиональной деятельности. Моделирующий этап связан с познанием и закреплением на практике приобретённых, новых способов действий на основе творческого профессионального самоопределения и самопроявления [5].

Это означает, что современный уровень преподавания клинической психологии не может удовлетворять простая трансляция информации и приоритетность теоретического уровня её изучения. Профессиональная подготовка непременно включает в себя теоретическое обучение, основная цель которого – формирование у обучаемого верного понимания сущности предстоящей деятельности и усвоение им требуемых знаний. Однако теоретическое обучение чередуется с практической подготовкой и нацеленным на формирование у студента необходимой системы профессиональных умений и навыков, чтобы стать успешным специалистом и полноправным членом профессионального психологического сообщества.

Преподаватель должен искать возможности индивидуально-личностного подхода в обучении студентов – клинических психологов для формирования у них профессиональных навыков [2, 5].

Образование должно быть направлено на личность, стать личностно развивающим. Смысл самого образования заключается в развитии субъектности человека, в стремлении к свободе, ответственности в принятии решений. Образование способствует пониманию собственного смысла жизни и предназначения в различных сферах жизнедеятельности.

В ходе учебной деятельности студент совершенствует процесс построения отношений с окружающими, основанный на признании собственной индивидуальности и уважении индивидуальности другого человека. Образовательная деятельность в вузе должна способствовать укреплению уверенности в собственных возможностях и позитивному самоотношению.

Ведущим методическим приёмом, заложенным в основу программы обучения в рамках подготовки студентов по специальности 030401 «Клиническая психология», разработанной на кафедре психологии и педагогики Амурского государственного университета, является раннее включение студентов в имитационные коррекционные и терапевтические сессии.

Основное внимание на практических занятиях уделяется отработке практических навыков и умений в форме моделирования ролевых комбинаций (психолог – клиент) и участия студентов в групповых интерактивных занятиях начиная с первого курса и изучения дисциплины «Введение в профессию» и на последующих курсах («Психологическое консультирование», «Психотерапия: теория и практика», «Психологическая супервизия»).

Стоит отметить, что помимо методического

инструментария студенты получают значимый личный клиентский опыт. Базой для этого выступает учебная тренинговая группа, являющаяся методическим стержнем обучения навыкам психологического консультирования, психокоррекции, психотерапии и супервизии посредством погружения в ситуацию. Групповая работа, ориентированная на личностный рост и развитие, основанное на самопознании, является наиглавнейшим условием профессионального совершенствования психолога [1].

В процессе учебных занятий в группах будущих клинических психологов с первого курса делается акцент на развитие чувствительности к процессу его взаимодействия с клиентом, гибкости и эффективности общения, ведь процесс оказания психологической помощи клиенту – это импровизация, которая наполнена неожиданностями, тайнами, непредсказуемым сюжетом. При этом акцентируется важность осознания влияний собственных установок, ценностей и смыслов на коммуникацию в учебно-тренинговой группе и за её пределами и развитие способностей, т.к. эффективность специалиста в клинической психологии зависит и от навыков межличностного взаимодействия.

Обращение одного человека за помощью к другому является величайшим чудом. И то, насколько эта помощь будет успешной, зависит от качества терапевтических отношений, сформированных в диаде «специалист – клиент». Терапевтические отношения – понятие, в самом общем виде характеризующее отношения сотрудничества, устанавливающиеся между специалистом и клиентом.

Признание обоими партнёрами по взаимодействию общей задачи является целеполагающим. При этом поведение психолога является моделью подражания для клиента. Так формируется позитивная концепция образа человека, являющаяся паттерном конструктивного сотрудничества и эмоциональной зрелости. Важнейшие профессионально значимые качества профессионала отражены в триаде К. Роджерса:

1. Безоценочное принятие клиента: специалист принимает клиента таким, какой он есть, не требуя от него какого-то определённого поведения.
2. Эмпатия: понимание клиента за счёт вчувствования. Эмпатическое понимание включает в себя осознание, вербализацию чувств или в содержании переживания, проявленного клиентом и отраженного психологом.
3. Аутентичность и конгруэнтность. Аутентичность – естественность и подлинность, спонтанность в отношениях с клиентом. Специалист искренне общается с клиентом, если необходи-

мо, сообщает и о своих собственных мыслях и чувствах.

Конгруэнтность – соответствие вербальной и невербальной частей коммуникации. Высказывания специалиста не противоречат его мировоззрению. Он говорит о том, о чём думает и чувствует в реальности. Являясь необходимым условием выполнения определённой деятельности, профессионально значимые качества личности клинического психолога в то же время развиваются в процессе этой деятельности, это связано с условиями её организации при решении конкретных задач.

Следует остановиться на аспектах преподавания клинической психологии. Образовательный процесс имеет свою определённую специфику и эта специфика заключается в том, что преподаватель должен иметь профессиональные клиничко-психологические и психотерапевтические умения и личностные качества, которые способны вдохнуть интерес к изучаемому предмету у студентов. Обратимся к метафоре об образовании и образованности: «Образованный человек должен знать немного о многом, и многое о немногом». Эта метафора касается каждого специалиста в своём деле, однако для преподавателя это актуально вдвойне. Преподаватель клинической психологии, безусловно, должен иметь высокий уровень познаний в различных областях: психологии, педагогике, медицине. Умение мотивировать студента для постижения учебного материала и является основополагающим. Для этого у преподавателя, безусловно, должны быть ярко развитые организаторские и коммуникативные способности и педагогический такт. В совокупности это позволяет наладить контакт с аудиторией и доступным способом преподнести материал, который необходим студентам как материал учебный и развивающий.

Немаловажное значение имеют компетенции преподавателя в сфере психологической интервенции, так как зачастую преподавателю надлежит выполнять функцию терапевта и психолога-консультанта, особенно это касается проведения практических занятий по дисциплинам консультативно-терапевтического блока, ведь при профессиональном становлении в психологии, в особенности клинической психологии, студенты становятся активными субъектами этого процесса. Особенностью такого процесса, или учебно-профессиональной деятельности, является необходимость развития готовности к саморазвитию и изменению. И самоисследование и познание в этом контексте неразделимы.

В рамках учебного процесса преподаватель выступает также в роли фасилитатора и супервизора.

Фасилитация понимается в современной психологии как самостоятельно иницилируемый, осмысленный, личностно вовлечённый, направленный на усвоение смыслов как элементов личностного опыта способ реализации обучения, при котором преподаватель будет занимать позицию помощника и помогать студенту самому находить ответы на необходимые вопросы и / или осваивать какие-либо навыки или умения.

В качестве основных приёмов преподавателя-фасилитатора можно выделить следующие: открытость – предполагает открытость преподавателя собственным мыслям и чувствам, способность выражать их в межличностном общении; принятие – представляет собой безоценочность и уверенность в возможностях и способностях студента; эмпатическое понимание – вчувствование во внутренний мир и поведение собеседника [1].

Так, при овладении предметом «Психотерапия: теория и практика», реализующимся на третьем курсе, обучающиеся показывают навыки самостоятельной работы не только в рамках учебной группы, но и за её пределами. В университете организовано Психологическое студенческое сообщество «Психоттабыч» на базе которого студенты начиная с четвёртого курса имеют возможность проводить психологические тренинги и консультационные сессии для учебных клиентов, которыми являются не только студенты вуза, но и жители города. Консультации проводятся под супервизией преподавателя. Это способствует качественному развитию профессионального мастерства и личностному росту [6].

Согласно учебному плану после овладения навыками психологического консультирования и психотерапии начиная с четвёртого курса вводится предмет «Супервизия». Основная его цель – овладение знаниями разрешения профессиональных трудностей, межличностных конфликтов и получение профессиональной поддержки. Процесс личной психотерапии и супервизии является формой выработки компонентов безусловного принятия, эмпатии и конгруэнтности, которые наиболее существенны для успешной будущей профессиональной деятельности [1].

На начальном уровне знакомства с предметом супервизии, как показывает практика, студенты ощущают некоторый страх оценки, необходимость поддержки, жажду позитивной обратной связи. Задачей преподавателя на этом этапе является поддержка и принятие. Супервизии проходят под девизом: «Каждая трудность имеет свой смысл и является крупницей в копилке профессионального опыта».

На этом этапе используются такие методические приёмы, как просмотр художественных и учебных видеофильмов, видеозаписей проведения разных психотерапевтических и психокоррекционных процедур известными отечественными и зарубежными психологами и психотерапевтами с последующим обсуждением и оформлением собственных мыслей в виде эссе [4].

В ходе супервизий делается акцент на развитии чувствительности специалистов помогающих профессий к процессу координации с клиентом, усовершенствование умения пользоваться обратной связью при работе с ним, развитии психической гибкости-флексibility и коммуникативной эффективности.

С начала учебного консультирования супервизии становятся важной частью профессиональной деятельности психологов-консультантов. Начиная с 5 курса студенты наряду с опытными практикующими психологами и психотерапевтами имеют возможность получать супервизию в профессиональной группе. Всё вышеуказанное способствует пониманию влияний личных установок и ценностей на ход терапевтического процесса. Невозможно не отметить, что коллективная работа студенческой группы, направленная на личностное развитие, личностный рост, построенный на самопознании, происходит благодаря групповой динамике. Навыки управления групповой динамикой также являются вехой профессионального развития психологов.

Студенческие знания, умения и навыки апробируются на учебной и производственной практиках, базами которых являются детские больницы, научные центры, детские санатории, вспомогательные школы, центры помощи детям и подросткам и их семьям, психологическая служба в школе, подростковые центры, медико-психолого-педагогические комиссии, областная психиатрическая больница и областной наркологический диспансер. Тесное сотрудничество вуза с учреждениями практического здравоохранения позволяют оптимизировать процесс психологического сопровождения лечебно-диагностического процесса силами студентов, принося пользу практическому здравоохранению [6].

С целью консолидации психологического и психотерапевтического сообщества на базе университета в 2011 году создано региональное отделение Российской психотерапевтической ассоциации, в работу которого включились не только врачи-психотерапевты области, но и клинические психологи и преподаватели кафедры. Включение студентов в профессиональные группы практикующих психологов и психотерапевтов на базе регионального

отделения Российской психотерапевтической ассоциации – это уникальный опыт, положенный в основу подготовки психологов Амурского государственного университета. Непрерывно проводятся совместные открытые интервизорские группы и группы самораскрытия. Создана телекоммуникационная связь с ведущими психологами России, и студенты имеют возможность участия в обсуждении вопросов организации психотерапевтической и психологической помощи на вебинарах, семинарах и профессиональных конференциях.

С 2007 года в течение 10 лет на базе Амурского государственного университета реализуется программа Висбаденской академии позитивной и транскультуральной психотерапии. Это 120 часов теоретической и практической подготовки. По окончании программы сдаются экзамены и выпускники получают статус базового консультанта в позитивной психотерапии, подтверждённый международным сертификатом.

Профессиональное образование в психологии – это активное качественное переустройство профессионалом собственного внутреннего мира, которое приводит к особому способу осознания и принятия мира и жизни для обеспечения более высокого стандарта оказания помощи. Для этого специалист должен иметь желание и возможность доступа к повышению собственной квалификации. Студенты специальности «Клиническая психология» имеют возможность включения в программы дополнительного образования: «Системная семейная психотерапия», «Кризисная психотерапия и консультирование», «Гештальт-терапия». Стоит отметить, что организация дополнительного образования для студентов в гетерогенных группах может не только оптимизировать профессиональные компетенции будущих психологов, но и помогает становлению профессиональной идентичности, внутренней мотивации на овладение профессией.

Выводы. В ходе овладения специальностью «Клиническая психология» должны быть созданы специальные условия для формирования внутренней мотивации к овладению профессией. Это возможно при удовлетворении основных потребностей развивающейся личности профессионала. С целью удовлетворения базовых потребностей профессионала, таких как самодетерминация, студент участвует в реализации учебных тренинговых, консультационных и исследовательских проектах, осознаёт собственную ответственность и идентифицирует себя как специалист.

В ходе прохождения учебной и производственной практик знания, умения и навыки закрепляются

в базовых учреждениях, что способствует удовлетворению потребности в компетентности.

В ходе учебной деятельности усиливается мотивация к развитию дополнительных компетенций, студенты имеют возможность получать дополнительное образование в интегрированном сообществе вместе с практикующими дипломированными специалистами, что позволяет удовлетворить потребность в принятии референтной группой.

Содружество образовательных учреждений, профессиональных структур и самоорганизующихся профессиональных сообществ в ходе подготовки специалистов в области клинической психологии показало свою эффективность. Благодаря сотрудничеству этих институтов создана образовательная практикоориентированная среда и ядро профессионального сообщества специалистов в сфере психического и психологического здоровья региона.

Список литературы

1. Залевский, Г. В. Развивающие модели супервизии / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2001. – Вып. 14–15. – С. 117–121.
2. Макаручук, Т. А. Информационные технологии статистического анализа данных в системе высшего психологического образования / Т. А. Макаручук, С. В. Смирнова // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – 2013. – Вып. 4. – С. 10–14.
3. Смирнова, С. В. Проблема профессиональной мотивации студентов психолого-педагогической направленности / С. В. Смирнова // Сибирский психологический журнал. – 2003. – Вып. 18. – С. 127–131.
4. Смирнова, С. В. Супервизия в процессе профессионального становления личности специалистов-психологов / С. В. Смирнова // Сибирский психологический журнал. – 2008. – Вып. 30. – С. 49–50.
5. Смирнова, С. В. Личностно ориентированное образование как залог профессионального успеха клинического психолога / С. В. Смирнова // Образовательная среда вуза: ресурсы, технологии : сб. науч. трудов. – Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2015. – С. 287–291.
6. Смирнова, С. В. Организационно-методическое сопровождение профессионального развития специалистов помогающих профессий в Амурской области / С. В. Смирнова // Вестник АмГУ. – 2014. – Вып. 66. – С. 65–69.

Professional and Personal Development of the Student in the Course of Mastering the Specialty “Clinical Psychology”

S.V. Smirnova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 25.10.2017

Abstract. The article analyzes the features of professional development of personality in the course of training in the field of clinical psychology at the Amur State University. To meet the basic needs of a professional, such as self-determination, competence, acceptance by a reference group, students participate in the implementation of training, consulting projects and supervision. This leads to a sense of ownership and identify yourself as an expert.

Keywords: professional activities, education, professional success, competence, therapeutic relationship, supervision, empathy, psychotherapy, clinical psychology.

For citation: Smirnov S.V. Professional and Personal Development of the Student in the Course of Mastering the Specialty “Clinical Psychology”. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 48–54 (in Russ.).

About author: S.V. Smirnova, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: smirnova2001@mail.ru.

References

1. Zalevskii G.V. Developing Supervision Models. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 2001, issue 14–15, pp. 117–121 (in Russ.).
2. Makarchuk T.A., Smirnova S.V. Information Technologies of Statistical Data Analysis in the System of Higher Psychological Education. *Ekonomika, statistika i informatika. Vestnik UMO*, 2013, issue 4, pp. 10–14 (in Russ.).
3. Smirnova S.V. The Problem of Professional Motivation of Students of Psychological and Pedagogical Orientation. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 2003, issue 18, pp. 127–131 (in Russ.).
4. Smirnova S.V. Supervision in the Process of Professional Formation of the Personality of Psychologists. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 2008, issue 30, pp. 49–50 (in Russ.).
5. Smirnova S.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie kak zalog professional'nogo uspekha klinicheskogo psikhologa [Personally Oriented Education as a Pledge of Professional Success of the Clinical Psychologist]. *Trudy AmGU "Obrazovatel'naya sreda vuza: resursy, tekhnologii"* [Proc. of the Amur State University "Educational Environment of the University: Resources, Technologies"], 2015, pp. 287–291.
6. Smirnova S.V. Organizational and Methodological Support of the Professional Development of Specialists in Helping Professions in the Amur Region. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, issue 66, pp. 65–69 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm.

Причины и следствия ложной активации культурно-исторической реальности в правовой ономастике

Владимир Иванович Мозговой

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
ул. Университетская 24, Донецк, 83001, Донецкая Народная Республика

Статья поступила 18.09.2017

Аннотация. В статье подвергается критике практика ложной активации культурно-исторической реальности при формировании современных норм правописания, переименования и восстановления собственных имён. Любой процесс именования не может зависеть от субъективно-политической оценки языковой истории, а должен передавать право первичного или исторически сложившегося собственника на неприкосновенность собственного имени и информации о нём в национальной, межнациональной или мировой проприальной культуре.

Ключевые слова: имя нарицательное, имя собственное, языковой активатор культурно-исторической реальности, право, первичный или исторически сложившийся собственник.

Для цитирования: Мозговой, В. И. Причины и следствия ложной активации культурно-исторической реальности в правовой ономастике / В. И. Мозговой // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 55–60.

Об авторе: В. И. Мозговой, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет», e-mail: mowi48@mail.ru.

Постановка проблемы. Опыт политического конструирования «нового» топонимического фонда доказывает, что попытка его тотального обновления приводит к разрушению основ государственности и нации. С убедительностью Герострата это демонстрирует современная Украина. Под предлогом «декоммунизации» здесь переименовано 284 посёлка, семь городов и девять районов. И этот процесс при действующей власти вряд ли можно остановить, т.к. разрушительная фантазия политических «ономастов» захватывает их дух, расширяясь до неподконтрольных им территорий Крыма и Донбасса. Здесь изменены названия у 151-го населённого пункта и поощряются стихийные процессы восстановления «исторической справедливости» при повторной номинации организаций, предприятий, площадей, кораблей, улиц или проспектов, инициируемой местными национал-патриотами.

Маску с ложной декоммунизации, казалось, должен сбросить сам народ, который, как никто другой, осознаёт несоответствие идеи национальной исключительности чувству любви к родине и видит в переименованиях лишь стремление к тотальному контролю над обществом. Но он, к сожалению, не владеет категориями ономастики, поэтому его отстранённость от «игр» с онимной лексикой грозит перерасти в стихийный бунт, плодами которого могут воспользоваться «внешние хозяева» с мотивами,

далёкими от целей и устремлений истинных обладателей имён. Такой сценарий уже был зафиксирован в недавней языковой истории Донбасса и Крыма [4, с. 175]. И он же может стать следствием дальнейшего расчленения постсоветского пространства, предотвратить которое обязаны филологи, долгое время фиксирующие в онимах лишь языковую природу, но не замечающие пренебрежительное отношение чиновников к праву человека и гражданина на собственное имя.

Цель статьи – раскрыть масштабы ономастических заблуждений филологов, сформулировать меру их ответственности за «топонимические войны», развязанные политическими интриганами, и предотвратить эскалацию правовой беспомощности, с которой приходится сталкиваться настоящим собственникам имён – гражданам, национально-языковым коллективам и целым народам.

Первое заблуждение филологов связано с отнесённостью онимной лексики к именам существительным, которое сформировалось еще в III в. до н.э. и действует до сих пор, объединяя все номинации в классы имён собственных (СИ) как впечатлений об одном и том же предмете и имён нарицательных (НИ) как сумме впечатлений о разных объектах одного класса [8, с. 29]. Такая интерпретация СИ представлена практически во всех современных учебниках, словарях и справочниках.

Например, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» отмечается, что «СИ противопоставляются нарицательным именам, но только в классе существительных. Понятие нарицательных имён поэтому не совпадает с понятием апеллятивной лексики» [1, с. 473]), а в учебнике русского языка для 6-го класса даются примеры собственных имён, связанных исключительно с существительными: «Существительные, которые обозначают единичные предметы из ряда подобных, называются именами собственными: *Украина, Киев, Большая Медведица, Тарас Шевченко*» [7, с. 49].

Между тем СИ потенциально охватывают любые части речи из любого языка (нем. *Wien* > русск. *Вена* // польск. *Wiedeń* > укр. *Видень*; тиб. *Джомолунгма* «Святая мать» // англ. *Mount Everest* > *Эверест* // фр. *Mont Blanc*, итал. *Monte Bianco* «белая гора» > *Монблан*; фр. *Paris* > *Париж* и т.п.) и не могут «противопоставляться» НИ, входя по своей «облигативной» сущности в любой национальный онимный фонд [2].¹ Существительными в них являются всегда объекты номинации (*океан, война, город, фонд, фотостудия, газета, такси, зоомагазин, ресторан, кафе, вино, киоск, бистро, статья*), но не всегда сами номинации:

- *Тихий океан, Отечественная война, г. Грозный* – имена прилагательные;
 - *Благотворительный фонд «Поможем!», фотостудия «Увидимся»* – глаголы;
 - *Газета «Вперед», такси «Всегда»* – наречия;
 - *Магазин для животных «Ла-мур-р-р»* – псевдомеждометие;
 - *Ресторан «Мао-едун»* – псевдопредложение;
 - *Кафе «Sorri, бабушка»* – вымышленное предложение;
 - *Портвейн «777», торговый центр «Пятёрочка»* – имена числительные;
 - *Бистро «Не забудь на посошок!», «Будущая сила, покоящаяся на берегах Донца»* (статья Д.И. Менделеева) – предложения и т.п.
- Однако убеждение, что номинации-существи-

тельные обязательно имена собственные, настолько овладело умами чиновников, что они продолжают «творить» несуществующую реальность. В их исполнении всё чаще возникают псевдонаименования, либо вообще не имеющие отношения к СИ (например, *кафедра «Экономика и маркетинг»* с «исчезнувшим» лексическим значением, хотя правильно *кафедра* – чего? и какая? – *экономики и маркетинга*), либо вуалирующие СИ и акцентирующие его учредителя (например, *Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»*).

Первое «СИ» (*кафедра «Экономика и маркетинг»*) не является таковым, потому что не связано с конкретным денотатом и лишено склонения (*на кафедре «Экономика и маркетинг»*). Это зрительно «подтверждают» кавычки, в которых «прячется» основная структура вуза, не занимающаяся проблемами экономики.

Второе (*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»*) превращается в «условное» СИ, потому что прописная буква «Ф» фиксирует не оним, а начало предложения. Его описательная часть, меняя подлежащее и сказуемое, искажает логику всей языковой конструкции (*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования* – это «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»; ср.: *Мебель – это стол*), а номинативная – перечёркивает кавычками информацию об университете, который находится в Крыму (ср.: *детский сад «Рябинушка»*, в котором нет рябины). При этом весь текст нарушает основное требование к языку документов: стремление к минимизации, ясности описания и точности изложения.

Итак, юридически обоснованными следует считать формы «*кафедра экономики и маркетинга*» и «*Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского*». Причём в последнем

¹ В отличие от заимствованных имён нарицательных при заимствовании имён собственных «...язык-рецептор лишён права выбора: он обязан принимать определённую лексическую единицу в том виде, в каком она бытует в языке-источнике... Кроме этого, язык-рецептор не может отказаться от определённых иноязычных названий до тех пор, пока они не исчезли в языке-ономизаторе... В связи со сказанным выше, процесс заимствования и адаптации иноязычной топонимии мы предлагаем назвать облигативным (от лат. *obligatus* – «обязательный, непременный»). Предложенный термин – облигативные заимствования – представляется целесообразным, так как он точно выражает содержание понятия, указывая на отличие этого процесса, с одной стороны, от заимствований вообще, а с другой – на отличие от контактирующих пар СИ, соотносённых с одним денотатом» [2, с. 16–17].

случае сведения, не имеющие отношения к онимной лексике (*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования*), должны быть вынесены в текст устава, иначе соблазн увеличивать их бесконечным количеством определений уничтожит смысл и природу онимной единицы, стремящейся к усечению «лишней» информации. Этот вывод убедительно подтверждает Петрозаводский филиал Российской правовой академии, который при переименовании «произведён в *Федеральное государственное учреждение высшего профессионального образования «Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации» Северный (г. Петрозаводск) филиал*. Современная ономастика «по ошибке» отнесла эту единицу (как и огромное количество ей подобных) к именам существительным, имея в виду объекты номинации, а не саму номинацию. Вот почему та часть номинативных словосочетаний, которая не связана с денотатом и собственником (*аптека, парикмахерская, магазин, донецкий характер, английская соль, московская улица, кафедра теоретической механики, государственное предприятие, федеральное учреждение, буфет, скутер*), не фиксируется прописными буквами. Они могут стать СИ лишь в случае указания на конкретного собственника с правовой информацией о нём: *кафе «Хорошее место», парикмахерская «Стриж», Донецкий национальный университет* (в Донецке), *Английский банк* (в Англии), *Московское кольцо* (площадь в г. Симферополе), *роман «Кафедра»* (автор И. Грекова), *«Теоретическая механика»* (учебник А.А. Яблонского), *Государственный театр киноактёра* (г. Москва), *Федеральная служба безопасности* (Россия), *«Буфет»* (ресторан в г. Донецке), *Скутер* (кличка собаки, с. Александровка, Святогорье) и т.п.

К СИ нельзя отнести и названия, представляющие номенклатурные термины, типа *«Магазин», «Парикмахерская», «Аптека», «Автомашинная», «Коммунальное предприятие...», «Государственное высшее учебное заведение...»*. Прописная буква в них фиксирует начало номинативного предложения, но не выделяет предмет номинации из ряда подобных. Вот почему такие «названия» переводятся на все языки и пишутся строчными буквами, если вставляются в текст: *был в магазине* (укр. *був у крамниці*), *пошёл в парикмахерскую* (укр. *пішов до перукарні*), *поехал в автомашинную* (укр. *поїхав до автомашини*), *работаю на коммунальном предприятии* (укр. *працюю на комунальному підприємстві*), *учусь в го-*

сударственном высшем учебном заведении (укр. *навчаюся у державному вищому навчальному закладі*).

Второе заблуждение основано на утверждении о том, что СИ, несмотря на их исключительную однозначность, входят, как и слова, в систему языка, связаны между собой лексическими отношениями и имеют специфическое лексическое значение. Между тем СИ не могут быть ни однозначными, ни полисемичными. Даже в таких употреблениях, как *«Тюль-пан»*, они лишены лексического значения и оперируют информацией о единичном объекте номинации. Это, конечно, не тюль, не тюльпан и не пан, а **магазин**, в котором, возможно, продаётся ткань для штор.

Логичней поэтому относить выделенную часть номинаций к номенклатурным терминам с обобщёнными лексическими значениями (**«океан», «война», «фонд», «газета», «зоомагазин», «парикмахерская», «этноресторан», «вино», «быстро», «город»**), а указание на их исключительность – к оригинальным онимам, рождённым авторской фантазией и потенциально принадлежащим к любым классам номинации (*«Победа»* – праздник, часы, автомобиль; *«Изумруд»* – ювелирный магазин, средство секретной военной связи; *«Днепр»* – город, холодильник, река, футбольная команда). Не являются исключением и названия статей, книг или кинофильмов типа *«Будущая сила, покоящаяся на берегах Донца»*. Они не связаны с коммуникативными единицами (при общении в них акцентируется только номенклатурный термин: **В статье Д.И. Менделеева «Будущая сила, покоящаяся на берегах Донца» описывается...**), а лексико-синтаксические связи внутри названия остаются за пределами основного текста (*«сила»* *какая?* – «будущая», «покоящаяся на берегах Днепра»). «Искать» в них лексическую нагрузку и оценивать по принципу правильности-неправильности или идеологической насыщенности (*Тихий, Отечественная, «Поможем», «Вперёд», «Ла-мур-р-р», «777», «Не забудь на посошок!», «МясоЕШЬка», Грозный, Панибудьласка, Красноармейск* и т.п.) – бессмыслица, если она сопровождается актами переименования.

