

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»**

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

**МАТЕРИАЛЫ
XII Межвузовской научно-практической конференции
студентов и молодых ученых**

17 апреля 2015 г.

Ставрополь, 2015

УДК 37.0
ББК 74.00
М-75

Рекомендовано редакционно-
издательским советом
Ставропольского государственного
педагогического института

Молодежь и образование XXI века: Материалы XII Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (17 апреля 2015 г., Ставрополь, СГПИ) / Под ред. А.А. Фокина, И.Ю. Малыгиной. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2015. – 362 с.

В сборник включены материалы XII Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Молодежь и образование XXI века». Представлены теоретические и практические разработки вопросов различных областей знаний: педагогики, психологии, специальной педагогики и психологии, истории и права, филологии и межкультурной коммуникации, философии, культурологии, экономики, биологии и экологии, физической культуры, искусства, методики преподавания гуманитарных дисциплин.

Редакционная коллегия сборника:

д. пед. н., проф. Бобрышов С.В., д. филол. н., проф. Фокин А.А.,
к. пед. н., доц. Белоцерковец Н.И. (раздел 1)
д. юр. н., к. ист. н., проф. Пономарев Е.Г. (раздел 2)
д. пед. н., проф. Дворникова Е.И. (раздел 3)
к. филос. н., доц. Соцкая Е.В. (раздел 4)
к. психол. н., доц. Чернова М.А. (раздел 5)
к. пед. н., доц. Кабушко А.Ю. (раздел 6)
к. психол. н., доц. Ершова В.В. (раздел 7)
к. филол. н., доц. Скрипник Я.Н. (раздел 8)
д. филос. н., проф. Тренина Л.А., д. соц. н., проф. Маслова Т.Ф.,
д. филос. н., проф. Грузков В.Н., д. филос. н., проф. Гончаров В.Н.,
к. истор. н., доц. Леонова Н.А. (раздел 9)
к. пед. н., доц. Стрельников Р.В. (раздел 10)
к. экон. н., доц. Эренценова М.А. (раздел 11)

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2015

РАЗДЕЛ 1. УЧИТЕЛЬ – ВАЖНЕЕ ПРОФЕССИИ НЕТ! ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ XXI ВЕКА

РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕВЕРО-КАВКАЗСКОМ РЕГИОНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ 60-х гг.

Чугаева В.А., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. пед. н., проф. Ромаева Н.Б.

В конце 50-х – начале 60-х годов XIX в. обострение социально-экономических противоречий в России привело к необходимости проведения радикальных реформ. В первую очередь необходимо было решить крестьянский вопрос.

Грядущая отмена крепостного права поставила государство перед проблемой организации обучения многомиллионной массы крестьян. Поэтому одновременно с подготовкой Крестьянской реформы начали разрабатываться предложения по созданию сельских училищ. В этой работе приняли участие не только представители различных министерств, но и видные педагоги – К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Д.Д. Семенов. В 60-х гг. было создано несколько проектов общеобразовательной школы достаточно либеральных по своему содержанию. Окончательный вариант документа был утвержден в Государственном совете в 1864 г.

Значительная часть правительственных чиновников и сам император были далеки от мысли уничтожения сословности образования, считая, что оно не должно отрывать народ от рода занятий, предназначенных ему социальным положением [6; С. 370]. Таким образом, сословный подход к образованию в качестве тенденции был заложен в образовательной политике начала 60-х гг., однако, открытая его реализация тогда была невозможна. Согласно «Положению о начальных народных училищах» (июль 1864 г.) и «Уставу гимназий и прогимназий» (ноябрь 1864 г.) все школы провозглашались общедоступными и бессословными. Земствам, частным лицам предоставлялось право открытия школ.

Эти же реформы и преобразования стали определяющими пути развития народов Ставрополя и всего Северного Кавказа. К началу пореформенного времени в регионе функционировала сеть учебных заведений, различных по типам, статусу и назначению. Однако в первую очередь в сельских обществах открывались и функционировали школы для мальчиков, но уже к середине 60-х гг. XIX века наблюдается рост количества девочек среди всего контингента учащихся. Это говорит о том, что у сельского населения уже обозначилась потребность и в женском образовании.

В 60-е годы процесс развития женского образования на Кавказе связан с деятельностью жены наместника, внучатой племянницы светлейшего князя Г. Потемкина Елизаветы Ксаверьевны Воронцовой и великой княгини Ольги Фёдоровны. «Со счастливым для края прибытием Её Императорского

Высочества, Великой Княгини Ольги Фёдоровны, скудное для того времени женское образование на Кавказе получило необыкновенно быстрое развитие. Её Высочеству угодно было уже 11 апреля 1864 года открыть в Тифлисе женское училище 1-го разряда, доступное для девушек всех званий и состояний и сделавшееся впоследствии образцом и для других однородных с ним заведений в крае. Низшие женские училища в 1865 году открылись во многих пунктах; мало того: оживление учебного дела было так велико, что из многих местностей являлись депутации с ходатайствами об учреждении новых учебных заведений» [5; С. 24].

На весь обширный Кавказ имелось всего 14 женских учебных заведений, в которых обучалось около тысячи воспитанниц: Закавказский девичий институт, Четыре женских училища с пансионами, основанные княгиней Воронцовой, Мариинское женское училище, Пять женских начальных школ Тифлисского благотворительного общества Ставропольское женское учебное заведение святой Александры и женское училище 1-го разряда, Ейская женская начальная школа [7; С. 27]. К середине 60-х годов на Ставрополье открываются ещё два женских учебных заведения. Это Георгиевское женское училище 2-го разряда, основанное в 1864 году, и Пятигорская женская бесплатная школа, открытая 3 октября 1865 года.

Георгиевское женское училище было образовано по просьбе городских сословий и содержалось на средства города, который ежегодно расходовал на содержание училища 1000 рублей из местных городских доходов. Начальницей в этом учебном заведении была выпускница Харьковского девичьего института Анна Дубовская [1; С. 15].

В числе лиц, принимавших участие в пожертвованиях, был Феофилакт, Епископ Кавказский и Екатеринодарский. Щедрое пожертвование в пользу школы было сделано московским купцом 1-ой гильдии Г.А.Медынцевым, который пожертвовал для школы, принадлежащий ему в Пятигорске дом. Материальные средства школы составлялись или из прямых пожертвований, или из устраиваемых в пользу школы концертов, спектаклей.

Программа обучения Пятигорской бесплатной женской школы вполне соответствовала цели её учреждения – дать возможность первоначального обучения детям беднейшего класса городского населения. В учебный план входили предметы: Закон Божий православного вероисповедания в объеме первоначальных училищ; чтение на русском и славянском языках; чистописание; чтение с объяснением прочитанного; счёт и первоначальные правила арифметики; женские рукоделия в применении к быту учениц. Необязательные предметы: французский и немецкий языки, рисование, музыка и танцы преподавались в послеобеденное время.

С 1862 года училище было объявлено состоящим под покровительством Е.И.В. Государыни Императрицы Марии Александровны. Состояло оно из шести классов и класса приготовительного и являлось заведением открытым, то есть предназначенным для приходящих учениц всех сословий и вероисповеданий.

Открытие четвёртого совместного основного класса привело к увеличению времени обучения, а введение новых программ позволило значительно улучшить общеобразовательную подготовку учениц. Однако наряду с явными выгодами, открытие четвёртого класса затрудняло преподавание, так как воспитанницы приюта оказались неподготовленными для слушания курса с ученицами училища 1-го разряда.

Возникновением первой в регионе женской гимназии (1860 г.), получившей впоследствии наименование Ольгинской, Ставрополь обязан Я.М. Неверову, занимавшему в то время пост директора Ставропольской мужской гимназии. Сначала он составил проект по преобразованию в шестиклассную гимназию женского училища в Ставрополе. Содержалось оно тогда на средства женского благотворительного общества св. Александры, которое было основано по предложению княгини Е.Воронцовой, внучатой племянницы светлейшего князя Г. Потемкина и жены генерал-фельдмаршала, наместника

Кавказского М.Воронцова. Цель его открытия формулировалась так: «предоставить христианское образование и воспитание дочерям небогатых родителей». Училище являлось в то время единственным учебно-воспитательным заведением для девиц в губернии, имело всего три класса и комплектовалось исключительно из сирот и детей малоимущих родителей. Вместе с тем, училище носило закрытый характер по типу института и не пользовалось особой популярностью у более состоятельных жителей. Иностранные языки, как и в других школах, изучались за дополнительную плату. Анализ учебных ведомостей показывает, что даже в начале 80-х годов этой возможностью пользовались немногие ученицы: в Ольгинской гимназии около 23%, в Александровской – чуть более 16% учениц. Причем изучался, главным образом, только один из двух языков [2; С. 83].

Однако долгое время не существовало учебных программ и учебников для новых женских учебных заведений. Ввиду того, что программы обучения в женских и мужских гимназиях по многим положениям отличались, преподаватели составляли свои собственные конспекты, которые после одобрения попечительскими советами рекомендовались к распространению в учебных округах.

Дальнейшему распространению женского образования способствовало также открытие вначале в училище св. Александры, а с 1878–1879 учебного года в Ольгинской гимназии педагогического класса, выпускницы которого становились не только домашними учительницами, но и образованными людьми в более широком смысле слова, т.к. по словам К. Яновского многие из окончивших курс избрали для своей деятельности педагогическое поприще, частью при тех же заведениях, в которых получили образование, а частью в женских училищах, городских и сельских. Так, в Ставропольской гимназии почти все учительницы и большинство классных дам в заведении св. Александры состояли из бывших учениц этой гимназии [4; С. 14].

Следует отметить, что существенную роль в становлении и развитии ставропольских гимназий сыграли частные пожертвования, что позволило дать образование многим девочкам из необеспеченных семей. На деньги почетного попечителя гимназии св. Александры Л. Павлова обучались 10 девиц. В. 1881 г. он сдал внаем двухэтажный дом, а вырученные от этого средства использовал на нужды Александровской гимназии и на оплату обучения беднейших учениц Ольгинской гимназии. Также члены попечительских советов, благотворительные взносы жителей и купцов Ставрополя способствовали распространению женского образования среди беднейших слоев населения.

О том, что большинство девочек происходили из малообеспеченных семей, свидетельствуют ведомости учебных занятий учениц гимназии св. Александры. Из класса в 37 человек только семь учениц изучали иностранные языки, так как французский и немецкий относились к необязательным предметам, за освоение которых нужно было платить.

В отличие от прежней элитной женской Александровской гимназии, открытой тогда для обучения только потомственных дворянок, в этом новом учебном заведении, в гимназии св. Александры, получали среднее образование и дочери мещан-разночинцев. На возведение здания для нее шли в основном средства горожан. В частности, на это благое дело пожертвовала 40 тысяч рублей и дочь государя Ольга. В ее честь новостройку официально и называли Ольгинской женской гимназией. Центральную часть второго этажа здания занимала церковь во имя Рождества Пресвятой Богородицы [3; С. 3]

В целом можно констатировать, что появление первых женских гимназий на Ставрополье содействовало развитию всей системы женского образования на Северном Кавказе. Все это привело к повышению общеобразовательного и культурного уровня жителей, активизировало социальную деятельность женщин и повышению их социальной роли в обществе.

Литература:

1. ГАСК. Ф.15. Оп.2. Д. 2869. Л.35-36; ГАСК. Ф.15. Оп.2. Д.2534. Л. 15.
2. ГАСК. Ф. 309. Оп. 1. Д. 4; ГАСК. Ф. 76. Оп. 1. Д. 83.
3. Колпачева О. Очаровательная роль в ретроспективе // Ставропольская правда. – 2000. – 18 марта. – С. 3.
4. Михайлова М.В. Общественные педагогические организации и просветительные организации дореволюционной России (середина XIX – начало XX вв.). – М., 1993.
5. Отчет постепенного развития и современного состояния Екатеринодарской городской женской гимназии за десятилетний период её существования с 14 сентября 1884 г. по 14 сентября 1894 г, в связи с общим обзором движения образования на Кавказе и в Кубанской области, составленный Поликарпом Николаевичем Крыжановским. – Екатеринодар, 1899.

6. Рождественский С.В. Исторический очерк деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902 гг. – СПб., 1902.

7. Чич С.Н. Государственная система общеобразовательной подготовки женской молодёжи на Кубани в XIX – начале XX века. – Майкоп, 1993.

ПОДВИГ УЧИТЕЛЕЙ В ТРАГЕДИИ БЕСЛАНА

*Губаева Д.П., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Железноводск
Научный руководитель: к. ист. н., доц. Краснокутская Л.И.*

Урок мужества часто проводится во всех школах России. Его целью является развитие у учащихся чувства сострадания и воспитания в них потребности поддержать окружающих в трудной ситуации, стремиться к взаимопомощи. Они, как правило, посвящены разным героическим и трагическим страницам истории и сегодняшнего дня.

Свой наглядный и поистине жестокий жизненный урок мужества получили ученики при захвате школы №1 г. Беслана 1 по 3 сентября 2004 года. Трое суток учителя школы всеми силами, забыв о страхе, преодолевая боль и мучения, поддерживали всех без исключения учеников, их родных и близких. Среди стонов бессилия, плача и криков, в спортивном зале, учителя вели себя чрезвычайно стойко и достойно держались, ни на секунду не забывая о своем учительском долге. Они морально поддерживали взрослых, утешали детей, побуждая их всех к вере в то, что весь этот ад рано или поздно закончится.

Из 64 человек педагогического коллектива не стали заложниками 10 человек, которые опоздали на торжественную линейку. Но торжественное мероприятие решили провести в 9:30 утра, а через несколько минут начался захват школы боевиками. 54 педагога, среди которых и 4 юные учительницы (для них это был первый рабочий день) вместе со своими классами попали в заложники. Главный час их профессионального и человеческого подвига наступил с начала акции их освобождения. Этот старт неожиданно для себя дали именно боевики, случайно взорвавшиеся на собственных бомбах – растяжках в школьном спортзале. От двух мощных взрывов сдетонировали самодельные бомбы в зале, полном людьми. Через выбитые взрывами окна начали выбираться сначала дети, а затем и взрослые, помогавшие им. Учителя, как капитаны гибнущего морского судна, уходили последними из здания захваченной школы. Невольно вспоминается классический пример из жизни Януша Корчака всемирно известного польского педагога, который отказался от предложенной в последнюю минуту свободы фашистами и предпочёл остаться с детьми, приняв с ними смерть в газовой камере, чтобы им было не так страшно принять смерть (06.08.1942 г.).

Подвиг учителей Беслана подобен подвигу Я. Корчака. Учитель спасает детей, и никогда не изменяет своему долгу. Так было по воспоминаниям очевидцев и в бесланской трагедии. Учителя, проводя взглядом по залу, медлили с собственным спасением, подсаживая маленьких, весьма

ослабевших за это время детей на разбитый подоконник, с которого те прыгивали и бежали в разные стороны. А в спину им стреляли из автоматов боевики. Этого школьные учителя не видели, так как продолжали спасение оставшихся в спортзале до тех пор, пока не обвалилась часть горевшей крыши, которая погребла под собой учителей и людей, не успевших спастись [4].

Беслан – это рана, которая, слегка затянувшись, каждый год берется и начинает ныть с новой силой. И каждый раз учителя всех школ Северной Осетии, поздравляя друг друга с профессиональным праздником, с болью в душе вспоминают о коллегах из маленького города, для которых новый учебный год начался с нечеловеческого испытания, а стены родной школы превратились в огненный ад. Они вспоминают о тех, чей подвиг во имя жизни невозможно измерить ничем; о тех, которые, спасая своих учеников, отдали им свой единственный шанс выжить, уступив место у спасительных окон, открывших путь к свободе. Именно об этих героях пойдет речь.

В те тяжелые дни испытаний ярким примером, как для своих учеников, так и для всего педагогического коллектива оставалась легенда школы, почетный гражданин Беслана семидесятилетняя директор Цалиева Лидия Александровна. Человек высокого интеллекта, мудрая, добрая, она даже в безвыходных условиях плена не опускала рук, делая все возможное для того, чтобы озверевшие боевики не начали расправу над заложниками. Раненую Лидию Александровну вынес из огня Александр Михайлович Михайлов – учитель труда.

Любимый «трудолик» у мальчишек Александр Михайлович Михайлов в первые же минуты захвата с мужеством бросился на бандитов, которые направили оружие на детей. Террористы схватили его и насильно вывели из спортзала, после чего раздалась автоматная очередь.

Настоящим мужчиной, проявившим неслыханное мужество, останется в памяти каждого учитель физкультуры Иван Константинович Каниди. Несмотря на свой возраст и предложения террористов покинуть школу, он не захотел бросить учеников. Учитель вступался за каждого, пытаясь защитить ребят от бандитов, за что его били прикладом по голове. Школьники-заложники рассказывали, что Иван Константинович, вставая перед дулом направленного на учеников автомата, прикрывал собой ребят. Когда уже во время штурма учитель пытался выхватить оружие у боевиков, пришедших расстреливать заложников, его убили. После изъятия тела Ивана Каниди из-под обломков выяснилось, что в него было выпущено более десяти пуль. Этот выдающийся педагог для выживших ребят навсегда останется примером для подражания [2].