Поскольку любой оним связан с процессом активации культурно-исторической реальности и правовой действительности, он подчиняется законам языка лишь настолько, насколько адекватно передаёт информацию об объекте номинации: имманентно-денотативную, закреплённую документально в языке, или трансцендентно-коннотативную, закреплённую в речевых характеристиках

реального и художественно-поэтического мира. Так, слова «площадь», «возрождение», «война» лишены культурной и исторической привязки, а СИ *Пальмира, эпоха Возрождения, Отечественная война* становятся явлениями культуры и истории конкретного носителя имен.

В этом смысле бесчисленное множество вариантов (Екатерина > *Катерина* // *Катя* // *Катюша* // *Катечка* // *Катрин* // *Кэт* // *Катюха*; Святогорье > *Донецкая Швейцария*) или коннотативных употреблений типа «*Ну, у вас и Ташкент!*», «*Заслать бы тебя в Урюпинск!*» не являются предметом анализа лексико-правовых отношений. Они в строгом смысле не СИ, а либо интерпретационные характеристики их владельцев, либо авторские вымыслы, не подчиняющиеся ни правилам употребления НИ, ни принципам официальной онимной фиксации. В них нет и не может быть характерной для слов многозначности, омонимии, синонимии, паронимии или антонимии [5], зато появляются понятийные синонимы при метафорическом сближении онимов с апеллятивами (*Потёмкин* – «баловень судьбы», *Ташкент* – «невыносимая жара», *Урюпинск* – «далёкая глухая провинция», *Акулина* – «неопрятная женщина» [6]) или с интерпретациями созданной авторской фантазией объектов:

- *Коля* – *Колечка* – *Ник* – *Микола* – *Колян* – *Николя* – *Николаас*;
- *Баба Яга* – *Бабаёшка* – *Яга*, *Чичиков* – «прорека на человечестве», *Собакевич* – «средней величины медведь», *Печорин* – «лишний человек», «герой нашего времени», «страдающий эгоист»;
- магазин «*Варус*» – «*Парус*», кафе «*Мак-Дональдс*» – «*Дон-Мак*» – паронимическое сближение форм при изменении собственников на территории ДНР.

Между тем трактовка официальных СИ на основе лексико-грамматических интерпретаций (разговорно-публицистических или художественно-поэтических) рождает иллюзию вседозволенности по отношению к актам номинации, что провоцирует государственные институты на субъективный анализ не принадлежащей им собственности и приводит к появлению в документах массы параллельных и переводных вариантов именований, не имеющих права на существование:

- русско-украинских или украинско-русских эквивалентов, якобы учитывающих «традицию»: русск. *Иосиф* // укр. *Йосип*, русск. *Дарья* // укр. *Одарка* // *Дарина*, русск. *Николай* // укр. *Микола*, русск. *Михаил* // укр. *Михайло*; укр. *Довгий* – русск. *Долгий*;

укр. *Чепурний* // русск. *Чепурной*, укр. *Хвильовий* // русск. *Хвильевой*, русск. *Антонов* // укр. *Вінтонів*, укр. *Білозір* // русск. *Белозёр* // *Белозир*, укр. *Білоусенко* // русск. *Белоусенко* // *Белоусенков*; русск. *Николаев* // укр. *Миколаїв*; русск. *Никитовка* // укр. *Микитівка*; русск. *Еленовка* // укр. *Оленівка* // русск. *Оленёвка*; укр. *Рівне* // русск. *Ровно* и т.п.;

- переименований или восстановлений, отрицающих предыдущие культурно-исторические реалии (Донбасс: *Красноармейск* – *Покровск* // *Красноармейск*, *Красный Лиман* – *Лиман* // *Красный Лиман*, *Артёмово* – *Железный* // *Артёмово*, *Красное* – *Сонцовка* // *Красное*, *Комсомольск* – *Кальмиусск* // *Комсомольск*; Крым: *Краснопереконск* – *Яны Капа* // *Краснопереконск*, *Кировское* – *Ислям-Терек* // *Кировское*, *Ленино* – *Еди-Куя* // *Ленино*, *Советский* – *Ички* // *Советский*);
- необоснованных переводов (*Красный Молочник* – *Червоний Молочар*, *Никольское* – *Микільське*, *Ласточкино Гнездо* – *Ластівчине Гніздо*, *Заречное* – *Зарічне*, *Советский* – *Радянський*; *Красная площадь* – *Червона площа*) или их категорическом отрицании (*Советская власть* – *Советська влада*, *Октябрьская революция* – *Октябрьська революція*, ул. *Независимости* – вул. *Незавісності*).

Между тем работа с онимами, за которыми «скрываются» конкретные собственники, заставляет отказаться от понятий перевода и идеологических акцентов при именовании, восстановлении и переименовании, заменив их правовыми принципами передачи юридической информации:

1. Принципом неприкосновенности, который исключает перевод СИ, но определяет границы и уровни возможной передачи информации о собственнике в межнациональном и культурно-историческом проприальном пространстве:

- уровень индивидуально-национальной информативности, предполагающий лишь фонетико-графические замены в разных языковых культурах: русск. *Василий* – укр. *Василій*, укр. *Василь* – русск. *Василь*, русск. ул. *Октябрьская* – укр. *Октябрьська*; фр. *Bordeaux* – русск. *Бордо*;
- уровень межнациональной (избирательной) информативности, предполагающий адекватность передачи информации о собственнике различными языковыми формами в

контактирующих проприальных культурах: русск. *р. Днепр* – укр. *р. Дніпро*, нем. *Oder* – польск. *Odra* (реки протекают по территории разных стран); русск. *ул. Горная* – укр. *вул. Гірнична* (связана с горной промышленностью), но *вул. Гірська* (связана с горами);

- уровень международной (полной) информативности, предполагающий передачу различными языковыми формами актуальной для всех народов информации: русск. *Красное море* – укр. *Червоне море*; русск. *Великая Октябрьская революция* – укр. *Велика Жовтнева революція*; англ. *USA, United States of America* – русск. *США, Соединенные Штаты Америки* – укр. *США, Сполучені Штати Америки*; русск. *роман «Преступление и наказание»* – укр. *«Злочин і кара»*; бульв. *Шахтостроителей* – бульв. *Шахтобудівників* (к мемориальному объекту можно прибавить слово «имени»).

2. Принципом сохранения первичного или исторически сложившегося собственника, определяющим масштабы возможных фонетико-графических, грамматических и морфологических изменений в СИ путём введения в научный оборот понятий «фононим» (русс. *ул. Речная* – укр. *Річна*, а не *Річна*, т.к. *річний* переводится как «годовой»), «акцентоним» (*Сл'авянск* на Кубани от «слава», но *Слав'янск* на Донбассе от «славяне»), «графоним» (укр. *Одесса* от греч. *odessos* «путь, дорога к морю», а не *Одеса*) или «морфоним» (русс. *Севастополь* – укр. *Севастополь* от гр. *полис*, но укр. *Тернопіль* – русск. *Тернополь* от слав. *поле*) [3].

Третье заблуждение соотносит имена собственные с фонетическими, грамматическими, графическими и орфографическими характеристиками обычных слов. Но поскольку СИ оперирует не значениями, а единичными предметами и информацией о них, категории рода, числа, падежа или нормы орфоэпии, грамматики, графики и орфографии являются для них условными:

- собственник фамилии *Ступак* (м. р.) может быть и мужчиной и женщиной;
- бюро оценки недвижимости «*Этажи*» или город *Набережные Челны* (мн. ч.) не имеют значения множественности и не склоняются при наличии номенклатурного термина

(из бюро «*Этажи*», в городе *Набережные Челны*);

- орфографически «неправильные» формы фамилий *Зборицки*, *Безпалова*, *Алейников* или названия кафе «*Bar Boss*» считаются юридически корректными после их фиксации в документах;
- постулат, что формы притяжательных прилагательных возможны только у одушевлённых существительных (*лисья нора*, *обезьяньи ужимки*), при их перенесении в онимное пространство разрушается (см. *Зарядье*, *Приютово*, *Злобино*, *Осыкино*, *Перелесино*) и т.п.

Абсолютизация языковых норм в ономастике не выдерживает критики – пренебрежение информации о собственнике становится главной причиной ложных именовании, отрицающих юридические нормы:

- укр.: *від Дудко Т.П. (від Тетяни или від Тимофія?)* – правильно: в первом случае *від Дудко Т.П.*, а во втором – *від Дудка Т.П.*;
- *из города Набережных Челнов* (правильно: *из Набережных Челнов*, но *из города Набережные Челны*);
- *отъехал от Пушкина* (от города или поэта?) – правильно: *от Пушкино*;
- русск. *Геннадиевич, Юриевна* под влиянием укр. *Геннадійович, Юрійвна* – правильно: *Геннадьевич, Юрьевна*;
- *им. Туган-Барановского* – правильно: *им. Тугана-Барановского* и т.п.

Выводы. Языковая оценка существующего онимного фонда, провоцирующая общественно-политические конфликты, нуждается в её коррекции в рамках **правовой ономастики** – науки о принципах именования и способах сохранения собственности при помощи специфических активаторов культурно-исторической реальности – имён собственных. В таком контексте она становится самостоятельным разделом права и языка. Право должно обеспечить закрепление имманентной значимости имён в законах о памятниках национальной и мировой культуры, а первостепенной задачей языка является разработка принципов именования, переименования и восстановления собственных имён, опирающихся на их правовой статус.

Список литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Мозговой, В. И. Освоение иноязычной топонимии в русском языке XVII века (на материале «Вестей-Курантов») : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Мозговой Владимир Иванович. – Одесса, 1981. – 260 с.
3. Мозговий, В. І. Фононіми, морфоніми, графоніми, або методика передачі власних назв засобами спорідненої

- мови / В. И. Мозговий // Функциональная лингвистика : сборник научных работ / Крымский республиканский институт последипломного образования ; научный редактор А. Н. Рудяков. – Симферополь, 2010. – Т. 2. – С. 102–104.
4. Мозговий, В. И. Объективность языковой истории как решающий фактор социальной стабильности (уроки политического кризиса на Юго-Востоке Украины) / В. И. Мозговий // Горизонты образования. – 2014. – № 3, т. 1 (42). – С. 171–176.
 5. Мозговий, В. И. Имя собственное в языке, речи и гражданско-правовом сознании [Электронный ресурс] / В. И. Мозговий // Первые Международные ономастические чтения им. Е. С. Отина. Доклады. Октябрь, 2015 // Донецк, 2015. – Режим доступа : <http://azbuka.in.ua> (дата доступа: 6.12.2017).
 6. Отин, Е. С. Словарь коннотативных собственных имён / Е. С. Отин. – Донецк : Юго-Восток, 1999. – 410 с.
 7. Рудяков, А. Н. Русский язык. 6 класс / А. Н. Рудяков, Т. Я. Фролова, М. Г. Маркина-Гурджи. – К. : Грамота, 2014 – 240 с.
 8. Столяров, А. А. Стоя и стоицизм / А. А. Столяров. – М. : Ками Групп, 1995. – 445 с.

Causes and Effects of the False Activating of Cultural and Historical Reality are in Legal Onomastics

V.I. Mozgovoi

Donetsk National University
24 Universitetskaya Str., Donetsk, 83001, Donetsk People's Republic

Received 18.09.2017

Abstract. Author criticizes the false activation of cultural-historic reality by forming of the modern spelling, renaming and restoring of proper names. No process of naming can depend on the subjective political estimation of lingual history, but must reflect a right of primary or historically prevailing owner to the retention of the proper name and information about him in the national, and international propernames culture.

Keywords: Common Name, Proper Name, lingual activator of cultural and historic reality, right, primary and historically prevailing owner.

For citation: Mozgovoi V.I. Causes and Effects of the False Activating of Cultural and Historical Reality are in Legal Onomastics. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 55–60 (in Russ.).

About author: V.I. Mozgovoi, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Russian Language Department of the State Educational Institution of Higher Professional Education “Donetsk National University”, e-mail: mowi48@mail.ru.

References

1. *Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'.* Gl. red. V.N. Yartseva [Linguistic Encyclopaedic Dictionary. Ch. Ed. V.N. Yartseva]. Moscow, Sovetskaya Entsiklopediya Publ., 1990. 685 p.
2. Mozgovoi V.I. *Osvoenie inoyazychnoi toponimii v russkom yazyke XVII veka (na materiale «Vestey-Kurantov»).* Dis. kand. filol. nauk [The Development of Foreign Language Toponymy in the Russian Language of the XVII Century (On the Basis of Vesti-Kurantov). Cand. Diss. (Philol.)]. Odessa, 1981. 260 p.
3. Mozgovoi V.I. Fononimi, morfonimi, grafonimi, abo metodika peredachi vlasnikh nazv zasobami sporidnenoï movi [Phononi, Morphons, Graphs, or the Method of Transferring Their Own Names by Means of a Related Language]. *Funktsional'naya lingvistika: sbornik nauchnykh rabot. Krymskii respublikanskii institut poslediplomnogo obrazovaniya; nauchnyi redaktor A.N. Rudyakov* [Functional Linguistics: A Collection of Scientific Works. Crimean Republican Institute of Postgraduate Education. Scientific Editor A.N. Rudyakov]. Simferopol, 2010, vol. 2, pp. 102–104.
4. Mozgovoi V.I. Objectivity of Language History as a Decisive Factor of Social Stability (Lessons of the Political Crisis in the South-East of Ukraine). *Gorizonty obrazovaniya*, 2014, no. 3, vol. 1 (42), pp. 171–176 (in Russ.).
5. Mozgovoi V.I. The Proper Name in Language, Speech and Civil Consciousness. *Pervye Mezhdunarodnye onomasticheskie chteniya im. E. S. Otina. Doklady. Okiyabr', 2015, Donetsk, 2015* [First International onomastic reading of the name of E.S. Otina. Reports. October, 2015, Donetsk, 2015]. – Available at: <http://azbuka.in.ua> (accessed 6.12.2017).
6. Otin E.S. *Slovar' konnotativnykh sobstvennykh imen* [Dictionary of Connotative Proper Names]. Donetsk, Yugo-Vostok Publ., 1999. 410 p.
7. Rudyakov A.N., Frolova T.Ya., Markina-Gurdzhi M.G. *Russkii yazyk. 6 klass* [The Russian Language. Grade 6]. Kiev, Gramota Publ., 2014. 240 p.
8. Stolyarov A.A. *Stoya i stoitsizm* [Stoya and Stoicism]. Moscow, Kami Grup Publ., 1995. 445 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 81.111 (37+42)

Когнитивно-стилистический анализ концептов в англоязычном художественном дискурсе

Ольга Геннадьевна Скидан

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 22.09.2017

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей реализации составляющих концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ в художественных текстах У.С. Моэма. Раскрытие специфики художественного воплощения концепта проводится путём выявления лингвокогнитивных механизмов, лежащих в основе формирования доминантных средств вербализации этого концепта, по сравнению с его актуализацией в типичной картине мира носителей английского языка.

Ключевые слова: контрастивные стилистические средства, концептуальный оксюморон, контрастивное картирование, ограничения, амбивалентность.

Для цитирования: Скидан, О. Г. Когнитивно-стилистический анализ концептов в англоязычном художественном дискурсе / О. Г. Скидан // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 61–67.

Об авторе: О. Г. Скидан, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: skidan_ua@mail.ru.

Постановка проблемы. За последние десятилетия в лингвистическом мире прочно закрепила свои позиции когнитивистика, направленная на изучение характера взаимодействия между мыслью и её выражением в языке. Центральная идея, которая объединяет многочисленные лингвокогнитивные исследования, заключается в том, что знания человека представлены в виде определённых структур – ментальных репрезентаций, главное место среди которых занимает концепт. Перспективными являются исследования художественных текстов, выполненные в русле новейших тенденций когнитивной поэтики, основой которой служат достижения различных направлений и школ стилистики, лингвопоэтики, а также методологический аппарат когнитивной лингвистики. С тех пор как были разработаны основные теоретические положения данной дисциплины, это направление анализа художественных текстов получило положительный отклик многих исследователей. Когнитивные подходы к анализу художественного текста представлены в целом ряде работ: М. Фримен, Р. Цура, П. Симпсона, П. Стоквелла, Л.И. Белеховой, О.П. Воробьёвой, Л.О. Бутаковой, Н.И. Колодиной, Е.М. Кагановской, В.Г. Никоновой, О.В. Орловой, Ж.Е. Фомичёвой и многих других.

Используя понятия и категории когнитологии для анализа художественного дискурса, когнитивные поэтологи акцентируют внимание на лингвокогнитивных стратегиях образования и интерпретации художественных текстов, выдвигают гипотезы, которые системно объясняют соотношение между поэтическими эффектами и определёнными структурными закономерностями и тенденциями, прослеживаемыми в художественных текстах, изучают принципы реконструкции мировоззрения художника слова и экспликации концептуального содержания литературных произведений. Характерной чертой когнитивной поэтики является отход от традиционного взгляда на тропы как на чисто языковое явление. Особую важность приобретает изучение концептуальных тропов как способов репрезентации художественных концептов.

Когнитивный подход к стилистическому анализу художественного дискурса, на наш взгляд, предполагает выявление специфики воплощения художественных концептов через исследование лингвокогнитивных механизмов формирования стилистических средств, обеспечивающих актуализацию в художественном тексте исследуемых концептов. Под лингвокогнитивными механизмами мы понимаем концептуальные схемы (метафорические, ме-

тонимические или оксюморонные), которые лежат в основе образного осмысления художественных концептов, а также лингвокогнитивные операции и процедуры, задействованные в формировании стилистических средств их вербализации.

Лингвокогнитивная операция охватывает совокупность действий, направленных на формирование образных средств. Лингвокогнитивные процедуры – это ряд приёмов, которые сопровождают лингвокогнитивные операции в процессе формирования тропов и фигур. Например, формирование контрастивных стилистических средств сопровождается лингвокогнитивными процедурами столкновения, пересечения, наложения и отклонения [2, с. 176].

В соответствии с когнитивной парадигмой художественный текст понимается как сложный знак, выражающий знания писателя о действительности, воплощённые в его произведении в виде индивидуально-авторской картины мира [1, с. 24]. Именно художественный концепт характеризует авторский выбор концептуальных приоритетов и формирует индивидуально-авторскую картину мира в художественном произведении [5, с. 170; 6, с. 48]. Вводя концепт как единицу анализа художественного текста, когнитивные поэтологи получают возможность включить образную ткань произведения в общенациональную ассоциативно-вербальную сеть. Устойчивое значение произведения и слова перерастает при этом в подвижный, открытый, противоречивый, целостный смысл. Исследуя художественный концепт, мы получаем информацию и о культурной специфике сообщества, и о личности автора произведения.

В рамках данного исследования предпринята попытка выявить особенности текстовой реализации художественного концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ, являющегося неотъемлемой частью системы текстовых концептов многих произведений У.С. Моэма, ядром, вокруг которого группируются персонажи и которому подчиняется организация стилистических средств, оязыковляющих данный концепт. Раскрытие специфики воплощения художественного концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ в текстах У.С. Моэма проводится путём выявления лингвокогнитивных механизмов, лежащих в основе формирования доминантных стилистических средств вербализации этого концепта.

Механизмы создания поэтических тропов и фигур всегда были в центре внимания. Однако, методологический аппарат, позволивший раскрыть глубинные механизмы формирования тропеических средств, был предложен только современной когнитивной парадигмой. В когнитивной поэтике стили-

стические тропы и фигуры рассматриваются как текстовые образования, которые инкорпорируют три ипостаси: предконцептуальную, концептуальную и вербальную [2, с. 189].

Предконцептуальная ипостась – это смысл тропеического средства, его архетип, автоматически активируемый бессознательными когнитивными операциями [17, с. 10–13]. Когнитивное бессознательное понимается как предкатегориальная деятельность, возможность осуществления которой обусловлена наличием предзнаний, вызванных эмоциональным опытом человека, хранящимся в коллективном бессознательном [2, с. 26–28; 19, с. 56–62]. Архетип является формой существования коллективного бессознательного, наполняемого содержанием в сознании через соотнесение с мифологическими образами, символами, мотивами и сюжетами [10, с. 63; 11, с. 18]. Реконструкция архетипной ипостаси подразумевает обращение к трудам культурологического, философского, психологического направлений, привлечение достижений теории архетипов, а также этимологического анализа значений слов, составляющих поэтический троп или фигуру.

Концептуальную основу поэтического тропы или фигуры представляет определённая концептуальная структура, или схема (концептуальная метафора, концептуальная метонимия или концептуальный оксюморон). В концептуальной структуре поэтических тропов может наблюдаться конвергенция сразу несколько концептуальных тропов одновременно.

Вербализация, или воплощение концептуальной структуры в словесной ткани художественного текста, осуществляется с помощью различных лингвокогнитивных операций картирования (mapping) [13, с. 58–59; 2, с. 170–173] и лингвокогнитивных процедур, доминирование которых в формировании того или иного стилистического средства обуславливает конфигурацию его концептуально-семантического пространства.

Термин «картирование» употреблялся в лингвистике в значении «семантического обозначения» (разметки) языковой картины мира [8, с. 175], в компонентном анализе лексических единиц картирование толковалось как «семантическое наложение» компонентов значения одних языковых единиц на другие [9, с. 31].

В когнитивной лингвистике картирование понимается как проецирование структур знания с одной концептосферы на другую, как аналоговое картирование признаков и свойств сущностей области источника на онтологически родственные сущности области цели [15, с. 260–264]. Различные виды картирования воплощают тот или иной вид поэтиче-

ского мышления. Так, в основе аналогового (атрибутивного, релятивного и ситуативного) картирования лежит аналоговое поэтическое мышление, позволяющее проецировать признаки, отношения и события одной концептосферы на другую. Субститутивное картирование понимается как замещение целого частью, одной структуры знания иной в ходе реализации ассоциативного поэтического мышления. Парадоксальное поэтическое мышление служит основой контрастивного картирования [2, с. 188–190]. Нарративное картирование рассматривается как проецирование сюжета или мотива художественного произведения, исторического или обыденного события жизни на содержание поэтического образа путём их переосмысления в ходе параболического или эссеистического поэтического мышления [4, с. 77; 18, с. 289].

Различные виды картирования помогают выделению когнитивных ограничений, которые способствуют выявлению особенностей формирования образных средств в различных литературно-стилевых направлениях и характеристик когнитивного стиля того или иного писателя. Выявление концептуальных схем на основе аналогового картирования ведёт к прототипическому прочтению текста, к пониманию авторского замысла, поскольку и автор, и читатель используют одни и те же когнитивные процессы аналогового осмысления мира и имеют общие знания о нём [13, с. 116–117; 14, с. 205–209; 17, с. 555].

Картина мира может осмысливаться метафорически [3, с. 387–415], метонимически [16, с. 37–77] и парадоксально [2, с. 212–216; 12, с. 252–276]. Структурация мысли происходит не только на основе аналогии или ассоциативных связей, но и путём противопоставления понятий, событий, ситуаций, миров. Такие когнитивные операции возможны благодаря существованию парадоксального поэтического мышления, которое получает текстовое воплощение благодаря контрастивным стилистическим средствам. Доминантным в их формировании является концептуальный оксюморон [2, с. 201] как родовой троп, или определённый надтроп, обозначающий способ осмысления предметов, событий или явлений реального и воображаемого миров через противопоставление их аксиологически нагруженных признаков.

Концептуальный оксюморон формируется благодаря контрастивному картированию [2, с. 230–233], в основе которого лежит парадоксальное мышление. В зависимости от характера элементов картирования выделяют атрибутивное, релятивное, ситуативное и нарративное контрастивное картиро-

вание. Контраст отношений в модели концептуального оксюморона символизирует знак vs. (от лат. *versus* – против).

Выявление специфики текстового воплощения концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ в произведениях У.С. Моэма происходит на основе выделенных нами типов концептуального оксюморона. Мы выделяем внутрикатегориальный концептуальный оксюморон, представленный онтологичным и скалярным подвидами, и межкуатегориальный концептуальный оксюморон, подвидами которого являются эпистемический и ценностно-ориентационный [7, 49–56].

Внутрикатегориальный концептуальный оксюморон накладывает концептуальные ограничения на формирование контрастивных стилистических средств. Картирование контрастных признаков происходит в рамках одной общей концептуальной сферы, между ними существует онтологическое родство. Этот тип концептуального оксюморона лежит в основе формирования контрастивных стилистических средств с ограниченной интерпретацией, большинство из которых принадлежит к устоявшимся стилистическим средствам. Межкуатегориальный концептуальный оксюморон снимает концептуальные ограничения при контрастивном картировании, что производит концептуальный прорыв, способствует появлению контрастивных вербальных средств, которые отличаются большей глубиной в передаче содержательной амбивалентности, присущей образам персонажей.

В художественных текстах У.С. Моэма составляющие концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ (ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ, СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ, ТВОРЧЕСТВО, РЕЗУЛЬТАТ ТВОРЧЕСТВА, ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ и др.) воплощаются при помощи вербальных средств первичной и вторичной номинации. Установлено, что доминантными средствами являются контрастивные стилистические средства (оксюморон, антитеза, ирония, парадокс, гротеск), в основе формирования которых лежит концептуальный оксюморон, а также различные лингвокогнитивные операции контрастивного картирования.

Контрастивные стилистические средства воплощения концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ рассматриваются как текстовые образования, которые интегрируют в себе три ипостаси: предконцептуальную (которая выражает их глубинный смысл, активируемый архетипами МАСКА, ТРИКСТЕР, ТЕНЬ, АНИМА, АНИМУС), концептуальную (структурированную различными видами концептуального оксюморона) и вербальную (репрезенти-

руемую номинативными единицами, в семантике которых актуализируется противоречие или противоположность). Исследование объективации концепта осуществляется на этих трёх уровнях.

Например, доминантным средством вербализации составляющей СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ является ирония, исследование лингвокогнитивных механизмов формирования которой позволяет выявить специфику создания персонажного образа творческой личности. Релятивно-ситуативное контрастивное картирование противоположных эмоциональных состояний, принадлежащих к противоположным мирам персонажа, и концептуальный оксюморон ВНЕШНИЙ МИР vs. ВНУТРЕННИЙ МИР, формирование которого сопровождается процедурой сталкивания противоположных концептов, обуславливают создание объёмного амбивалентного образа:

– *I'm waiting for you to tell me what you've got against me, – she said at last in a low voice. It trembled a little, she noticed, but quite naturally.*

(Christ, I believe I'm frightened.)...

– *I don't understand I've lain awake for two whole nights turning it all over in my mind, I thought I should go mad. I've been trying to understand. I can't. I can't.*

(What play did I say that in?) [21, с. 149]

Различные типы наррации служат объективацией противоположных эмоциональных состояний. Внешнее проявление эмоций, вербализованное в тексте через использование преимущественно нераспространённых предложений и эллиптических конструкций (*I do not understand. I can not. I can not.*), авторских комментариев (*low voice trembled*), свидетельствует о возбуждённом состоянии, нервном напряжении. Внутренняя речь персонажа является показателем спокойного состояния, актриса думает о роли, которую играет, и ей нравится то, как она с ней справляется (*Christ, I believe I'm frightened.*). В результате контрастивного картирования, сопровождающегося процедурой сталкивания, формируется ирония, в основе которой лежит концептуальный оксюморон ВНЕШНИЙ МИР vs. ВНУТРЕННИЙ МИР персонажа. На предконцептуальном уровне активируется архетип МАСКА, реализующий такие признаки, как неискренность, видимость, переодевание.

При актуализации таких составляющих, как ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ и РЕЗУЛЬТАТ ТВОРЧЕСТВА ключевыми средствами вербализации являются антитеза и оксюморон. На предконцептуальном уровне образования этих контрастивных средств активируются такие архетипы, как ТЕНЬ, АНИМА и АНИМУС, являющиеся движу-

щими силами всех процессов в человеческой душе, творческих в том числе. В тексте эти архетипы проявляются по-разному, имплицитно, прежде всего, двойственность человеческой души, сосуществование противоположностей, сложные ощущения, раздвоение, но именно благодаря их влиянию творческая личность приобретает целостность и внутреннюю гармонию. Доминирование в основе формирования оксюморона и антитезы межкатегорияльного концептуального оксюморона, который снимает когнитивные ограничения при контрастивном картировании, обуславливает концептуальный прорыв, связанный с парадоксальностью, амбивалентностью характеристик персонажных образов и их оценки. Например:

I will permit myself to say that The Cup of Life is the most interesting book. It is refreshing and astringent. It tastes of tart apples. It sets your teeth on edge, but it has a bitter-sweet savour that is very agreeable to the palate [20, с. 196].

Результат творчества получает амбивалентную оценку, на вербальном уровне выраженную антитезой и оксюморонами. Аксиологическая нагрузка основывается на объединении в текстовом фрагменте признаков, относящихся к неродственным концептам. Благодаря операции обобщения выводим эпистемичный концептуальный оксюморон, который лежит в основе антитезы: ПРИЯТНО vs. НЕПРИЯТНО, формирование которого сопровождается когнитивной процедурой сталкивания онтологически неродственных концептов. В основе образования оксюморона лежит скалярный концептуальный оксюморон ГОРЬКИЙ vs. СЛАДКИЙ. Оценка творчества происходит благодаря процедуре пересечения градуальных признаков, относящихся к одной категории. В противоположность требованию логической совместимости признаков в понятии, противоречивость антитезы и градация оксюморона ярко и насыщенно передают амбивалентную оценку результатов творчества.

Текстовая реализация концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ осуществляется через образы, сформированные на основе парадокса и элементов гротеска. Формирование парадокса преимущественно основывается на двух типах концептуального оксюморона: ценностно-ориентационном и эпистемичном, текстовое воплощение которых происходит благодаря лингвокогнитивным операциям ситуативного (или / и комбинации атрибутивного и релятивного) и нарративного контрастивного картирования. Гротескный эффект может сопровождать любое контрастивное стилистическое средство, формирование которого сопровождается когнитивной проце-

дурой отклонения от устоявшихся норм, эмоциональной дезориентацией читателя. В основе гротеска лежит парадоксальное мышление, для которого, по нашему мнению, обязательным является сочетание с параболическим мышлением. На предконцептуальном уровне доминантным архетипом гротескного образа является ТРИКСТЕР, который объединяет такие признаки, как трагедия-комедия, беспорядок-порядок, высокое-низкое, дозволенное-недозволенное, разрушение-рождение.

Иллюстрацией парадокса служит следующий текстовый фрагмент:

He has the most fascinating sense of colour in the world, and the more intoxicated he is, the more delicate and beautiful is his painting [22, с. 24].

Благодаря ситуативному контрастивному картированию создаётся парадоксальная ситуация: опьянение и, по сути, уничтожение адекватного восприятия мира способствует порождению прекрасного. Основой парадокса является эпистемичный концептуальный оксюморон УНИЧТОЖЕНИЕ vs. СОЗИДАНИЕ, то есть творчество осмысливается как такая деятельность, которая является амбивалентной, положительный результат которой пропорционально зависит от негативных факторов, а

именно – отрицательного влияния на субъект творчества.

Выводы. В художественных текстах У.С. Моэма творческая личность осмысливается как человек, находящийся под властью собственных творческих способностей, которые побуждают его к творчеству (например, *he was possessed of a devil to create beauty; her talent, her gift used her; creative power that held him*), которое одновременно является болезнью (например, *instinct of creation grew as a cancer*) и способом выживания (например, *I've got to paint. I can't help myself. When a man falls into the water it doesn't matter how he swims, well or badly; he's got to get out or else he'll drown*). В художественных текстах У.С. Моэма такая понятийная амбивалентность характерна для всех составляющих концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ. Доминирование в основе воплощения концепта ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ межкатегориального концептуального оксюморона, который снимает когнитивные ограничения при контрастивном картировании, способствует созданию амбивалентных образов и служит показателем превалирования парадоксального поэтического мышления в художественных текстах У.С. Моэма.

Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта, Наука, 2004. – 496 с.
2. Белехова, Л. І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04 / Л. І. Белехова. – К., 2002. – 476 с.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон ; пер. с англ. Н. В. Перцова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.
4. Молчанова, Г. Г. Имя собственное и слияние концептов (к основаниям когнитивной лингвистики) / Г. Г. Молчанова // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания : Материалы Круглого Стола, апрель 2000. – М. : Институт языкознания РАН. – 2000. – С. 75–81.
5. Ніконова, В. Г. Концептуальний простір трагічного в п'єсах Шекспіра: поетико-когнітивний аналіз : дис. ... докт. філол. наук : 10.02.04 / В. Г. Ніконова. – К., 2008. – 558 с.
6. Привалова, И. В. Интеркультура и вербальный знак (лингво-когнитивные основы межкультурной коммуникации) / И. В. Привалова. – М. : Гнозис, 2005. – 472 с.
7. Скидан, О. Г. Контрастивні стилістичні засоби втілення концепту ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ у художніх текстах У. С. Моэма : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. Г. Скидан. – Харків, 2007. – 187 с.
8. Телия, В. Н. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов – знаков-микротекстов / В. Н. Телия // Сборник статей в честь Н. Д. Арутюновой / под ред. Ю. Д. Апресян. – М., 2004. – С. 674–684.
9. Уфимцева, Н. В. Семантика слова / Н. В. Уфимцева // Аспекты семантических исследований. – М. : Наука, 1980. – С. 5–80.
10. Юнг, К.-Г. Алхимия снов. Четыре архетипа / К.-Г. Юнг. – СПб. : Тимошка, 1997. – 352 с.
11. Campbell, J. The Inner Reaches of Outer Space: Metaphor as Myth and as Religion / J. Campbell. – N. Y., Toronto : Harper and Row Publishers, 1988. – 286 p.
12. Gibbs, R. W. Process and Products in Making Sense of Tropes / R. W. Gibbs // Metaphor and Thought. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1993. – P. 252–276.
13. Freeman, M. Metaphor and metonymy as conceptual mappings / M. Freeman // 6-th International Cognitive Linguistics Conference, Sweden, 10–16 July, 1999. – Stockholm : Stockholm University Press. – 1999. – P. 58–59.

14. Johnson, M. The Body in the Mind (The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason) / M. Johnson. – Chicago, L. : The University of Chicago Press, 1987. – 233 p.
15. Freeman, M. Poetry and the Scope of Metaphor: Toward a Cognitive Theory of Literature / M. Freeman // Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective. – Berlin, N. Y. : Mouton de Gruyter, 2000. – P. 253–283.
16. Kúvecses, Z. Metonymy : Developing a Cognitive Linguistic View / Z. Kúvecses, G. Radden // Cognitive Linguistics. – 1998. – № 9–1. – P. 37–77.
17. Lakoff, G. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought / G. Lakoff, M. Johnson. – N. Y. : Basic Books, 1999. – 624 p.
18. Turner, M. Conceptual Integration and Counterfactuals / M. Turner, J. Fauconnier // Discourse and Cognition. Bridging the Gap / Ed. by J. R. Koenig. – Stanford : CSLI Publications, 1998. – P. 285–296.
19. Tsur, R. Toward a Theory of Cognitive Poetics / R. Tsur. – Amsterdam : Elsevier Science Publishers, 1992. – 549 p.

Источники иллюстративного материала

1. Maugham, W. S. Cakes and Ale or the Skeleton in the Cupboard / W. S. Maugham. – М. : Менеджер, 2000. – 256 с.
2. Maugham, W. S. The Theatre / W. S. Maugham. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 300 с.
3. Maugham, W. S. The Magician / W. S. Maugham. – М. : Менеджер, 2004. – 256 с.

A Cognitive Stylistic Analysis of Concept Embodiment in the English Literary Discourse

O.G. Skidan

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 22.09.2017

Abstract. This article focuses on specific properties exhibited by the concept of CREATIVE PERSONALITY embodied in W.S. Maugham's novels, as compared with its properties inherent in the worldview of the English-speaking community. Such properties are exposed through the linguistic (stylistic) means of its manifestation, through cognitive mechanisms employed in construing the concept of CREATIVE PERSONALITY.

Keywords: contrastive stylistic means, conceptual oxymoron, contrastive mapping, constraints, ambivalence.

For citation: Skidan O.G. A Cognitive Stylistic Analysis of Concept Embodiment in the English Literary Discourse. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 61–67 (in Russ.).

About author: O.G. Skidan, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: skidan_ua@mail.ru.

References

1. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. *Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta* [Linguistic Analysis of the Literary Text]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2004. 496 p.
2. Belehova L.I. *Obraznii prostir amerikanskoi poezii: lingvokognitivnyi aspekt*. Diss. doktora filol. nauk [Representation of American Poetry: Linguistic and Cognitive Aspect. Dr. Sci. Dis. (Philol.)]. Kiev, 2002. 476 p.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Translation from English N.V. Pertsova. *Teoriya metafory* [Theory of Metaphor]. Moscow, Progress Publ., 1990, pp. 387–415.
4. Molchanova G.G. *Imya sobstvennoe i sliyanie kontseptov (k osnovaniyam kognitivnoi lingvistiki)* [The Proper Name and the Fusion of Concepts (To the Foundations of Cognitive Linguistics)]. *Traditsionnye problemy yazykoznaniiya v svete novykh paradigm znaniya. Materialy Kruglogo Stola, aprel' 2000* [Traditional Problems of Linguistics in the Light of New Paradigms of Knowledge. Materials of the Round Table, April 2000]. Moscow, Institute of Linguistics RAS Publ., 2000, pp. 75–81.

5. Nikonova V.G. *Kontseptual'nii prostir tragichnogo v p'esakh Shekspira: poetiko-kognitivnii analiz. Dis. dokt. filol. nauk* [Conceptual Space of Tragedy in Shakespeare's Plays: Poetic-Cognitive Analysis. Dr. Sci. Dis. (Philol.)]. Kiev, 2008. 558 p.
6. Privalova I.V. *Interkul'tura i verbal'nyi znak (lingvo-kognitivnye osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii)* [Interculture and Verbal Sign (Linguo-Cognitive Basis of Intercultural Communication)]. Moscow, Gnozis Publ., 2005. 472 p.
7. Skidan O.G. *Kontrastivni stilistichni zasobi vtillennya kontseptu «TVORCHA OSOBISTIST» u khudozhnikh tekstakh U.S. Moema. Diss. kand. filol. nauk* [Contrastious Stylistic Means of Eembodiment of the Concept of CREATIVE PERSONALITY in the Artistic Texts of U.S. Maugham]. Kharkiv, 2007. 187 p.
8. Teliya V.N. Factor of Culture and Reproducibility of Phraseological units – Microtext Signs. *Sbornik statei v chest' N.D. Arutyunovoi. Pod red. Yu.D. Apresyan* [Collection of Articles in Honor of N.D. Arutyunova. Ed. Yu.D. Apresyan]. Moscow, 2004, pp. 674–684 (in Russ.).
9. Ufimtseva N.V. Semantics of the Word. *Aspekty semanticheskikh issledovanii* [Aspects of Semantic Research]. Moscow, Nauka Publ., 1980, pp. 5–80 (in Russ.).
10. Jung K.-G. *Alkhimiya snov. Chetyre arkhetypa* [Alchemy of Dreams. Four Archetypes]. St. Petersburg, Timoshka Publ., 1997. 352 p.
11. Campbell J. *The Inner Reaches of Outer Space: Metaphor as Myth and as Religion*. N. Y., Toronto, Harper and Row Publishers, 1988. 286 p.
12. Gibbs R.W. Process and Products in Making Sense of Tropes. *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 252–276.
13. Freeman M. Metaphor and Metonymy as Conceptual Mappings. *6-th International Cognitive Linguistics Conference*, Sweden, 10–16 July, 1999, Stockholm, Stockholm University Press, 1999, pp. 58–59.
14. Johnson M. *The Body in the Mind (The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason)*. Chicago, L., The University of Chicago Press, 1987. 233 p.
15. Freeman M. Poetry and the Scope of Metaphor: Toward a Cognitive Theory of Literature. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective*. Berlin, N.Y., Mouton de Gruyter Publ., 2000, pp. 253–283.
16. Кивецес, Z. Metonymy: Developing a Cognitive Linguistic View. *Cognitive Linguistics*, 1998, no. 9–1, pp. 37–77.
17. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N. Y., Basic Books Publ., 1999. 624 p.
18. Turner M., Fauconner J. Conceptual Integration and Counterfactuals. *Discourse and Cognition. Bridging the Gap. Ed. by J.R. Koenig*. Stanford, CSLI Publications, 1998, pp. 285–296.
19. Tsur R. *Toward a Theory of Cognitive Poetics*. Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 1992. 549 p.

Sources of illustrative material

1. Maugham W.S. *Cakes and Ale or the Skeleton in the Cupboard*. Moscow, Menedzher Publ., 2000. 256 p.
2. Maugham W.S. *The Theatre*. Vinnitsa, Nova kniga Publ., 2002. 300 p.
3. Maugham W.S. *The Magician*. Moscow, Menedzher Publ., 2004. 256 p.

Статью к печати рекомендовала Л. И. Теплова, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала МГУ им. М. В. Ломоносова, e-mail: liubovteplova@mail.ru.

Аксиологический потенциал компаративного тропа в публицистике (на материале публицистической зарисовки «Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See»)

Олеся Борисовна Солдатова

ФГКОУ ВО «Барнаульский юридический институт МВД России»
ул. Чкалова 49, Барнаул, 656038, Российская Федерация

Статья поступила 14.11.2017

Аннотация. Статья посвящена анализу аксиологического потенциала компаративных тропов, функционирующих в тексте британской прессы. На примере публицистической зарисовки исследуется роль компаративного тропа в создании аксиологического контекста высокой степени аксиологической нагрузки. Основным положением является утверждение о том, что компаративный троп, характеризуемый наличием эмотивности, экспрессивности и высокой степени аксиологического потенциала, становится средством детерминации креативирования высокоинтенсивного оценочного контекста. Актуальность исследования определяется значимостью роли компаративного тропа в процессе создания целостного аксиологического контекста.

Ключевые слова: аксиологический контекст, аксиологический потенциал, аксиологическая нагрузка, оценка, компаративный троп.

Для цитирования: Солдатова, О. Б. Аксиологический потенциал компаративного тропа в публицистике (на материале публицистической зарисовки «Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See») / О. Б. Солдатова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 68–74.

Об авторе: О. Б. Солдатова, кандидат филологических наук, научный сотрудник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела Федерального государственного казённого образовательного учреждения высшего образования «Барнаульский юридический институт МВД России», ул. Чкалова 49, Барнаул, 656038, Российская Федерация, e-mail: bugaeva82@mail.ru.

Постановка проблемы. Жизнедеятельность человека тесно переплетена с оцениванием, основанным на процессе сравнения полученной информации об окружающей действительности с уже имеющимися знаниями, эмпирическим опытом, исходя из ценностных установок, принятых в данном обществе и лично для каждого индивида. Оценка находит отражение в языке и речи, в том числе в публицистике, что детерминировано такими функциями средств массовой информации, как комментарийно-оценочная и формирования общественного мнения. Контекстуально оценка может быть представлена различными способами: создаваться лексическими, грамматическими, стилистическими, графическими и фонетическими средствами; быть окказионально или частотно репрезентированной на уровне контекста, средства создания оценки могут характеризоваться эксплицитностью или имплицитностью на уровне дефиниции. При анализе отдельного публицистического текста, автор которого не просто информирует читателя, а выражает своё отношение к происходящему, оценивает ситуацию, правомерно говорить об аксиологическом контек-

сте. Согласно предлагаемой трактовке В.А. Марьянич, аксиологический контекст – это «совокупность ценностных концептов и оценок, которые эксплицируются или имплицитуются в тексте, а также воссоздаются в сознании в результате актуализации личного опыта» [11, с. 7].

Отдельный текст может характеризоваться различной степенью аксиологической нагрузки, что продиктовано, в частности, жанровыми характеристиками текстов, так, информационный жанр публицистического стиля направлен непосредственно на освещение фактов и событий жизни социума и международного сообщества, что детерминирует низкую степень или отсутствие аксиологической нагрузки в тексте; аналитическому жанру свойственно наличие средней или высокой степени аксиологической нагрузки, поскольку основной задачей журналиста в данного типа текстах является выражение отношения по поводу излагаемых фактов; художественно-публицистические тексты прессы обладают высокими аксиологическими показателями, так как жанрам данной группы публицистического стиля (фельетон, зарисовка, памфлет, очерк,

пародия и др.) свойственны эмоциональность, образность и насыщенность стилистическими средствами. Степень аксиологической нагрузки определяется исходя из количественных показателей аксиологически маркированных средств, интенсивности, эмотивности и объема образных средств создания и выражения оценки в отдельном контексте. О выражении, создании и экспликации оценки в контексте правомерно говорить при функционировании отдельной единицы в речи, что является контекстуальной реализацией аксиологического потенциала указанной единицы.

Цель статьи. В данной статье будет рассмотрен аксиологический контекст публицистической зарисовки «Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See» [17]. Под публицистической зарисовкой понимается авторское «нравственное, эмоциональное осмысление действительности, факта, события, явления действительности» [4, с. 38]. Как становится очевидным из принимаемого нами определения, аксиологическая нагрузка в текстах данного типа высока, что обусловлено комплексностью используемых оценочных средств. В роли языковых экспликаций оценки в частности могут выступать компаративные тропы, репрезентирующие случаи вторичной номинации. Под компаративными тропами понимается лингвистическое воплощение образности, куда включаются все структурно-семантические виды метафоры и образного сравнения [9, с. 5]. Стилистические средства, основанные на сравнении, характеризуются образностью, высокой эмоциональной нагруженностью и большим объемом концептуального содержания. В случаях выражения оценки в тексте с помощью тропических экспликаций оценке неотъемлемо присущи экспрессивность и эмотивность.

Теоретической базой для данного исследования послужили работы в рамках нескольких направлений: аксиологической лингвистики (А.А. Ивин [7], В.А. Марьянчик [11]), медиалингвистики (Г.Я. Солганик [12], А.К. Бобков [4], Т.В. Шмелева [14], И.В. Анненкова [1]) и функциональной стилистики (Н.И. Клушина [8], И.В. Арнольд [2]). Анализ стилистических средств посвящено множество работ, которые в целом основаны на таких фундаментальных теориях, как когнитивная теория метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [10] и положение концептуальной интеграции ментальных пространств М. Тернера, Ж. Фоконы [16], которые используются в частности для анализа примеров в данной работе. Ряд исследований в настоящее время направлен на выявление прагматических особенностей функционирования стилистических средств в публицисти-

ческом стиле (А.П. Чудинов [13], А.Н. Беззубов [3], М.Р. Желтухина [6]). Базовыми для предпринимаемого исследования являются работа данного автора (О.Б. Бугаева [5]), в которой репрезентированы понятия аксиологического потенциала и степени аксиологического потенциала, и работа В.А. Марьянчик, посвященная анализу природы аксиологического контекста.

Материалом для настоящего исследования, который является основанием для представленных в данной статье теории и выводов, послужили более 5000 оценочных контекстов британской газеты The Guardian, аксиологический характер которых детерминирован использованием компаративных стилистических средств. Теорией, освещаемой в данной статье, является положение о том, что авторские компаративные тропы, обладающие яркостью образов, экспрессивностью и художественной выразительностью, являются одним из основных средств создания аксиологического контекста, что обусловлено наличием у них высокой степени аксиологического потенциала, то есть высокой степени вероятности создания интенсивной эмоциональной оценки в тексте. Под аксиологическим потенциалом понимается способность языковой или речевой единицы выражать или приобретать оценку в контексте. Нами выделяются три степени аксиологического потенциала: высокая – в случаях узкого наличия у языковой или речевой единицы высокоинтенсивной и частотно эмоциональной оценки на уровне дефиниции и при функционировании в контексте; средняя – при наличии оценочных коннотаций в дефиниции языковой или речевой единицы, которые могут в ряде случаев создавать оценку на уровне контекста; низкий аксиологический потенциал – в случаях присутствия на уровне дефиниции языковой или речевой единицы коннотативных смыслов, которые в отдельных окказиональных случаях могут эксплицировать оценку на уровне контекста. В случае компаративных тропов степень аксиологического потенциала определяется степенью аксиологического потенциала отдельных компонентов, а также оценочными смыслами, эмоциональными характеристиками, объемом формируемого образа. В процессе исследования материала применялись метод научного моделирования, концептуальный анализ, методы семантического, лексического, контекстуального и стилистического анализа.

Целью исследования является анализ аксиологического потенциала компаративного тропа при создании аксиологического контекста на примере отдельной публицистической зарисовки. Актуальность данного исследования определяется значи-

мостью роли компаративного тропа в процессе креативирования целостного аксиологического контекста.

Изложение основных результатов. В качестве верифицирующих примеров в тексте статьи рассматриваются выделяемые в тексте одной публицистической зарисовки оценочные микроконтексты, оценка которых обусловлена, главным образом, употреблением авторских компаративных тропов. Микроконтекстами в работе называются небольшие фрагменты текста (1–2 предложения), являющиеся частями единого аксиологического контекста. Выбор отдельного текста для иллюстрации основных положений исследования детерминирован необходимостью анализа отдельного аксиологического контекста как единого целого.

(1) *The internet is a global lavatory wall, a Rabelaisian mixture of truth, lies, insanity and humour. I felt its power and madness this week, when an excerpt from my new film, Unlawful Killing, was leaked on to YouTube and seized on by US conspiracy theorists, who immediately began claiming that the CIA had murdered Princess Diana, thereby allowing others to dismiss my documentary as mad.*

Метафора *a global lavatory wall* характеризуется высоким негативным аксиологическим потенциалом, что является следствием пересечения концептуальных полей всех составляющих данного тропа. Центральным носителем оценочного заряда анализируемой метафоры является лексема *lavatory* 'a room with conveniences for washing and usually with one or more toilets' [15], эвфемизм для лексемы *toilet* 'a fixture that consists usually of a water-flushed bowl and seat and is used for defecation and urination', что основано на сознательном и бессознательном стремлении избегать тем-табу, принятых в обществе, в данном случае «низменных» физиологических потребностей биологического организма человека. Используемая в препозиции к лексеме *wall* в глобальных размерах (*global*) указанная лексема участвует в создании образа общественного туалета, вызывающего у социума и отдельного реципиента отрицательное отношение, где на стенах посетители могут писать всё, что им вздумается, и эти надписи увидит весь мир. Как правило, индивидуальный опыт реципиента имплицитно информирует о том, что на стенах общественного туалета можно увидеть надписи вульгарного характера. В связи с этим комплексное использование анализируемых лексем наделяет метафору высоким аксиологическим потенциалом, реализация которого является одним из средств создания аксиологического контекста статьи. Далее по тексту автор использует стилистиче-

ские тропы, которые сами по себе не оценочно маркированы, но в случае функционирования непосредственно после отрицательно оценочно заряженного концептуального образа привносят свои понятийные обоснования для формирования отрицательного представления об Интернете как информационном ресурсе. Так, метафорическое сравнение информации в глобальном Интернете с *Rabelaisian mixture*, *Rabelaisian* 'marked by gross robust humor, extravagance of caricature, or bold naturalism' и *mixture* 'a portion of matter consisting of two or more components that retain their own properties' с последующим введением компонентов этой смеси: антитезных *truth* 'the property (as of a statement) of being in accord with fact or reality' и *lies* 'an untrue or inaccurate statement that may or may not be believed true by the speaker or writer', а также *insanity* 'extreme folly or unreasonableness' и *humour* 'something that is or is designed to be comical or amusing' – создаёт многомерный гротескный образ количества и разнообразия информации, присутствующей в глобальной сети. Сравнение интернет-информации с работами Франсуа Рабле детерминирует создание сатирического образа разнородной и многокомпонентной смеси правды и лжи, безумия и юмора. Необходимо подчеркнуть, что лексемы *insanity* и *lies* являются узуально имплицитно оценочными, то есть, не имея в дефиниции сем, чётко указывающих на наличие оценки у словозначения, зачастую приобретают оценку при функционировании в речи. В приводимом далее микроконтексте автор объясняет необходимость использования данного отрицательно оценочного сложного концепта фактом того, как неоднозначно был воспринят его фильм о смерти Принцессы Дианы общественностью и специальными службами. В этой части текста отмечаются случаи функционирования лексических средств выражения оценки. Данное исследование в целом направлено на анализ аксиологического потенциала компаративного тропа, который является основным средством создания оценки на уровне контекста и приоритетен при анализе материала, но в связи с тем, что аксиологический контекст рассматриваемой публицистической зарисовки создаётся комплексом различных аксиологически-маркированных средств, необходимо обратить внимание на все присутствующие в анализируемых микроконтекстах средства оценочной экспликации. Так, дефиниции лексем *madness* 'ideas or actions that show a lack of good judgement and careful thought', *conspiracy* 'a secret plan by a group of people to do something bad or illegal, especially in politics', *murder* 'to commit crime of killing someone deliberately', *dismiss*

‘to refuse to accept that something might be true or important’ и *mad* ‘very silly or stupid’ обуславливают наличие отрицательной оценки во втором предложении, характеризуясь высоким аксиологическим импликационалом. Комплекс средств создания оценки, используемых в анализируемом примере, детерминирует аксиологический контекст, характеризуемый высокой степенью аксиологической нагрузки.