Молодая, двадцативосьмилетняя учительница осетинского языка Алена Дзудева, находясь на торжественной линейке, не могла даже предположить, что совсем скоро ей придется, забыв обо всем, помогать ученикам в захваченной школе. Когда рядом с ней разорвалась бомба, ее взрывной волной вынесло во двор, но, не воспользовавшись внезапно приобретённой

возможностью спастись, Алена Дзуцева, обожжённая, вернулась обратно в спортзал, говоря, что раньше детей никогда не побежит. Учительница помогла множеству ребят выбраться из здания, но сама она, к сожалению, спастись не успела. Алену Дзуцеву придавило обвалившейся крышей.

С позитивным настроем шла на линейку учительница начальных классов Эмма Хасановна Каряева. Ее дочь Карина ходила в шестой класс этой же школы. Мать с дочерью вместе попали в заложники. При штурме здания, когда заложникам удалось бежать, Эмму Хасановну увидела лежащей под завалами ее подруга, учительница той же школы. Коллега пыталась поднять ее и помочь выбраться. На что Эмма Хасановна ответила, что не может убежать, и просила спасти дочку. Она, раскрыв рубашку, показала свою грудь, как сито изрешеченную пулями, но дочь Эммы Хасановны, шестиклассница Карина, тоже погибла.

У молодой учительницы рисования Натальи Александровны Руденок своих детей еще не было. Но школьников в спортзале она старалась успокаивать и защищать как собственных. Более 50-ти часов заложники не имели доступа к воде, еде и медикаментам [5]. Детям приходилось пить мочу, потому что бандиты не разрешали передавать им воду. Наташа Руденок погибла от пуль бандитов.

Учительницу музыки Эльзу Дзибоеву считали погибшей. Сразу после штурма третьего сентября многие выжившие заложники утверждали: учительницы музыки Эльзы Викторовны Дзибоевой нет в живых. Но когда домой педагогу позвонили, чтобы выразить соболезнование ее родственникам, трубку подняла сама Эльза. Она рассказывала, что во время взрыва она легла на пол, закрыв лицо руками и заткнув уши, и замерла. Выпрыгнуть в окно, как все, она не могла из-за обострившейся болезни ног. Потом Эльза Викторовна встала, и ее вместе со всеми оставшимися заложниками погнали в столовую. Люди шли даже не по телам, а по кровавому месиву. Внезапно началась сильная стрельба. В этот момент ей показалось, что это последние минуты в ее жизни. Но когда ее подняли и куда-то повели, Эльза Викторовна поняла, что их спасли. После тех ужасных событий проработавшая учителем музыки 16 лет Эльза Викторовна больше не поет и не танцует [1].

Сорок лет учительница начальных классов Роза Тимофеевна Черджиева отдала работе в средней школе №1 г. Беслана. Три дня и три ночи, в начале сентября 2004 г. с самого начала трагедии Роза Тимофеевна была рядом с детьми, стараясь успокоить их и внушить надежду на скорое освобождение. Сначала вынужденного штурма педагог вместе с коллегами: Эммой Каряевой, Альбиной Аликовой и Зариной Гадаевой – встали, наклонившись, возле выбитых окон спортзала и стали, тем самым, живым мостиком, по которому несчастные плачущие ученики первых классов начали карабкаться наружу. Все три педагога были расстреляны в упор бандитами.

Эти и многие другие учителя школы №1 г. Беслана, некоторые из которых так и не были опознаны, спасая сотни жизней, жертвуя при этом

собственной, совершили героический подвиг, который на всю жизнь станет примером ныне живущим.

Средняя школа №1 была первой не только в Беслане. Во всех уголках Северной Осетии Алании эту школу хорошо знали, благодаря именам учителей, имевших звания заслуженных. Эта школа была престижной несколько по столичным отличиям, сколько по кавказским обычаям: 850 детей учили 60 уважаемых в городе людей. Трагедия сделала эту школу известной всему миру [4].

Все учителя Бесланской школы г. Беслан проявили себя с самой лучшей стороны, показав всем то, каким должен быть истинный педагог. Каждый третий учитель, спасая своих учеников, погиб в школе или пропал без вести. Они на своем примере показали то, что в жизни каждого ученика необходимы не только те знания, которые они получают в школе, но и моральные человеческие качества, воспитываемые в каждом из них. Учителя доказали, насколько важно и необходимо умение сочувствовать боли другого человека, стараться помочь ему в какой бы то ни было ситуации, уметь сориентироваться в любой сложившейся обстановке и чувствовать ответственность за людей, оказавшихся наравне с тобой в трагический сложный и тяжелый момент жизни.

Прошло больше десяти лет с той страшной трагедии, оставившей печальный след практически в каждой осетинской семье. В той трагедии из 1100 заложников погибло 15 учителей (Приложение №1) и 186 детей [5]. Посмертно все педагоги получили звание «Заслуженный учитель РФ», так высоко и по достоинству оценила Родина этот подвиг педагогов.

Посвящая себя педагогической деятельности, никто из них не знал, что однажды им придется спасать учеников от террористов. Тому, как мужественно повел себя практически весь педагогический коллектив этой школы, не учат ни в одном педагогическом институте. Проявляя мужество и стойкость, имея даже самый маленький шанс спастись, они в первую очередь давали возможность спастись другим – так был исполнен педагогический долг. Если попытаться осознать всю трагедию, ужас и страх заложников, представить себя на миг в этой ситуации, то станет отчетливо понятно, верно ли выбрал свою будущую профессию. Очевидно, что в повседневности учителем считается не только тот человек, который обучил ребенка грамоте, счету, письму и чтению, но и воспитал из него настоящего гражданина, в том числе и собственным примером.

Литература:

1. Карлов В. Беслан. Семь лет спустя. Рукопись // www.materibeslana.com
2. Материалы из фондов национально-культурного греческого центра п. Иноземцево.
3. Правда Беслана // <http://pravdabeslana.ru>
4. Трагедия в Беслане. Трагедия, которую уже забыли // <http://potusim.org/blogs/antifa/tragedija-v-beslane-tragedija-kotoruu-uzhe-zabili-geroi-kotorih-uzhe-ne-pomnjat.html>

5.Ход расследования теракта в Беслане в сентябре 2004 года. Справка // <http://ria.ru/spravka/20100901/269814063.html#13953018922683&message=resize&relto=register&action=addClass&value=registration>

6.Хроника захвата заложников в школе №1 г. Беслана в сентябре 2004 года // <http://ria.ru/spravka/20100901/270410937.html>

7.Януш Корчак. Биография // URL: <http://pomnipro.ru/memorypage16378/biography>

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Пахомова К. А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. соц. н., проф. Маслова Т.Ф.

Учитель, педагог выполняет одну из главных функций в обществе – это управление процессом социализации подрастающего поколения и его образование. Во многом от учителя зависит то, как и чем будет наполняться жизнь молодежи и общества в целом. Поэтому проблема социального статуса учителя во все времена – одна из актуальных, но особое значение она приобретает в эпоху перемен, что созвучно модернизации современного российского общества.

Какое же место отводится статусу учителя в российских условиях? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уяснить, что подразумевается по этим понятием. Понятие «социальный статус» впервые начал использовать английский философ и юрист XIX в. Генри Мэйн.

Социальный статус представляет собой социальное положение, занимаемое индивидом или социальной группой в обществе или отдельной социальной подсистеме общества; он определяется по специфическим для конкретного общества признакам, в качестве которых могут выступать экономические, национальные, возрастные и другие признаки. Социальный статус разделяется по умениям, навыкам, образованию. В иерархической системе статус может быть: высокий, низкий, средний. Уровень статуса определяют такие критерии, как: востребованность (функции в обществе, связанные с его потребностями); оценка общественного мнения о качестве носителей, его образе; самооценочность (культурная значимость); политика государственной поддержки (экономической, социально-политической: общественное значение, образ) [5]. Исходя из этого, можно предположить, что статус учителя – это положение педагога, учительства в социальной системе, имеющее специфические для данной профессии признаки, востребованные обществом и генерируемые профессиональным сообществом. То есть, статус определяется как взглядами общества на образование и педагогическую деятельность и вкладом в ее поддержку, так и качествами профессионалов. Всё это отражается на престиже педагогического труда в обществе, основанном на его оценке, уважении к педагогу, экономической поддержке.

Сегодняшнее состояние статуса и престижа профессии учителя обусловлено многими факторами. Один из них – трансформации в российском обществе, в результате которых статус педагога нельзя назвать высоким. Начиная с 1990-х годов, его падение было связано с задержками заработной платы, снижающим социально-экономическое положение учителей. Это повлекло нежелание молодежи выбирать педагогическую профессию. В школах и детских садах произошла нехватка молодых специалистов, что обострило кадровую проблему, с одной стороны, и обозначило актуальность исследования положения учительства в новых реалиях, – с другой. Все это усугубляется проблемами, связанными с происходящими в стране объективными демографическими процессами. По прогнозам демографов, с 2006 по 2020 г. Россия погрузится в «демографическую яму». С рынка труда уйдет ныне работающее поколение учителей, а молодежь не окажется в этой сфере просто потому, что молодежи будет не хватать в принципе [4].

В поле зрения ученых попали такие проблемы учительства, как качество специалистов-педагогов, оценка их роли в обществе и многие другие. Тенденция снижения социального статуса учителя в обществе подтверждают данные центра социологических исследований МГУ. В проведенном центром исследовании на тему учительства одной из важнейших задач являлось изучение социального статуса и престижа профессии учителя в современном российском обществе путем опроса учителей, директоров школ, руководителей образования и родителей.

Учителей, директоров и руководителей просили охарактеризовать, как, с их точки зрения, общество оценивает учительскую профессию. Большинство опрошенных учителей и директоров считают, что общественная оценка профессии учителя низка. В целом по стране подобного мнения придерживается 66,5% учителей и 60,7% директоров. О средней оценке заявили 28,8% учителей и 35,4% директоров, о высокой – лишь около 2% опрошенных обеих групп. Руководители органов управления образованием настроены немного менее пессимистично: их мнения разделились примерно поровну между средней и низкой оценками (соответственно 48,8% и 48,1%). Высокую оценку отметили лишь 3,1% руководителей [7].

Такую картину подтверждают не только масштабные исследования. С нашей точки зрения, высокую значимость в ходе описания состояния учительства приобретают не только они, но и анализ вопросов, которые касаются педагога, живущего в реалиях своего города, края. Так, в рамках научно-учебной лаборатории «Экофилософская архитектура личности специалиста» ГБОУ ВО СГПИ было проведено мини-исследование методом опроса педагогических работников (50 человек) с целью определения характеристик статуса учителя по критерию отношения респондентов-педагогов к своей профессии, ее оценке в современном обществе. В анкету были включены закрытые и открытые вопросы, направленные на пояснение ответов и высказывание своего мнения.

Результаты анкетирования дали возможность описать некоторые черты статуса учителя. Ответы на вопрос об уровне признания профессии учителя, характерного для ближайшего окружения более половины опрошиваемых (30 человек), указали на ее значимость: «высокую» и «скорее высокую». В подтверждение важности учительской профессии большинство респондентов сказали, что в их жизни был учитель, который повлиял на поступки, выбор профессии, выбор жизненного пути. Лишь у 5 человек не было такого. На вопрос «Какой опыт взаимодействия с учителем вам сегодня ближе?» больше половины опрошенных педагогов (41 человек) ответили «положительный» и «скорее положительный», и лишь один человек ответил «отрицательный».

Как видно из результатов опроса, ответы респондентов отражают признание профессии учителя и его роли в жизни конкретных людей. Однако, отвечая на вопрос «Хотели бы, чтобы Ваши дети стали учителями?» педагоги выразили противоречивость взглядов на учительский статус: большинство из них (23 человека) ответили «нет» и «скорее, нет».

Полученные данные и в первом, и во втором примерах говорят о том, что педагоги остро чувствуют наличие снижения статуса учителя в обществе. На это указывают и другие многочисленные источники. Например, в качестве негативных проявлений этой тенденции следует отметить пренебрежительное отношение учащихся к педагогам. Ролики, снятые в классах, воспроизводят случаи физического и психологического насилия над работниками образования. Так, в уральском Кыштыме ученик бросился с кулаками на учителя за указание на ошибку. В Томске педагогу надели на голову мусорное ведро [6] и т.д. Подобные случаи требуют общественной оценки и обсуждения мер их пресечения. Уже сейчас предлагается приравнять «оскорбления, насмешки, упреки в некомпетентности, поучения, формирование негативного отношения в среде учителей и родителей и так далее» по отношению к педагогическим работникам, к применению силы или оскорблению в отношении представителя власти. Можно сказать, что насмешка над учителем будет квалифицироваться так же, как нападение на полицейского. За такое нарушение детей будут исключать из школы, а их родителей штрафовать или отправлять на исправительные работы сроком от 6 месяцев до года. Идея карать за «наезды» на учителей нашла поддержку у половины (51%) граждан России, сообщили социологи исследовательского центра портала Superjob [1].

Министр образования и науки РФ Дмитрий Ливанов на Всероссийском совещании педагогов по актуальным направлениям развития образования на современном этапе и задачам на 2014-2015 год отметил, что «очень важно сделать так, чтобы социальный статус, социальное самочувствие учителей, уважение к ним в обществе росло». По его словам, для этого сегодня очень многое делается в стране: от повышения зарплаты до личных программ повышения квалификации педагогов [2].

Но, как показывают исследования, процесс повышения социального статуса учителя зависит не только от отношения государства к учителю, но и

от самого педагога. Главная защита учителя – это его педагогическое мастерство.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается: «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего» [3].

Таким образом, то, что значимость профессии учителя в обществе высока, не вызывает сомнения, но возродить престиж профессии и статус учителя, преодолевая тенденции его снижения в обществе, необходимо и государству, и обществу, и самому учителю.

Литература:

1. Интерфакс «Половина россиян одобряет уголовное наказание за оскорбление учителей» // <http://president-sovet.ru/presscenter/publications/read/2046>
2. Наказание за оскорбление учителей повысит статус профессии // <http://www.rg.ru/2014/06/30/reg-pfo/uchitelya-anons.html>
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
4. Парабучев А.И. Учитель в эпоху общественных трансформаций автопортреты к профессии // Вопросы образования. – 2005. – № 4.
5. Понятие и виды социальных статусов // <http://www.grandars.ru>
6. «Статья» за оскорбление учителя. Повысит ли эта мера статус педагога? // <http://www.zakonia.ru/theme/statja-za-oskorblenie-uchitelja-povysit-li-eta-mera-status-pedagoga-17-07-2014>
7. Центр социологического исследования МГУ // <http://www.msu.ru/science/>

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Сальникова О.Д., аспирант ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: д. пед. н., проф. Ромаева Н.Б.***

В настоящее время во всех сферах жизни мирового сообщества происходит модификация ценностных ориентаций, определенная сменой цивилизаций на рубеже XX – XXI веков, что вызывает новые требования к подходу в формировании будущего профессионала.

Изменения в содержании образования диктуют все более явную ориентацию его на «свободное развитие человека», связанное с проявлением творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, а

также мобильности выпускников. Проистекающие изменения в мире и в России в частности в сфере педагогических целей определяют проблему обеспечения образованием более глубокого, личностно и социально интегрированного результата. Общим определением такого интегрированного социально – личностно феномена как результата образования, объединяющего мотивационно-ценностные, когнитивные составляющие, выступило понятие «компетентность». Это как раз и свидетельствует о формировании новой, современной парадигмы результата образования.

На сегодня в литературе выделяют следующие этапы становления компетентностного подхода в образовании

I этап (60-70 гг. XX в.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

II этап (70-90 гг. XX в.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения профессионализму в управлении.

III этап (с 1991 по настоящее время) исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования [1, С. 5].

На сегодняшний день понятие «компетентностный подход» получило широкое распространение в связи с дискуссиями о путях и проблемах модернизации российского образования. Обращение к этому понятию связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

В настоящее время уже опубликованы научно-теоретические и научно-методические исследования, в которых осуществлен анализ сущности компетентностного подхода и проблемы развития ключевых компетенций (А.В. Хуторской «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений под редакцией А.Г. Каспржака и Л.Ф. Иванова и пр.) [2, С. 8].

Стоит выделить некоторые существенные характеристики этого подхода. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К данным принципам относятся следующие:

– сущность образования определяет развитие у обучаемых способности самостоятельно находить решение любой проблемы в разных сферах и видах деятельности на основе применения общественного опыта, составной частью которого является их личный опыт;

– содержание образования выступает как дидактически адаптированный общественный опыт решения нравственных, познавательных, идеологических и других проблем;

– значение организации образовательного процесса обусловливается формированием условий для развития у обучаемых личного опыта решения нравственных, познавательных, идеологических и других проблем, определяющих содержание образования;

– оценка образовательных результатов базируется на анализе уровня образованности, достигнутого учащимся на том или ином этапе обучения [2, С. 7].

Для обсуждения вопросов компетентностного подхода в образовании целесообразно установить, какие изменения в сфере общественной деятельности определили направления новой концепции в образовании, и почему данный подход к установлению содержания образования не дает возможность провести его модернизацию. При этом отметим, что модернизация образования – это обеспечение соответствия образования запросам и возможностям социума, осуществлялась постоянно – в той или иной мере. Она зависит от приспособленности системы образования к внесению изменений, а сама эта «приспособленность» во многом обуславливается подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов.