(2) *Unlawful Killing is not about a conspiracy before the crash, but a provable conspiracy after the crash. A conspiracy organized not by a single **scheming arch-fiend**, but collectively by the British establishment – judges, lawyers, politicians, police chiefs, secret services, even newspaper editors – all of whom have been appointed to their positions because they are “a safe pair of hands”.*

Отрицательная оценка на уровне микроконтекста создаётся за счёт комплексного использования различных средств, в частности употребления параллельных конструкций *not about a conspiracy before the crash, but a provable conspiracy after the crash* и выделения лексемы *conspiracy* с описательным оборотом в отдельное предложение, последнее является целенаправленным нарушением грамматических правил, призванным адресовать читателя к многоаспектной характеристике вводимого концепта конспирации. Указанный описательный оборот вводится через второе причастие (*organized not by...*), что актуализирует тематические отношения и акцентирует внимание на организаторах тайного сговора, вводимых через противопоставление *not by a single scheming arch-fiend, but collectively by the British establishment*, где следует подчеркнуть антитезные отношения количественных показателей (*single – collectively*) и ироническое номинирование деятеля, обвиняемого властями, – *a single scheming arch-fiend*, эксплицирующее идею автора – К. Аллен не верит, что авткатастрофа, в которой погибла принцесса Диана, – это «происки дьявола», а считает, что в сокрытии фактов и деталей аварии были задействованы высокопоставленные британские чиновники, репрезентируемые лексемой “*a safe pair of hands*” (в дефиниции ‘a person that you can trust to do a job well’ отмечается наличие положительной оценки, поэтому контекстуальная импликация информации о том, что данные официальные лица являются организаторами заговора, детерминирует создание экспрессивной и интенсивной отрицательной оценки на уровне контекста). Закавыченное употребление указанной лексемы также призвано выразить недоверие и негативное отношение автора статьи к бри-

танским чиновникам. Перечисление участников (*judges, lawyers, politicians, police chiefs, secret services, even newspaper editors*) с последующим обобщением *all of whom have been appointed to their positions* имеет целью отметить факт масштаба заговора. Метафора *a single scheming arch-fiend*, где *arch-fiend* ‘the supreme personification of evil often represented as the ruler of hell’ и состоит в отношениях пересечения с ментальным полем *devil*, является средством создания высокоинтенсивной оценки, имплицитно семы «неизбежность», «тёмные силы», «предопределённость» и формирует концептуальный образ князя тьмы, решающего судьбы людей. Употребление данной метафоры в противительных отношениях с британскими высокопоставленными чиновниками детерминирует импликацию характеристик данного концептуального образа применительно к властям, что обуславливает приобретение номинацией последних таких контекстуальных смыслов, как «решение судеб», «недоказуемость», «сокрытие правды».

(3) *Just as compass needles all point north without being told to, so these people instinctively know what is expected of them when the state’s interests are under threat and they act accordingly, quietly suppressing uncomfortable evidence or undermining the credibility of witness whose evidence contradicts the official narrative.*

Инстинктивное стремление властей скрыть правду в случаях противоречия информации интересам государства сравнивается с концептуальным процессом *just as compass needles all point north without being told to*, что является средством создания эмоциональной отрицательной оценки на уровне микроконтекста, поскольку подчёркивает безропотное следование принятым моделям поведения, игнорирование личных нравственных принципов. Концептуальный образ данного авторского сравнения характеризуется целостностью, ёмкостью и яркостью, это детерминировано тем фактом, что механика процесса, взятого в качестве основания сравнения, отличается простотой, очевидностью и прецедентностью, тогда как принятие решений высокопоставленными чиновниками должно быть продиктовано ответственностью, обдуманностью, стремлением защитить права и интересы людей и принести пользу обществу. Вместо этого, согласно авторскому мнению, официальные власти избирают другой путь: *quietly suppressing uncomfortable evidence or undermining the credibility of witness whose evidence contradicts the official narrative*. В приведённом отрывке автор использует лексические аксиологические средства,

так, лексемы *suppress* 'to put down by authority or force', *undermine* 'to weaken or ruin by degrees' *uncomfortable* 'causing discomfort or annoyance', *contradict* 'to imply the opposite or a denial of' характеризуются узуально имплицитно оценочным потенциалом, что в комплексе с используемым сравнением способствуют созданию аксиологического контекста.

(4) *So rather than butcher the film, or risk legal action, we're showing it in France, then the US, and everywhere except the UK. Pity, because as a time when the mindless sugar rush of the royal wedding has been sending British Republicans into a diabetic coma, it could act a welcome antidote.*

В первом предложении анализируемого контекста глагольная метафора *butcher* 'to kill in a barbarous manner' (где *barbarous* 'mercilessly harsh or cruel'), характеризующая высоким отрицательным аксиологическим потенциалом, наряду с концептуальным процессом возможного получения правового наказания выражает высокоинтенсивную оценку ситуации, в которой авторы фильма предпочитают показать его в любой стране, кроме Объединённого Королевства, к которому описываемые в фильме события имеют непосредственное отношение. Анализируемая метафора состоит в отношениях пересечения с номинацией *destroy* с семантическими блендами «уничтожение», «критика», «негативное отношение». Второе предложение является репрезентацией объёмного содержательного концептуального процесса, имплицитно используемыми компаративными тропами. Так, обсуждаемый фильм сравнивается с долгожданным антидотом (*a welcome antidote*), а суэта британских республиканцев по поводу свадебных мероприятий принца Чарльза (вдовствовавшего мужа принцессы Дианы) номинируется как бездумный сахарный ажиотаж (*mindless sugar rush*), который может привести к диабетической коме (*into a diabetic coma*). Метафора *a welcome antidote* имплицитно семы «помощь», «необходимый», «долгожданный», в тропе *mindless sugar rush* на первый план выходят контекстуальные смыслы «ажиотаж», «безудержное веселье», «бездумность», «феерия», стилистиче-

ская экспликация *diabetic coma* характеризуется семами «последствие», «чрезмерность», «летальность». Многомерность и сложность образа, формируемого в микроконтексте с помощью указанных стилистических средств, определяет высокий уровень эмоциональной, экспрессивной и аксиологической нагрузки в данном микроконтексте.

Выводы. На основании анализа исследуемого материала с использованием данной публицистической зарисовки в качестве верифицирующего примера можно сделать следующие выводы: 1) аксиологический контекст создаётся за счёт комплексного использования средств создания и выражения оценки, а именно: лексических средств (зачастую ингерентно оценочных и узуально имплицитно оценочных лексем), грамматических (пассивного залога, нарушения базовых правил грамматики для фокусирования внимания реципиента на определённой информации), графических (кавычек, изменения шрифта) и стилистических (образных художественных стилистических средств); 2) авторские компаративные тропы, характеризующиеся эмотивностью, экспрессивностью и выразительностью, обладают высоким аксиологическим потенциалом при функционировании в публицистическом тексте и являются одним из основных средств создания аксиологического контекста; 3) степень аксиологической нагрузки текста определяется интенсивностью аксиологического потенциала отдельных средств и количества используемых оценочных средств в рассматриваемом контексте; 4) степень аксиологической нагрузки текста детерминируется стилем и жанром, к которым он принадлежит, так, публицистическая зарисовка как художественно-публицистический жанр публицистического стиля характеризуется высокой степенью аксиологической нагрузки в силу образности, художественной авторской презентации информации, целенаправленного выражения мнения журналиста.

Изучение функционирования компаративных тропов в текстах прессы даёт возможность стороннего анализа прагматического потенциала образных средств в текстах средств массовой информации.

Список литературы

1. Анненкова, И. В. Современная медиакартина мира: неориторическая модель : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / И. В. Анненкова. – М., 2012. – 60 с.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М., 2010. – 384 с.
3. Беззубов, А. Н. Стилистические приёмы газетной речи / А. Н. Беззубов. – СПб., 2000. – 56 с.
4. Бобков, А. К. Газетные жанры : учеб. пособие / А. К. Бобков. – Иркутск : Иркут. ун-т, 2005. – 64 с.

5. Бугаева, О. Б. Аксиологический потенциал разговорного слова и его реализация в британской прессе : автореф. дис. ... канд. наук / О. Б. Солдатова. – Барнаул, 2011. – 23 с.
6. Желтухина, М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа-дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ / М. Р. Желтухина. – М., 2003. – 656 с.
7. Ивин, А. А. Оценка в процессах коммуникации / А. А. Ивин // Философия науки и техники, 2012. – Т. 17. – № 1. – С. 203–213.
8. Клушина, Н. И. Дискурс-анализ и стилистика: интегративные методы исследования медиа коммуникации / Н. И. Клушина // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия : Лингвистика, 2016. – Т. 20. – № 4. – с. 78–90.
9. Кочешкова, И. Ю. Компаративные тропы как отражение авторского мировосприятия в творчестве Дж. Фаулза : автореф. дис. ... канд. наук / И. Ю. Кочешкова. – Барнаул, 2004. – 22 с.
10. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живём / Д. Лакофф, М. Джонсон. – Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
11. Марьянчик, В. А. Аксиологическая структура медиа-политического текста (лингвостилистический аспект) : автореф. дис. ... д-ра наук / В. А. Марьянчик. – Архангельск, 2013. – 38 с.
12. Солганик, Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиа-текст» / Г. Я. Солганик // Вестник Московского университета. – Серия 10 : Журналистика, 2005. – № 2. – С. 7–16.
13. Чудинов, А. П. Современная политическая лингвистика : учеб. пособие / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2011. – 252 с.
14. Шмелева, Т. В. Медиатизация как феномен современной культуры и объект исследования / Т. В. Шмелева // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, 2015. – № 7 (90). – С. 241–247.
15. Dictionary by Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.merriam-webster.com/> (дата доступа: 5.12.2017).
16. Fauconnier, G. On Metaphor and Blending [Электронный ресурс] / G. Fauconnier, M. Turner. – Режим доступа : <http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/spaces/GG-final-1.pdf> (дата доступа: 5.12.2017).
17. Allen, K. Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See / K. Allen // The Guardian, 2011. – P. 17–18.

The Axiological Potential of the Comparative Trope in Journalism (Based on the Material of a Publicistic Sketch “Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See”)

O.B. Soldatova

*Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
49 Chkalova Str., Barnaul, 656038, Russian Federation*

Received 14.11.2017

Abstract. The article is devoted to the analysis of the axiological potential of comparative tropes functioning in the text of the British press. On the example of a publicistic sketch, the features of an axiological context characterized by a high degree of axiological tension are investigated. The relevance of the study is determined by the importance of the role of the comparative trope in the process of creating a holistic axiological context. The theory covered in this article is the proposition that author's comparative tropes, which have brightness of images and artistic expressiveness, are one of the main means of creating an axiological context, which is due to the presence of a high degree of axiological potential in them, that is, a high degree of probability of creating an intense emotional evaluation in the text.

Keywords: axiological context, axiological potential, axiological tension, evaluation, comparative trope.

For citation: Soldatova O.B. The Axiological Potential of the Comparative Trope in Journalism (Based on the Material of a Publicistic Sketch “Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See”). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 68–74 (in Russ.).

About author: O.B. Soldatova, PhD (Psychology), Research Assistant of the Research and Editorial and Publishing Department of the Federal State Higher Education Educational Institution of Higher Education “Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia”, 49 Chkalova Str., Barnaul, 656038, Russian Federation, e-mail: bugaeva82@mail.ru.

References

1. Annenkova I.V. *Sovremennaja vremennaja mediakartina mira: neoritoricheskaja model'*. Diss. dok. filol. nauk [Modern Media Picture of the World: Neoretorical Model. Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. Moscow, 2012. 60 p.
2. Arnold I.V. *Stilistika. Sovremennyy anglijskij jazyk* [Stylistics. Modern English Language]. Moscow, 2010. 384 p.
3. Bezzubov A.N. *Stilisticheskie priemy gazetnoj rechi* [Stylistic Devices of Newspaper Speech]. St. Petersburg, 2000. 56 p.
4. Bobkov A.K. *Gezetnye zhanry* [Newspaper Genres]. Irkutsk, 2005. 64 p.
5. Bugaeva O.B. *Aksiologicheskij potentsial razgovornogo slova i ego realizatsija v britanskoj presse*. Diss. kand. filol. nauk [Axiological Potential of the Spoken Word and its Realization in the British Press. Cand. Diss. (Philol.)]. Barnaul, 2011. 23 p.
6. Zheltukhina M.R. *Tropologicheskaja suggestivnost' mass-medijnogo diskursa: o problem rechevogo vozdejstviya tropov v jazyke SMI* [Tropologic Suggestibility of Mass-medial Discourse: On the Problem of Speech Influence of Tropes in the Language of the Media]. Moscow, 2003. 656 p.
7. Ivin A.A. Otsenka v protsessakh kommunikatsii [Evaluation in the Communication Processes]. *Filosofija nauki i tehniki* [Philosophy of Science and Technology], 2012, vol. 17, issue 1, pp. 203–213.
8. Klushina N.I. Diskurs-analiz i stilistika: integrativnye metody issledovanija media kommunikatsii [Discourse Analysis and Stylistics: Integrative Methods of Media Communication Research]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya Lingvistika*, 2016, vol. 20, issue 4, pp. 78–90.
9. Kocheshkova I.Yu. *Komparativnye tropy kak otrazhenie avtorskogo mirovosprijatija v tvorchestve J. Faulza*. Diss. kand. filol. nauk [Comparative Tropes as a Reflection of the Author's Worldview in the Works of J. Fowles. Cand. Diss. (Philol.)]. Barnaul, 2004. 22 p.
10. Lakoff D., Johnson M. *Metafori, kotorymi my zhivem* [Metaphors We Live By]. Moscow, 2008. 256 p.
11. Marjanchik V.A. *Aksiologicheskaja struktura media-politicheskogo teksta (lingvostilisticheskij aspekt)*. Diss. dok. filol. nauk [The Axiological Structure of the Media-Political Text (Linguostylistic Aspect). Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. Arkhangelsk, 2013. 38 p.
12. Solganik G.Ja. K opredeleniju ponjatij 'tekst' i 'mediatekst' [To the Definition of the Concepts 'Text' and 'Mediatekst']. *The journal Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 10*, 2005, issue 2, pp. 7–16.
13. Chudinov A.P. *Sovremennaja politicheskaja lingvistika* [Modern Political Linguistics]. Ekaterinburg, 2011. 252 p.
14. Shmeleva T.V. *Mediatizatsija kak fenomen sovremennoj kul'tury i ob'ekt issledovanija* [Mediatization as a Phenomenon of Modern Culture and the Object of Research]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mudrogo*, 2015, issue 7 (90), pp. 145–148.
15. *Dictionary by Merriam-Webster*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/> (accessed 10.11.2017).
16. Fauconnier G., Turner M. *On Metaphor and Blending*. Available at: <http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/spaces/GG-final-1.pdf> (accessed 10.11.2017).
17. Allen K. Unlawful Killing – the Film the British will not Get to See. *The Guardian*, 2011, pp. 17–18.

Статью к печати рекомендовала И. А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

УДК [378.034:502](470-13+571)

Ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы

Ольга Николаевна Головки

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Вячеслав Алексеевич Лей

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 12.11.2017

Аннотация. Рассмотрены пути развития экологической компетентности у студенческой молодёжи Крыма в контексте биоландшафтной специфики полуострова. Представлен ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы и авторские наработки по его внедрению в практику экологического образования. Приведены актуальные методические материалы по развитию экологической компетентности у студентов Севастопольского государственного университета. Раскрыты педагогическая сущность и значение ландшафтной экскурсии как формы воспитательной работы экологической направленности в рамках ландшафтно-педагогического подхода.

Ключевые слова: экологическая компетентность, студенты высшей школы, Крым, ландшафтно-педагогический подход.

Для цитирования: Головки, О. Н. Ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы / О. Н. Головки, В. А. Лей // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 75–81.

Об авторах: О. Н. Головки, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: oholovko@bk.ru; Лей Вячеслав Алексеевич, ассистент кафедры «Техносферная безопасность» Политехнического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гоголя 14, Севастополь, 299007, Российская Федерация, e-mail: ley777@bk.ru.

Постановка проблемы. Подготовка разно-сторонних специалистов, способных к качественно-му экологичному выполнению производственных функций, является одной из актуальных задач современной высшей школы. В условиях нарастающего экологического кризиса социальный заказ на формирование экологически компетентной личности будущего специалиста выстраивается с учётом региональных природных и культурных особенностей в контексте девиза экологического образования Рене Дюбо «Мыслить глобально – действовать локально». Динамика окружающей природной среды, социально-экономических условий и культурно-исторической ситуации предъявляют повышенные требования к уровню экологического сознания и поведения студенческой молодёжи. Будущие специалисты должны быть носителями экологической

культуры, иметь позитивное отношение к природе, уметь экологизировать свою производственную деятельность с учётом региональной природной специфики.

Особое значение приобретает развитая экологическая компетентность для личности будущего педагога, в функции которого входит трансляция обучающимся экологических ценностей, знаний и опыта гармоничного взаимодействия с хрупкой природой Крыма. Важное место в доктрине современного экологического образования отводится приближению обучающихся к ландшафту, то есть специально организованному непосредственному взаимодействию с природным окружением. С этой целью будущие учителя должны владеть разнообразными методами воспитания и развития экологичной личности школьника, в том числе методиками

разработки и организации маршрутов ландшафтных экскурсий.

Данное направление экологического образования представляется особо значимым в связи с проблемой сохранения ландшафтно-экологического своеобразия Крымского полуострова и Севастопольского района как наиболее ландшафтно и флористически разнообразной его части. Разработанная нами концепция ландшафтно-педагогического подхода к профессиональному образованию студентов высшей школы позволяет решать комплекс задач по развитию экологической культуры будущего профессионала, прививать студентам активную гражданскую позицию. Теоретические аспекты и разработанное нами дерево целей данного подхода представлены в работах [1; 3; 4].

Цель статьи – рассмотреть практические аспекты ландшафтно-педагогического подхода к профессиональному образованию студентов высшей школы в контексте биоландшафтной специфики Крыма.

Изложение основного материала. Экологическое образование нацелено на решение комплекса задач, ведущими из которых являются задачи по развитию индивидуального и общественного экологического сознания на основе ценностей жизни, естественнонаучных знаний и практической экологической деятельности, ответственного отношения к природе и собственному здоровью. Пути решения данных задач в образовательном процессе вуза должны быть сосредоточены на ценностной мотивации, экологических знаниях и умениях, таких как:

- экологическая ответственность и бережное отношение к окружающей природной среде;
- активная гражданская позиция, причастность к решению социально-экологических проблем;
- формирование знаний о системе «человек – природа – общество – техносфера»;
- содействие решению локальных экологических проблем;
- прогнозирование последствий антропогенной деятельности.

В условиях тесного контакта экосистем с человеческим обществом определяющим фактором функционирования социально-экологических систем становится социальный фактор. Барри Коммонер в нарочито упрощённой форме сформулировал четыре важнейших закона, раскрывающих сущность социальной экологии и влияние техносферы на биосферу [2]:

- «Всё связано со всем»;
- «Всё должно куда-то деваться»;

- «Природа знает лучше»;
- «Ничто не даётся даром».

Экологические законы Б. Коммонера универсальны и применимы к различным областям природопользования и процессам реализации непрерывного экологического образования.

Таким образом, экологическое образование содержит обязательный практический компонент взаимодействия личности с природным окружением с целью развития экологической мотивации, знаний и умений природоохранного характера. В связи с этим мы предлагаем к использованию в крымском регионе ландшафтно-педагогический подход, обозначающий процесс воспитания личности посредством ландшафта, который, на наш взгляд, может заслуженно претендовать на активное применение в практике экологического образования студенческой молодёжи как адекватный природосообразный методический подход.

Ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы построен в русле классических идей природосообразности и экологической этики, но одновременно конкретизирован к условиям современного экологического кризиса и требованиям предотвращения утраты биоландшафтного разнообразия Крыма.

Принцип природосообразности в воспитании культивировался такими классиками педагогики, как Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Г.С. Сковорода и др. Данный принцип предполагает взаимосвязь и согласование общих законов развития природы и человека, этическое взаимодействие с природой, природоохранное мышление и поведение. Ж.-Ж. Руссо в своём романе «Эмил, или О воспитании» настаивал на воспитании ребёнка вблизи природы и в изоляции от испорченного общества, «уродующего» детскую душу. В.А. Сухомлинский называл свои уроки на природе «школой под голубым небом». К.Д. Ушинский считал ландшафт «лучшим учителем».

Ландшафтно-педагогический подход актуален для Крымского полуострова, обладающего неповторимой ландшафтно-экологической спецификой и нуждающегося в щадящем режиме природопользования. Уникальность природы Крыма заключается, прежде всего, в его биоландшафтном разнообразии на локальной территории, наличии двух климатических поясов (умеренного и субтропического) и трёх природных зон (степеней умеренного пояса, сухих субтропиков Южного берега Крыма и высотной поясности). В последние десятилетия крымские учёные-географы В.А. Боков, Е.А. Позаченюк и др. выделяют четвёртую природную зону в северном

и восточном Крыму – антропогенные полупустыни [5]. Экосистемы Крымского полуострова локализованы и потому уязвимы к антропогенному давлению. Особое место занимает Севастопольский район с разнообразной мозаикой уникальных ландшафтов, треть подведомственной территории которого принадлежит к природно-заповедному фонду. Реальная экологическая ситуация в Республике Крым характеризуется нарастанием угрозы утраты биоландшафтного разнообразия, снижением продуктивности экосистем.

В таких условиях ландшафтно-педагогический подход может способствовать оптимизации эколого-социально-экономической ситуации в Большом Севастополе и Крыму, формированию «новой породы» людей с экологичным сознанием и поведением. Отметим, что категория «ландшафт» является ёмкой и многомерной, она первична по отношению к другим категориям, так как все социальные процессы, явления и объекты имеют ландшафтную привязку.

В методическом плане ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы направлен на:

- знание ландшафтно-экологических закономерностей;
- знание культурно-исторических особенностей;
- знание природных объектов, типичных растений и животных;
- знание культурно-исторических объектов, колоритов эпох;
- знание местных охраняемых территорий;
- знание геологических объектов;
- узнавание охраняемых и редких растений и животных;
- различение съедобных и ядовитых растений;
- фенологические наблюдения;
- ландшафтные и гидрологические изыскания;
- ботанические и зоологические исследования;
- умения по организации биотехнических мероприятий сохранения и восстановления экосистем;
- умения по оптимизации условий жизни растений и животных;
- умения по формированию экологичного общественного мнения;
- «импринтинг природы» путём запечатления эстетики ландшафта в литературном, художественном и других видах творчества;
- духовно-физическое развитие и оздоровление;
- актуализацию жизненных смыслов [4].

Организационными формами могут быть традиционные походы, ландшафтные экскурсии, исследовательские проекты, «экологические десанты», посещения городских зелёных зон, полевые практики и др. В дополнение к традиционным формам возможно проведение занятий типа «Геометрия природы», «Язык природы», «Творчество природы», «Вдохновение природы», практических и лабораторных занятий, творческих встреч, торжественных мероприятий на природе.

Основной организационной формой является ландшафтная экскурсия, нацеленная на комплексное изучение социоприродных систем, закрепление экологических знаний и умений обучающихся на природных полигонах. К основным задачам ландшафтных экскурсий мы относим:

- знакомство с флорой и фауной крымских экосистем, получение наглядных представлений о видовом биоразнообразии, развитие умений видения сложнейших взаимосвязей компонентов природной среды и способов адаптации к её условиям растений и животных;
- развитие у студентов наблюдательности, ориентации в природе, формирование навыков мониторинга природной среды;
- приобретение и развитие навыков исследовательской работы в области природоохранной деятельности;
- развитие умения применять теоретические знания в практической деятельности;
- воспитание эмоционально-ценностных качеств личности путём эстетического восприятия природы, гармоничного познания окружающего мира через различные каналы восприятия [1].

До настоящего времени в вузах Севастополя ландшафтно-педагогический подход активно использовался для организации профессионального образования студентов специальностей «Техносферная безопасность» (Севастопольский государственный университет) и «Гостиничный и туристический бизнес» (Севастопольский филиал Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова). Студенты имели возможность участвовать в выездных занятиях и воспитательных мероприятиях, посвящённых изучению ландшафтно-экологических и культурно-исторических особенностей Севастопольского района, в разработке туристических маршрутов, позволяющих сформировать комплексное представление о различных природных памятниках и биоландшафтном разнообразии. Остановимся на одной из программ маршрутов ландшафтных экскурсий подробнее.

Маршрут № 1: Село Родное – водопад Мердвен-Тюбю – Страусиная ферма – Чернореченский каньон – с. Черноречье.

Маршрут № 2: Село Тыловое – хребет Каланых-Кая – скалы Тышлар – гора Ильяс-Кая – мыс Сарыч.

Маршрут № 3: Село Орлиное – Байдарская яйла – урочище Шайтан-Мердвен – долина реки Босая – водопад Родниковский – с. Родниковое.

Маршрут № 1 удачно позволяет сформировать у студентов представления о ландшафтных памятниках и гидрологических объектах Большого Севастополя. Водопад Мердвен-Тюбю (в переводе с тюркского «перевёрнутая лестница») находится рядом с посёлком Родное и входит в десятку самых живописных водопадов Крыма. Если присмотреться, то скальные выступы под струёй водопада действительно напоминают перевёрнутые ступени. Рядом с водопадом расположен грот под названием Коба-Чаир (в переводе означает «пещера, находящаяся среди цветущих садов»). Вода, просачиваясь через известняковый массив, создала там мощный сталагнат – колонну, которая сформировала современный облик пещеры.

Страусиная ферма существует под Севастополем уже не один год. В Крыму таких ферм около пяти. Здесь можно познакомиться с африканскими страусами – очень занятыми птицами, умеющими поднять настроение одним своим удивлённым видом.

Чернореченский каньон является самым протяжённым среди трёх Крымских каньонов (около 12 км). Река Чёрная, прокладывая свой путь через горы к морю, образовала каньон удивительной красоты. Это ландшафтный памятник природы.

Маршрут № 2 даёт возможность сформировать представления о ландшафтах Южного берега Крыма и уникальных геологических памятниках Севастопольского района. Рядом с посёлком Тыловое расположены хребет Каланых-Кая и скалы Тышлар (в переводе с тюркского «скалы желаний»). У этого места много названий, таких как храм Солнца, храм лотоса, чёртовы пальцы, храм Дианы, зубья дракона, крымский Стоунхендж. Эти скалы представляют собой большие глыбы камней причудливой формы, выходящие прямо из земли и образующие почти идеальный круг вокруг центрального камня.

С учётом того, что в Крыму в последнее время становится популярным мистический туризм, данное место является своего рода Меккой для почитателей мест силы. Многие из них утверждают, что Тышлар может исполнять желания. Главным «инструментом» в этом деле служит средний камень.

Эзотерики называют его «жертвенник» или «Храм Солнца». Чтобы поработать над своими желаниями, надо взобраться на его вершину, сесть на камень, повернувшись лицом к солнцу и некоторое время посидеть спокойно, представляя себе то, о чём мечтаешь и о чём просишь.

Рядом со скалами Тышлар находится вершина Ильяс-Кая, расположенная на горной гряде Южного берега Крыма, которая своими обрывами прикрывает от северных ветров самую южную точку Крыма – мыс Сарыч. Название горы в переводе с крымско-татарского означает «гора Ильи». Названа она так в честь пророка Ильи Фесвитянина, именем которого был назван греческий мужской монастырский храм, который находился здесь в X–XV вв. Сейчас гора Ильяс-Кая является памятником археологии.

По пути на вершину открывается красивейший вид на Южный берег Крыма. Здесь на обрывистых скалах можно встретить стада диких горных козлов, а добравшись до вершины, увидеть панораму горы Куш-Кая и мыс Айя с высоты птичьего полёта.

Маршрут № 3 позволяет изучить особенности строения Крымских гор и ландшафты Байдарской долины. Из села Орлиное можно выйти на Байдарскую яйлу. Она протянулась от Байдарских ворот до горы Шайтан-Мердвен вдоль Южного берега Крыма. Здесь встречаются некоторые эндемичные растения, такие как пион Крымский. Главная точка маршрута – перевал Чёртова лестница (Шайтан-Мердвен). Это один из древнейших освоенных человеком перевалов, соединявших Южный берег и предгорные районы.

Обитатели Крымских гор оценили его достоинства ещё в эпоху позднего неолита. Об этом говорят находки кремневых наконечников стрел и других орудий. В античные времена перевал облюбовали римляне, державшие свои гарнизоны в Херсонесе и Хараксе, на мысе Ай-Тодор. Через Чёртову лестницу шла дорога, связывавшая эти пункты. Кроме того, Шайтан-Мердвен – это ещё и литературный перевал. Кто не знает знаменитого пушкинского описания, цитируемого чуть ли не в каждом путеводителе: «По горной лестнице взбирались мы пешком, держа за хвост татарских лошадей». По этому же перевалу проходили в своё время А. Грибоедов, А. Мицкевич, Л. Украинка, В. Жуковский. Словом, вся литературная элита XIX в. почтила своим вниманием это место, а Леся Украинка даже оставила о нём поэтические строки – стихотворение «Мердвен».

Весной здесь можно наблюдать множество

ручьи, которые иногда представляют собой небольшие живописные водопады. Продолжение пути лежит по тропе в долину реки Босая. Тропа называется Капур-кайская (от татарского «капур» – ворота и «кай» – скала). Когда-то это была тележная дорога, по которой проходил торговый путь. Река Босая берёт начало на перевале Шайтан-Мердвен, течёт по балке в Байдарскую долину, образуя красивые каскады. На этой реке находится живописный водопад Родниковский (по названию близлежащего села). Водопад является сезонным и предстаёт во всей своей красе весной, когда горные реки максимально полноводны. Интересной особенностью водопада является известняковый намыв, напоминающий стекающую лаву.

Далее по маршруту – село Родниковое, где можно посетить Скульские менгиры. Это самый известный памятник первобытного человека в окрестностях Севастополя, поставленный в виде обелисков каменных глыб, древнейший пример сознательной строительной деятельности человека, первый образец архитектуры, культовое астрономическое сооружение каменного века. Самым известным такого рода сооружением в мире является Стоунхендж в Великобритании.

Таким образом, за время реализации программы представленных маршрутов ландшафтных экскурсий у будущих инженеров-экологов и турменеджеров формировались туристские и организаторские навыки, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности, а также ландшафтно-экологические и культурно-исторические представления, на основе которых они сами смогут создавать свой уникальный маршрут.

Приведём в качестве примера информацию для университетского сайта, подготовленную студенткой Ю. Новиковой.

«Перед поездкой Вячеслав Алексеевич Лей, предводитель нашей группы, сообщил, что мы пойдём по маршруту: „Водопад Мердвен-Тюбю – страусиная ферма – Чернореченский каньон“. Особенно привлекла наше внимание страусиная ферма, поэтому большинство из студентов всё-таки заставили себя проснуться ранним утром и быть на остановке 5-го километра в 8 утра. Многие думали, что экскурсия не удастся, т.к. тучи затягивали небо и вот-вот должен был пойти дождь, но нас это не останавливало. Мы купили билеты до намеченного пункта пребывания, а именно до села Родное.

И вот мы едем в автобусе, дождь льёт как из ведра: какой уж тут поход? Ну, ничего, оптимистичный Вячеслав Алексеевич по прибытии в село Родное достал из рюкзака зонтики и раздал их нам. И

вот мы идём с мыслями, а может, всё-таки домой, пока не поздно, но это было недолго.

Потому что перед нами открылся потрясающий вид на водопад Мердвен-Тюбю. Все, не теряя ни минуты, достали фотоаппараты и запечатлели кадры на память. И не важно, кто как получался на фото, ведь главное – это водопад!!! При виде такой красоты мы в очередной раз убедились, что Крымский полуостров – одно из самых замечательных мест на Земле. Водопад + озеро + грот Коба-Чаир с натёками создают уникальный по красоте природный комплекс.

Мы фотографировались снова и снова на обрыве, с которого открывался потрясающий вид на озеро и водопад, и продолжали бы дальше это делать, если бы Вячеслав Алексеевич не убедил нас идти дальше, аргументировав тем, что дальше будет ещё лучше.

Мы движемся в направлении страусиной фермы, которая находится приблизительно в 10 минутах ходьбы от водопада Мердвен-Тюбю. И вот перед нами открывается новая панорама.

Дождь иногда моросит, и природа словно просыпается: «травка зеленеет...», солнышко, к сожалению, не блестит, как в стихотворении Алексея Плещеева, но это не мешает природе очаровывать своей необыкновенной красотой.

Апрель! Апрель!

На дворе звенит капель.

По полям бегут ручьи,

На дорогах лужи.

.....

Стали птицы песни петь

И расцвёл подснежник.

(С. Маршак)

Несмотря на погоду, которая то дождала, то нет, нам было ВЕСЕЛО!!!

Вот мы и добрались до нашей долгожданной страусиной фермы. Как оказалось, там были не только страусы, но и кролики, ослы, дикие куры, утки, цезарки, козуля, и на этом список не заканчивается.

Далее мы движемся в сторону Чернореченского каньона! А что же там интересного? Наш преподаватель – знаток природы! А мы сравниваем, у кого «чище» обувь, но тем не менее весёлые идём дальше.

Дышим свежим воздухом и наслаждаемся природой родного края. Чернореченский каньон, длина которого 12 км, является памятником природы, государственным заказником. Начиная от скалы Кизил-Кая на границе Байдарской долины, река Чёрная протекает в извилистой теснине, сдавленной с

обеих сторон скалами высотой в несколько десятков метров. Река Чёрная относится к числу малых крымских рек. Её истоки находятся в Байдарской долине, у села Родное.

Интересно знать! Известно много других названий реки, использовавшихся в различные периоды: Аккерман, Узень, Кызыклы-Узень (Кызыклы-Озень), Чергунь, Мерсу, Биюк-Узень. Вероятно, нынешнее название «Чёрная» произошло от татарского «Чергунь».

По окончании экскурсии Вячеслав Алексеевич, наш гид и надёжный товарищ по совместительству, сказал нам, что мы прошли около 20 км. Даже не верится, чтобы в такую погоду и 20 км! Но это путешествие осталось в сердце каждого из нас и подарило море позитива и заряда жизненной энергии».

Представленная программа маршрутов ландшафтных экскурсий и отзывы студентов свидетельствуют об актуальности использования ландшафтно-педагогического подхода в практике профессионального образования, так как его применение способствует практическому заполнению «белых пятен на карте» экологической компетентности будущих специалистов в области техносферной безопасности и гостинично-туристического бизнеса.

Данный подход, на наш взгляд, носит универсальный характер, и его следует применять шире – для студентов любых специальностей (направлений подготовки) с целью приобщения к природному и культурному наследию Крыма. Для будущих педагогов это ещё и дополнительная возможность пополнения своего методического эколого-краеведческого инструментария, развития навыков метадеятельности, то есть деятельности по управлению учебной экологической деятельностью школьников.

Для постановки ландшафтно-педагогического подхода к профессиональному образованию на системную основу в Севастопольском государственном университете мы предлагаем организовать эколого-туристический центр, ориентированный на

работу со студентами. В университете много лет успешно функционирует туристический клуб, который, в основном, осуществляет свою деятельность на коммерческой основе и ориентирован на организацию досуга преподавателей и членов их семей. Студенты, к сожалению, не имеют возможности быть охваченными туристской краеведческой деятельностью экологической направленности из-за отсутствия специализированного подразделения в структуре университета и возможности участия в ландшафтных экскурсиях и экологических мероприятиях без оплаты их организации. Таким образом, эколого-туристический центр, функционирующий на основе представленной концепции ландшафтно-педагогического подхода к профессиональному образованию студентов мог бы восполнить данные пробелы, способствовать развитию Гуманитарно-педагогического института и университета в целом.

Выводы. С целью развития экологической компетентности у студенческой молодёжи предложен к использованию ландшафтно-педагогический подход, основной задачей которого является сохранение биоландшафтного разнообразия Крыма педагогическими средствами. Ландшафтно-педагогический подход к профессиональному образованию студентов высшей школы способствует повышению экологической культуры и эмпатии к природе, формированию у них природоохранных навыков, активизации гражданской позиции и творческого потенциала.

Назрела актуальная необходимость организации нового подразделения в структуре Севастопольского государственного университета – эколого-туристического центра. Ведущей формой воспитательной работы экологической направленности в данном центре может стать ландшафтная экскурсия, с помощью которой будущие специалисты смогут расширить свой экологический, общекультурный и профессиональный кругозор, повысить натуралистическую компетентность, получить навыки организации увлекательных маршрутов.

Список литературы

1. Головки, О. Н. Педагогическая подготовка студентов инженерно-экологического профиля : монография / О. Н. Головки, В. А. Лей ; под ред. О. Н. Головки. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2014. – 215 с.
2. Коммонер, Б. Замыкающийся круг: природа, человек, технология : пер. с англ. / Б. Коммонер. – М. : Гидрометеоиздат, 1974. – 232 с.
3. Лей, В. А. Ландшафтная педагогика как инструмент педагогической подготовки студентов инженерно-экологического профиля / В. А. Лей // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. – Вип. 124 : Педагогіка. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2011. – С. 27–33.
4. Лей, В. А. Формирование экологической культуры у студентов Крыма / В. А. Лей // Гуманитарные науки. – 2015. – № 3 (31). – С. 95–100.
5. Современные ландшафты Крыма и сопредельных акваторий / Позаченюк Е. А. и др. ; под ред. Е. А. Позаченюк. – Симферополь : Бизнес-Информ, 2009. – 672 с.

Approach to Landscape Study for Occupational Education of Higher Educational Institutions Students

O. Golovko

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

V. Ley

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 12.11.2017

Abstract. The ways of environmental education for higher educational institutions students in Crimea as related to the environmental and landscape peculiarities of the peninsula is considered. The author's findings concerning putting into practice the approach to landscape study as part of the environmental education have been presented. Some currently important methods and techniques for shaping the environmental consciousness of higher school students of Sevastopol have been proposed. The educational principle and significance of the landscape excursion as an essential form of the environmental education has been described.

Keywords: environmental competence, higher school students, Crimea, approach to landscape study.

For citation: Golovko O., Ley V. Approach to Landscape Study for Occupational Education of Higher Educational Institutions Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 75–81 (in Russ.).

About authors: O. Golovko, Doctor of Science (Pedagogy), Professor of the Department "Pedagogical Education" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: oholovko@bk.ru; V. Ley, Assistant of the Department "Technosphere Safety" of the Polytechnic Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 14 Gogolya St., Sevastopol, 299007, Russian Federation, e-mail: ley777@bk.ru.

References

1. Golovko O.N., Ley V.A. *Pedagogicheskaya podgotovka studentov inzhenerno-ekologicheskogo profilya* [Pedagogical Training of Engineering and Environmental Profile Students]. Sevastopol, Publishing house of the Sevastopol National Technical University, 2014. 215 p.
2. Commoner B. *Zamykayushchiysya krug: priroda, chelovek, tekhnologiya. Per. s angl.* [Closing Circle: Nature, Man, Technology. Translation from English]. Moscow, Gidrometeoizdat Publ., 1974. 232 p.
3. Ley V.A. Landshaftnaya pedagogika kak instrument pedagogicheskoi podgotovki studentov inzhenerno-ekologicheskogo profilya [Landscape Pedagogic as a Method for the Training of Engineering and Environmental Profile Students]. *Visnik SevNTU. Vip. 124: Pedagogika* [Bulletin of the Sevastopol National Technical University: collection of scientific papers. Issue 124: Pedagogy]. Sevastopol, Publishing house of the Sevastopol National Technical University, 2011, pp. 27–33.
4. Ley V.A. Forming of Environmental Culture of the Crimean Students. *Gumanitarnye nauki*, 2015, no. 3 (31), pp. 95–100 (in Russ.).
5. *Sovremennye landshafty Kryma i sopredel'nykh akvatorii. Pozachenyuk E. A. i dr. Pod red. E.A. Pozachenyuk* [Modern Landscapes of the Crimea and Adjacent Water Areas. E.A. Pozachenyuk and others; Ed. E.A. Pozachenyuk]. Simferopol, Biznes-Inform Publ., 2009. 672 p.

УДК 372.882.0:37.017.92

Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях

Валерия Евгеньевна Храброва

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 03.09.2017

Аннотация. В статье рассматривается второй этап становления и развития образной картины мира учащихся средствами художественной литературы «Образ мира в суждениях, оценках, интерпретациях» с учётом развития личности мыслящей. Предложены наиболее эффективные для этого типы заданий, приёмы, виды учебной деятельности в урочной и внеурочной работе.

Ключевые слова: образная картина мира, образ мира в суждениях, оценках, интерпретациях, личность мыслящая, концептуальное и образное мышление, типы заданий, драма.

Для цитирования: Храброва, В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях / В. Е. Храброва // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 82–89.

Об авторе: В. Е. Храброва, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: veh62@mail.ru.

Постановка проблемы. Данная статья продолжает предыдущую публикацию автора. Процесс формирования образной картины мира школьников средствами художественной литературы опирается, в первую очередь, на становление и развитие приоритетных качеств личности, ориентированных на зону ближайшего развития школьника, с учётом особых категорий мировосприятия. Данные категории мировосприятия коррелируют с определёнными периодами, отражающими уровни развития разных сторон читательского восприятия (по В.Г. Маранцману) [8] и художественными доминантами культурного возраста (по Л.С. Выготскому) [4].

Каждая возрастная группа школьников имеет определённый и свойственный именно этому возрасту познавательный потенциал. В соответствии с этим были разработаны три этапа формирования образной картины мира школьников:

1. Образ мира в ощущениях, эмоциях, красках (5–6 класс).
2. Образ мира в суждениях, оценках, интерпретациях (7–8 класс).
3. Образ мира в коммуникациях, отношениях, изменениях (9–11 класс).

На этапе формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях для подростков 7–8

классов становятся характерными такие свойства личности, как осознание своего «Я», стремление к присвоению ценностей, существующих в мире взрослых, желание более глубокого понимания жизни, усиливающаяся значимость собственных чувств и переживаний, обострённая эмоциональность, склонность к рефлексии, самоанализу, стремление определиться, найти своё место в жизни и др. При этом необходимо учитывать, что это происходит в поликультурном обществе, которое порождает различные типы сознаний, логики, точек зрения. В этой связи М.М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения» [1, с. 126].

Цель данной статьи – дать представление о втором этапе становления и развития образной картины мира школьников средствами художественной литературы через основные типы заданий, а также наиболее эффективные приёмы и виды учебной деятельности.

В связи с особенностями развития читателя-школьника на этом этапе художественной литературе отведено приоритетное место. По мнению Н.С. Болотновой [2], текст как речевое произведе-

ние является универсальной формой коммуникации; художественный текст соответственно – формой художественной коммуникации, а по утверждению Ю.Б. Борева, это художественное взаимодействие, представляющее различные формы культурного диалога [3].

Под художественной коммуникацией обычно понимают достаточно многоплановое явление, включающее в себя: 1) смыслопорождение и образотворчество автора, которое представлено посредством художественного языка; 2) читательское восприятие, переосмысление и выработку личностных смыслов и образов прочитанного текста; 3) расширение смыслового и образного поля текста за счёт этих и других интертекстуальных процессов (межтекстовых взаимодействий). Как подчёркивает С.Х. Раппопорт, «в свою очередь, интеллект зрителя, читателя, слушателя вынужден вести двойную работу. Он приобретает информацию из авторских рук и одновременно он её перерабатывает; он восстанавливает авторскую модель действительности, и он её достраивает; он постигает результаты авторского познания и оценок жизни, и он их творчески переживает и переосмысливает, вырабатывает с их помощью и на основе своего опыта собственные отношения к миру и собственные установки» [10, с. 12]. Это становится возможным в силу такого универсального свойства художественного текста, как диалогичность, рассмотрение произведений как средства диалогического общения автора и реципиента; рассмотрение читателя не как пассивного объекта художественного воздействия произведения, а как «продуктивного потребителя», для которого процесс присвоения художественного смысла – творчество, создание индивидуальной образной картины мира. С этой целью в качестве ключевых выделяются следующие аспекты художественной коммуникации:

- такие доминанты произведения, как «автор – герой – образ мира»;
- акцент на субъектной организации художественного текста;
- определение «смысловых скважин» (Н.И. Жинкин) [6] и смысловых вех литературного текста;
- выявление «межтекстовых художественно-коммуникативных связей» (С. А. Зинин) [7].

В системе формирования образной картины мира при изучении литературных произведений на втором этапе формирования и развития образной картины мира в 7–8 классах главным препятствием является произвольность интерпретаций текстов подростками. Постигание авторской позиции и авторского смысла подменяется самовыражением

ученика. При этом возрастание произвольности не ведёт к индивидуализации сознания, а наоборот, приводит к стандартизации мышления и определённой ориентации учащихся на бытовые и усреднённые нравственные ориентиры. Для преодоления произвольности читательской интерпретации старших подростков мы предлагаем систему развития диалогового сознания как необходимого условия формирования образной картины мира, разработку мотивного анализа как особого проблемного изучения текста. Образный перенос и нахождение образа-символа являются операциями, стимулирующими формирование личности мыслящей через такие категории мировосприятия, как мир – отстранение, мир – факт, мир – польза.

Ещё одним необходимым аспектом формирования образной картины мира в этом возрасте является интеграция, которая способствует преодолению фрагментарности и мозаичности знаний учащихся, обеспечивает овладение ими комплексным знанием, системой универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир. Возникновение интеграции – результат высокого уровня реализации межпредметных связей, предполагающих не просто контакты, коммуникацию предметов, чаще всего в какой-либо одной области знаний, а установление связи глубинной, поскольку она основывается на общих для нескольких предметов научных идеях, концепциях, дающих целостное представление о человеке, мире, культуре. Цель таких уроков – приобретение системы знаний и ценностей, «погружение» в определённую культурную эпоху, диалог с ней, постижение её картины мира и человека в знаках, символах, образах, моделях бытия. В этой связи интегрированным уроком называют любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук. Такие уроки могут проводиться как учителями разных учебных предметов, так и одним учителем, имеющим базовую подготовку по соответствующим дисциплинам.

Отсюда важнейшими задачами учителя в 7–8 классах становятся следующие: научить школьников участвовать в диалоге с текстом; формировать понимание процесса изменения реальности в различных видах искусства, навыки восприятия художественного произведения посредством диалога с другими видами искусства на уровне темы, идеи, проблемы; достичь раскрепощения сознания учащихся, используя интегративную составляющую учебного процесса, воспитать в них способность присоединения к различным эстетическим и миро-

воззренческим системам; воспитать потребность в чтении и перечитывании книг и художественный вкус.

Эти задачи могут быть решены при помощи определённой системы заданий. Для этого этапа предлагаются шесть типов заданий, реализуемых необходимыми приёмами и соответствующими видами учебной деятельности. Это такие типы заданий, как:

- 1) **формирующие умение использовать контекст (фоновые знания) для создания собственных представлений о художественной картине мира автора.** Для данного типа наиболее эффективными являются приёмы: сравнения произведений разных видов искусства, объединённых сходством тем, сюжетов, проблем; построения системы вопросов, направленных на сравнение произведений разных видов искусства; постановки исследовательских задач с целью сравнения произведений разных видов искусства; составления исторической, культурно-бытовой, биографической справки; самостоятельной обработки информации на историческую, культурологическую, искусствоведческую тематику. Основные виды деятельности представлены выполнением заданий по сопоставлению литературного произведения с его экранизацией, театральной постановкой, составлению обзора литературы на историческую, искусствоведческую и литературоведческую тематику, сбору исторического материала для визуализации исторической картины мира «Погружение в эпоху», сравнению исторической картины мира с картиной мира, представленной в произведении;
- 2) **стимулирующие создание различных диалоговых ситуаций при изучении художественного произведения (диалоги героев, писателя и читателя, времён, искусств, национальных культур и т.д.).** Наиболее эффективные приёмы: постановки творческо-исследовательских задач, связанных с определением особенностей изображения авторского образа мира (средства изображения, стиль, язык); художественного пересказа с творческим заданием; сравнения собственных представлений об образе мира произведения с авторскими. Обучающиеся включаются в следующие виды деятельности: выполнение творческих заданий, связанных с определением особенностей изображения авторского образа мира: «Стилистический эксперимент», «Сравни изображение...», «И герой с героем говорят», «Открой диалого-

вое окно с писателем»; воспроизведение содержания с точки зрения одного из персонажей или рассказчика; составление воображаемого диалога с автором на определённую тему;

- 3) **направленные на создание личностно ориентированных ситуаций при изучении художественных произведений, способствующих развитию индивидуального мировосприятия.** Учитель может использовать такие приёмы: создания диалоговой ситуации с использованием личностных способов формирования установки на чтение; постановки аналитических и исследовательских задач на оценку позиций конфликтующих сторон; эвристической беседы, нацеленной на выявление личностной позиции читателя; дискуссии. Виды учебной деятельности предусматривают: активное участие в диалоге, дискуссии с отстаиванием собственной точки зрения, выполнение аналитических и исследовательских заданий для оценки позиций конфликтующих сторон;
- 4) **включающие использование компьютерных технологий для создания и визуализации индивидуальной образной картины мира.** Наиболее эффективны приёмы: визуализации картины мира с помощью компьютерных средств, постановки творческо-исследовательских задач с использованием компьютерных технологий. Обучающиеся при этом выполняют следующие виды деятельности: создание компьютерной презентации, виртуальной экскурсии, рекламных буклетов любимых книг, составление занимательных заданий для рекламных буклетов;
- 5) **развивающие речевую деятельность учащихся и направленные на выражение концептуальных и образных умозаключений в процессе изучения художественного произведения.** Для взаимодействия с учениками действенны приёмы: «диптиха» (М. Мирзоян), комментированного чтения с использованием различного вида комментариев (исторического, культурологического, этнографического, географического и т.д.), эвристической беседы по проблемным вопросам. Школьники при этом, используя личные ассоциации и представления, создают устный или письменный «диптих» по предложенному произведению; читают и формулируют вопросы по прочитанному, которые активизируют впечатления и размышления читателей; дают развёрнутые ответы на вопросы учителя с выражением собственной точки зрения на проблему;

б) **стимулирующие и выявляющие уровень сформированности образной картины мира читателя-школьника на II этапе «Образ мира в суждениях, оценках, интерпретациях».** Данный тип заданий предполагает применение следующих приёмов: «Образных ассоциаций» (приём взят из эйдетики) [5], чтения в лицах («Войди в образ»; «Пробы на роль»), постановки творческо-исследовательских задач («Режиссёрский комментарий»), составления портретной характеристики героев. При этом целесообразно вовлечь учеников в такие виды деятельности: создание и афиширование словесных и визуальных ассоциаций, помогающих представить изображённую авторскую картину мира; составление внешнего, психологического, эмоционального и др. портрета героя с выражением собственного отношения к герою; написание режиссёрских комментариев, содержащих описание место действия, характер, мимику, движения персонажей.

На данном этапе формирования образа мира используется специально разработанная рабочая тетрадь «Тайны страны Литературии» для 7-го класса.

Формирование образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях, неразрывно связанного со становлением и развитием личности мыслящей, также опирается на особенности изучения художественных произведений в их родовой специфике. Так, в школьную программу для подростков этого возраста включены драматические произведения, которые, с одной стороны, вызывают интерес тем, что показывают неповторимую человеческую индивидуальность, используя «вечные» проблемы человечества, ёмко и ярко передают дух своей эпохи и одновременно служат своеобразным мостиком между историей и современностью; с другой стороны, сложны для читательского восприятия в силу своих родовых особенностей и двойственной природы. Синтетическая природа драмы, коллективный характер её сценического воплощения требуют наличия у школьников развитой наблюдательности, воссоздающего и творческого воображения, ассоциативного мышления, синхронности словесных и невербальных приёмов изображения. Это поможет воссоздать в ученическом сознании панорамный образный мир, созданный писателем, постичь мысли и чувства автора и осмыслить собственные переживания, что ведёт к истинному диалогу с автором, к освоению его позиции, т.е. подтекста драмы. Задача учителя – показать эту двойственную природу драмы, научить учащихся самим комбинировать

полученные знания, переводить их в образы, сочетать с художественным вымыслом.

В связи с этим предлагаются разные методические приёмы для изучения драмы. Основное утверждение, которое должны понять школьники на этом этапе: драма – «подражание действию действием, а не рассказом». В соответствии с этим приёмами, помогающими увидеть, что конфликт – основа драмы, являются чтение в лицах, чтение по ролям, анализ и оценка позиций конфликтующих сторон. Лучше понять героя драмы даёт возможность использование инсценирования «Пробы на роль» (анализ поступков героя, его речевая характеристика), составления эскизов костюмов и афиш. При изучении драматического произведения важно обратить внимание на подтекст, который является носителем его внутреннего содержания. Для этого учителю целесообразно использовать приём режиссёрского комментария (анализ деталей, повторов, пауз, ремарок, выяснение внутреннего смысла действий). Также необходимо работать над определением авторской позиции при «отсутствии» автора в драме.

Так как этап формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях связан со стремлением старшего подростка понять другого, похожего и отличающегося от собственного «Я», найти своё место в школьном коллективе, в кругу друзей, в жизни, понять свои позитивные и негативные качества, то необходимо учитывать, что при изучении художественных произведений особенно важно строить урок «от ученика», ориентироваться на его личность.

Проиллюстрируем сказанное несколькими примерами.

Формированию личности мыслящей во многом способствует активное использование на уроке разнообразных приёмов компаративного (сопоставительного) анализа. В 7–8 классах важными являются сквозные мотивы произведений и диалог писателей. Этот стержень программы ученики должны чувствовать и осознавать. Учитель, планирующий уроки на учебный год, должен обозначить для себя те точки соприкосновения между произведениями программы, которые ему важны. Мы предлагаем собственное видение использования элементов компаративного анализа на этапе формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях (таблица 1).