Главным изменением в мире и в России, в частности, влияющим на ситуацию в среде образования, является ускорение темпа развития общества. В связи с чем, школы должны подготавливать своих учеников к общественной жизни, о которой сама школа ничего не знает. Каким будет мир в середине и конце XXI века, сложно себе представить и педагогам и футурологам. Поэтому обучающихся должны готовить к переменам, формируя у них качества мобильности, динамизма и конструктивности [2, С. 9].

В настоящее время более точно можно определить новые требования к выпускникам на рынке труда. Большинство идей компетентностного подхода были выдвинуты в результате исследования условий и требований рынка к работнику, в итоге они привели к формуле, которую возможно представить следующим образом: нужен переход от квалифицированного специалиста – к квалифицированному сотруднику.

Понятие «квалифицированный сотрудник», безусловно, включает качества и квалифицированного специалиста, т.е. определённой профессиональной подготовленности. Однако, квалифицированный сотрудник – это человек, способный работать в команде, проявлять

инициативу, самостоятельно принимать решения, способный к инновационной деятельности [2, С. 10].

В условиях российского образования требование подготовки к изменениям базируется на требованиях к готовности обучаемых к жизни в обществе с рыночной экономикой. Исходя из этого, отметим, что данная подготовка не может быть осуществлена за счёт усвоения лишь некоего количества политико-экономических знаний и понятий. В этой ситуации требуется выработка умений и навыков делать выбор, максимально результативно применять ограниченные ресурсы, и многие другие способности, обязательные для жизнедеятельности в быстро изменяющемся социуме [3, С. 60].

Таким образом, на сегодняшний день уровень образованности не может определяться лишь определенным объёмом знаний, их точностью и энциклопедичностью. Исходя из принципов компетентностного подхода – уровень образованности заключается в способности решать вопросы различного уровня сложности на базе полученных знаний. Принципы компетентностного подхода ориентированы на способности использовать полученные знания.

Существуют различные точки зрения на то, какие именно ценностные ориентации и качества личности следует формировать у обучающихся, но разность этих взглядов не связана с основным подходом к постановке целей образования. Они основаны на различных представлениях о путях выработки личностных качеств и ценностных ориентаций учащихся. При традиционном подходе к постановке целей ориентируются на то, что положительных личностных результатов возможно достичь путем получения необходимых знаний. В первом случае решение проблем выступает способом закрепления полученных знаний, во втором – основным путем получения личностного опыта выступает самостоятельное решение любого рода проблем и определяется как смысл образовательной деятельности [3, С. 62].

Подчеркнем, что компетентностный подход в образовании полностью соответствует общественным ожиданиям в сфере образования и запросам обучающихся. Однако, наряду с этим необходима теоретическая и методическая переподготовка кадров с целью реализации данного подхода в педагогической системе образования.

Требуются модификации и в нормативно – правовой базе деятельности всех типов образовательных учреждений, прежде всего, в документации об итоговой аттестации обучающихся, аттестации кадров и других организаций образования. Очевидно, что обязательным условием компетентностного подхода в педагогической практике определяется формирование новых учебных программ, учебных и учебно-методических пособий. Разумеется, создание всех вышеперечисленных условий – процесс достаточно трудоемкий, однако, на сегодня единственно возможным способом достижения нового качества образования выступает именно компетентностный подход.

Литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 №393. – М., 2002.
2. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

РОЛЬ МАТЕРИ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Анциупова Е.Г., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Медведева Л.М.

Ребёнок узнает маму по улыбке.

Л.Н. Толстой

В настоящее время в психолого-педагогической литературе все чаще теоретиками и практиками обсуждаются проблемы семьи, родительства. Значимость родителей, в особенности, матери в младенческом возрасте трудно переоценить, так как именно она является первым воспитателем ребенка.

Большинство матерей, озабоченные материальным благополучием, не участвуют в воспитании младенца, что приводит к сложностям дальнейшей социальной адаптации и развитию функций общения.

Педагогическая безграмотность и непонимание ценности общения в период младенческого возраста матери становятся неблагоприятными факторами, препятствующими успешному воспитанию ребенка в семье.

Общение ребенка с матерью – особый язык отношений, способствующий установлению связи ребенка с окружающим миром. В современном мире существует множество точек зрения на проблему общения детей в младенчестве. Изучением данной проблемы занимались такие ученые как Дж. Боулби, Л.С. Выготский, А. Джерсилд, М.И. Лисина, Р. Спитц, Д.Б. Эльконин, и многие другие.

Общение – неотъемлемая часть жизни каждого человека, так как является одной из первых социальных потребностей ребенка.

Именно, общение занимает ведущее место в становлении ребенка как личности. Малыш эмоционально реагирует, на то, что непосредственно воспринимает.

Эмоционально-личностное общение [лат. situatio – положение] – первая появляющаяся в онтогенезе форма общения ребенка со взрослыми людьми, имеющая следующие характеристики: удовлетворяет потребность ребенка во внимании и доброжелательности взрослого; побуждается личностными мотивами и реализуется при помощи экспрессивно-мимических средств, т.е.

комплекса оживления – обмен положительными эмоциями между ребенком и взрослым [1, С. 8].

По мнению М. И. Лисиной, «общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно–эмоциональной, форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом того «ансамбля», или «целокупности» [4, С. 11].

После появления на свет ребенок обнаруживает тягу к новым впечатлениям, напряженно прислушивается к разным звукам, замирает от прикосновения к своему телу. При этом чем сложнее и необычнее (то есть информативнее) объект, чем больше он приковывает внимание, тем дольше к нему интерес ребенка.

С течением времени потребность во впечатлениях постоянно возрастает, но возможности ребенка самостоятельно удовлетворить эту потребность невелики. Длительность состояния беспомощности приводит к тому, что долгое время лишь через посредство взрослых дети могут насытить свою жажду впечатлений. Таким образом, потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт со взрослыми [4, С. 59].

По мнению М.И.Лисиной, комплекс оживления также является выражением появлявшейся потребности ребенка в общении со взрослым – первой его социальной потребностью [2, С. 67].

Появившись на свет, малыш чувствует психологическую и физическую связь с матерью, так как природа наградила материнство важной функцией – иметь связь с малышом после его рождения.

С первых дней своей жизни ребенок узнает о своих чувствах от матери и то, как она руководит собой, передается малышу и становится основой его эмоциональной жизни.

Одна из главных задач матери – это умение управлять не только своими чувствами, но и эмоциональной сферой своего ребенка, независимо от того осознает она это или нет. Именно мама должна стать для ребенка источником жизни, радости и безопасности. Она должна показывать на личном примере, как заявить о дискомфорте и не поддаваться одному чувству, так как для ребенка не существует различных оттенков в чувствах и эмоциях, он испытывает или радость или гнев от того, как с ним обращаются.

Малышу неважно как выглядит, во что одета и какими качествами обладает его мама, его привлекает только ее отношение к нему. Дети не инстинктивно «влюбляются» в своих родителей и нередко одно только появление матери поднимает ребенку настроение и помогает успокоиться. Несмотря на примитивные формы такого общения, оно побуждается личностными мотивами и прежде всего эмоциональностью взрослого его человека.

Выделяют следующие элементы эмоционального общения, необходимые при контакте с детьми: зрительный контакт «глаза в глаза»; ласковые слова; колыбельные песни; прикосновения к младенцу [4, С. 98].

Педагогически ориентированные матери используют весь арсенал приемов, способствующих развитию эмоционально-личностного общения ребенка: прикосновения, улыбку, интонацию, голос. Реакция на маму – это показатель потребности в эмоционально-личностном общении.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети отстают в психическом развитии, до 9-10 месяцев сохраняют бессмысленный и безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются и не стремятся схватить игрушку. Такие дети вялы, апатичны и не горят желанием интересоваться окружающим. Более того, несмотря даже на хороший физический уход, дети отстают в физическом развитии. Такие тяжелые последствия нехватки общения получили название госпитализма.

Госпитализм – это глубокая психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни ребенка вследствие «дефицита» общения [1, С. 11].

Он может возникнуть в семьях «холодных» матерей, недостаточно уделяющих ребенку необходимого внимания. В такой семье недостаточно налажен душевный контакт с малышом, а присутствует отстраненность матери от своего ребенка. Она не знает ни интересов, ни потребностей ребенка, ее присутствие в жизни формально и кратковременно [3, С. 20].

При дефиците эмоционально-личностного общения у детей от рождения до 5 месяцев задерживается становление предметно-манипулятивной деятельности, а от 6 месяцев до 1 года – ситуативно-делового общения. В результате ребенок становится пассивным в отношении к взрослому и предметному миру.

Младенчество – это тот период, который ребенок развивается в психическом, физическом и социальном плане. Именно, от непосредственно – эмоционального контакта матери с ребенком зависит его успешное развитие. Так как, общение – это первый период социальной активности, который возникает в онтогенезе.

Мать должна наблюдать за особенностями психики малыша и учитывать его потребности. Помогая своему малышу справиться с трудностями, с переживаниями, она способствует его полноценному развитию и росту. Только мать, владеющая своим внутренним миром, может воспитывать здорового в эмоциональном отношении ребенка.

Педагогическая грамотность матери позволит выстроить общение, учесть личностные особенности развития ребенка, способствовать вхождению ребенка в новый этап взаимодействия с миром (раннее детство).

Литература:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
3. Соколова Л.В., Андреева Н.Г. Этот удивительный младенец. – М., 2001.

4. Формирование личности ребенка в общении / Под ред. М.И. Лисиной. – СПб., 2009.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сапрыкина А.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Малиатаки В.В.

Буквально несколько лет назад мы даже не имели представления о том, что такое интерактивные доски. Основным рабочим инструментом учителей, как и много лет до этого, были доска, мел, тетрадь и учебник. Но примерно с 2005 года российские школы впервые стали оснащаться интерактивными комплексами.

Интерактивная доска – это удобное и эффективное оборудование, которое позволяет сделать процесс обучения младших школьников наглядным, ярким, динамичным. Но почему же тогда так мало учителей используют их в своей работе? Главный редактор «Учительской газеты» Петр Положевец отмечает, что «лишь 10 процентов педагогов используют интерактивные доски не от случая к случаю, при проверках и праздничных презентациях, а постоянно». Вместе с тем, обратившись к иностранному опыту, можно увидеть значительно большую интенсивность использования интерактивного оборудования в учебном процессе: по данным агентства ВЕСТА 86 процентов учителей начальной школы Великобритании применяют интерактивные доски как минимум на половине своих уроков [3].

А так ли эффективно использование интерактивных досок? И как отражается это на учащих младших классов?

Считается, что это одно из лучших технических средств обучения для взаимодействия учителя с учениками. В интерактивной доске объединяется множество функций, она легка в использовании, она не только отображает экран, на котором можно показывать картинки, схемы, диаграммы, красочные презентации, но и включает интерактивные инструменты работы – можно вносить поправки специальными маркерами, передвигать элементы и совершать с ними различные действия [1].

Научившись ею пользоваться, учитель может приобрести хорошего помощника в подготовке и проведении урока: всё, что педагог хотел отразить наглядно, теперь не нужно писать на доске, вычерчивать схемы, выписывать задания. Нужно всего лишь вынести всё это на экран. К тому же учитель может на доске сразу же внести коррективы, сделать какие-то пометки, оставить комментарии и просто сохранить отредактированный документ.

Уроки с использованием интерактивной доски гарантированно привлекают внимание учащихся начальной школы [2]. Дети с удовольствием принимают участие в ходе проведения урока, ведь внимание младшего школьника не могут не привлечь яркие красочные картинки, доска на которой можно писать, стирать с лёгкостью, перемещать объекты, при этом

не боясь быть испачканным мелом. Младшие школьники не боятся выходить работать с интерактивной доской. Ведь если они допустят ошибку, то с помощью маркера могут стереть неправильную часть или отменить последнее действие. Достоинства использования интерактивных досок в учебном процессе подчеркивают и исследования Института гигиены и охраны здоровья детей и подростков. Так, опрос 145 учителей общеобразовательных учреждений Москвы, Московской области и Смоленска показал, что абсолютное большинство опрошенных (91,1%) считают, что во время занятий с привлечением интерактивной доски информационная емкость урока оказывается намного выше, а 88,6% респондентов указали, что использование на уроке интерактивной доски повышает учебную мотивацию учащихся [6].

Важно понять, что интерактивная доска – не волшебная палочка, которая сама решает все проблемы на уроке и делает занятия интересными и увлекательными. Также не стоит думать, что интерактивная доска должна использоваться на каждом уроке или на каждом этапе урока. Как и с любым другим ресурсом, наибольшего эффекта от использования интерактивной доски можно достичь только тогда, когда она используется соответственно поставленным на уроке задачам. Учителя должны грамотно овладеть программным обеспечением, идущим вместе с интерактивной доской, и использовать его потенциал при подготовке к уроку.

Интерактивные доски могут изменить преподавание и обучение в различных направлениях. Создавая будущий урок с использованием интерактивной доски, учитель должен поэтапно его распланировать: важно не упустить ни одну деталь. Структура урока с использованием интерактивных устройств может меняться. А в некоторых случаях интерактивная доска может стать незаменимым помощником, например, когда учащийся сам должен сделать выводы по данному опросу или результатам.

Контроль знаний при помощи интерактивной доски также происходит достаточно результативно. Результаты тестирования можно анализировать сразу же после проведенной работы, в конце урока или даже на последующих занятиях, так как они сохраняются в памяти компьютера.

Так же очень важно отметить, что на сегодняшний день использование интерактивной доски является одним из условий реализации требований ФГОС. Её применение способствует стимулированию познавательной деятельности учащихся, улучшению уровня комфортности обучения, развитию информационного мышления учеников, формированию информационно-коммуникационной компетенции в соответствии с требованиями ФГОС [7].

Но не нужно забывать и о том, что данное оборудование может приносить как пользу, так и вред, причём, при неграмотном использовании, весьма значительный [4]. Нами было изучено мнение учителей об использовании интерактивных досок в учебном процессе, высказываемое

ими на педагогических интернет-форумах. В ходе исследования мы получили следующие результаты: примерно 45% опрошенных считают, что использование на уроке интерактивной доски повышает мотивацию учащихся, что может помогать сохранению уровня их работоспособности. Но в то же время, как отмечают педагоги, увеличение информационной нагрузки увеличивает риск повышения утомительности и способно привести к обратному результату. Около 26% учителей отмечают, что интерактивная доска влияет на здоровье как учащихся, так и учителя. Некоторые даже рекомендуют отказаться от этого оборудования или использовать его только при необходимости, минимальный период времени.

Отрицательный эффект проявляется и при пренебрежении педагогами соблюдением элементарных норм, причем зачастую на уровне рационального смысла: например, размещение желтого шрифта на белом фоне, черного шрифта на сером фоне, использование слишком мелкого шрифта, параллельное применение большого количества разнообразных цветов, ненужной анимации и т.п. Всё это может привести к болезненным ощущениям в глазах, нечёткому восприятию удаленных предметов, к головным болям вплоть до снижения работоспособности.

В исследовании Института гигиены и охраны здоровья детей и подростков педагоги в числе негативных аспектов использования интерактивной доски отмечают высокую утомляемость, головокружение при длительном использовании оборудования, чрезмерно яркий свет от проектора, нагревание воздуха, химический запах.

Стоит отметить, что данные проблемы возникают только при несоблюдении требований, незнании методических особенностей работы с интерактивной доской, нежелании и неумении учителя использовать интерактивное оборудование. Следовательно, использование интерактивной доски в учебном процессе, с одной стороны, расширяет для учителя возможности обучения детей, а с другой – сопровождается увеличением объема подготовки к урокам. Нужно также учитывать, что средняя продолжительность использования интерактивной доски в процессе урока должна составлять 10 минут [5].

В заключение статьи хочется отметить, что обучение с помощью интерактивной доски не слишком сильно отличается от привычных методов преподавания. Вместе с тем, использование интерактивной доски на уроке помогает решить такие задачи, как повышение уровня активности учащихся, введение чего-то нового в учебный процесс, повышение интереса к уроку, повышает возможность произвольного запоминания материала, способствует выделению в материале главного и его структурированию. Необходимо помнить, что эффективность применения интерактивных досок на уроках в начальной школе зависит от профессионализма и творчества учителя, от качества подобранного материала, темпа работы и от самих учащихся. В силах учителя решить, каким будет урок с использованием интерактивного оборудования, и будет ли этот урок стимулом к успеху.

Литература:

1. Воронков Ю.С., Кувшинов С.В. Информационные, коммуникационные, аудиовизуальные и интерактивные технологии как уникальный инструмент создания новой образовательной среды // Умные уроки со SMART: Сб. метод. рек. по работе со SMART-устройствами и программами. – М., 2007.
2. Зайцева Е.А. Применение информационных технологий в процессе обучения в начальной школе // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: Сб. науч. тр. по матер. Междунар. науч.-практич. конф.: В 7 ч. Ч.1. – М., 2014. – С. 57-60.
3. Зуева А.Е. Обычные школьные доски стали интерактивными // <http://www.ug.ru/archive/37079>
4. Сабанова Л.В., Терещенко А.В. Использование интерактивной доски при организации дидактических игр как средство активизации деятельности учащихся // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2013. – № 5 (13). – С. 404-405.
5. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях // Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН. 2.4.2.2821-10.
6. Степанова М.И. Интерактивная доска: вопросы безопасного использования // Директор школы. – 2010. – №4. – С. 97.
7. Электронные интерактивные доски – новые технологии в образовании. Сообщество пользователей интерактивных досок // <http://www.smartboard.ru/>

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Леканова К.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Каневская Ж. О.