Строя обучение на постоянном соотношении текстов (на уровне сюжета, образов, стиля, авторской индивидуальности, жанра, рода и т.п.), мы выводим ученика к интертекстуальности, к ощущению диалога эпох, целостности литературного процесса. Опыт показывает, что компаративный (сопоставительный)

Таблица 1 – Использование элементов компаративного анализа на этапе формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях

Мотив, проблема	Произведения	Сюжетная линия, конфликт, аспект рассмотрения
Любовь и вражда, столкновение чувства и долга, чувства и идеи, жизни сердца и законов общества	Н. Гоголь «Тарас Бульба», В. Шекспир «Ромео и Джульетта», А. Пушкин «Дубровский», Э.Л. Войнич «Овод», Б. Лавренёв «Сорок первый»	Любовь героев, принадлежащих (формально или по сути) к разным «лагерям». Взаимоотношения сыновей и отцов («Тарас Бульба», «Овод», отчасти «Дубровский»)
Столкновение идеала и действительности; проблемы добра и зла, личности и мира	В. Шекспир «Ромео и Джульетта», А. Грин «Алые паруса», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», Ч. Айтматов «Белый пароход»	Тема любви и мечты, уход героев из жестокого мира, чтобы сохранить верность себе. Тема детской совести в человеке.
Поиск смысла жизни и выбор человека; истинная природа человека и его роль	Н. Гоголь «Тарас Бульба», Э.Л. Войнич «Овод», О'Генри «Дары волхвов», А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», Р. Бах «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»	Общие проблемы поиска смысла жизни, духовности, нравственности, любви.

вительный) анализ продуктивнее и интереснее для учащихся этого возраста, чем анализ изолированного текста; он активизирует все сферы восприятия, увеличивает познавательный интерес. Его достоинства в контексте исследуемой нами проблемы заключаются в том, что создается бинарность, необходимая для живой работы мысли; воспитывается внимание к тексту на всех уровнях; формируется представление об индивидуальных художественных картинах мира разных авторов.

Все эти особенности хорошо иллюстрируются примером использования элементов компаративного анализа при изучении хокку М. Басё «Ива» и стихотворений А.А. Фета «Ива», Ф.И. Тютчева «Что ты клонишь над водами...».

После выразительного чтения и словарной работы учащимся предлагаются следующие вопросы:

- Какой вы видите иву Басё?
- Какую иллюстрацию вы бы нарисовали? Какие краски выбрали бы? Почему?
- Почему именно соловей для поэта – душа ивы?
- Чем отличается это стихотворение от произведений Ф.И. Тютчева и А.А. Фета?

Главный вывод, который делают учащиеся, постигая художественную картину мира авторов, это то, что русские поэты через образ ивы выражали себя, свою душу, своё настроение, а японский поэт пытается выразить саму иву, её душу, её сущность. Далее восьмиклассники рассуждают о том, как они понимают эту сущность, которая выражена в одном слове: соловей. Опять, используя приём образных ассоциаций, ученики приходят к выводу, что душа у ивы певучая, музыкальная, красивая, любящая, нежная.

Для дальнейшего углубления работы по формированию навыков диалогического общения с произведениями искусства на этапе формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях необходимо развивать способность учеников воспринимать окружающее с позиций художника (творца), отражающего собственное видение реальности. Опираясь на утверждение В.Г. Маранцмана, что перед произведением искусства всякий человек «иноземец», учитель должен доказать учащимся необходимость овладения языком различных видов искусства, иначе диалог просто не состоится. На это направлены **задания, формирующие умение использовать контекст (фоновые знания) для создания собственных представлений о художественной картине мира автора.**

В этом возрасте в силу определённой субъективности учащиеся проявляют особый интерес к музыке и живописи, т.к. именно в этих искусствах ощущают ту свободу домысливания и чувствования, которую оставляет слушателям и зрителям автор. Этот фактор должен быть использован на уроке литературы. Так, при изучении романа Сервантеса «Дон Кихот» при выполнении исследовательского задания: «Дон Кихот – несчастный рыцарь или счастливый безумец?» обучаемые, кроме текста произведения, могут использовать различные интерпретации романа в разных видах искусства и в разные эпохи: фрагменты статьи И.С. Тургенева «Гамлет и Дон Кихот», иллюстрации Г. Доре, музыку из балета А. Минкуса «Дон Кихот», воспоминания Ф.И. Шаляпина о его работе над образом рыцаря печального образа, пьесу М.М. Булгакова «Дон Кихот», литературный сценарий Е.Л. Швар-

ца к художественному фильму о Дон Кихоте, главу «Дон Кихот» из повести «Чёрное море» К.Г. Паустовского, фильм-балет Б.Я. Эйфмана «Дон Кихот, или Фантазии безумца».

При изучении трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» учитель использует приём «погружения в эпоху», чтобы учащиеся могли представить старинный город, где происходит действие пьесы, включает музыку эпохи Возрождения (пьеса «Зелёные рукава» из сборника «Лютневая музыка XVI–XVII веков»), а затем, используя приём сравнения произведений разных видов искусства, сопоставляет представления учащихся с теми декорациями, которые делались к пьесе в разное время.

Работа на уроке с иллюстрациями С.Г. Бродского к каждому акту трагедии В. Шекспира позволит школьникам выделить основное событие каждого акта и, в конечном итоге, представить стройную композицию целого. Каждая из иллюстраций может быть проанализирована по вопросам: «Кто и почему в центре внимания на полотне С.Г. Бродского?», «Какой цветовой гаммой пользуется художник?», «Какие главные события он выделяет в каждом акте?».

Работая над образами главных героев целесобразно сравнить иллюстрации С.Г. Бродского и Д.А. Шмаринова, задав вопрос: какая из них больше соответствует представлению школьников о герое и почему?

Говоря о Джульетте-девочке, учитель предлагает прослушать фрагмент балета С.С. Прокофьева, услышать и почувствовать музыкальный образ героини, сопоставить его со словесным портретом.

В рассматриваемом подростковом возрасте чрезвычайно важна способность школьников почувствовать и понять чувства и эмоции автора, стоящие за созданием произведения. Это помогает расширить границы работы над изучаемым текстом. Так, при прочтении повести И.С. Тургенева «Ася» в 8 классе учитель может предложить обучающимся рассказать о сюжете и представить цветовую гамму картины, которую пишет Гагин. В 13–14 лет школьники способны увидеть и понять те художественные ассоциации, к которым отсылает автор литературного произведения. В данном случае сравнение Аси с рафаэлевской Галатеей помогает понять художественную индивидуальность образа, основанную на культурных ассоциациях.

Используя такие приёмы работы, учитель приводит учащихся к тому, что каждый урок станет для них каким-то открытием, уроком-размышлением, позволяющим услышать голос автора-творца.

Полноценный диалог с текстом художественного произведения невозможен без активного твор-

ческого начала самих учащихся. Этому способствуют задания, развивающие речевую деятельность учащихся и направленные на выражение концептуальных и образных умозаключений в процессе изучения художественного произведения.

Одним из проявлений активизации творчества учеников может быть использование приёма диптиха (разработан М.А. Мирзоян). Диптих – это разновидность словесного рисования. Однако важная его особенность состоит в том, что он представляет собой двухчастную композицию, в которой части соотносятся между собой, соединены общим замыслом, и поэтому каждая часть, взятая отдельно, сама по себе не передаёт его идеи. Именно из столкновения, соотнесения двух частей диптиха рождается картина. «Составление и описание диптиха, – указывает М.А. Мирзоян, – не только активизирует творческое воображение, но и помогает осмыслить сюжетные и композиционные отношения персонажей, эпизодов» [9, с. 138, 140]. Особенно важно, что это осмысление происходит в процессе создания образа. Создание диптихов позволяет ученикам на языке образов говорить о параллелизме в структуре художественного текста. «Необходимость соотнесения двух картин диптиха, контрастность этих картин облегчает и делает естественным наполнение конкретного изображения обобщённым смыслом. В этом, на наш взгляд, заключается главное отличие диптиха от хорошо освоенного методикой приёма словесного рисования» [9, с. 94]. Эффективность диптиха в 7–8 классах связана с тем, что, опираясь на сильные стороны восприятия подростков (развитие воображения, конкретно-образный характер мышления, эмоциональность), мы выходим на сложный уровень обобщения. Диптих – средство художественной интерпретации текста, один из приёмов, стимулирующих читательское сотворчество. Освоение этого приёма работы происходит постепенно:

- знакомство с понятием «диптих» (с помощью изобразительного искусства: Н. Фроман «Диптих Матерон», Е.И. Халеева «Относительность», М.В. Подгаевская «Лето. Ирисы» и др.) и коллективное устное его составление на примере двух портретов;
- коллективное устное составление диптиха по двум предложенным сценам;
- письменная работа после коллективного обсуждения по данному плану (два портрета);
- письменная работа по двум предложенным сценам после коллективного обсуждения;
- письменная работа по данному плану или схе-

Таблица 2 – Использование приёма диптиха на этапе формирования образа мира в суждениях, оценках, интерпретациях

Произведение	Эпизоды для диптиха	Тема диптиха
Н.В. Гоголь «Тарас Бульба»	Смерть Андрия и Остапа	Подвиг и предательство в повести
А.С. Грин «Алые паруса»	Встреча с Эглем и встреча «Секрета»	«Сказка та прекрасная над ними алые взметнула паруса»
А.С. Пушкин «Капитанская дочка»	Самостоятельный выбор	«Береги честь смолоду»
В. Шекспир «Ромео и Джульетта»	Сцена на балконе и сцена прощания	«Любовь вечна»
Сервантес «Дон Кихот»	Самостоятельный выбор	Вечный рыцарь Дон Кихот
М.А. Шолохов «Судьба человека»	Встреча с Ванюшкой	Дети и война

ме после коллективного выбора сцен и об-
суждения (две сцены);

- письменная работа без предварительного обсуждения по двум предложенным сценам или портретам;
- письменная работа без предварительного коллективного обсуждения по самостоятель-
но выбранным темам.

К диптиху на основе словесного рисования при-
соединяется диптих на основе киносценария или
мизансценирования, представляющий из себя опи-
сание двух моментов фильма или спектакля. Нами
составлены примерные темы диптихов в 7–8 клас-
сах (таблица 2).

Выводы. Таким образом, становление и раз-
витие образной картины мира школьников сред-
ствами художественной литературы на этапе фор-
мирования образа мира в суждениях, оценках,
интерпретациях характеризуется необходимостью
использования определённых типов заданий, на-
правленных, в первую очередь, на развитие образ-
ного и концептуального мышления, привитие навы-
ков компаративного анализа, а также читательской
интерпретации, основанной на глубоком постижении
авторской художественной картины мира путём
создания диалогических ситуаций с изучаемым про-
изведением. Всё это должно способствовать разви-
тию личности мыслящей.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Болотнова, Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во Томского университета, 1992. – 309 с.
3. Бореев, Ю. Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов / Ю. Б. Бореев. – М. : АСТ, Астрель, 2003. – 575 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Выготский, Л. С. Эйдетика / Л. С. Выготский // Хрестоматия по ощущению и восприятию ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – С. 275–281.
6. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Из-во Академии педагогических наук, 1958. – 371 с.
7. Зинин, С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса : монография / С. А. Зинин. – Москва : Русское слово – РС, 2004. – 240 с.
8. Маранцман, В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу / В. Г. Маранцман. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
9. Мирзоян, М. А. Пятый класс как этап литературного развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Мирзоян. – СПб., 2000. – 143 с.
10. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю: проблемы художественного творчества / С. Х. Раппопорт. – М. : Советский художник, 1978. – 238 с.

The Imaginary Picture of Pupils' World by Means of Fiction. The Stage of Forming the Image of the World in the Opinions, Evaluations, Interpretations

V.E. Khrabrova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 03.09.2017

Abstract. The article deals with the second stage of the formation and development of an imaginary picture of pupils' world by means of fiction "The image of the world in opinions, evaluations, interpretations" taking into account the development of the person who thinks. The most effective types of tasks, methods, kinds of educational activity in the lesson and after-hour work are offered.

Keywords: an imaginary picture of the world, the image of the world in opinions, evaluations, interpretations, personality who thinks conceptual and imaginative thinking, types of tasks, drama.

For citation: Khrabrova V.E. The Imaginary Picture of Pupils' World by Means of Fiction. The Stage of Forming the Image of the World in the Opinions, Evaluations, Interpretations. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 82–89 (in Russ.).

About author: V.E. Khrabrova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department "Pedagogical Education" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: veh62@mail.ru.

References

1. Bakhtin M.M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1979. 320 p.
2. Bolotnova N.S. *Khudozhestvennyi tekst v kommunikativnom aspekte i kompleksnyi analiz edinitits leksicheskogo urovnya* [Artistic Text in Communicative Aspect and Complex Analysis of Lexical Level Units]. Tomsk, Publishing house of Tomsk University, 1992. 309 p.
3. Boreev Yu.B. *Estetika. Teoriya literatury. Entsiklopedicheskii slovar' terminov* [Literature Theory. Encyclopaedic Dictionary of Terms]. Moscow, AST Publ., Astrel' Publ., 2003. 575 p.
4. Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskii ocherk* [Imagination and Creativity in Childhood. Psychological Essay]. 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p.
5. Vygotskii L.S. *Eidetika. Khrestomatiya po oshchushcheniyu i vospriyatiyu. Pod red. Yu.B. Gippenreiter, M.B. Mikhalevskoi* [Reader of Sensation and Perception. Ed. Yu.B. Gippenreiter, M.B. Mikhalevskaya]. Moscow, Publishing house of the Moscow State University, 1975, pp. 275–281 (in Russ.).
6. Zhinkin N.I. *Mekhanizmy rechi* [Mechanisms of Speech]. Moscow, Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences, 1958. 371 p.
7. Zinin S.A. *Vnutripredmetnye svyazi v izuchenii shkol'nogo istoriko-literaturnogo kursa* [Intrasubject Connections in the Study of the School Historical and Literary Course]. Moscow, Russkoe slovo – RS Publ., 2004. 240 p.
8. Marantsman V.G. *Trud chitatel'ya: ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu* [Work of the Reader: From the Perception of a Literary Work to Analysis]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 128 p.
9. Mirzoyan M.A. *Pyaty klass kak etap literaturnogo razvitiya. Diss. kand. ped. nauk* [The Fifth Class as a Stage of Literary Development. Cand. Diss. (Ped.)]. St. Petersburg, 2000. 143 p.
10. Rappoport S.Kh. *Ot khudozhnika k zritel'yu: problemy khudozhestvennogo tvorchestva* [From the Artist to the Viewer: Problems of Artistic Creativity]. Moscow, Sovetskii khudozhnik Publ., 1978. 238 p.

Статью к печати рекомендовала Т. В. Калайджян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: tamaradek57@mail.ru.

УДК 37.017.92/93:141.7

Иван Ильин о духовном возрождении народа, как факторе преобразования России

Виталий Васильевич Коваленко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 06.09.2017

Аннотация. Раскрывается сущность тезиса Ивана Александровича Ильина о том, что спасительному для России политическому переустройству должно предшествовать духовное обновление народа. Отмечается убежденность его в том, что только Православие может быть той нравственной основой, которая подготовит российское общество к принятию спасительного для него пути. Присущий христианству дух любви и свободы должен быть дополнен высокими целями, совокупность которых Ильин называет предметностью. Указывается на основное содержание трёх таких целей, придающих существованию человека высший смысл: восприятие жизни как дела Божьего, служение России и служение семье. Отмечается роль образования и интеллигенции в воспитании в духе предметности людей, способных преобразить Россию.

Ключевые слова: Любовь, свобода, предметность, воспитание, служение, семья, сердечность.

Для цитирования: Коваленко, В. В. Иван Ильин о духовном возрождении народа, как факторе преобразования России / В. В. Коваленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 90–94.

Об авторе: В. В. Коваленко, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Исторические, философские и социальные науки» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: cowalenco.vitalij@yandex.ru.

Постановка проблемы. В 90-годы XX века российскому читателю стало доступным творчество одного из самых значительных отечественных философов Ивана Александровича Ильина (1883–1954). Воспринявший большевистский переворот 1917 года как катастрофу России, он четырежды подвергался аресту новыми властями и наконец был выслан в 1922 году из страны вместе с другими видными философами, экономистами и историками.

Десятилетия жизни на чужбине лишь укрепили в Ильине чувство любви к Родине, происходившее с ней он считал болезнью, которая рано или поздно пройдет. Он писал: «Быть русским – значит не только говорить по-русски. Но значит воспринимать Россию сердцем, видеть любовью её драгоценную самобытность и её во всей вселенской истории неповторимое своеобразие... Быть русским – значит верить в Россию так, как верили в неё все русские великие люди, все её гении и строители. ... Без веры в Россию нам не возродить её» [5, с. 105–106].

Оценку обширного и многогранного творчества Ивана Ильина нельзя свести к распространённым

хлестким ярлыкам – монархист, националист, антикоммунист и т.п. Этот набор характеристик лишь объясняет, почему знакомство с идеями философа в годы советской власти если и было доступно в нашей стране, то лишь крайне узкому кругу лиц. Да и в современной России далеко не всё и не всем нравится в идеях Ивана Ильина.

Прежде всего это относится к убеждённости философа в том, что демократия в её западноевропейском понимании неприемлема для нашей страны: «История как бы вслух произнесла некий закон: в России возможны или единовластие, или хаос; к республиканскому строю Россия не способна. Или ещё точнее: бытие России требует единовластия – или религиозного и национального укрепления единовластия чести, верности и суждения, т.е. монархии; или единовластия безбожного, бессовестного, бесчестного и притом антинационального и интернационального, т.е. тирании» [6, с. 93].

Отрицание многими соотечественниками идеи восстановления монархии в России не должно позволить недооценить то, что политическому переустройству России, по мнению Ильина, должно пред-

шествовать духовное обновление народа. Оно не следствие, но предпосылка обновления страны: «Прежде всего мы не верим и не поверим ни в какую „внешнюю реформу“, которая могла бы спасти нас сама по себе, независимо от внутреннего, душевно-духовного изменения человека. Нет такой „избирательной системы“, нет такого государственного устройства, нет такого церковного строя, нет такого школьного порядка, которые обещали бы человечеству, и в частности, в особенности России, обновление и возрождение, независимо от того, что будет созерцать его воображение и каков будет внутренний уклад его мысли и настроений и каковы будут дела его жизни...

Невозможно, чтобы дрянные люди со злою волею обновили и усовершенствовали общественную жизнь. Жадный пустит в ход все средства; продажный всё продаст; человек, в коем Бога нет, превратит всю жизнь в тайное и явное преступление. Внешнее само по себе не обеспечивает человеку ни духовности, ни духовного спасения; никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни доброты, ни чувства ответственности, ни честности, ни благородства. Истинное обновление идёт не от внешнего внутрь, не от формы к содержанию, не от видимости – к существу, а обратно» [3, с. 38–39].

Цель статьи – показать, на какой основе Иван Ильин видел возможным духовное обновление народа, каковы пути и средства достижения этой цели, раскрыть роль системы образования в преобразовании человека и общества в целом.

Основное содержание. Ильин – православный христианин. Он глубоко убеждён в том, что только Православие может быть той духовной основой, которая приготовит российское общество к принятию спасительного пути. Он не рассуждает об обрядах и догматах, к которым чаще всего сводят принципиальное отличие его от других направлений в христианстве. Ильин пишет о сути учения Христа – духе любви и свободы, воплотить которые в своей национальной культуре должна Россия. При этом рассуждения его не уходят за пределы православного богословия.

Любовь Ильин делит на чувственную (земную) и духовную (небесную). Обычно их противопоставляют, но философ убеждён в том, что они должны соединяться. И тот, кто познал счастье единения любви земной и любви небесной, тот знает, что с этим счастьем ни одно другое не сравнится.

Если брать свободу, то Ильин говорит, что свободен в человеческой природе только дух. Тело и душа подчинены законам природы, которыми они

не могут управлять, и потому им подчиняются и влекут нас к животному образу жизни. Но этому противится дух, «искра Божия», которая горит в человеке: «Дух дышит, где хочет», только опираясь на дух и его волю, человек должен страсти свои телесные и душевные не подавлять всю жизнь, а запрячь, как Иван-царевич серого волка, чтобы они мчали его в тридевятое царство за прекрасной царевной».

Ильин пишет о том, что любовь и свобода опошлены, заболтаны в Западном мире. «Вся современная культура сорвалась на том, что не сумела сочетать эти основы и блюсти эти законы. Она захотела стать культурой свободы и была права в этом; но она не сумела стать культурой сердца и культурой предметности, – и это запутало её в противоречии и привело её к великому кризису» [2, с. 178].

Чтобы избежать подобного в России, любовь и свобода должны быть действенными. Поэтому их необходимо дополнить целями, на которые они будут направлены. И эти цели должны выходить за пределы сиюминутных потребностей плоти и духа, они должны выходить даже за пределы земной человеческой жизни. Ильин назвал наличие таких высоких целей **предметностью** [1, с. 121]. Он убеждён в том, что Россия выйдет из кризиса «через сочетание и примирение трёх основ, трёх законов духа: свободы, любви и предметности» [2, с. 178].

«Человеку стоит жить на свете не всем, а только тем, что осмысливает и освящает его жизнь и самую его смерть. Всюду, где он живёт нестоящим, – пустыми удовольствиями, самодовлеющим накоплением имущества, кормлением своего честолюбия, служением личным страстям, словом, всем, что непредметно или противопредметно, – он ведёт жизнь пустую и пошлую, и всегда предаст свою цель, как только встанет выбор между этой пустой целью и самой жизнью. Ибо он сейчас же рассудит так: – спасу жизнь, – останется надежда на удовольствие и приятности... Но если у человека есть предметная, священная цель жизни, то он мыслит обратно: если предам мою предметную цель, то потеряю и самый смысл жизни, а на что мне жизнь без смысла и святыни?... – такая жизнь мне не нужна, а предметная цель священна и необходима и тогда, если моя личная жизнь на земле прервётся...» [2, с. 182]. Какие же высокие цели («предметы») предлагает Ильин?

Первое – человек должен видеть Жизнь как дело Божье [2, с. 182]. В Творении всё имеет свой смысл и свою задачу, в том числе и жизнь каждого конкретного человека. Ему отдана часть Божьего замысла. Каждый должен исполнить своё дело в

Нём, то, ради чего явился в мир и за исполнение или неисполнение которого ответит перед Отцом. Человек должен служить этому делу как высшей цели своей жизни.

Второй предмет, который органично связан с первым, – служение Родине, Отечеству, России. Чем бы ты ни занимался, каким бы ни было твоё общественное положение, «от крестьянина до учёного, от министра до трубочиста», помни: ты служишь не „маммону” и не „начальству”; не „личной похоти” и не „партии”; не „карьеру” и не „работодателю”; но именно России, её спасению, её строительству, её совершенству, её оправданию перед Лицом Божиим». Жить и действовать так, значит... службу превратить в служение, работу в творчество, интерес во вдохновение, «дела» освятить духом Дела, заботы возвысить до замысла, жизнь освятить Идеей» [2, с. 183].

Третий предмет – служение семье. Семья – фундамент России, «малая церковь». Именно в семье должно показать образец единения христианских идеалов свободы и любви, научиться «первым совестным движениям сердца и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – родине и государству» [9, с. 142]. Разрушение семьи означает разрушение народа, разрушение отечества и ослабление государства.

Когда, где и кем должна формироваться в человеке приверженность высоким идеалам, готовность и способность служить им? В детстве, в семье и системе образования, родителями и педагогами. Без внедрения этих идеалов в умы и души детей «всякое вообще воспитание мнимо и призрачно, а образование мёртво и формально» [2, с. 184]. Ребёнок, получая воспитание и образование, должен найти своё место в Божьем мире, понимать, как воплести свою жизнь в это Божье дело, и служить Ему не за страх, а за совесть.

Как воспитывать человека, способного преобразить Россию? Чему учить его? У образования и воспитания три столпа – умственное, нравственное и физическое. И худший их результат для общества – безнравственный человек, если даже он умственно и физически развит. «Самое важное, что должна дать человеку семья и школа – это предметно открытый взор, предметно живое сердце и предметно готовую волю» [2, с. 184]. Сердце и сердечность, по Ильину, являются неотъемлемой частью духовной культуры, внимание к ним – важнейший аспект воспитания: «Ты хочешь служить благой цели. Это верно и превосходно. Но как ты увидишь свою цель, если не сердечным созерцанием? Как ты узнаешь её, если не совестью своего сердца?» [8, с. 234].

В библейском понимании «сердце» означает внутреннюю сущность человека, определяющую его личность. Сердцем ощущает человек присутствие Бога в своей жизни. В притче о сеятеле Господь говорит, что семя слова Божия сеется в сердце человеческое [Матф. 13, 20]. «Сердце чисто созижди во мне, Боже, и дух прав обнови во утробе моей» – молил царь и пророк Давид [Пс. 50, 12]. Ильин пишет: «Два человека смотрят одновременно в мир вещей и людей. И вот один видит Бога, а другой не видит. Почему? Потому что увидеть его можно только тому, кто зажжёт в самом себе свечу духовной любви и духовного видения» [8, с. 77]. Вспомним заповедь Нагорной проповеди: «Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят» [Матф. 5, 8].

Педагог из сельской украинской глубинки Владимир Сухомлинский вряд ли был глубоко знаком с творчеством Ильина. Но вспомним, что его книга-завещание называется «Сердце отдаю детям». Педагогика Сухомлинского – это педагогика сердца. Он пишет: «Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им своё сердце» [9, с. 10]. В книге «Сто советов учителю» Владимир Александрович развивает эту мысль: «Учить ребёнка видеть, понимать, чувствовать сердцем людей... наша любовь детям должна быть такой, чтобы у ребёнка пробуждалась чуткость сердца к окружающему миру, ко всему, что создаёт человек, что служит человеку, и, конечно, прежде всего, к самому человеку» [10, с. 582–583].

Начинать строительство новой России Ильин призывает с идейного обновления русской интеллигенции, к которой он относил, в числе прочих, учителя и учёного, художника и офицера, судью и чиновники. В падении прежней России Ильин видел вину интеллигенции: «То, что интеллигенция говорила простому народу, будило в нём не совесть, а бессовестность; не патриотическое единение, а дух раздора; не правосознание, а дух произвола; не чувство долга, а чувство жадности» [4].

Вот почему необходимо «начать с обновления русской интеллигенции, поскольку именно она даёт народу духовное направление, образование, власть и дисциплину, она выполняет дело национального воспитания... Для этого она сама должна воспитывать в себе чувство государственной ответственности, способность к цельным и мужественным поступкам. Вести свой народ за национальной идеей и к государственной цели» [4]. Интеллигенция, «не воспитывающая народное правосознание или прямо развращающая его, – не нужна народу; но не нужна только потому, что она не нужна Делу Божьему на земле. Она поистине как соль, потерявшая свою силу» [4].

Выводы. Воплощение идей Ивана Ильина о духовном возрождении России возможно, даже если оно представляется сейчас как чудо. В истории человечества немало чудес, если понимать под ними «события, вероятность которых близка к ну-

лю». Россия много раз была, по выражению Герберта Уэллса, «во мгле» [11]. Но она всякий раз воскресала, и многие воспринимали это как чудо. Все мы должны трудиться во имя того, чтобы оно вновь произошло.

Список литературы

1. Бабаян, А. В. Предметность как категория теории нравственного воспитания И. А. Ильина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 2. – С. 121–127.
2. Ильин, И. А. О воспитании в грядущей России // Собрание соч. : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 178–192.
3. Ильин, И. А. О политической порочности и чистоте // Собрание соч. : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 7–58.
4. Ильин, И. А. О русской интеллигенции [Электронный ресурс] / И. А. Ильин. – Режим доступа : <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 04.09.2017).
5. Ильин, И. А. Почему мы верим в Россию? // Собрание соч. : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 105–111.
6. Ильин, И. А. Почему сокрушился в России монархический строй // Собрание соч. : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 2. – С. 92–94.
7. Ильин, И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний // Собрание соч. : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1994. – Т. 3. – С. 227–380.
8. Ильин, И. А. Путь духовного обновления // Собрание соч. : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 1. – С. 39–184.
9. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1973. – 288 с.
10. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5-ти т. – Киев, Радянська школа, 1979. – Т. 2. – 718 с.
11. Уэллс, Г. Россия во мгле / Г. Уэллс. – М. : Авторская книга, 2014. – 144 с.

Ivan Ilyin About Spiritual Revival of the People, as a Factor of Transformation of Russia

V.V. Kovalenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 06.09.2017

Abstract. The essence of a thesis of Ivan Ilyin that spiritual updating of the people has to precede political reorganization, saving for Russia, reveals. The conviction it that only Orthodoxy can be that moral basis which will prepare the Russian society for acceptance of a way, saving for it, is noted. The spirit of love and freedoms inherent in Christianity has to be complemented with the high purposes which set Ilyin calls concreteness. It is specified the main maintenance of three such purposes giving to existence of the person the highest sense: perception of life how are you God's, service of Russia and service to family. The role of education and the intellectuals in education in the spirit of concreteness of the people capable to change Russia is noted.

Keywords: Love, freedom, concreteness, education, service, family, cordiality.

For citation: Kovalenko V.V. Ivan Ilyin About Spiritual Revival of the People, as a Factor of Transformation of Russia. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 90–94 (in Russ.).

About author: V.V. Kovalenko, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department “History, Philosophy and Social Studies” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: cowalencko.vitalij@yandex.ru.

References

1. Babayan A.V. Objectivity as a Category of the Moral Education Theory of I.A. Il'in. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy*, 2012, no. 2, pp. 121–127 (in Russ.).
2. Il'in I.A. O vospitanii v gryadushchei Rossii [About Upbringing in the Upcoming Russia]. *Sobranie sochinenii: v 10 vol., tom 2, kn. 2. Sost. i komment. Yu.T. Lisitsy* [Collected Works in 10 vol. Vol. 2, book 2. Comp. and comments Yu.T. Lisitsy]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 2, book 2, pp. 180–188.
3. Il'in I.A. O politicheskoi porochnosti i chistote [On Political Depravity and Purity]. *Sobranie sochinenii: v 10 vol., tom 2, kn. 2. Sost. i komment. Yu.T. Lisitsy* [Collected Works in 10 vol. Vol. 2, book 2. Comp. and comments Yu.T. Lisitsy]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 2, book 2, pp. 7–58.
4. Il'in I.A. O russkoi intelligentsii [About Russian intelligentsia]. Available at: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (accessed 04.09.2017).
5. Il'in I.A. Pochemu mi verim v Rossiju [About Upbringing in the Upcoming Russia]. *Sobranie sochinenii: v 10 vol., tom 2, kn. 1. Sost. i komment. Yu.T. Lisitsy* [Collected Works in 10 vol. Vol. 2, book 2. Comp. and comments Yu.T. Lisitsy]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 2, book 1, pp. 105–111.
6. Il'in I.A. Pochemu sokrushilsya v Rossii monarkhicheskii stroi [Why did the Monarchy Break Down in Russia?]. *Sobranie sochinenii: v 10 vol., tom 2, kn. 2. Sost. i komment. Yu.T. Lisitsy* [Collected Works in 10 vol. Vol. 2, book 2. Comp. and comments Yu.T. Lisitsy]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 2, book 2, pp. 92–94.
7. Il'in I.A. Poyushchee serdtse. Kniga tikhikh sozertsanii [Singing Heart. Book of Quiet Contemplations]. *Sobranie sochinenii: v 10 vol., tom 3. Sost. i komment. Yu.T. Lisitsy* [Collected Works in 10 vol. Vol. 2, book 2. Comp. and comments Yu.T. Lisitsy]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 3, pp. 227–380.
8. Il'in I.A. Put' dukhovnogo obnovleniya [The Path of Spiritual Renewal]. *Sobranie sochinenii: v 10 vol., tom 1. Sost. i komment. Yu.T. Lisitsy* [Collected Works in 10 vol. Vol. 2, book 2. Comp. and comments Yu.T. Lisitsy]. Moscow, Russkaya kniga Publ., 1993, vol. 1, pp. 39–184.
9. Sukhomlinskii V.A. Serdtse otdayu detyam [The Heart is Given to Children]. Kiev, Radyanska shkola Publ., 1973. 288 p.
10. Sukhomlinskii V.A. *Sto sovetov uchitelyu. Izbrannye proizvedeniya: v 5-ti t.* [A hundred Tips to the Teacher. Selected works: in 5 volumes]. Kiev, Radyanska shkola Publ., 1979, vol. 2, 718 p.
11. Wells G. *Rossiia vo mgle* [Russia in the Gloom]. Moscow, Avtorskaya kniga Publ., 2014. 144 p.

Статью к печати рекомендовал М. Н. Козлов, доктор исторических наук, профессор Севастопольского государственного университета, e-mail: kmn_75@mail.ru.

УДК 94:902.2 (477)

Эволюция языческих представлений восточных славян о загробном мире

Михаил Николаевич Козлов

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 13.11.2017

Аннотация. На основе обширного археологического материала, древнерусских письменных источников и данных этнографии проведён исторический анализ основных мировоззренческих моделей восточнославянских языческих представлений наших предков дохристианской эпохи о загробном мире.

Используя историко-сравнительный и проблемно-хронологические методы научного анализа, а также метод интерпретационного синтеза, автор смог выделить три основных мировоззренческих модели древнерусских посмертных представлений и несколько наиболее характерных сюжетов древнерусских народных и дружинных представлений о загробном мире как «антимире», или «мире наоборот», царстве вечной зимы и холода или огромном пастбище, где пасутся безликие души умерших. Языческие верования и представления, связанные со смертью и загробным существованием человека впервые представлены не как единая традиционная метафизическая структура, а в виде нескольких переплетённых между собой и изменяющихся в течение времени наиболее характерных языческих мировоззренческих моделей представлений восточных славян дохристианской эпохи о смерти и загробном мире.

Ключевые слова: смерть, загробный мир, антимир, представления, верования, мировоззренческие модели, культ, язычество, загробный мир.

Для цитирования: Козлов, М. Н. Эволюция языческих представлений восточных славян о загробном мире / М. Н. Козлов // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 95–104.

Об авторе: М. Н. Козлов, доктор исторических наук, профессор кафедры «Исторические, философские и социальные науки» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: kmn_75@mail.ru.

Постановка проблемы. Различные мировоззренческие модели представлений о смерти и загробном существовании человека существенно влияли на поведение восточных славян догосударственной эпохи, они были как бы этикетом тогдашнего человека. Их изменения приводили к изменению стереотипов поведения, что не могло не сказываться на общественно-экономической и политической жизни тогдашнего восточнославянского общества. Изучение динамического развития основных мировоззренческих моделей представлений о смерти и загробном существовании человека, существовавших в восточнославянском обществе в дохристианскую эпоху, позволит современным исследователям глубже осознать различные аспекты этнокультурного мировоззрения и экономической жизни наших далёких предков.

Историография исследования. Тема языческих представлений восточных славян дохристианской эпохи о смерти и потустороннем мире до сих пор остаётся малоисследованной и в специальных

научных трудах комплексно не рассматривалась. Вместе с тем отдельные её аспекты в разное время привлекали внимание учёных – представителей различных гуманитарных дисциплин. Так, исследователи первой половины XIX в. видели древнерусский загробный мир аналогом христианского ада или рая, при этом при реконструкции языческих представлений наших предков отечественные исследователи опирались в основном на народный фольклор и данные этнографии [24, с. 232–234; 25, с. 30–31, 76–77].

В начале XX в. учёный А.Н. Соболев, опираясь в основном на древнерусские письменные источники, попытался провести целостную реконструкцию представлений древних славян-язычников об «ином мире» в своей монографии «Загробный мир по древнерусским представлениям» (1913 г.) Исследователь в русле историко-сравнительной школы подытожил теоретические наработки своих предшественников и обогатил их своими оригинальными наблюдениями [41].

Некоторые аспекты восточнославянского языческого мировоззрения, связанного с представлениями о смерти и загробном мире, были рассмотрены в монографии известного дореволюционного учёного историко-религиозной школы В.М. Веселовского [7, 283–311].

Существенные коррективы в изучение затрагиваемой темы внёс выдающийся историк и этнограф Д.К. Зеленин. Исследователь не только значительно обогатил этнографическую базу изучения данного аспекта древнеславянской языческой мифологии, но и предложил новые подходы к её изучению, в частности ввёл в научный оборот такие понятия, как «заложный покойник», «неизжитый век», «своя и не своя смерть» [15; 16; 17].

В советский период значительно обогатилась археологическая база исследования восточнославянского язычества. Советские исследователи смогли провести более детальную реконструкцию восточнославянского язычества на основе комбинирования письменных, археологических и этнографических источников, а также народного фольклора. Так, в трудах целого ряда советских исследователей была затронута тема языческих представлений наших предков о проводниках в мир иной [5, с. 78–91; 14, с. 76–90; 9, с. 87–98; 4, 39, с. 112–117, 131–123].

Исследования восточнославянского язычества в целом и посмертных представлений, в частности, продолжают современные восточнославянские учёные. Так, украинский исследователь Ю.Г. Писаренко в своей монографии «Велес-Волос в языческом мировоззрении древней Руси» подробно исследовал генетическую связь между культом Велеса и представлениями о мире мёртвых [32, с. 49–51].

Особенностям посмертных космологических представлений восточных славян-язычников посвящены статьи российского учёного В.Я. Петрухина «О функциях космологических описаний в погребальном культе» [31, с. 3–16], и «О начальных этапах формирования древнерусской народности и распространения названия Русь в свете данных погребального обряда» [30, с. 207–215].

Таким образом, отечественные учёные в разное время затрагивали тему языческих представлений восточных славян о загробном мире, но они рассматривались в целом как единая система, окончательно оформившаяся в конце X в. и трансформировавшаяся под влиянием христианства в первой половине XI в. Между тем восточнославянские языческие представления о загробном мире, как свидетельствуют имеющиеся данные археологии и письменные источники, не имели единой, устоявшейся структуры. Они состояли из нескольких различных по

времени возникновения и общественному базису мировоззренческих моделей, изменяющихся с течением времени и причудливо переплетающихся между собой.

Историческая реконструкция наиболее характерных языческих мировоззренческих моделей представлений восточных славян дохристианской эпохи о смерти и загробном мире – основная **цель данной статьи**.

Древнеславянские языческие представления о смерти и загробном мире имеют долгую историю, они возникли, очевидно, ещё в эпоху индоевропейской общности, но последовательно проследить их развитие практически невозможно. По нашему мнению, анализ эволюции языческих посмертных представлений возможно произвести лишь с IV в. н. э., то есть периода, к которому относятся первые достоверно восточнославянские погребения и святилища.

Согласно данным археологии, самой ранней древнеславянской формой погребений у восточных славян были грунтовые могильники или поля погребений. Раннеславянские могильники, находились на окраине поселения или недалеко от него. Умерших людей сжигали на кострах (на стороне от места захоронения). Сожжённые кости помещали в глиняные горшки или накрывали горшком. Захоронения практически безинвентарны. В Поднестровье известны раннеславянские бескурганые могильники с труположениями (с западной ориентацией), покрытые каменными плитами [38, с. 18, 126–128; 34, с. 76–77; 43, с. 98].

В наше время исследованы раннеславянские святилища. Они представляли собой небольшие по размерам, округлые или прямоугольные по форме площадки. В центре святилища обычно находились антропоморфные каменные идолы и жертвенники. Располагались они обычно внутри родовых поселений (или на окраине) [22, с. 84–89].

Как верно заметил В.Я. Петрухин, в родовую эпоху живые потомки и умершие предки составляли как бы единую сакральную родовую общину. «Свои» покойники-берегини незримо находились вблизи живых потомков и защищали их от вредоносного влияния «чужих» покойников – «упырей» [29, с. 123]. Живые потомки почитали своих умерших предков в раннеславянских святилищах. Таким образом, основу восточнославянского языческого культа родовой эпохи составлял культ предков. Неслучайно неизвестный древнерусский книжник, автор глоссы к «Слову Григория Богослова об идолах», обозначил древнейшей формой восточнославянского языческого культа почитание упырей и берегинь: «И ти

начаша требы класти Роду и рожаницам прежде Перуна бога, а прежде того клали требы оупырям и берегиням» [1, с. 385]. Козьма Пражский также утверждает в своей «Чешской хронике», что древние славяне «первоначально почитали домашних пенатов» [23, с. 11].

Во второй половине первого тысячелетия нашей эры старые родоплеменные представления о сакральном мире мёртвых подверглись определённой трансформации. Если раньше наши предки верили, что умершие берегини никуда не исчезали после смерти, а продолжали незримо находиться вблизи своих потомков и защищать их от негативного воздействия вредоносных «упырей», то со второй половины первого тысячелетия нашей эры у восточных славян, видимо, появились представления о каком-то особенном «ином» мире, куда попадали души сожжённых на погребальных кострах людей. Об этом свидетельствуют существенные изменения в погребальной обрядности восточных славян второй половины I тыс. н. э. Так, уже начиная с VI–VII вв. в бассейне Припяти, Тетерева и Буга появляются курганные могильники [38, с. 18]. В VIII–IX вв. курганные могильники повсеместно вытесняют грунтовые. А.П. Моця связывает эволюцию в погребальном обряде в середине I тыс. н. э. с процессом индивидуализации личности и распадом существующей на последней стадии первобытнообщинного строя идеологии [26, с. 6]. По мнению В.Я. Петрухина, эволюция погребальной обрядности в середине I тыс. н. э. свидетельствует также о существенном усложнении представлений древних славян о сакральном мире духов, богов и умерших людей [29, с. 214–215].

Действительно, погребальный курган в дохристианских представлениях многих индоевропейских народов представлял собой аналог мирового дерева. В архаическом представлении наших предков он совмещал в себе сакральные подземные и небесные миры – место пребывания умерших людей, духов и богов с реальным миром живых людей. Нижняя часть кургана, где находились сожжённые кости покойника якобы находилась в подземном «костном мире», вершина кургана должна была достигать небесного мира. Вместе с тем, как верно отметил В.Я. Петрухин, погребальный курган тяготеет и к миру живых людей, он символизирует собой связь с предками-берегинями [29, с. 214–215]. Таким образом, сакральный мир как бы раздвоился и находился в представлении восточных славян где-то далеко, одновременно на небе и под землей.

На восточнославянской территории известны курганы различной формы и размеров – от огром-

ных длинных могильников кривичей, среди которых встречаются исполины длиной до 20 и шириной 100 метров и высотой 12 метров, и новгородских сопков, которые достигают 10 метров в высоту и 40 метров в диаметре [12, с. 58] до небольших волынских курганов – 1–2 м в диаметре и 1 м высотой [38, с. 18].

Инвентарь раннеславянских захоронений характеризуется чрезвычайной бедностью. Так, в южных районах Киевской Руси в 440 насыпях были найдены обломки битой посуды, 670 раз были зафиксированы железные ножи, железные кресала разных форм (91 случай), в 15 погребениях найдены гири и весы, в 10 – ключи и замки. Кроме того, имеют место единичные случаи находок серпов, топоров, крючков, долота и других предметов. В пяти процентах исследованных погребений найдено оружие: луки, стрелы, топоры, мечи, наконечники копий, детали щитов и т.п. [26, с. 33–38]. Известно около 120 случаев фиксации костей животных: лошадей, свиней, овец, коз, птиц [26, с. 30]. Кости животных найдены в Черниговском могильнике Берёзки [3, с. 23], новгородских сопках [44, с. 27].

Бедность абсолютного большинства восточнославянских языческих захоронений IX–X вв. позволяет предположить, что восточные славяне в конце I тыс. н. э. не имели чёткой системы представлений об экономической и социальной дифференциации в царстве мёртвых. Очевидно, в сознании восточных славян об ином мире все мертвецы должны были быть равными в своих правах и не иметь никакого личного имущества. Показательной в этом отношении является этимология польского термина «nieboszczyk» (чешское «nebozcih», украинское «небіжчик»), что означает буквально «бедняк», «нищий» [46, с. 19].

Вероятно, загробный мир в сознании наших предков дохристианской эпохи представлялся в виде идеального места, где царил всеобщее равенство. Всё это хорошо согласуется с индоевропейским представлением о загробном мире как гигантском пастбище, на котором некое божество-судья пасёт свою безликую паству. Так, в апокрифическом труде болгарского происхождения «Беседа трёх святителей» находим следующие строки: «Место нарицается рай, а ограды – райские места, а овцы – верные люди» [2, с. 65].

Таким образом, во второй половине первого тысячелетия новой эры у восточных славян появились представления о сакральном мире, куда попадают души умерших людей после смерти и захоронения. Изменение представлений о загробном существовании человека существенно отразилось на погребальной обрядности.

Хронологическая классификация славянских го-
родищ показала, что в середине I тыс. н. э. произо-
шло серьёзное расслоение общественных центров.
Развитие последних происходило неравномерно, и
это, скорее всего, послужило причиной возникнове-
ния иерархии родоплеменных центров. В тогдаш-
нем обществе появился весьма влиятельный соци-
альный слой – вооружённые воины-дружинники,
группировавшиеся вокруг своего вождя (князя). К
этому же периоду относят археологи и появление
так называемых «дружинных захоронений», прин-
ципиально отличающихся от общей массы захоро-
нений восточных славян IX в. Согласно данным
археологии и целому ряду письменных источников,
представителей восточнославянской элиты в IX–
X вв. хоронили вместе с богатым погребальным
инвентарём, в довольно сложных погребальных
конструкциях, с оружием, женщинами-невольница-
ми и жертвенными животными.

Примером этому может служить захоронение
одного из знатных руссов IX века на территории
Киевского некрополя. Покойник вместе со своей
подругой был найден в деревянном срубе и ориен-
тирован головой на север. У правого бедра умер-
шего был найден меч франкского типа, а также
фрагмент колчана и наконечники стрел. В том же
срубе были зафиксированы кости молодой женщи-
ны [21, с. 182].

В Черниговском кургане X в. Чёрная Могила, в
котором были похоронены в деревянном срубе
знатный воин, подросток и женщина-рабыня, были
найлены также два меча, два шлема, две кольчуги,
сабля, десять наконечников копий, наконечники
стрел, топор, пять ножей, несколько щитов, два
жертвенных ножа, полтора десятка вёдер, бронзо-
вый идол, остатки ритуального хитона, конская
сбруя, железный котёл, заполненный пережжёнными
бараньими костями, кости двух лошадей, позолоченные
турьи рога с изображением мифологического сюжета,
слитки золота, серебра и стекла. У ног женщины
были зафиксированы десять железных серпов,
долото и скобель [38, с. 253–254].

В другом Черниговском кургане Гульбище (мес-
то захоронения знатного воина и женщины-неволь-
ницы) были найдены шлем, меч, щит, два наконеч-
ника копья, конская сбруя, обломки топора, араб-
ский дирхем X в., огромный меч, золотые, серебря-
ные и стеклянные слитки. У ног женщины-рабыни
лежали зерна ржи, пшеницы, ячменя и небольшой
серп [38, с. 254].

Таким образом, воины, захороненные в обоих
черниговских курганах, должны были сохранить по-
сле смерти часть своего имущества и вести в «анти-

мире» тот же образ жизни, что до смерти. На эту
мысль наводит и факт сожжения «хозяина» Чёрной
Могины в деревянном домике – жилище мёртвых.

Подобные захоронения воинов-дружинников IX–
X века были широко распространены в некрополях
древнерусских городов Киева, Чернигова, Старой
Ладоги, Новгорода, Смоленска и др., а также мо-
гильниках, расположенных вокруг этих племенных
центров: Шестовицкого, Гнездовского, Петровского,
Михайловского и др.

Известно около 120 случаев фиксации в дружин-
ных захоронениях животных – лошадей, свиней,
овец, коз, птиц [26, с. 30]. Кости животных зафик-
сированы исследователями в дружинных захороне-
ниях Ладоги, Киева, Шестовиц, Гнездово, Тимире-
во [14, с. 86].

Существование особой погребальной обряд-
ности убедительно свидетельствует о том, что в
сознании представителей восточнославянской воин-
ской элиты в конце I тыс. н. э. сформировалась осо-
бая модель представлений о загробном существо-
вании человека. Её основой стала формула, заим-
ствованная из мифологии северо-германских пле-
мён и нашедшая своё отражение в «Саге об Инг-
лингах». Согласно данному источнику, всё, что бу-
дет сожжено с умершим на погребальном костре
или похоронено с ним в земле, наследуется им в
мире мёртвых [42, с. 14–15].

Возможно, что в восточнославянской воинской
среде было распространено представление о том,
что кальцинированные кости мертвеца продолжали
вести в месте захоронения то же существование, что
и при жизни. Так, изготовление нашими предками-
язычниками деревянных сооружений – домовин,
имитировавших жильё живых людей, прямо связано
с идеей второй, посмертной жизни [37, с. 75]. Пока-
зательным в этом отношении представляется един-
ство восточнославянского термина «дом» в значе-
нии «жильё» и современного украинского слова «до-
мовина» (диалектное псковское и орловское «до-
мовье») в значении «могила», «гроб» [10, с. 466].
Погребальные сооружения-домовины из дерева
разных форм и размеров зафиксированы археоло-
гами во время раскопок дружинных могильников
IX–X вв. на всей восточнославянской территории.
Особенно данная черта погребальной обрядности
была характерна для Гнездовского, Тимиревского,
Петровского могильников, некрополей Старой Ла-
доги, Киева, Чернигова и других древнерусских го-
родов [8, с. 156–158].

Самым распространённым инвентарём в древ-
неславянских дружинных захоронениях было ору-
жие, а также горшки и миски с едой. Данный факт

можно объяснить «потребностями» бывших воинов в оружии, еде и напитках. Кроме того, в данных могилах встречаются железные ножи, кресала разных форм, весы и чашки, замки, пряслица, серпы, иглы, шилья, рыбацкие крючки и т.п. [26, с. 36–38]. В курганах Приладожья вблизи останков покойников встречаются железные тарелки и сковороды, символизировавшие образ вечного дома [35, с. 56].

В языческом сознании восточных славян в мире мёртвых могли находиться лишь умершие люди и «мёртвые» (поломанные или сожжённые) вещи. Именно с этим аспектом восточнославянских языческих верований исследователи связывают древнеславянский обычай, зафиксированный на всей восточнославянской территории, – бить горшки во время захоронения покойника. Случаи специального разбивания посуды во время захоронений умерших прослеживаются в могильниках дреговичей, кривичей, ярославских курганах, захоронениях славян Борщевской культуры [8, с. 39]. По мнению И.П. Русановой, битьё посуды должно было помочь покойнику попасть в иной мир, а также способствовать его возрождению и защите от злых сил [36, с. 54].

Исследователи фиксируют в захоронениях также довольно часто ритуальную порчу оружия. Так, в одном из погребений Киевского некрополя, исследованного на территории бывшей усадьбы князя Трубецкого в 1892 г., был найден меч, согнутый пополам в ножнах, украшенных золотом. В кургане № 1 Михайловского могильника близ Ярославля обнаружили обломки боевого меча, разломанного пополам. Они были положены на урну с кальцинированными костями [11, с. 68]. Зафиксированы подобные случаи также в Шестовицком и Гнездовском могильниках [3, с. 30].

Современный российский этнограф и фольклорист В.И. Ерёмин интерпретирует обычай порчи оружия в восточнославянских захоронениях ужасом наших предков перед умершим. По мнению исследовательницы, подобная мера должна была «разоружить» мертвеца [13, с. 41].

Вместе с тем анализ некоторых восточнославянских погребений конца I тыс. н. э. показывает, что кроме оружия у наших предков имело место также ритуальная порча и прочего погребального инвентаря. В Люцинском могильнике X в. на территории современной Витебской области археологами были зафиксированы испорченные бытовые вещи, не имеющие ничего общего с оружием [35, с. 49]. Данный факт указывает на то, что обычай специального порчи погребального инвентаря отражает стремление обеспечить покойника в другом мире необходимыми ему «мёртвыми» вещами.

Отголоски древних языческих представлений о «мире наоборот» сохранились и в восточнославянской погребальной обрядности XVIII–XIX вв. В Украине выворачивание одежды наизнанку являлось одним из наиболее распространённых приёмов создания специального костюма для погребальных церемоний. Весьма распространённым был обычай во время проводов мертвеца на кладбище переворачивать воловье ярмо вверх ногами. В Белоруссии ещё до недавнего времени существовал весенний праздник Комоедицы, который отмечали 24 марта. Он был связан с представлением о весеннем «размыкании земли» и выходе на поверхность земли нечистой силы. Обязательными атрибутами праздника были танцы в медвежьих шкурах и вывернутыми мехами вверх шубах [37, с. 123].

Таким образом, важной чертой восточнославянских языческих представлений о «дружинном мире мёртвых» было отождествление его с «миром наоборот», или «антимиром».

Другим важным аспектом представлений о «дружинном мире мёртвых» было отождествление его с царством вечного холода и тьмы. Именно это направление восточнославянских верований, по мнению многих исследователей, доминировало в сознании наших предков дохристианской эпохи [41, с. 31].

За чертой, отделявшей «белый свет» от могильника, начинался в воображении восточных славян язычников иной, враждебный человеку мир, в котором царит вековая тьма и холод и никогда не светит солнце. Большой интерес в этой связи представляет фиксация исследователями во многих восточнославянских погребениях специальных предметов, которые в старину использовали для добывания огня. Так, огнива и кремни к ним разных размеров и форм фиксируются исследователями во многих захоронениях северян, волинян, древних курганах кривичей. Известны единичные случаи находок подобных предметов в мужских погребениях дреговичей, древлян [38, с. 100, 105–106, 116, 162, 197].

В дружинных курганах археологи фиксируют специальные ледоходные лыжи, предназначенные для перемещения по снегу и льду. Подобные предметы, например, найдены в Тимиревском могильнике [11, с. 73]. Зафиксированы ледоходные лыжи также в курганах Гнездовского археологического комплекса [38, с. 248]. Кроме того, в нескольких погребениях Гнездовского могильника исследователями были найдены специальные восковые свечи, которые должны были помочь покойникам ориентироваться в «царстве тьмы» [11, с. 29].