Модернизация системы образования предполагает реформирование устаревших методов и технологий в практике образовательного процесса, создание инновационных подходов к процессу обучения. Одним из таких подходов является использование элементов театральной деятельности в начальной школе.

Театрализованная деятельность – это вид сценического искусства, одно из средств эстетического, нравственного воспитания и художественного образования школьников [2, С. 107]. Внедрением театрализованной деятельности в педагогический процесс занимались А.Е. Варламов, В.В. Давыдов, А.П. Ленский, М.С. Щепкин и др.

В процессе театрализованной деятельности увеличивается словарный запас младшего школьника, совершенствуется речь, её интонационный строй. Но, необходимо отметить, что организация театрализованной деятельности в начальной школе имеет свою специфику. Исходя из этого,

при организации театрализованной деятельности в начальной школе необходимо проводить предварительную подготовку по следующим направлениям:

- работа над развитием речи (дикция, артикуляция);
- чтение литературных произведений;
- выполнение речевых упражнений для передачи необходимых чувств (работа над интонационной выразительностью).

Организация театрализованной деятельности в начальной школе осуществляется заранее, так как учитель начальных классов изначально знакомит учащихся с различными театрализованными занятиями, чтобы класс в дальнейшем мог выбрать наиболее понравившуюся деятельность. Выделяют следующие типы театрализованных занятий:

- типовые, которые делятся на: театральную-игровую, ритмопластику, художественно-речевую, театральную азбуку (элементарные знания о театральном искусстве);

- доминантные, в которых один из видов деятельности преобладает над другим;

- тематические, в которых все виды деятельности названы общей темой, например: «Что такое хорошо и что такое плохо?»;

- комплексные, где осуществляется синтез искусств из различных видов художественной деятельности. Цель этого вида занятий – дать детям представление о специфике различных видов искусства (театр, хореография, поэзия, музыка, живопись, познакомить с использованием современных технических средств (аудио-, видеоматериалы). На таких занятиях важно объединять все виды художественной деятельности, чередовать их, находить сходства и различия в произведениях, средствах выразительности каждого вида искусства;

- интегрированные, в которых в качестве основного вида деятельности может выступать любая другая деятельность;

- репетиционные, на которых осуществляется повторение подготавливаемого к постановке спектакля.

В начальной школе наиболее целесообразно для театрализованной игры использовать сказки, так как для младших школьников сказки являются доступным и интересным материалом для организации театрализованной деятельности по сюжету [3, С. 55].

Н.С. Карпинской предложена следующая методика работы над сказочными произведениями [1, С. 187]:

- на первом этапе младшие школьники коллективно воспроизводят текст сказки;

- на втором этапе одному ребенку предлагается читать за всех персонажей сказки;

- на третьем этапе учащиеся выполняют ряд творческих заданий (выразить радость, страх и т.п.);

- на четвертом этапе осуществляется чтение сказки по ролям и т.п.

В процессе работы с младшими школьниками могут быть использованы следующие формы проведения театрализованных занятий: групповые занятия, индивидуальные, репетиционные, постановочные, информационные.

Групповые занятия – учитель работает со всем классом (то есть групповым субъектом) как одним учеником, неважно при этом, делится ли класс на подгруппы или нет.

Индивидуальные занятия – учитель работает с каждым учеником по очереди, а также индивидуальная деятельность учащихся.

Репетиционные занятия – основной вид подготовки представлений, концертов, номеров.

Постановочные занятия – это процесс создания театральной игры, осуществляемый в сотрудничестве с учителем.

Информационные занятия предполагают беседу (диалог, в ходе которого учитель руководит обменом мнениями по какому-либо вопросу) и лекцию (представление, демонстрирующее в виде монолога совокупность взглядов на какой-либо вопрос).

Театрализованная деятельность с младшими школьниками может осуществляться не в форме целого урока, а быть интегрирована в виде отдельного компонента урока.

Для качественной организации театрализованной деятельности в начальной школе также можно привлекать родителей. Привлечение родителей, возможно, двумя способами, например:

- когда родители помогают ученику в подготовке к спектаклю, учат с ним его реплики;

- когда у родителей есть свои роли в спектакле, и они вместе с классом участвуют в постановке.

Привлечение родителей положительно влияет на младших школьников, так как они чувствуют поддержку и помощь. В таком случае младшие школьники стараются артистично и эмоционально исполнять свои роли в театрализованной игре.

Таким образом, применение театрализованной деятельности как образовательного инструмента увеличивает возможности обучения младших школьников, позволяет надолго удерживать их внимание. Однако, её организация в начальной школе имеет свои особенности и во многом зависит от творческих способностей учителя.

Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань, 2008.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя. – М., 1987.
3. Григорьева М.В. Структура мотивов учения младших школьников и её роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. – 2009. – № 5. – С. 55.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Дубовская Н.А., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. пед. н., проф. Ромаева Н.Б.

На этапе развития современного общества образование является уникальной сферой общественной жизни, где пересекаются интересы всех ее субъектов, начиная от государства и заканчивая каждым человеком отдельно. Образование обеспечивает преемственность, стабильность социального достояния, но, несмотря на это оставляет место для изменения и динамичного развития общества в целом. Именно тот ответ на вопрос, какой будет Россия завтра, какие люди будут ее населять, как они будут способны взаимодействовать в современном обществе, зависит от того, каким будет качество образования в настоящий момент.

Важно отметить, что основой обучения является ступень начального образования, где закладываются ключевые компетенции для дальнейшего формирования личности ребенка. Первостепенной задачей программы начальной школы заключается в формировании навыков умения, которые помогут учащемуся в личностном становлении в условиях общества, межличностном общении, а также подготовить его к обучению на ступени среднего звена.

Составной частью учебной деятельности начальной школы является речевое развитие младшего школьника как средство коммуникации. Решение данной задачи осуществляется в рамках образовательной программы «Перспективная начальная школа», в основе учебной деятельности которой лежит формирование регулятивных учебных действий [2, С. 69].

Важное место в формировании умения учиться занимает регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, коррекцию, контроль и рефлекссию учебной деятельности. Оттого, насколько точно ученик определит цель урока, и планирование действий по ее реализации и будет зависеть результат его конечной деятельности. Данную связь определяют регулятивные учебные действия, где четко просматривается поэтапность выполнения организации учебной деятельности. Регулятивные учебные действия отражают способность ученика самостоятельно строить учебно – познавательную деятельность, которая является ведущей деятельностью в обучении.

Одним из важных этапов урока является целеполагание, где учащиеся способны формулировать и удерживать учебную задачу на протяжении всего урока. Для эффективной реализации данного этапа мы используем установление связи между темой урока и целью его предоставления с помощью вопроса «Для чего нам необходимо это знать или уметь?» Например, темой урока развития речи является составление порядка абзацев в тексте. Перед учащимися представляется проблема в виде текста

содержащий набор предложений не имеющий логической связи в тексте, в процессе разбора задания учащимся задаются вопросы о том, можно ли понять смысл написанного и что необходимо сделать для того, чтобы текст можно было понять при чтении. На этом этапе учащиеся размышляют, дискутируют и приходят к общему выводу, что позволяет благополучно приступить к рассмотрению следующего этапа описанного ранее – конкретизация цели. Рассматривая задание, учащиеся, имея ранее представление, что такое текст смогли пояснить, какая проблема перед ними представлена и как ее следует разрешить, в соответствии с этим учащимися определяется цель урока [1, С. 28-29].

Следующий этап формирования регулятивных учебных действий трактуется как планирование, умение точно следовать образцу, алгоритму, устанавливать определенную последовательность действий для разрешения учебной задачи. На примере данного урока этот этап реализуется через установление взаимосвязи отдельных абзацев и идейного содержания текста. Определяющими вопросами здесь являются «Что необходимо учитывать при формировании текста?», «Как необходимо расставить порядок абзацев для построения текста?», «Как проверить или определить, что задание выполнено, верно?». Таким образом, этап планирования является своего рода алгоритмом по осуществлению учебных действий, которые будут предложены учащимся в процессе выполнения практических заданий.

Роль прогнозирования направлены на предвосхищение результата с учётом имеющихся знаний, на выявление и прогнозирование причин трудностей. К этой группе принадлежат задачи с недостающими и лишними данными, а также ответы на вопросы: «Как думаешь, какой результат может получиться?», «Что достаточно знать для выполнения задания?», «Какие трудности могут возникнуть и почему?»

При отборе заданий для организации практической деятельности на уроке следует учитывать дифференциацию учащихся по уровню подготовки и темпу деятельности, для этого в арсенале учителя должны быть разного объема и содержания задания, но они обязательно должны быть направлены на одну общую цель, в результате которой и слабый и сильный ученик, достигнут положительных результатов в изучении темы.

На этапе самоконтроля ученик осуществляет контроль выполнения действий, контроль за результатом работы по уставленному правилу или образцу. Данная работа направлена на применение различных способов осуществления контроля своей работы и работы своих одноклассников. Вопросы направленности: «Такой ли получен результат как в образце?», «Правильно ли это делается?»; «Сможешь ли ты доказать?», «Поменяйтесь тетрадями, проверьте работу друг у друга», «Сделайте вывод» помогают выявить в правильном ли направлении ведет свою работу ученик [1, С. 30, 32].

На этапе коррекционной работы учащимися производится работа по исправлению ошибок, при необходимости могут вноситься дополнения или

изменения в работу, способ и результат действия на основе его оценки и учёта сделанных ошибок, адекватно воспринимая предложения учителя и одноклассников по исправлению допущенных ошибок.

Коррекционная работа производится также через набор демонстрационных карточек содержащие ранее изученные правила, среди которых учащийся должен выбрать именно ту карточку, которая поможет ему исправить свои ошибки [4, С. 32].

На этапе саморегуляции ученик проявляет способность сконцентрировать волю для преодоления интеллектуальных затруднений, желание стабилизировать своё эмоциональное состояние для решения задачи. Задания этого уровня основываются на познавательном интересе, например, прочитай зашифрованное слово, выполни ряд заданий, дойдя до вершины горы, даны первое и последнее предложение напиши связный рассказ. Используются в работе ряд практических и тренинговых упражнений, на примере ранее рассмотренной темы урока по развитию речи учащиеся могут составить свои тексты с заданной проблематикой урока и представить ее своим одноклассникам.

Завершающий этап урока содержит самооценку своей деятельности в течение урока. Ученик должен уметь определить уровень и качество проделанной работы, своих знаний, он понимает изложенный материал и адекватно расценивает то, что ему еще необходимо усвоить, в обязательном порядке устанавливает соответствие между поставленной целью и итоговыми результатами. Со стороны учителя, предлагаются критерии оценки результата с учетом оценивания результата деятельности или процесса его выполнения [8, С. 63].

Помимо структуры урока, направленного на организацию ученика для достижения результата, хотелось бы отметить, что в рамках образовательной программы «Перспективная начальная школа» каждый урок русского языка сопровождается работой со словарем. Главным помощником в изучении слов – синонимов, антонимов, явлений многозначности, новых и устаревших слов служат словари русского языка входящие в учебный комплект УМК [5, С. 216].

В содержании учебного комплекта включен толковый словарь, фразеологический словарь, обратный словарь, орфографический словарь, орфоэпический словарь, этимологический словарь и словообразовательный словарь.

Использование широкого спектра словарей создают благоприятные условия для работы с детьми имеющие разный уровень владения языком, в том числе учащиеся имеющие ряд логопедических проблем.

В работе со словарями выделяются 3 этапа: подготовительный, начальный и основной.

Цель подготовительного этапа заключается в подготовке каждого ученика к обращению со словарем как со своим главным помощником,

данный этап осуществляется в течение освоения словаря как книги учебного характера.

Начальный этап формирует у детей первоначальные умения пользоваться со словарем, формирует представление о разных видах лингвистических словарей и об их назначении в процессе работы.

Основной этап базируется на обучении со 2 по 4 класс. Целью этапа выступает воспитание умения пользования словарем и привитием привычки и необходимости обращаться к страницам словаря за помощью, что активно используется учащимися к концу первого полугодия 2 класса [7, С. 38].

Одной из главных разработок авторов программы на наш взгляд является разработка «Обратного словаря». При помощи данного словаря учащиеся самостоятельно выполняют работу над ошибками, пользуясь предложенной инструкцией на форзаце учебника. Систематическая работа с обратным словарем, в котором языковой материал выстроен с учетом суффиксального способа словообразования также способствует не только сознательному, но и подсознательному освоению системы языка.

Таким образом, работая со словарями, представленные в УМК «Перспективная начальная школа» у учащихся формируется понимание того, как образуются новые слова, как они изменяются, в чем их смысл и какова их роль в обучении языка.

Нельзя оставить без внимания представленную авторами программы «Азбуку вежливости», направленную на развитие устной и письменной речи, где охватывается весь необходимый курс элементарного речевого этикета в общении со сверстниками и взрослыми. Раздел охватывает ситуации встречи, расставания, просьбы, норм поведения и совершенного поступка. Наблюдая за тем, как с увлечением учащиеся познают нормы поведения, нельзя не отметить уникальность этого раздела [1, С. 27].

Таким образом, необходимо привлекать самый разнообразный материал при работе по формированию речевого развития, важно не только расширять словарный запас, но и постепенно пополнять его по возрастающей степени трудности. Вариативность словарного материала ведет к разнообразию видов упражнений, обеспечивая тесную связь с развитием речи учащихся. На наш взгляд работа по УМК «Перспективная начальная школа» является основным помощником в решении данной задачи.

В рамках внеурочной деятельности с учащихся младших классов проводится работа речевого развития школьным логопедом. Деятельность учебных групп направлена на коррекционные занятия с целью исправления дефектов речевого развития и закрепления изученного материала в ходе учебного процесса. Работа осуществляется по направлениям: формирование фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи, развитие навыков звукослового анализа и синтеза слов, совершенствование связной речи, исправление нарушений письма и чтения, развития моторики [9, С. 256].

В результате коррекционно-развивающей работы логопеда наблюдается заметное улучшение состояния речи детей, повышению их мотивации к речевому общению, улучшению показателей орфографической зоркости на уроках русского языка. Работа по развитию речи требует разнообразных приёмов и средств обучения для того, чтобы учащиеся могли в полном объеме познать всю уникальность родного языка [6, С. 121].

Осуществляя исследовательскую работу на базе МБОУ СОШ № 64 г. Ставрополя мне приходилось наблюдать становление «вчерашних» первоклассников в любознательного, способного решать самостоятельно поставленную задачу, активно участвующего в диспуте ученика. Описанная ранее программа помогает не только ученику обретать ряд важных качеств для становления личности, но и учителю, который также активно задействован в этом увлекательном процессе превращения. Программа насыщена вариативностью обучения предмета, не смотря на это, авторы оставляют место для учителя, для его активного участия, содействия, реализации творческого потенциала. Учитель, взаимодействует с учениками, разрешая одну учебную задачу за другой, двигаясь к одной общей цели – развить в каждом учащемся личность, способную планировать, реализовывать, оценивать свою деятельность, грамотно и красиво излагать свою речь, принимать активное участие не только в своей жизни, но и в жизни общества.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. – М., 2014.
2. Асмолов А.Г. От общеучебных умений к универсальным учебным действиям. – М., 2013.
3. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М., 2010.
4. Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. – М., 2007.
5. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников. – М., 2012.
6. Давыдов В.В. Технологии оценивания образовательных достижений (учебных успехов) учащихся. – М., 2013.
7. Демидова Т.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников. – М., 2012.
8. Лошкарева Н.И. Развитие общих учебных умений и навыков школьников. – М., 2010г.
9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 2014.

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

Лебедева Е.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Острикова И.Н.

Методы обучения предметам искусства в школе представляют собой наименее разработанную область педагогики. В настоящее время особую актуальность приобрела проблема разработки научно-методического материала, организации обучения музыке и воспитания детей средствами музыки в общеобразовательной школе. Общедидактические методы обучения нередко автоматически переносятся на преподавание музыки в школе, что не верно, так как в процессе использования этих методов не учитывается специфика музыкального образования. Л.В. Школяр подчёркивала тот факт, что «в настоящее время невозможно строить концепцию обучения искусству, опираясь только на принципы общей дидактики, которая не полностью распространяется на виды познания, связанные с эстетическим освоением мира» [1, С. 35].

В музыкальной педагогике существует два понятия метода обучения. В широком смысле он представляет собой совокупность способов педагогики, направленных на решение задач и освоение содержания музыкального образования. В узком смысле метод включает в себя конкретные средства, приёмы, предназначенные для приобретения музыкальных знаний, умений, навыков, развития воображения, мышления и памяти, а также для формирования опыта эмоционально-ценностного, личностно-осмысленного отношения к музыке, художественного вкуса, интереса к искусству и потребностей общения с ним.

В музыкальном образовании наряду с общепедагогическими методами используются и специальные методы обучения, которые обусловлены интонационной природой музыкального искусства и требуют «иного творческого акта, чем все остальные предметы» [5].

Разработкой методов музыкального образования занимались Э.Б. Абдулин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалевский и др.

Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.Н. Холопова и др. в своих работах предлагают рассматривать сущность музыкального искусства через понимание интонации. Поэтому содержание музыки они рекомендуют раскрывать непосредственно в процессе контакта ученика с произведением, через интонирование. Музыка является специфическим видом человеческого мышления и выполняет свою основную функцию – функцию человеческого общения, поскольку в данном ракурсе истинная роль и назначение музыки заключается, по мнению Л.С. Выготского, в «уравновешивании организма со средой». А для этого необходимо использовать особые методы, с помощью которых должна осуществляться

главная цель обучения искусству – уметь воспринимать творения искусства и общаться его средствами с другими людьми [2].

Итак, процесс обучения музыке является своего рода переходом и трансформацией художественных ценностей одного человека в среду ценностей и смыслов других людей через диалог и творчество. Необходимо отметить, что методы обучения в музыкальной педагогике не делятся, а выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции одновременно.

Урок музыки предполагает доминирование эмоционального, духовного, творческого, практического, индивидуального отношения ученика к миру. Формирование такого рода отношения к миру возможно через комбинирование в уроке разных видов деятельности, таких как слушание музыки, её исполнение и создание. Творчество детей, по мнению педагогов, является основным путём к развитию восприятия искусства и общения его средствами. Д.Б. Кабалевский говорил, что «стремление к музыкально-творческой деятельности наблюдается у детей в раннем возрасте и его необходимо развивать как в рамках классных, так и внеклассных занятий музыкой» [6, С. 45]. Методика организации и осуществления творческой деятельности учащихся в условиях урока музыки разработана недостаточно, поэтому детское музыкальное творчество осуществляется в общеобразовательных школах чаще эпизодически, а не постоянно. Эта проблема существует, и она требует детального изучения, обобщения, научного подтверждения, а также разработки методической базы.

Суть такого вида работы со школьниками подробно исследовал Б.В. Асафьев. Центральной идеей его исследования является организация музыкальных лабораторий в средних школах, деятельность которых заключается в вовлечении учащихся в хоры, вокальные и инструментальные ансамбли. На данный момент создание таких коллективов представляет трудности, связанные с мнением родителей и низким уровнем культуры учащихся. Всё вышеперечисленное заставляет педагога искать и применять все больше и больше методов, способствующих развитию детского творчества на уроках музыки в общеобразовательной школе [2].

Среди разнообразия методов Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева выделяют специальные методы музыкального образования: эмоциональной драматургии (автор Д.Б. Кабалевский), создания композиций и художественного контекста (автор Л.В. Горюнова). Эти методы разные и по своему содержанию, и по своей логике, но все они подчинены одной цели – вовлечению детей в творческий процесс через разные виды музыкальной деятельности. Данные методы могут использоваться не только на уроках музыки, но и в коллективной творческой работе вне школы.

Сущность метода эмоциональной драматургии заключается в том, что педагог выстраивает урок подобно музыкальному произведению, где содержание приобретает определённую форму, в которой обозначается кульминация урока и эмоциональные контрасты, выбирается

последовательность форм и видов музыкальной деятельности. По такой модели может быть построен и урок, и музыкальный фестиваль, и концерт, и т.д. [5].

Метод создания композиций предусматривает объединение разных форм общения учащихся с музыкой и подразумевает постижение музыкального произведения через исполнение его самыми разнообразными способами: сольное и хоровое пение, игру на музыкальных инструментах, музыкально-ритмическую деятельность. Этот метод даёт возможность включить в процесс творчества детей с различным уровнем развития музыкальных способностей.

Метод создания художественного контекста предполагает «выход» за пределы музыки в другие виды искусства, такие как живопись, литературу, историю, театр, а также обращение к жизненному опыту. Этот метод позволяет обеспечить связь музыки с жизнью [1].

Кроме описанных необходимо выделить такие методы обучения музыке, как: метод «забегания» вперёд и «возвращения» к пройденному материалу, метод размышления, рассуждения о музыке (автор Д.Б. Кабалевский), метод музыкального обобщения (автор Э.Б. Абдуллин). Эти методы формируют у школьников способность к индивидуальному слышанию и творческой интерпретации музыки, к осмыслению пройденного материала на новом уровне, формируют целостное представление о музыкальном искусстве.

Учитывая специфику музыкального образования, В.Г. Ражников выделяет три новых принципа новой педагогики в музыкальном образовании. В этих принципах он уделяет большое внимание проблеме общения между учеником и педагогом, произведением и учеником, учеником и слушателями, а так же трудностям во всестороннем музыкальном развитии учащегося, так как в современной педагогике нарушился баланс между нынешним уровнем духовно-нравственного развития детей и содержанием художественно-педагогического процесса. В связи с этим он выделяет следующие принципы: личность ученика является точкой отсчета в педагогическом процессе, но не музыкальное произведение, не учебный предмет, не собственные заботы педагога о своем авторитете или значении музыкальной культуры; развивать личность ученика может только развивающаяся личность педагога; содержанием музыкального образования является не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения как к музыкальному произведению, произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе [1].

Использование этих принципов в методике музыкального образования возможно только с момента создания творческой ситуации на каждом этапе отношения учащегося с музыкальным произведением.

Таким образом, выбор методов в школе определен потребностью учащихся в организации музыкально-творческой деятельности на уроках музыки. Обращение к музыке как средству воспитания подрастающего

поколения основывается на понимании сущности этого вида искусства, названного Б. В. Асафьевым «искусством интонируемого смысла». Главная функция музыки заключается в художественном общении детей с музыкальной интонацией, музыкальным образом, композитором, а через них стилем, эпохой. Такое общение осуществляется через объединение учащихся в музыкально-творческой деятельности [3].

Для того чтобы заинтересовать и увлечь детей музыкой, требуется вывести на первый план те методы, которые позволяют вызвать в ребятах представление и ощущение, что музыка является неотъемлемой частью их существования. Этим и обосновано преобладание методов обучения, представляющих собой синкретизм общепедагогических и специальных методов музыкального обучения и воспитания. Они оказывают идейное, духовно-нравственное и эмоциональное воздействие [4].

Таким образом, музыкальное образование нацелено на художественное воспитание школьников, а от этого, в свою очередь, зависит и выбор методов обучения музыке. Так как цели художественного воспитания предполагают развитие потребностей в искусстве и общении, то специфика выведения методов обучения музыке основывается на специфике искусства, обладающего свойством видоизменяться от восприятия художественного произведения одним человеком до коллективного общения с этим произведением. Данные положения приводят к мысли о нецелесообразности разделения методов обучения и воспитания в преподавании музыки в школе.

Литература:

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. – М., 2004.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Р/н-Д., 1998.
4. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
5. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей. – СПб., 2005.
6. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. – СПб., 2000.

ПОНИМАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КАК ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Якумова Е.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Петрова Л.Е.

Решая вопрос гражданского воспитания старших классов, школа направляет свои усилия на создание у учащихся серьезного отношения к общественным нормам, которое станет содействовать им в дальнейшем социальной жизни. Личность, понимающая демократические ценности, сущность правовой и политической культуры, оказывается одной из важнейших составных частей в решении вопроса гражданского общества,

развитии в России правового государства. Большое внимание уделяется воспитанию молодого поколения, формированию гражданско-правовой культуры молодежи. Развитие гражданина – это главная цель современного российского образовательного пространства.

В истории российской педагогики задачи и цели гражданского воспитания отразились в трудах А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского и других. Идея народности воспитания, разработанная К.Д. Ушинским, опиралась на учет особенностей русского мировосприятия, воспитания гражданина и развития национального самосознания [5, С. 12-13].

На сегодняшний день человеку тяжело жить в обществе, когда он не знаком с юридическими нормами, которые предназначены для регулирования поведения людей. Практически каждое наше действие, так или иначе, предопределено правом и связано с ним. Чем больше развитым становится наше общество, тем значительную роль в жизни берет на себя право как комплексность общеобязательных правил поведения, которые смогут основать порядок и организацию в отношениях между людьми.

Неудовлетворительный уровень формирования правового государства, традиций гражданского общества и институтов, выявление ксенофобии и экстремизма, политическая инертность и правовая некомпетентность населения становятся факторами, которые сдерживают национальное усовершенствование и способны угрожать национальной безопасности Российской Федерации. Все выше сказанное внушает потребность разработки государственной политики в отношении образования, ориентированной на развитие демократической гражданственности и механизмов постепенной реализации такой политики.

Школьники должны как можно раньше начать изучать вопросы, связанные с правом, для того чтобы быть подготовленными к взрослой жизни. Образование гражданина согласно современным требованиям определяется благодаря задачам подготовки старших школьников к жизни в гражданском обществе и правовом государстве. Однозначно задачей гражданской ответственности учащихся является выработка их правосознания и обеспечение на данной основе активного и сознательного правомерного поведения.

Современная история Российской Федерации указывает на то, что только действующая гражданская позиция становится незаменимым условием становления демократического правового государства и полноценного гражданского общества. Главная задача педагога – сформировать и закрепить все необходимые навыки правовой культуры у молодого поколения. Гражданское образование в России должно создать предпосылки для становления гражданина нового формирующегося общества и правового государства.

Таким образом, главной задачей государственной молодежной политики на всех ее уровнях становится формирование общественной активности

подростков, гражданского самосознания, вовлечение в деятельность детских и молодежных общественных организаций, молодежных объединений.

Социально-экономические и политические условия, сформировавшиеся в нашем государстве, нуждаются в новых формах к разрешению задач, которые стоят перед системой образования в России. В связи с переоценкой ценностей и идеалов проблема воспитания гражданской ответственности у учащихся старших классов становится одной из наиважнейших. Это находит доказательство в таких документах, как «Конвенция ООН о правах ребенка», «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей», Закон Российской Федерации «Об образовании», «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года» [2, С. 34-37].

Основной целью формирования у старших школьников гражданской ответственности становится развитие их правосознания и обеспечение на данной основе сознательного и активного правомерного поведения согласно следующим критериям: готовность принимать на себя новые социальные роли; осознание границ личных возможностей; умение исследовать потребности социума; способность планировать и организовывать деятельность; обладание деловыми качествами: инициативностью, надежностью, настойчивостью, самоотдачей, ответственностью, пунктуальностью; владение новыми межличностными коммуникациями: способностью к сотрудничеству, умением быть членом команды; способность адаптироваться к правилам функционирования делового сообщества; признание самооценки любого индивидуума [1, С.10-11].

Школьные предметы дают ученикам обязательный для будущей жизни запас знаний. Каждая дисциплина важна по-своему. Так, уроки истории и обществознания предоставляют огромные возможности для развития личности учащегося, формирования его патриотичной позиции. Разумеется, большая ответственность в этом вопросе лежит на учителе, он может заинтересовать своих учеников, а так же развивать у них патриотические и гражданские взгляды и убеждения. Трудность развития гражданского сознания и самосознания у учащихся старших классов имеет глобальный характер, она значима для разрешения задач формирования гражданина каждого государства. Воспитание гражданской ответственности у старших школьников – процесс сложный. Его нельзя развивать одним лишь нравственным просветительством. Невозможно воспитать человека, воздействуя лишь на его сознание. Все методы воспитания можно группировать следующим образом: воспитание словом; воспитание делом; воспитание примером; воспитание ситуацией; воспитание игрой; воспитание общением [4].

Наиважнейшим в социально-педагогической работе по развитию гражданского сознания и самосознания учащихся старших классов становится сплочение, которое направлено на связь подростков с окружающей социальной средой и социальной действительностью, потому что «никто не может жить в обществе и быть от него свободным».

Необходимо отметить, что в социуме должно реализовываться не только право независимого выбора своих жизненных взглядов, но также существовать возможность для выражения своих талантов.

По мнению Л.С. Выготского: «Годы формирования подростка – это, в первую очередь, годы его общественно-политического мирозерцания...». Годы решения вопросов, «которые выдвигает перед подростком сама жизнь, и решительное вступление его в качестве активного участника в эту жизнь, требует для своего разрешения развития высших форм мышления...». В возрасте 15-18 лет происходит профессиональное и нравственное самоопределение, «открытие своего внутреннего мира», направленность в дальнейшую жизнь, а также развитие мировоззрения. В данный период формируется самосознание, побуждающее человека соотносить свои устремления и действия с образом своего «Я». Данный этап активно формирует эмоционально-волевой образ личности и самоорганизация; развиваются нравственные и эстетические качества, а так же формируется гражданская ответственность. В молодые годы благодаря инициативному вхождению в жизнь общества и трудовую деятельность происходит формирование социально-нравственных самооценок. Заканчивается оно тем, что происходит становление самосознания, конкретного мировоззрения как общей системы взглядов на мир в целом, на место человека в мире и на свое собственное место в нем [4, С. 59-60].

Восприятие гражданской ответственности у старших школьников рассматривается как многосоставная деталь коллективного сознания и коллективных взглядов, а также представление об обществе и его социальном эталоне. Формирование гражданственности не проходит отдельно от всех процессов развития личности.

Гражданское формирование личности подростка в свободное от уроков время увеличивает масштаб проявления его талантов, расширяет способность будущего выпускника учебного заведения занять достойное место в социуме и показать свою патриотическую активность. В наше время ученики стараются показать свои возможности в пределах школы, самоутвердиться, установить свое преимущество.

Школа обязана создавать условия для развития патриотов своей страны, которые будут знать, каким образом и чем он сможет помочь в трудную минуту своему государству, который будет понимать, как развивать страну, который видит свою перспективу в данном процессе. Таким образом, хочется отметить, что одним из самых важных условий в работе со старшими школьниками является направленность на энергичную совместную деятельность детей и взрослых, а так же выбор индивидуальной траектории воспитания личности гражданина.

Литература:

1. Аронов А.А. Воспитать патриотов. – М., 1989.
2. Караковский В.А. Воспитаи гражданина. – М., 1987.
3. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания. – Р-н-Д., 2006.

4. Слостёнин В.А. Педагогика. – М., 2002.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 2002.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

*Черкаева Е. А., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: к. пед. н., доц. Иохвидов В. В.*

Научно-техническая революция и ее последствия повлияли на современное общество, внесли изменения во все сферы жизни человека. Передовые информационные технологии применяются повсеместно, поэтому именно сейчас необходимо искать иные методы обучения. Целью образования в наше время является становление личности, умеющей понимать, анализировать, получать знания посредством медиа.

Захарова И.Г. в книге «Информационные технологии в образовании» указывает на значение и обязательность внедрения информационных технологий – «в противном случае сложно идти дальше». На сегодняшний день огромное количество развивающих программ и познавательных материалов предложено именно в электронном варианте [3, С. 207].

Применение информационных технологий в учебном процессе является еще одним методом исследования школьниками окружающего мира; также можно назвать их источником вспомогательных сведений по предмету; как отличный способ самостоятельной организации учеников и учителя. В работе с информационными технологиями главным остается то, что нужно помнить об их основных функциях в учебном процессе: организация чувственного фона; помощь в дополнении излагаемого материала предмета; организация фона, на котором получится передать все заготовки урока, что повлияет на познавательную активность учеников.

Информационные технологии являются хорошей возможностью разнообразить и изменить характер работы на уроке за счет синхронного применения методического, статистического, аудио – и видеоматериала, иллюстраций.

Применение образовательных сведений, расположенных на дисках, не могут стать замещением учебников или их иным вариантом. Оно является прекрасной основой для создания индивидуальной деятельности учеников по рассмотрению и суммированию материала в целях использования его в разных вариантах организации познавательного процесса. Наличие познавательной медиатеки дает возможность охватить достаточно обширный и самый различный материал, «извлекать» всяческий материал и употреблять его в индивидуальных работах учеников, огласить нужный текст. Результатом такой работы является то, что и учитель, и ученики не только осваивают информационные технологии, но и начинают выбирать, давать оценку и использовать наиболее значимые познавательные ресурсы [4, С. 49].

На сегодняшний день применение информационных технологий не редкость, практически ни одно уважающее себя учебное заведение не обходится без использования каких-либо технических средств и компьютерных технологий. Это во многом облегчает, бережет время и вносит разнообразие в учебный процесс. Почти все имеют персональный компьютер дома, это дает еще один стимул для динамичной информатизации образования. Необходимо создавать возможности для использования компьютера в целях выполнения с его помощью домашнего задания, индивидуальных творческих работ.

Использование технических средств в воспитании и обучении нового поколения является одной из характерных особенностей современного развития педагогики и школы. Они просто необходимы для усовершенствования качества обучения, их следует применять в целях снижения утомляемости учеников. Технические средства служат отличным помощником в изложении наглядного материала, что учениками запоминается и воспринимается намного лучше [1, С. 5].

Нельзя не сказать о достоинствах применения видеоносителей в учебном процессе. Можно выделить их эффективность, мобильность, использование стоп – кадра, возможность неоднократного применения. Именно просмотр создает ощущение нахождения на месте событий, достоверности рассказанных фактов, значительно повышает интерес к изучаемому предмету.

Все больше получают распространение видеоклассы. Их комплект состоит из мониторов, расположенных на столах учеников, и полный видеокomплект рядом с рабочим местом учителя: телевизор и большой экран, видеопроектор, видеокамера, видеоманитофон, центральный монитор, пульт управления, колонки.

Для того, чтобы работа стала успешной заранее исследуются и создаются обучающие программы, разрабатываются дидактические материалы (планы по изучению нового материала, проекты, схемы, карточки с названием темы, термины, вопросы и задания, фрагменты документов и т.д.). С помощью видеокамеры появляется возможность вывести необходимые материалы на большой экран и мониторы. Организуется одновременная работа нескольких учеников: кто-то дополняет схему, кто-то фломастером или ручкой может заполнить таблицу, а остальные учащиеся, благодаря своему монитору, могут выполнять требуемые задания, не перемещаясь со своего рабочего места [6, С. 68].

Огромную роль для эффективного использования технических средств имеют обстоятельства, в которых они будут применяться. Проводить киноурок очень не просто. К этому нужно очень хорошо подготовиться: учителю сначала необходимо самостоятельно внимательно просмотреть кинофильм; выделить фрагменты, на которые стоит обратить внимание детям; учителю обязательно нужно пояснить все новые и незнакомые ученикам понятия.

Можно также заранее установить учащимся конкретную задачу. Это может быть и определение основных мыслей и целей данного кинофильма, и призвать их к высказыванию своих мнений по поводу того или иного вопроса в фильме, их отношения к главным героям. Самое главное для учителя на этом этапе – это выяснение понимания и представления учениками смысла кинофильма.

Такая важная особенность видео, как комбинация выразительного характера кинонаглядности с допустимостью неоднократной презентации находит свое признание как действенной и плодотворной возможности изучения большинства предметов все больше и больше с каждым годом. Отличительной чертой видеофильмов является то, что они изображают коммуникативную ситуацию очень ярко и полно. Также именно на видео мы можем увидеть место и обстановку, при которых происходит действие в картине. Конечно, следует подбирать такие материалы, которые будут соответствовать возрастным особенностям учащихся, и учитывать уровень их знаний на каждом конкретном этапе обучения.

Показ видеофильма должен стать частью целенаправленного процесса обучения, который будет отвечать всем необходимым правилам методики преподавания, а не представлять собой обычное увеселение [5, С. 63].

XXI век диктует принципиально новые подходы к обучению, которому следует быть совершенствующим в плане воспитания самостоятельного, творческого и независимого мышления. Для этого просто необходимо обширное информационное поле, разнообразные источники получения сведений, всевозможные, даже противоречивые взгляды, мнения на одни и те же ситуации, которые будут побуждать учащихся к независимому мышлению, нахождению личной основательной и обоснованной позиции, ведь наличия учителя и учащегося, которые разделяют одно мнение, принятое в обществе, совсем недостаточно.

Сегодня, благодаря взаимодействию с компьютером, появляется шанс создавать творческий процесс, проявлять оригинальность, нестандартность, можно обойти формальный подход при выполнении задания на дому. Творчеством, хорошим совместным действием является подготовка презентаций. Они могут быть результативно использованы как во внеурочной работе, так и на разных этапах занятия, что служит глубокому и быстрому усвоению изучаемого материала.

Литература:

1. Аствацатуров Г. Технология конструирования мультимедийного урока// Учитель истории. – 2008. – №2. – С. 2-6.
2. Жерлыгина С.П. Использование компьютерных технологий в преподавании технологии // Преподавание технологии в школе. – 2011. – №8. – С. 68.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М., 2007.

4. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 47-55.

5. Кривошеев А.О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ // Информационные технологии. – 2011. – № 2. – С. 63.

6. Федоров А. В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. – 2009. – №4. – С. 175-228.

ОСНОВЫ ТЕОРИИ МИГРАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Портнова Т.В., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. пед. н., проф. Шумакова А.В.

Миграция приняла всемирный характер, что влечёт за собой множество перемен во всех общественных сферах. В настоящее время миграционные потоки характеризуются как источники проблем в социуме. Во многих странах мира перемещение людей является актуальной темой исследования.

Рассматривая экономические, социальные, психологические, культурологические, демографические, образовательные вопросы миграции, исследователи опираются на различные классификации миграции. Сама же миграция понимается как перемещение людей в пределах одной страны (внутренняя миграция) или из одной страны в другую (международная миграция). Согласно энциклопедическому словарю существуют такие виды миграции: в зависимости от характера пересекаемых границ – межрегиональная и внутрирегиональная, по продолжительности протекания – безвозвратная, временная, сезонная и маятниковая. Также различают вынужденную и добровольную миграцию, в зависимости от принятия самостоятельного решения либо независимо от него [7, С 343].

В научной литературе нет чёткого применения термина миграционная педагогика. Одни исследователи говорят о «мигрантской педагогике», другие о «миграционной педагогике». В рассмотренных нами диссертационных исследованиях наполняемость содержания данного термина одинакова.

Бабенко И.В. под мигрантской педагогикой понимает «интегрированную область современной педагогики, изучающую процесс адаптации детей мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве» [1].

Сущностная характеристика педагогической работы с детьми-мигрантами в работе Гукаленко О.В. представлена как «интегрированная область современной педагогики, изучающая и обеспечивающая процесс адаптации, реабилитации и поддержки детей-мигрантов и их семей в иноязычном поликультурном пространстве» [4].

Проанализировав педагогические исследования в области обучения и воспитания детей мигрантов, мы пришли к выводу, что отечественные учёные рассматривают вопросы образовательного процесса с позиций следующих теорий: теория поликультурного образования (О.В. Гукаленко,

Я.Э. Галоян); теория личностно-ориентированного образования (Бондаревская Е.В.); культурологический подход к образованию (Рябцев В.П.).

Бабенко И.В. исследует вопросы педагогического лингвострановедения в системе образования детей мигрантов. На основе взаимного обогащения национальных культур, лингвострановедение позволяет изучать культуру страны, в которой находится ребёнок мигрант, без отрыва от его собственной культуры [1]. Особое внимание уделяется подготовке будущих учителей к углубленному изучению педагогических теорий поликультурного образования, этнологии, этнопедагогики, этнопсихологии. Интеграция таких знаний помогает наиболее эффективно реализовать в адаптационных образовательных языковых программах коммуникативную функцию обучения.

Методологической основой исследования образования учащихся-мигрантов, посредством педагогического лингвострановедения, явилась идея о создании единого мирового образовательного пространства, учение о роли языка, как средства межнационального и межличностного общения, теория поликультурного образования, культурологический подход к образованию и теория поликультурного образования.

Существенный вклад в теорию миграционной педагогики внесла Ольга Владимировна Гукаленко, разработав теоретико-прогностическую модель поликультурного образовательного пространства. Данное методологическое обоснование служит практическим руководством при поддержке и защите учащихся-мигрантов, с учётом территориальных условий вплоть до возможностей конкретной учебной организации [4].

Психолого-педагогическая адаптация детей и подростков мигрантов в системе образования исследуется учёными психологами. А.Б. Пантелеевым на основе работ по психологии миграции и межкультурного подхода в психотерапии и этнотерапии, была разработана комплексная социально-психологическая программа адаптации детей мигрантов в общеобразовательных организациях [5]. Ожидаемый результат данной программы нацелен на позитивные изменения стратегии межкультурной адаптации учащихся мигрантов, их социометрического статуса в школьном коллективе. Также к критериям оценки эффективности социально-психологической программы, А.Б. Пантелеев относит повышение уровня социальной и этнической толерантности детей коренного населения.

Комплексный подход, проявляющийся в сочетании социально-психологических программ и социально-культурных технологий воздействия на школу, обеспечивает в образовательных организациях профилактику мигрантофобии, ксенофобии и экстремистского поведения.

Основываясь на идеях кросскультурализма, гуманистической педагогики и психологии, на идеях педагогического науковедения по проблемам мигрантской педагогики (научная школа Н.М.Сухоруковой), Я.Э. Галоян очертила деятельность педагога при поддержке и защите

учащегося-игранта, раскрыла содержание и условия педагогической поддержки детей данной категории в поликультурном пространстве, а также определила формы и методы организации работы с детьми-мигрантами [2]. В диссертационном исследовании, автор, методологическим базисом понятий миграционной педагогики, считает системный подход, философию гуманизма и кросскультурализма. Траектория всего исследования процесса работы с учащимися-мигрантами была построена на формировании человека культуры при поиске условий гармоничного сосуществования этнических и расовых групп.

Необходимым условием реализации миграционной педагогики, учёные считают профессиональную готовность учителя к работе в поликультурной среде. Данная задача способна разрешить противоречия между потребностью в организации учебной деятельности мигрантов и отсутствием методической подготовки педагогов в контексте психологической и этнопедагогической области.

Основными принципами при составлении образовательной программы А.В. Петроченко выделяет принцип связи теории и практики, принцип критичности, принцип обращения к традиции и принцип приоритета многообразия [6, С. 2-3].

В модулях программы автором рассматриваются проблемы организации работы в условиях этнокультурного многообразия, миграционная педагогика как требование глобального мира, организация работы в поликультурной среде конкретной школы, программа развития учебной организации в условиях этнокультурного многообразия. Успешность программы заключается в овладении педагогами стратегией взаимодействия с учащимися-иммигрантами, ориентировке личностных особенностей учащихся, позитивном отношении к этнокультурному многообразию школьного коллектива, в умении применять технологии, методы, формы и средства согласно образовательной среде школы.

Проблематика социально-культурной интеграции детей мигрантов рассматривалась с позиций народной культуры (Т.И. Бакланова, М.И. Долженкова), деятельности национально-культурных объединений (Ю.В. Арутюнян, В.Н. Тишков). Среди проблем, обозначенных исследователями в области культурологического подхода в образовании, значатся этапы адаптации личности, условия инкультурации, приобщение личности к традициям художественной культуры, фольклор как фактор личностной идентичности.

А.М. Григорьева данные проблемы рассматривает на основе методологических исследований культурологического и социально-педагогического подходов [3]. Педагогический потенциал народных традиций определяется возможностью культурной деятельности в единстве обеспечить социализацию, инкультурацию и самореализацию личности, оптимально выстроить процесс формирования национально-культурной идентичности и оптимизировать социально-культурную среду проживания.

Значимость исследования А.М. Григорьевой проявляется в оптимизации процесса деятельности культурно-досуговых и образовательных организаций, с учётом интеграционного и адаптационного потенциала традиционной народной культуры.

Таким образом, миграционная педагогика, имеющая в своей основе личностно-ориентированное обучение, решает вопросы социальной, культурной и психологической адаптации взрослых, детей мигрантов и принимающего населения.

Литература:

1. Бабенко И.В. Педагогическое лигвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов: Дис... канд. пед. н. – Р-н-Д., 1998.
2. Галоян Я.Э. Педагогическая поддержка детей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Дис... канд. пед. н. – Р-н-Д., 2004.
3. Григорьева А.М. Педагогический потенциал традиций в системе социально-культурной интеграции мигрантов в полиэтническом регионе: Дис... канд. пед. н. – Казань, 2012.
4. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Дис... д-ра. пед.н. – Р-н-Д., 2000.
5. Пантелеев А.Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования: Дис... канд. псих. н. – М., 2007.
6. Петроченко А.В. Образовательная программа повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ в области миграционной педагогики и поликультурного образования. – СПб., 2012.
7. Социальная политика: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. Н.А. Волгина. – М., 2005.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ НЕРУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Балабина А. Ю. , ФГАОУ ВПО СКФУ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Ситникова О.В.

В настоящее время организация образовательного процесса в сельской школе сопряжена с рядом проблем. Зачастую в сельской местности функционируют малочисленные школы. На организацию воспитательного процесса в сельской школе влияют особенности сельского социума, которые проявляется в следующем: социокультурная среда села более устойчива, консервативна и традиционна. Вследствие этого односельчане и родители имеют **большее** влияние на воспитание детей, что необходимо учитывать в воспитательно-образовательном процессе школы.

Для того чтобы лучше понять неординарность данного вопроса раскроем специфику сельской школы как особого типа образовательного учреждения во взаимосвязи с характерными чертами сельской жизни. Сельская малочисленная школа обладает рядом особенностей: образовательное учреждение, удаленное от научных и культурных центров; малая численность обучающихся (около 80 человек); несколько предметов преподает один учитель; в классе малая наполняемость (от 2 до 15 учащихся); отсутствуют параллели и т.д.

В сельской школе круг общения детей не столь обширен, в связи с чем общение отличается детальным знанием окружающих людей, углубленностью. Конкретный пример является иллюстрацией опыта старших поколений. Естественно культивирование заботы о старших, младших и пожилых односельчанах с ранних лет.

Так как в сёлах мало развивается профессиональное искусство, то народное будет развиваться интенсивнее. Сельская школа, объединяя интеллигенцию, реально становится и образовательным, и культурным центром села, оказывает значительное влияние на формирование духовного облика его жителей.

Природная среда села естественна и близка людям. Она включена в быт и сопровождает всю жизнь сельских жителей. Сельский школьник воспринимает природу как естественную среду собственного обитания. Поэтому для сельских школьников особо важно овладеть основами природосберегающего хозяйствования и экологической культуры.

Сельская школа является особым образовательным учреждением. Ее малочисленность отражается на построении учебно-воспитательного процесса и создании воспитательной системы. Малочисленные школы, где обучаются менее 100 учащихся, составляют 60-70% общего числа школ на селе. Малочисленность имеет как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным факторам можно отнести то, что в небольшом коллективе быстрее проходит процесс установления деловых и межличностных контактов между учащимися и педагогами, у каждого есть реальная возможность проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий. В такой школе все прозрачно, на виду, что при создании ситуации совместного поиска способствует повышению активности учащихся и учителей. В маленькой сельской школе имеются особенно благоприятные условия для организации совместной деятельности и общения, сотрудничества, творчества детей и педагогов, младших и старших, так как нет резкой обособленности между учащимися разного возраста, разных классов.

К отрицательным факторам, вероятно, можно отнести тот факт, что малочисленность коллектива сельской школы создает и определенные проблемы в организации учебно-воспитательного процесса. Ограничивается и затрудняется выбор методов и форм воспитания в классном коллективе такой школы, некоторые из них теряют свой смысл. Малочисленность

классов в большинстве школ ограничивает круг общения детей, развитие способности быстро ориентироваться в новой обстановке, также развитие коммуникативных умений. Но, не смотря на данные трудности, всё это является благоприятным условием для осуществления личностно-ориентированного образования и индивидуального подхода.

Наряду с вышеупомянутыми особенностями сельской школы есть необходимость акцентировать внимание общественности на проблеме обучения нерусскоязычных детей. Данная проблема обозначилась в связи с политическими, социальными, экономическими изменения, произошедшими на территории постсоветского пространства в последние пятнадцать лет. Эти изменения вызвали миграцию нерусскоязычного населения в небольшие села Российской Федерации. В связи с этим национальный состав сельских школ очень сильно изменился, и школы получили новый тип – школа с полиэтническим контингентом.

Согласно нормативным документам об образовании, прежде всего Федеральный закон «Об образовании» от 25. 12. 2012 г., Федеральный закон «О государственном языке» от 2005г., Федеральная программа «Русский язык 2006-2010», регламентирующая обучение русскому языку, Приказ Министерства образования и науки от 03.08.2006 № 201 «О концепции национальной политики РФ», а также Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики ксенофобии и укрепления толерантности на 2006-2010 гг., в школах с полиэтническим компонентом реализуется российский национальный образовательный стандарт в условиях полиэтнического контингента обучаемых, и она является российской национальной школой. В связи с этим, в профессиональном стандарте педагога отмечается, что педагог должен использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; учеников, для которых русский язык не является родным и т.д. Также педагогу необходимо общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их; уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей [9].

В школах с полиэтническим компонентом обучаются дети различных этнических меньшинств с низким уровнем владения русским языком. Им приходится обучаться не в специальных классах (на родном или на русском языке), а вместе с русскоязычными детьми без какой-либо предварительной языковой подготовки. В таких условиях учителя, чаще всего, ведут урок либо ориентируясь на русскоязычных детей, либо на русскоязычных и нерусскоязычных школьников одновременно. В данной ситуации возникает языковая проблема (препятствие общению на бытовом и уровне обучения), а из неё вытекает еще ряд проблем. Во-первых: трудности в обучении. Это и низкая успеваемость в обстановке, когда оба языка: и русский, и родной, остаются только разговорными, и не осваиваются как литературный язык –

язык культуры, письменности, науки, истории, и низкая успеваемость по другим предметам, так как русский язык – это тот язык, на котором происходит обучение. Затем, проблемы в общении: с педагогами, со сверстниками.

У многих нерусскоязычных детей в сознании существуют две системы языков. Русский язык с его правилами, закономерностями ученики воспринимают сквозь призму родного и интерпретируют русскую речь через призму родного языка, что, чаще всего, приводит к ошибкам. С точки зрения филологов, предупреждение интерференционных ошибок в русской речи – это одна из главных задач преодоления отрицательного влияния родного языка. В толковом словаре, интерференционные ошибки определяются как ошибки билингвов или лиц, изучающих неродной язык, при речевой деятельности на этом языке [5]. Ошибки такого рода носят не случайный, а закономерный характер: обусловлены воздействием норм родного языка на речь на неродном языке, в той части, где нормы двух языков расходятся. Для того, чтобы видеть ошибки, с которыми может столкнуться ученик и адекватно оценивать те трудности, с которыми ему придется бороться, необходимо видеть языковой материал глазами нерусского ученика. Данные сложности в интерпретации учебного материала обусловлены расхождением в системах родного и русского языка, отсутствием некоторых категорий русского языка в родном языке учащихся.

Анализ билингвальных исследований показывает, что большую трудность в понимании русского языка представляет категория одушевленности и неодушевленности, категория рода, временные системы и русская предложно-падежная форма. Степень трудности в данной ситуации может быть разной, в зависимости от уровня близости русского и родного языков [1].

Категория рода в русском языке охватывает имена существительные, прилагательные, глагольные формы, местоимения, поэтому верное усвоение многих явлений грамматики русского языка (склонение существительных, согласование прилагательных, порядковых числительных) зависит от правильного определения рода [3]. Это приводит к ошибкам типа: «моя друг», «холодный погода» и т.д. Большое количество ошибок в согласовании по родам связано с тем, что грамматический род не всегда совпадает с реальным полом (мужской, женский), например, мышь, обезьяна. Но для нерусскоговорящих учеников, в языке которых распределение по родам связано с половыми различиями, переосмысление этой категории дается с трудом.

Для решения данной проблемы учителю важно до того, как предложить детям выполнить задание, самому продумать с какими же именно трудностями может столкнуться ученик и попытаться заранее, вместе с ним, разобраться с заданием.

На практическом опыте можно убедиться в том, что проблема понятия языков действительно существует ещё на одном примере: так, многие

нерусскоговорящие дети зачастую обращаются к учителю не на «Вы», а на «ты» только потому, что в их языке отсутствует такая категория местоимения, которая выражает уважительное отношение к старшим, как «Вы». И какой выход педагог может найти в данной ситуации, чтобы разъяснить ребёнку, что к учителю необходимо обращаться на «Вы»? Можно применить индивидуальные формы работы (беседу, консультацию, обмен мнениями, душевный разговор, совместный поиск решения проблемы), а можно провести для всего класса тренинг, в котором через взаимодействие друг с другом и игровые ситуации дети самостоятельно придут к пониманию данной категории.

Косвенным примером выхода из подобной проблемной ситуации дифференцированного понимания местоимений в русском языке может служить такая форма работы как включение детской художественной литературы с конкретным педагогическим предметным содержанием (см. рассказ Пантелеева Л. «Буква «Ты»). Так, создание ситуаций воздействия искусства (художественного произведения) на личность выступает одним из ресурсов развития личностного смысла в образовательном процессе. В этой связи, Д.А. Леонтьев выделяет ряд теоретических обоснований рассмотрения художественного восприятия в контексте динамики смысловых процессов.

Во-первых, необходимость определённой внутренней работы сознания, которая заключается во внутренних трансформациях и обозначается термином «художественное переживание».

Во-вторых, обретение личностных смыслов через содержание художественного произведения [8].

Кроме того, посредством включения детской художественной литературы параллельно решается проблема развития образного мышления нерусскоговорящих детей.

Так, зачастую, нерусскоговорящие ученики сталкиваются с особой проблемой правильного восприятия образов. Это связано с тем, что у детей слабо развито образное мышление, они не могут в полной мере понять, прочувствовать и воспринять некие образы, представленные в классическом произведении, написанном на русском языке.

В толковом словаре образное мышление определяется как процесс познавательной деятельности, направленный на отражение существенных свойств объектов (их частей, процессов, явлений) и сущности их структурной взаимосвязи [5]. Образное мышление связано с тем, что видение и понимание объектов и явлений окружающего мира обусловлено формами их познания и отражения. Именно в процессе интерпретации и отражении образов, воспринимаемых из произведений, у детей возникают трудности. Данную ситуацию можно проиллюстрировать примером из практики: детям на уроке предлагается найти олицетворения в стихотворении С. А. Есенина «Береза». Учитель напоминает детям, что такое олицетворение, приводит пример и просит детей проделать то же самое, но в результате мы видим, что нерусскоговорящие дети не справляются с данным заданием, так как не способны провести адекватную параллель между ассоциациями на русском языке и своём родном.

Итак, анализируя всё вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что для успешного обучения нерусскоговорящих детей в сельской школе необходимо решение следующих образовательных задач:

– в обучении: овладение русским языком детьми, не владеющими им с детства в объеме государственного стандарта, для осуществления полноценного обучения этих детей на русском языке в общеобразовательной школе Российской Федерации через включение нерусскоязычных детей в социо-культурное пространство с характерным для него потенциалом российских духовных ценностей;

– в развитии: интеграция нерусскоязычных детей в культурное пространство сельской школы с осознанием и сохранением их собственной этнической культуры с целью того, чтобы не возникала угроза стирания своеобразия народов и их национальных культур, не происходила потеря этнического своеобразия, отсутствовало нарастание межнациональных конфликтов;

– в воспитании: воспитание толерантности в полиэтническом школьном коллективе – этнической, религиозной, возрастной, гендерной.

Таким образом, проблема обучения нерусскоговорящих детей в сельской школе требует пристального внимания со стороны педагогической общественности и сопряжена с широким кругом требований к компетентности педагога в рамках осуществления поликультурного образования, а также готовностью социума к принятию нерусскоязычного населения, чему способствует благоприятные условия сельской школы.

Литература:

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, 2005.
2. Байбородова Л.В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня. – М., 2002.
3. Волынец Т.Н. Категория рода имени существительного // Современный русский язык. – Минск. 2005.
4. Зинченко В.И. О развитии системы подготовки кадров для малокомплектных школ // Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2006. – №2. – С. 76-80.
5. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь. – М., 2011.
6. Подзорова С.В. Современная сельская малокомплектная школа: проблемы и пути их решения // Сибирский учитель. – 2008. – №3 (57). – С. 44-48.
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания. – М., 2010.
8. Ситникова О.В. Художественный метод в содержании и технологиях педагогического образования. – Ставрополь, 2014.
9. Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации // URL: <http://минобрнауки.рф>.

**РАЗДЕЛ 2. ВЕХИ ИСТОРИИ.
ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1941-1945 гг.
В ПАМЯТИ НАРОДА**

**ПОДЖО БРАЧЧОЛИ-ВИДНЫЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЬ
ФЛОРЕНТИЙСКОГО ГУМАНИЗМА XV ВЕКА**

Долгополова И.Р., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. ист. н., ст. преп. Гордиенко А.Б.

Поджо Браччолини (1380-1459 гг.) – известный деятель гуманистической мысли Флоренции XV века. Он родом из коммуны Терранова, из бедной семьи. Образование получил во Флоренции, где сделал большие успехи в изучении латинского языка. Зарабатывал первое время на жизнь перепиской рукописей. На формирование Поджо как мыслителя оказал влияние флорентийский канцлер-гуманист Колуччо Салютати, ставший покровителем многих тосканских интеллектуалов рубежа XIV-XV вв.

В 1403 г. молодой Поджо отправляется в Рим, где по ходатайству Салютати получает должность апостольского писца в римской курии. В 1414 г. Браччолини вместе с курией прибыл на Констанцкий собор. К теологическим спорам он был совершенно равнодушен и занимался поисками древних текстов в монастырях по поручению своего друга-гуманиста Никколо Николи, который был страстным коллекционером античных рукописей [5, С. 67].

В 1416 г. вместе с Чинчо Романо и Бартоломео да Монтепульчано Поджо нашел в монастыре Санкт-Галлен трактат Колумеллы «О сельском хозяйстве», «Сильвы» Стация, «Астрономикон» Манилия, поэму о Пунической войне Силия Италика, трактат Квинтилиана «Об образовании оратора», оказавший сильное влияние на развитие гуманистической педагогики; весной 1417 г. – «Историю» Аммиана Марцеллина, поэму Лукреция «О природе вещей», одно из ярчайших произведений античного материализма, сочинение, которое способствовало распространению идей Эпикура в гуманистической среде [10, С. 76].

Летом, путешествуя по Франции и Германии, Поджо нашел восемь речей Цицерона.

При этом, гуманист занимался не только поисками древних рукописей, но и их перепиской. Даже в зрелые годы, как свидетельствуют его письма к Никколи, Поджо делает копии с книг и просит своего друга присылать ему эти книги быстрее. Браччолини подчеркивает заинтересованность многих в античных рукописях (в частности, в сочинении Лукреция) и заявляет, что делает копии не только для себя, но и для других, и даже для потомков [1, С. 81].

В 1418 году Поджо, приняв приглашение Бофора, епископа Винчестерского, отправился вместе с ним в Англию, где провел около

четырёх лет [9, С. 49]. В 1423 году он снова вернулся в Рим и до 1453 года с перерывами служил в курии в должности апостольского секретаря. В 1436 году 56-летний Поджо женился на 18-летней девушке из аристократической семьи Буондельмонте. В 1453 году он оставил курию и принял должность канцлера Флоренции, которую занимал почти до смерти.

Что касается трудов гуманиста, то он во многом продолжал идеи его предшественников: Ф. Петрарки, К. Салютати и других. Сочинения Поджо написаны на латинском языке, большинство – в форме диалогов.

В диалоге «О жадности» (1428 г.) с разных сторон обсуждается желание обладать материальными благами. В произведении сталкиваются три точки зрения. С одной стороны, подчеркивается порочность и социальная вредность алчности. С другой, в полемике с лицемерами, восхваляющими бедность, алчность всячески защищается – и с природных, и с социальных позиций. Отмечается естественность жадности, а богатые люди рассматриваются как «основа и фундамент» государства. Наконец, у сторонников третьей точки зрения, алчность отделяется от желания богатства, каковое объявляется естественным и оправдывается; защищается умеренное обладание жизненными благами [3, С. 134].

Диалог «Следует ли старику жениться?» – своеобразная защита Поджо своего позднего брака.

Диалог «О несчастье государей» (1440 г.) и «Об изменчивости судьбы» (1431-1448 гг.) близки по тематике, в них проводится мысль о добродетели и науке, которые только одни способны дать счастье и побороть судьбу [8, С. 92]. К этим работам примыкает сочинение «О тщете человеческого состояния» (1455 г.), рассматривающее несчастные судьбы отдельных деятелей, народов и государств.

Диалог Поджо «О благородстве» (1440 г.) посвящен одному из центральных вопросов гуманистической идеологии Возрождения. В нем излагается содержание диспута, который происходил в доме Поджо [4, С. 98]. Участники диспута – гуманист Никколо Никколи, защищающий благородство, происходящее от добродетели, и Лоренцо Медичи Старший, ставящий благородство в связь с родом и богатствами. Сам Поджо в начале диалога побуждает к диспуту, но в дальнейшем практически не принимает участия в разговоре, становясь простым слушателем.

Работа Браччолини представляет собой диалог в полном смысле этого слова, в ней ведется живой и развивающийся спор о благородстве, в ходе которого четко вырисовываются разногласия и намечаются пункты сближения, хотя формально каждый из участников спора и остается при своем мнении, а читателю предлагается судить самому.

Диалог «Против лицемеров» (1447-1448 гг.) разоблачает монашество в целом как институт [7, С. 89]. Широкую известность получила «Книга лицезрений» (1438-1452 гг.) – сборник анекдотов, бичующий пороки людей и общества в целом, но, прежде всего, пороки римской курии и католического духовенства [6, С. 114].

«Трехчастная история» (1450 г.) состоит из трех диалогов, в которых обсуждаются преимущества медицины и юриспруденции, вопросы происхождения итальянского языка. Перу Поджо принадлежит написанная уже на закате жизни «История Флоренции» (1455 г.), его первое масштабное сочинение исторического характера. Большой интерес представляет также переписка Браччолини, где поднимаются важные философские и этические проблемы [2, С. 102].

Поджо Браччолини является выдающимся представителем своего времени. Еще зачинатели культуры эпохи Возрождения, в частности, Франческо Петрарка, очертили ряд вопросов, по которым начала развиваться общественная мысль Италии: размышления о тирании и свободе, о праве, справедливости, законности, о богатстве и бедности, о гражданских распрях и войнах. Данные вопросы стояли в центре внимания и у следующего поколения ренессансных мыслителей – представителей «гражданского гуманизма». Яркими представителями этого идейного течения были Леонардо Бруни и Колуччо Салютати. Они выдвигали широкий круг идей, которые были неразрывно связаны с Флоренцией.

Поджо Браччолини является продолжателем этих идей, но, при этом, расширяет ряд проблем новыми темами и дает, таким образом, пищу для размышления следующему поколению гуманистов. В его сочинениях, вызывавших в среде ренессансных интеллектуалов дискуссии, прослеживаются следующие темы: а) созерцательная, уединенная жизнь против активной; б) значение литературы в формировании гражданина и человека; в) благородство и слава как результат индивидуальной добродетели; г) превратности жизни человека и фортуна, над которой может брать верх добродетель; д) переоценка ценности богатства, как основы для развития государственных и общественных институтов.

Литература:

1. Баткин Л.М. Итальянский гуманистический диалог XV века // Из истории культуры средних веков и Возрождения. – М., 1976.
2. Брагина Л.М. Социально-этические взгляды итальянских гуманистов. Вторая половина XV века. – М., 1983.
3. Браччолини Поджо. Застольный спор о жадности, расточительстве, о брате Бернардино и других проповедниках / Пер. с лат. Г.И. Самсоновой // Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век). – М., 1985.
4. Браччолини Поджо. Книга о благородстве / Пер. с лат. Н.В. Ревякиной // Итальянский гуманизм эпохи Возрождения. – Саратов, 1984.
5. Гуковский М.А. Вступительная статья // Итальянские гуманисты XV века о церкви и религии. – М., 1963.
6. Поджо Браччолини. Фацеции / Пер. с итал. А.К. Дживелегова. – М., 1996.

7. Поджо Браччолини. Против лицемеров / Пер. с лат. И.А. Перельмутера // Гуковский М.А. Итальянские гуманисты XV века о церкви и религии. – М., 1963.
8. Ревякина Н.В. Поджо Браччолини и проблема благородства в гуманистической литературе итальянского Возрождения XV в. // Культура эпохи Возрождения. – Л., 1986.
9. Самсонова Г.И. Этические взгляды Поджо Браччолини (по трактату «De avaritia») // Культура эпохи Возрождения. – Л., 1986.
10. Стам С.М. Корифеи Возрождения. Искусство и идеи гуманистического свободомыслия. – Саратов, 1991.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАСТРОЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ: НА ПРИМЕРЕ СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ

Анискина Н.М., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. юр. н., к. ист. н., проф. Пономарев Е.Г.

История человечества – это во многом история войн. Образование огромных империй и их неизбежное крушение всегда сопровождалось военными противостояниями, в которые была втянута и Россия. И каждое такое противостояние, прежде всего, социальный феномен.

Английский философ Томас Гоббс видел источник войны в самой природе человека. История подтверждает это, показывая как человечество уничтожает само себя, причем самыми разными способами: от каменной дубины и копья до атомного оружия.

Специфику любого крупного явления невозможно понять без изучения его ментальной стороны – самоощущения, поведения и психологического принятия каждым участником и обществом в целом. А ментальность неразрывно связана с массовым сознанием населения. С этой позиции Первая мировая война особенно характерна, так как она стала рубежом перехода человечества из Нового в новейшее время и одновременно началом развития Новейшей модели мира.

В конце XIX века, в период монополистического или корпоративного капитализма, ведущие страны планеты вступили за передел уже поделенного мира [9, С. 175]. Начало XX века – точка отсчета новейшей истории человечества: мир увидел первый в истории военный конфликт, принявший глобальный характер – Первую мировую войну. В историографии её называли по-разному: в Англии и Франции – «Великая война», в Российской империи – «Вторая Отечественная война», позже, в СССР – «Империалистическая». Термин «Первая мировая» утвердился в историографии лишь после начала Второй мировой войны, в 1939 году.

Но несмотря на то, что Первая мировая превратила большую часть планеты в единый театр боевых действий, о ней незаслуженно мало писали и

говорили в Советском союзе, поскольку советская методология затрудняла написание объективных исследований.

Внешним поводом для начала войны послужило убийство наследника австрийского престола эрцгерцога Франца Фердинанда в Сараево 28 июня 1914 г. Убийство было совершено сербским гимназистом Гаврилой Принципом. Австро-Венгрия предъявила ультиматум Сербии, который был частично отклонён; тогда 18 июля Австро-Венгрия объявила Сербии войну. Россия начала всеобщую мобилизацию. 1 августа Германия объявила войну России [10, С. 71].

То, что совсем недавно В.И. Ленин считал почти невозможным, стало фактом: «Война Австрии с Россией была бы очень полезной для революции (во всей восточной Европе) штукой, но мало вероятно, чтобы Франц Иосиф и Николаша доставили нам сие удовольствие!» [11, С. 228].

Для большей части населения России война стала полнейшей неожиданностью и воспринималась как грандиозное стихийное бедствие и Божья кара. Тем не менее, на первом этапе войны наблюдалась небывалая консолидация российского общества, поддерживающего историческую миссию единения братских славянских народов. При этом, как вспоминал позже, основываясь на собственном опыте общения с солдатами, генерал А.А. Брусилов, «кто такие сербы – не знал почти никто», а уж «почему немцы из-за сербов решили воевать, было совершенно непонятно». Тем не менее, солдаты, а также большинство крестьян и рабочих стояли на том, что «ежели немец прет, то как же не защищаться?...» Что касается реальных целей войны, то их простые россияне представляли себе крайне смутно или не представляли вообще [3, С. 125].

Официальная власть, печать и верноподданнически настроенная часть интеллигенции сделали все, чтобы внушить народу мысль о традиционном миролюбии России и агрессивности Германии, о необходимости забыть на время войны внутренние распри и защитить честь и достоинство родной страны: «...Готовясь вступить в бой, каждый православный воин должен утвердиться в той мысли, что ему предстоит защищать Веру, Царя и Отечество, драгоценные русской души сокровища...» [5, С. 950]. Об этом также свидетельствует большое количество манифестаций и шествий в поддержку гос. политики и добровольная мобилизация.

Как и в целом по России, Ставропольская губерния, охваченная общим подъемом, громко откликнулась на призыв Его Императорского Величества и целые тысячи новобранцев и запасных направила в «победоносные царские полки» [12, С. 384]. Всего за время войны в действующую армию было призвано 154,7 тыс. жителей Ставропольской губернии (в то время из Кубанской области – 159,8 тыс., из Терской – 55,4 тыс. человек) [6, С. 219].

В годы Первой мировой войны стала очевидной военная направленность индустриального: за период с 1914 по 1918 гг. воюющими странами было произведено 28 млн. винтовок, около 1 млн. пулемётов, 150 тыс. орудий, свыше 9 тыс. танков, тысячи самолётов, создан подводный флот. Следующим

шагом стало создание технологий для массового уничтожения людей. Уже в годы Первой мировой войны были произведены чудовищные опыты, например, первое применение химического оружия немцами в 1915 году в Бельгии (под г. Ипр).

Применение химического оружия на западном направлении описывалось и в периодической печати Ставропольской губернии: «В северо-западном районе значительно усилилось и продолжает усиливаться применение германцами удушливых газов. В этой области ими употребляются несколько иные, чем до сих пор, приемы... Отступая, они забрасывают наших солдат такими «бомбами». Бросают они их, также подкрадываясь к нашим окопам...» [8, С. 4].

Надежды на скорое окончание войны, которые были присущи летом и осенью 1914 года значительной части российского общества, быстро угасли и сменились рутинным однообразием военных будней. Успехи русской армии в Галиции в сентябре 1914 г. сменились в январе 1915 г. поражениями в Восточной Пруссии, и эти контрасты отчетливо показали, что война будет трудной и затяжной. Даже успехи кампании 1916 года, такие как «Брусиловский прорыв» и Митавская операция, не могли воодушевить народ. Выявились неготовность армии к большой и продолжительной войне и нехватка вооружения; усилились пораженческие настроения [3, С. 139].

Ухудшение морально-психологического состояния русских войск было связано не только с тяготами окопной жизни бесперспективностью продолжения войны, но и с той негативной информацией, поступавшей, содержащихся в письмах, которые солдаты получали из дома. Родные жаловались на дороговизну, тяжесть налогового обложения. В ответ с фронта шел поток жалоб на суровую дисциплину, телесные наказания, плохое питание. Выплескивалось наружу недоверие солдат к своим командирам и власти в целом. Все это охладило те патриотические чувства, которые, казалось, сплотили все слои населения в начале войны.

Цели войны, которая велась в интересах самодержавия, помещиков и буржуазии, не могли уже вызвать глубокого отклика в массах. Огромные человеческие жертвы, увеличение в городах и селах количества калек, вдов, сирот и обездоленных – все это вызвало всеобщее недовольство не только войной, но и существующим строем. Призванному в армию крестьянину или рабочему зачастую было непонятно, за какие такие «черноморские проливы» [4, С. 117] он должен умирать вдали от родного дома:

«Нам не надо захватов, аннексий,
Нам не нужно соседской земли.
Чем виновен крестьянин турецкий,
Что в сраженья его завлекли?!
Контрибуции, деньги берутся
Не у царственных властных особ –
Те в дворцах лишь злорадно смеются,
А страдает их раб – землероб...» [7, С. 2]

Масштабные поражения русской армии не позволили вести военные действия: в государственной казне не оставалось средств для содержания армии, наблюдались спад производства, расстройство финансовой системы, продовольственный кризис, безработица. В аграрных районах России (на Ставрополье) мобилизация лишала рабочих рук сельское хозяйство. По мере нарастания социально-экономического кризиса, вызванного войной, менялись политические настроения в обществе. Таким образом, участие России в Первой мировой войне закончилось, в итоге, революцией, падением монархии и изменением государственного строя.

Новое правительство большевиков пошло вынуждено было пойти на заключение мира с Германией, и в марте 1918 года между большевиками и немецким правительством был подписан Брестский мирный договор [2, С. 69].

Первая мировая война одна из самых длительных, кровопролитных и значительных по последствиям в истории человечества. Правительствами противоборствующих держав были мобилизованы многомиллионные массы людей, было приведено в действие невиданное до тех пор смертоносное оружие, до основания разрушены города и села, а экономика ведущих европейских стран находилась в упадке: только прямые военные расходы воевавших стран составили 208 млрд. долларов [1, С. 190-191].

Первая мировая война показала, насколько была близка к гибели западная цивилизация. Подтверждением данного тезиса является возникновение и распространение фашизма, с которым наша страна столкнулась спустя 27 лет после окончания Первой мировой войны, когда Германия вновь принялась за передел мира. Таким образом, опыт мировых войн и их уроки показывают опасность политического эгоизма государственных деятелей для судеб мировой цивилизации, что весьма актуально в связи с современными событиями, происходящими на юго-востоке Украине.

Ныне, когда прошло 100 лет после начала Первой мировой войны и 75 лет с начала Второй мировой войны, мир находится в напряжении, которое связано с современной политической ситуацией в мире. Сейчас человечество стоит на пороге новых военных конфликтов, которые по количеству участвующих стран и используемого оружия с полным основанием можно будет считать Третьей мировой войной.

Литература:

1. Виктор В.В. Российская цивилизация. Тенденция развития от истоков к современности: учебное пособие. М., 2009.
2. Военные конфликты XX века. От Южной Африки до Чечни / Шишов А.В. М., 2006.
3. Война и общество в XX веке. Книга 1. Война и общество накануне Первой мировой войны. М., 2008.
4. Герои Первой мировой. В.В. Бондаренко. М., 2013.

5. Как православный русский воин должен готовиться к бою // Ставропольские епархиальные ведомости. 1914. №33. С. 950.
6. Край наш Ставрополье. Кочура Д.В., Невская В.П. Ставрополь, 1999.
7. Новая Марсельеза // Северокавказское слово. 1917. №710. С. 2.
8. Последние известия. Около войны // Северокавказский край. 1916. №124. С. 4.
9. Судаев Н. Д. Первая мировая война и Россия (к 100-летию со времени начала) // Ставропольский хронограф. Ставрополь, 2014.
10. Уткин А.И. Россия и Запад история цивилизаций. М., 2000.
11. Яковлев Н.Н. Последняя война старой России. М., 1994.
12. Янушевич Б.М. Всеподданейший отчет за 1914 г. // История Ставрополья в отчетах губернаторов (1804-1914 гг.): сборник документов. Ставрополь, 2013.

КАКОГО ВРАГА ПОБЕДИЛИ: К ВОПРОСУ ИСТОКОВ И СОЦИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ ИДЕОЛОГИИ ГЕРМАНСКОГО ФАШИЗМА

Резниченко А.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Грузков В.Н.

Прошло 70 лет с тех пор, как Советский Союз разгромил германский фашизм. Значимость Великой Победы имеет свое многогранное выражение. Одна из особых ее сторон раскрывается через понимание ответа на вопрос: какого врага мы победили с точки зрения его идеологического облика. Это важно понимать еще и потому, что в последние годы идет массированная фальсификация исторической правды о минувшей войне, где уже не только не осуждается, а даже оправдывается идеология германского фашизма, как его истоков и причин, так и социальной сути.

Суть этих устремлений проявляется в скрытых и открытых попытках уже оправдать германский фашизм как нечто обусловленное исторической необходимостью. В случаях, когда речь идет непосредственно об интересах России, одним из направлений информационного обеспечения такой политики становится оправдание идеологических устремлений германского фашизма, а вместе с этим принижение в его разгроме роли СССР. Одно из следствий проделанной ими «работы» – иные из сегодняшних прозападных политиков без всякого угрызения совести уже говорят, что Красная Армия оккупировала Украину и Германию... При этом, теми и другими, не говорится главное: фашизм был и остается порождением глубинных социально-экономических и политических противоречий внутри стран и коалиций.

На наш взгляд фашизм и его идеология – явление не случайного, а закономерного ряда. Следуя пониманию, что причины возрождения германского фашизма и его суть тесно взаимосвязаны, сразу обратимся к выявлению тех социально-экономических, политических и идеологических

предпосылок, предопределивших выход и утверждение на исторической арене рассматриваемого феномена.

Во-первых, с точки зрения объективного подхода, фашизм как националистическую идеологию и практику породили («обуславливали») во многом сложившиеся противоречия в национальном вопросе. Если до первой мировой войны в Европе насчитывалось 20 независимых государств, то к 1923 году их уже было 35. Европейский континент накануне второй мировой войны населяли 50 крупных национальностей, из них более 30 – в зарубежной ее части [5, С. 4]. Богатство национальных особенностей для фашистов открывало возможности насаждения раздоров и противоречий между нациями и народами Европы.

Во-вторых, возрождению фашизма также способствовал и мировой кризис конца 20-х и начала 30-х годов. Гитлер и его команда, поддерживаемая военно-промышленной и финансовой олигархией, представили Германии и миру «увлекающие» своеобразные идеи: германская раса, убеждали они, превыше всех рас и народов, и она имеет право на завоевание мирового пространства и господство над народами. И ради этого господства, призывали они, надо готовиться к победным войнам во имя благополучия высшей расы.

В-третьих, фашистские идеи нашли плодотворную социальную базу в кризисной Германии. Главной социальной опорой фашизма стали представители мелкой буржуазии, так называемой рабочей аристократии, уголовные и прочие элементы, потерявшие связь с обществом, часть интеллигенции. Увлекаясь античеловеческой риторикой, главарь нацизма сформулировал суть практической реализации обозначенных идей: «Мы стремимся к отбору правящего слоя, который не страдает жалостливой моралью, но отдает себе ясный отчет о том, что на основе своей лучшей расы он имеет право на господство...Северная раса имеет право на то, чтобы господствовать над миром, и мы это должны положить в основу нашей внешней политики» [4, С. 21, 23].

В-четвертых, свою особую роль в утверждении идеологии и практики фашизма сыграла пропаганда, «доказавшая», что массовое сознание, а, соответственно, поведение людей – вещь управляемая. Только одна организация «Сила через радость» с сентября 1939 года по июль 1940-го дала для солдат 100000 зрелищных представлений, обслужив 30 миллионов человек. Сюда входили факельные шествия, парады демонстрации величия германского духа. В качестве основного противостоящего объекта для фашизма был антикоммунизм и антисоветизм. В силу именно непримиримых по своей идеологической сущности господствующих политических идей в СССР и фашистской Германии война на советско-германском фронте носила взаимоисключающий характер. По определению политического деятеля и мужественного болгарского антифашиста Георгия Димитрова, такая идеология и практика германского национал-социализма ничего не имеет общего с социализмом, по своей сути это «...звериный шовинизм. Это

правительственная система политического бандитизма... Это средневековое варварство и зверство. Это необузданная агрессия в отношении других народов».

Такое понимание германского фашизма пронизывает и все основные оценочные документы на Нюрнбергском процессе, где судили фашизм как человеконенавистническую теорию и практику, несовместимую с цивилизованным развитием. И для данной оценки оснований более чем достаточно. Число человеческих жизней, загубленных во второй мировой войне, составило 70% общего числа погибших за все войны в Европе с 1600 по 1945 гг. Общее число жертв составило больше 50 миллионов. На захваченных территориях и в самой Германии фашисты построили более 10500 лагерей смерти, тюрем, гетто. В них было заточено 18000000 миллионов человек из 30 стран, из которых 11000000 миллионов были замучены, убиты, либо сожжены. Дорого обошлась политика нацизма и для собственного народа: Германия потеряла 9,6 миллиона человек плюс сотни тысяч мирного населения, погибшего от бомбежек и боев на территории Германии, 2000000 стали инвалидами, больше 300000 погибли от репрессий. Ни с чем неизмеримы потери нашей страны. По последним данным, она потеряла около 27000000 миллионов человек, лишилась 30% национального богатства. Полностью разрушено и сожжено было 1710 городов и поселков, 70 тысяч сел и деревень, свыше 5 миллионов зданий, без крова осталось 25 миллионов человек. Но вклад советского народа – решающий: на советско-германском фронте разгромлены основные силы нацизма – более 600 немецких дивизий. Боевые потери вермахта составили около 9 миллионов человек [3, С. 35-36].

В-пятых, несмотря на наличие узловых социальных условий и противоречий, ставших прямым следствием общего кризиса мировой системы капитализма, фашизм в Германии не получил бы столь широкого распространения и ему вряд ли удалось бы прорваться к власти. Если бы ему не были бы оказаны финансовые и прочие услуги со стороны финансового и промышленного капитала Германии. Здесь не следует забывать и о том, нацистская верхушка была тесно связана с монополистами, а ее представители даже возглавляли целый ряд промышленных объединений. Яркий тому пример наци номер 2 – Геринг. Он стал владельцем крупнейшего военно-промышленного концерна, в который входили 177 заводов, 69 горнопромышленных и металлургических мероприятий, 15 строительных фирм [1, С. 43-44]. Есть немало и других причин прихода к власти фашистов и восстановления его военной мощи. Одна из важнейших: именно Запад идеологически и материально обеспечивал возрождение и расползание фашизма, рост его влияния на мировую политику. Есть немало самых разных свидетельств оказания прямой помощи германскому фашизму со стороны США, о чем сегодня усиленно умалчивается. Не случайно, оценивая действия американского правительства перед войной, исследователь из США Чарльз Хайэм назвал свою книгу «Торговля с врагом». США поставляли в

Германию новейшие технологии, без которых фашизму не удалось бы создать столь мощную военную машину. Из США в Германию поставлялись потоки нефти, столь необходимой для военной техники [6].

Победа состоялась по многим причинам, в том числе и потому, что в СССР на основе социалистической идеологии было достигнуто достаточное для победы морально-политическое единство в обществе, и люди знали истинное лицо фашизма, глубоко понимали, что он несет для наших народов. На разоблачение истинных целей и идеологического облика врага направлялись все усилия советской пропаганды. И именно «сила их идей», по признанию командующего танковыми войсками фашистской Германии Г.Гудериана, была главным преимуществом Советов в войне. Бесспорным фактом, считал известный американский социолог Лайнбарджер, является «сокрушительное идеологическое поражение» немцев в войне 1941-1945 годов [2, С. 20-21].

Анализ германского фашизма и его идеологии позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, важно понимать, что, проявляясь в разном идеологическом обличье (это зависит от состояния культуры, традиций, политических реалий и т.п.), фашизм всегда несет шовинизм, агрессию во внутренней и внешней политике, жажду господства и насилия, презрение к человеку «иной крови» в самом широком смысле этого понятия. Что отчетливо просматривается и в нашем времени, где на исторической арене заявляют о себе новые «сверхдержавы», «сверхцивилизации», «сверхчеловеки».

Во-вторых, историю нельзя переписывать, ее разумнее изучать и если в ней происходили те или иные негативные процессы, то надо все делать, чтобы они не повторялись в настоящем и будущем времени;

В-третьих, историю страны и народа, прежде всего, героическую, несмотря на все ее противоречия, надо (в школьных классах и студенческих аудиториях) не только знать, но и уметь ценить, уважать и отстаивать;

В-четвертых, в войнах такого масштаба, какой была Великая Отечественная, без идеологического превосходства победы не одерживаются;

В-пятых, мир на земле – самое ценное достояние и надо создавать условия (экономические, политические, международные, идеологические) для его сохранения. Одним из условий современного мира является разоблачение фашистской идеологии во всех ее формах и проявлениях.

Литература:

1. Бланк А.С. Старый и новый фашизм. – М., 1982.
2. Волкогонов Д.А. Морально-политический фактор Великой Победы // Вопросы философии. – 1975. – № 3. – С. 20-21.
3. Грузков В.Н. Духовно-нравственные истоки и смыслы Великой Победы: история и современность // Научные исследования: информация, анализ, прогноз / Под общей ред. проф. О.И. Кирикова – Книга 40. – М., Воронеж, 2013.

4. Лямин И. Пропаганда Войны в Европе и Германии. – М., 1934.
5. Семиряга М.И. Немецко-фашистская политика национального порабощения в оккупированных странах Западной Европы. – М., 1980.
6. Соловьев Б.Г. Внезапность нападения – оружие агрессии. – М., 2002.

ДЕТИ И ВОЙНА (ПО МАТЕРИАЛАМ СТАВРОПОЛЬЯ ПЕРИОДА ОККУПАЦИИ АВГУСТА 1942 – ЯНВАРЯ 1943 ГГ.)

Асеева Я.Ю., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Леонова Н.А.

В мае 2015 г. мы празднуем 70-летие крупнейшего в мировой истории события – завершения Великой Отечественной войны, победы Советских Вооруженных сил над армиями фашистской Германии и ее союзников. Но чем дальше уходят в историю годы войны, тем более масштабными представляются все события того времени, тем с большей силой и полнотой раскрываются значение, величие подвига российского народа, особенно в современных условиях, когда на лицо попытки нивелировать роль России в этой победе.

Великая Отечественная война легла тяжким бременем