Представление наших предков о мире мёртвых как царстве холода и мрака нашло отражение и в письменных источниках. Так, в восточнославянской вставке к «Слову Козьмы Индикоплова к Анастасию о жилище небесном» — источнике XI в. — рассказывается о том, что под землёй, где «зде зашедь слнце», находится «поуста земля» и «ночь мертва» [40, с. 15]. Автор «Слова о полку Игореве» сообщает, что князья Олег и Святослав перед смертью «тьмой заволоклись» [19, с. 8]. В восточнославянском варианте «Апокрифической книги Еноха» содержится интересная вставка, отсутствующая в греческом оригинале. В источнике сообщается о том, что один из христианских святых видел в «ином мире» «всякие муки и пытки и тьму и нет там света... только лед» [18, с. 267–269].

В «Великой Хронике о Польше, Руси и их соседях XI–XII вв.» содержится легенда о князе Пшеславе, который боялся вековой тьмы в «царстве мёртвых» и попросил перед смертью, чтобы на его могиле всегда горел свет [6, с. 78].

Отождествление «иноного мира» с царством тьмы и холода было характерно для сознания не только древних славян, но и для их соседей — северных германцев. В представлениях северных германцев язычников загробный мир — Хель был тёмным, холодным и безрадостным местом, расположенным где-то под землей [45, с. 24–29]. В одной из исландских саг X в., а именно «Об Аудуне из западных Фьордов» рассказывается о том, как один из богатых норманнов своим усердием в жертвоприношениях богу весны и тепла добился того, что Фрейр согревал его в «ином мире» и отогнал от него холод [20, с. 46].

Большой интерес в этой связи представляет древнеславянский языческий обычай привозить тело покойника к месту погребения на санях, независимо от поры года. Подобный обычай упоминается в письменных источниках при описании погребений первых киевских князей Владимира Святославовича, Ярослава Владимировича, Бориса Владимировича и многих других представителей восточнославянской социальной элиты. При этом археологами была замечена одна очень интересная деталь — ни в одном из древнеславянских курганов не были найдены сами сани [37, с. 111].

Вероятно, это объясняется тем, что «иной» мир начинался сразу за границами захоронения и поэтому, по мнению наших предков, средства передвижения в царство мёртвых мертвецам не были нужны. Поэтому далеко не случайно Владимир Мономах на склоне своих лет начинает «Поучение» словами «на саях сидячи...» [33, с. 153] — в смысле «в конце жизненного пути», «при смерти».

В народном представлении «зима-смерть» виделась страшным чудовищем, похищающим солнце. Она якобы гадюкой лежит в чистом поле или под белым камнем [27, с. 42]. С представлением о загробном мире как царстве холода и зимы хорошо согласуется восточнославянская похоронная причеть, в которой достаточно распространено мысленное обращение к стране, «где ветер не веет, солнце не светит». Возможно, что именно с этими верованиями был связан народный обычай в определённые дни года приглашать мертвецов в дом и разводить костры, чтобы покойники могли согреться возле огня [15, с. 204].

Выводы. Таким образом, анализ погребальной обрядности и древнерусских письменных источников позволяют реконструировать три наиболее характерных модели языческих представлений о смерти и загробном мире. Для первой из них, сформировавшейся в отдалённую, родовую эпоху было характерно представление о продолжении существования умерших предков вблизи их живых потомков. Развитые представления о загробном мире как некоем идеальном месте, где царит всеобщее равенство, возникли в народной среде в середине I тыс. н. э. в рамках народной мировоззренческой модели.

Существенно отличались от традиционных народных верований представления о потустороннем мире и загробном существовании представителей восточнославянской дружинной элиты конца I тыс. н. э. В сознании высших слоёв восточнославянского общества данной эпохи иной мир представлял собой зеркальное отражение реального мира, то есть это был «мир наоборот» — антимир. Другим направлением представлений восточных славян — дружинников о загробном мире стала ассоциация его с царством тьмы, холода и вечной зимы.

Список литературы

1. Аничков, Е. В. Язычество и Древняя Русь / Е. В. Аничков. — СПб., 1914. — 386 с.
2. Беседа трёх святителей // Златоструй. Древняя Русь X–XIII веков. — М.: Наука, 1990. — С. 262–266.
3. Бліфельд, Д. І. Давньоруські пам'ятки Шестовиці / Д. І. Бліфельд. — Київ: Наукова думка, 1977. — 233 с.
4. Боровский, Я. Е. Мифологический мир древних киевлян / Я. Е. Боровский. — Киев: Наукова думка, 1982. — 103 с.

5. Вагнер, Г. К. Грифон во Владимиро-Суздальской фасадной скульптуре / Г. К. Вагнер // Советская археология. – 1962. – № 3. – С. 78–91.
6. Великая Хроника о Польше, Руси и их соседях XI–XIII вв. / под ред. В. Л. Янина ; перевод Л. М. Поповой. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 264 с.
7. Веселовский, А. Н. Разыскания в области русского духовного стиха / А. Н. Веселовский // Известия Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. – 1889. – Т. 46. – Кн. 6. – С. 283–311.
8. Винников, А. З. Славянские курганы лесостепного Дона / А. З. Винников. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1984. – 192 с.
9. Голубева, Л. А. Конские погребения в курганах Северо-Восточной Руси VIII–XI вв. / Л. А. Голубева // Советская археология. – 1981. – № 4. – С. 87–98.
10. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО, 2003. – 733 с.
11. Дубов, И. В. Новые источники по истории Древней Руси / И. В. Дубов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 176 с.
12. Енуков, В. В. Псковские и смоленские длинные курганы (по данным погребального обряда) / В. В. Енуков // Советская археология. – 1992. – № 1. – С. 57–67.
13. Еремина, В. И. Ритуал и фольклор / В. И. Еремина. – Л. : Наука, 1991. – 207 с.
14. Жарнов, Ю. Е. Животные в погребальном обряде / Ю. Е. Жарнов // Советская археология. – 1991. – № 2. – С. 76–90.
15. Зеленин, Д. К. Восточнославянская этнография / Д. К. Зеленин. – М. : Наука, 1991. – 507 с.
16. Зеленин, Д. К. Древнерусский языческий культ «заложных» покойников / Д. К. Зеленин // Вестник АН СССР. – 1917. – Т. 11. – (6 сер. № 7). – С. 399–414.
17. Зеленин, Д. К. Очерки русской мифологии. Выпуск 1. Умершие неестественной смертью и русалки / Д. К. Зеленин. – Прага, 1916. – 312 с.
18. Из потаенных книг о вознесении Еноха Праведного // Златоструй. Древняя Русь X–XIII веков. – М. : Наука, 1990. – С. 266–275.
19. Ироническая песнь о походе на половцев удельного князя новгород-северского Игоря Святославича. – М. – 1800. – 22 с.
20. Исландские саги. Ирландский эпос. – М. : Художественная литература, 1975. – 547 с.
21. Каргер, М. К. Археологические исследования древнего Киева. Отчёты и материалы (1938–1947 гг.) / М. К. Каргер. – Киев : Изд-во АН УССР, 1950. – 252 с.
22. Козак, Д. Н. Святотелища восточных славян / Д. Н. Козак, Я. Е. Боровский // Обряды и верования древнего населения Украины. – Киев : Наукова думка, 1990. – С. 84–101.
23. Козьма Пражский. Чешская хроника / Козьма Пражский ; пер. Г. Э. Санчука. – М. : Наука. – 1962. – 189 с.
24. Костомаров, М. І. Слов'янська міфологія. Вибрані праці з фольклористики і літературознавства / М. І. Костомаров. – Київ : Либідь, 1994. – 384 с.
25. Котляревский, А. А. Погребальные обычаи древних славян // Собрание соч. : в 3 т. / А. А. Котляревский. – СПб., 1893. – Т. 3. – 493 с.
26. Моця, А. П. Погребальные памятники южнорусских земель IX–XIII вв. / А. П. Моця. – К. : Наукова думка, 1990. – 154 с.
27. Нечуй-Левицький, І. С. Світогляд українського народу / І. С. Нечуй-Левицький. – Київ. : Обереги, 1993. – 84 с.
28. Песни южных славян. – М. : Наука, 1976. – 450 с.
29. Петрухин, В. Я. Начало этнокультурной истории Руси в IX–XI вв. / В. Я. Петрухин. – Смоленск : Русич, 1995. – 320 с.
30. Петрухин, В. Я. О начальных этапах формирования древнерусской народности и распространении названия Русь в свете данных погребального обряда / В. Я. Петрухин // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Погребальный обряд. – М. : Наука, 1990. – С. 207–216.
31. Петрухин, В. Я. О функциях космологических описаний в погребальном культе / В. Я. Петрухин // Обычаи и культурно-дифференцирующие традиции у народов мира. – М. : Наука, 1979. – С. 3–16.
32. Писаренко, Ю. Г. Велес-Волос в язичницькому світогляді давньої Русі / Ю. Г. Писаренко. – К. : Вид-во Ін-ту археології НАНУ, 1997. – 239 с.
33. Повесть временных лет / под ред. и с пред. В. П. Адриановой-Перетц. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 239 с.
34. Приходнюк, О. М. Археологічні пам'ятки Середнього Придніпров'я VI–IX ст. н.е. / О. М. Приходнюк. – Київ : Наукова думка, 1980. – 150 с.
35. Русские древности в памятниках искусства издаваемые графом И. Толстым и Н. Кондаковым. – Выпуск 5 : Курганные древности и клады до монгольского периода. – СПб. – 1897. – 166 с.
36. Русанова, И. П. Культовые места и жертвоприношения славян-язычников / И. П. Русанова // Истоки русской культуры. Археология и лингвистика. – М. : Наука, 1997. – С. 164–199.
37. Рыбаков, Б. А. Язычество Древней Руси / Б. А. Рыбаков. – М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1987. – 783 с.

38. Седов, В. В. Восточные славяне в VI–XIII вв. / В. В. Седов. – М. : Наука, 1982. – 327 с.
39. Слово некоего Христолюбца ревнителя истинной веры / Е. В. Аничков // Язычество и Древняя Русь. – СПб. – 1914. – С. 374–380.
40. Слово к Анастасию яко неразрешимы суть небеса и о жилище небесном // Христианская топография Козьмы Индикоплова // Сборник отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. – 1867. – Т. 1. – Вып. 1. – Стб. 127–157.
41. Соболев, А. Н. Загробный мир по древнерусским представлениям / А. Н. Соболев. – Сергиев-Посад, 1913. – 261 с.
42. Стурлусон Снорри. Круг Земной / Снорри Стурлусон. – М. : Наука, 1980. – 687 с.
43. Третьяков, П. Н. По следам древних славянских племён / П. Н. Третьяков. – Ленинград : Наука, 1982. – 141 с.
44. Третьяков, П. Н. Финно-угры, балты и славяне на Днепре и Волге / П. Н. Третьяков. – М. : Мысль, 1996. – 143 с.
45. Эдда. Скандинавский эпос / под ред. С. Свириденко. – М. : Наука, 1917. – 377 с.
46. Bylina Stanisław. Słowiański świat zmarłych u shyłku poganstwa wyobraze nia przestrzenne / Stanisław Bylina. – Warszawa, 1994. – 298 s.

Evolution of Heathen Presentations of East Slavs About the Beyond the Grave World

M.N. Kozlov

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 13.11.2017

Annotation. Based on extensive archaeological material, Old Russian written sources and ethnographic data, a historical analysis of the basic worldview models of the East Slavic pagan representations of our ancestors of the pre-Christian era about the afterlife was carried out.

Using historico-comparative and problem-chronological methods of scientific analysis as well as the method of interpretation synthesis, the author was able to distinguish three basic worldview models of Old Russian posthumous representations and several of the most characteristic plots of Old Russian folk and *druzhinnyh* ideas about the afterlife as “antimire” or the kingdom of eternal winter and cold, or a huge pasture where the faceless souls of the dead are grazing. Pagan beliefs and representations associated with death and the afterlife of man were first presented not as a single traditional metaphysical structure, but in the form of several more intertwined and changing during the time most characteristic pagan ideological models of the representations of the Eastern Slavs of the pre-Christian era about death and the afterlife.

Keywords: death, the afterlife, antimir, representations, beliefs, ideological models, cult, paganism, the afterlife.

For citation: Kozlov M.N. Evolution of Heathen Presentations of East Slavs About the Beyond the Grave World. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 95–104 (in Russ.).

About author: M.N. Kozlov, Doctor of Science (History), Professor of the Department “History, Philosophy and Social Studies” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kmn_75@mail.ru.

References

1. Anichkov E.V. *Yazychestvo i Drevnyaya Rus'* [Paganism of Ancient Rus]]. St. Petersburg, 1914. 386 p.
2. The Conversation of the Three Saints. *Zlatostrui. Drevnyaya Rus' X–XIII vekov* [Golden-bladed. Ancient Russia of the 10th–13th centuries]. Moscow, Nauka Publ., 1990, pp. 262–266 (in Russ.).
3. Blifel'd D.I. *Davn'orus'ki pam'yatki Shestovitsi* [Ancient Monuments of Sestovic]. Kyiv, Naukova dumka Publ., 1977. 233 p.
4. Borovskii Ya.E. *Mifologicheskii mir drevnikh kievlyan* [The Mythological World of Ancient Kiev]. Kiev, Naukova dumka Publ., 1982. 103 p.
5. Vagner G.K. Griffin in the Vladimir-Suzdal Facade Sculpture. *Sovetskaya arkheologiya*, 1962, no. 3, pp. 78–91 (in Russ.).
6. *Velikaya Khronika o Pol'she, Rusi i ikh sosedyakh XI–XIII vv. Pod red. V.L. Yanina, perevod L.M. Popovoi* [The Great

- Chronicle of Poland, Rus and Their Neighbors of the XI–XIII centuries. Ed. V.L. Yanina, translation by L.M. Popova]. Moscow, Moscow State University Publishing House, 1987. 264 p.
7. Veselovskii A.N. Researches in the Field of Russian Spiritual Letters. *Izvestiya Otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoi Akademii nauk*, 1889, vol. 46, book 6, pp. 283–311 (in Russ.).
 8. Vinnikov A.Z. *Slavyanskije kurgany lesostepnogo Dona* [Slavic Burial Mounds of the Don Forest-Steppe]. Voronezh, Publishing House of the Voronezh University, 1984. 192 p.
 9. Golubeva L.A. Horse Burials in North-Eastern Rus of the VIII–XI centuries. *Sovetskaya arkheologiya*, 1981, no. 4, pp. 87–98 (in Russ.).
 10. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, EKSMO Publ., 2003. 733 p.
 11. Dubov I.V. *Novye istochniki po istorii Drevnei Rusi* [New Sources on the History of Ancient Russia]. Leningrad, Publishing house of Leningrad State University, 1990. 176 p.
 12. Enukov V.V. Pskov and Smolensk Long Barrows (According to the Funeral Rite). *Sovetskaya arkheologiya*, 1992, no. 1, pp. 57–67 (in Russ.).
 13. Eremina V.I. *Ritual i fol'klor* [Rituals and folklore]. Leningrad, Nauka Publ., 1991. 207 p.
 14. Zharnov Yu.E. Animals in the Burial Rite. *Sovetskaya arkheologiya*, 1991, no. 2, pp. 76–90 (in Russ.).
 15. Zelenin D.K. *Vostochnoslavjanskaya etnografiya* [East Slavic Ethnography]. Moscow, Nauka Publ., 1991. 507 p.
 16. Zelenin D.K. The Ancient Pagan Cult of the Dead Zaliznykh. *Vestnik AN SSSR*, 1917, vol. 11, (6 ser. no. 7), pp. 399–414 (in Russ.).
 17. Zelenin D.K. *Očerki russkoi mifologii. Vypusk 1. Umershie neestestvennoi smert'yu i rusalki* [Essays on Russian Mythology. Issue 1. Died an Unnatural Death and Mermaids]. Praga, 1916. 312 p.
 18. From Secret Books About the Ascension of Enoch the Righteous. *Zlatostrui. Drevnyaya Rus' X–XIII vekov* [Zlatostrui. Ancient Russia of the X–XIII Centuries]. Moscow, Nauka Publ., 1990, pp. 266–275 (in Russ.).
 19. *Ironicheskaya pesn' o pokhode na polovtsev udel'nogo knyazya novgorod-severskogo Igorya Svyatoslavicha* [Ironie Song of the Campaign Against the Polovtsians Appanage Prince of Novgorod-Seversky Igor Svyatoslavich]. Moscow, 1800. 22 p.
 20. *Islandskie sagi. Irlandskii epos* [Icelandic sagas. Irish epic]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1975. 547 p.
 21. Karger M.K. *Arkheologicheskie issledovaniya drevnego Kieva. Otchety i materialy (1938–1947 gg.)* [Archaeological Research of Ancient Kiev. Reports and Materials (1938–1947)]. Kiev, Publishing House of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR, 1950. 252 p.
 22. Kozak D.N., Borovskii Ya.E. Shrines of the Eastern Slavs. *Obryady i verovaniya drevnego naseleniya Ukrainy* [Rites and Beliefs of the Ancient Population of Ukraine]. Kiev, Naukova dumka Publ., 1990, pp. 84–101 (in Russ.).
 23. Koz'ma Prazhskii. *Cheshskaya khronika. Per. G.E. Sanchuka* [Czech Chronicle. Trans. G.E. Sanchuk]. Moscow, Nauka Publ., 1962. 189 p.
 24. Kostomarov M.I. *Slov'yans'ka mifologiya. Vibrani pratsi z fol'kloristiki i literaturoznavstva*. [Slavic Mythology. Selected Works on Folklore and Literary Studies]. Kyiv, Libid' Publ., 1994. 384 p.
 25. Kotlyarevskii A.A. *Sobranie sochinenii. Tom 3: Pogrebal'nye obychai drevnikh slavyan* [Works, Vol. 3: Funeral Customs of the Ancient Slavs]. St. Petersburg, 1893. 493 p.
 26. Motsya A.P. *Pogrebal'nye pamyatniki yuzhnorusskikh zemel' IX–XIII vv.* [Funeral Monuments of the South Russian Lands of the 9th–13th Centuries]. Kiev, Naukova dumka Publ., 1990. 154 p.
 27. Nechui-Levits'kii I.S. *Svitoglyad ukrains'kogo narodu* [Worldview of the Ukrainian people]. Kyiv, Oberegi Publ., 1993. 84 p.
 28. *Pesni yuzhnykh slavyan* [Songs of the Southern Slavs]. Moscow, Nauka Publ., 1976. 450 p.
 29. Petrukhin V.Ya. *Nachalo etnokul'turnoi istorii Rusi v IX–XI vv.* [The Beginning of the Ethnocultural History of Rus in the 9th–11th centuries]. Smolensk, Rusich Publ., 1995. 320 p.
 30. Petrukhin V.Ya. On the Initial Stages of the Formation of the Old Russian People and the Distribution of the Name Rus in the Light of the Data of the Funeral Rite. *Issledovaniya v oblasti balto-slavyanskoi dukhovnoi kul'tury. Pogrebal'nyi obryad* [Studies in the Field of the Balto-Slavic Spiritual Culture. Funeral Rite]. Moscow, Nauka Publ., 1990, pp. 207–216 (in Russ.).
 31. Petrukhin V.Ya. On the Functions of Cosmological Descriptions in the Funeral Cult. *Obychai i kul'turno-differentsiruyushchie traditsii u narodov mira* [Customs and Cultural-Differentiating Traditions among the Peoples of the World]. Moscow, Nauka Publ., 1979, pp. 3–16 (in Russ.).
 32. Pisarenko Yu.G. *Veles-Volos v yazichnits'komu svitoglyadi davn'oi Rusi* [Veles-Volos in the Pagan Outlook of Ancient Russia]. Kyiv, Publishing House of the Institute of Archeology of the National Academy of Sciences of Ukraine, 1997. 239 p.
 33. *Povest' vremennykh let. Pod red. i s pred. V.P. Adrianovoi-Peretts* [The Tale of Bygone Year. Ed. and from the prev. V.P.

- Adrianova-Peretz.]. Moscow-Leningrad, Publishing House of the USSR Academy of Science, 1950. 239 p.
34. Prikhodnyuk O.M. *Arkheologichni pam'yatki Seredn'ogo Pridniprova VI–IX st. n.e.* [Archaeological Monuments of the Middle Dnieper VI–IX centuries n.e.]. Kyiv, Naukova dumka Publ., 1980. 150 p.
35. *Russkie drevnosti v pamyatnikakh iskusstva izdavaemye grafom I. Tolstym i N. Kondakovym. Vypusk 5: Kurgannye drevnosti i klady do mongol'skogo perioda* [Russian Antiquities in the Monuments of Art Issued by Count I. Tolstoy and N. Kondakov. Issue 5: Kurgan Antiquities and Treasures Before the Mongolian Period]. St. Petersburg, 1897. 166 p.
36. Rusanova I.P. Cult Places and Sacrifices of Slavic Pagans. *Istoki russkoi kul'tury. Arkheologiya i lingvistika* [Origins of Russian Culture. Archeology and linguistics]. Moscow, Nauka Publ., 1997, pp. 164–199 (in Russ.).
37. Rybakov B.A. *Yazychestvo Drevnei Rusi* [Paganism of Ancient Rus]. Moscow, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1987. 783 p.
38. Sedov V.V. *Vostochnye slavyane v VI–XIII vv.* [Eastern Slavs in the VI–XIII centuries]. Moscow. Nauka Publ., 1982. 327 p.
39. The Word of a Lover of Christ Adherent of the True Faith. *Yazychestvo i Drevnyaya Rus'* [Paganism and Ancient Rus]. St. Petersburg, 1914, pp. 374–380 (in Russ.).
40. The Word for Anastasia is as Insoluble as the Heavens and the Dwelling of Heaven. *Khristianskaya topografiya Koz'my Indikoplova* [Christian topography of Kozma Indicopleva]. *Sbornik otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoi Akademii nauk*, 1867, vol. 1, issue 1, col. 127–157 (in Russ.).
41. Sobolev A.N. *Zagrobnyi mir po drevnerusskim predstavleniyam* [The Gravity of Old Russian Representations]. Sergiev-Posad, 1913. 261 p.
42. Sturluson Snorri. *Krug Zemnoi* [Circle of Earth]. Moscow, Nauka Publ., 1980. 687 p.
43. Tret'yakov P.N. *Po sledam drevnikh slavyanskikh plemen* [The Traces of Ancient Slavic Tribes]. Leningrad, Nauka Publ., 1982. 141 p.
44. Tret'yakov P.N. *Finno-ugry, baly i slavyane na Dnepre i Volge* [Finno-Ugrians, Balts and Slavs on the Dnieper and Volga]. Moscow, Mysl' Publ., 1996. 143 p.
45. *Edda. Skandinavskii epos. Pod red. S. Sviridenko* [Edda. Scandinavian Epic. Ed. S. Sviridenko]. Moscow, Nauka Publ., 1917. 377 p.
46. Bylina Stanislaw. *Slowianski swiat zmarlych u shylku poganstwa wyobraze nia przestrzenne* [Slowinski's World of the Deceased in the Spine of Pagan Imagination Spatial]. Warsaw, 1994. 298 p. (in Polish).

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» принимает ранее не опубликованные научные статьи по психологии, педагогике, филологии, культурологии и искусствоведению в документах формата .doc текстового редактора Microsoft Word 2003 for Windows в неархивированном виде (имя файла, например, **Ivanov-I-article.doc**). Рукописи всех статей, поступивших в редакцию, подлежат обязательному рецензированию. Все статьи проверяются системой «Антиплагиат».

Адрес страницы в сети Интернет, где размещена бесплатная полнотекстовая версия рецензируемого научного журнала «Гуманитарно-педагогическое образование»: <http://sevsu.ru/nauka/pechat-izdaniya/item/1269-njgro>, в РИНЦ: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=57212.

I. Требования к содержанию статьи. Представляемая для публикации статья должна:

- быть актуальной, обладать новизной;
- содержать постановку задач (проблем), цель статьи, описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- соответствовать требованиям к оформлению.

II. Требования к оформлению статьи:

1. Оптимальный объем статьи вместе с таблицами и иллюстрациями 5–7 (не менее 5) страниц формата А4, поля 2 см, межстрочный интервал 1; шрифт TNR 11. Таблицы и иллюстрации имеют название и порядковый номер, выполнены в Microsoft Word 2003 for Windows, не выходят за поля страницы, шрифт TNR, 10.

III. Сопроводительные документы к статье: сканированная рецензия для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук, подписанная рецензентом и заверенная печатью учреждения (имя файла **Ivanov-I-review.doc**); данные об авторе (Ф.И.О., учёное звание, должность, название и адрес места работы, номер моб. телефона (имя файла **Ivanov-I-author.doc**) – присылаются ответственному секретарю журнала по адресу: **sggu-rio@mail.ru**.

IV. Общий вид статьи:

УДК статьи

Название статьи
Иван Иванович Иванов

Аффилиация 1-го автора

(место работы, полные адресные данные организации, в которой на данный момент работает автор: улица, город, почтовый индекс, страна)

Пётр Петрович Петров

Аффилиация 2-го автора

Статья поступила _____; после доработки _____

Аннотация. Аннотация на языке основного текста статьи.

Ключевые слова: 6–10 ключевых слов на языке статьи.

Для цитирования: Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, П. П. Петров // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. –.

Об авторе(ах): указывается полная информация об авторе: Ф.И.О., учёная степень, звание, должность, место работы с указанием кафедры и адреса места работы, если он не совпадает с адресом в аффилиции, e-mail автора.

Далее следует структурированный текст статьи с озаглавленными частями «Постановка проблемы», «Цель статьи», «Выводы» и др.

Список литературы

После «Списка литературы» указывается изложенная выше информация на английском языке и References:

Title of the Article (название статьи на англ. яз., используется правило капитализации букв названий в англ. яз.)

I.I. Ivanov (транслитерация с помощью конвертера сайта <http://translit.ru/>, вариант BSI)

First author affiliation (аффилиция автора на англ. яз.)

P.P. Petrov

Second author affiliation

Received _____; received in final form _____

Abstract. Abstract in English, volume – not less than 500 characters (краткое структурированное содержание статьи, не менее 500 символов, но не более 200 слов).

Keywords: 6–10 words (число ключевых слов определяется автором, как правило, не более 10 слов).

For citation: Ivanov I.I., Petrov P.P. Title of the Article. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. – (in Russ.).

About author(s): на английском языке полная информация об авторе, e-mail автора.

References

После References на языке статьи указываются данные учёного (учёная степень, должность, название вуза, личный e-мэйл), рекомендовавшего статью (рецензента).

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 3, № 4, 2017

Ответственный секретарь Н. К. Почтовенко, e-mail: sggu-rio@mail.ru

Литературная редакция – Л. А. Моря

Корректура, компьютерная вёрстка – Н. К. Почтовенко

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 13

Тираж – 55 экз. Бесплатно. Подписано в печать 26.12.2017 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация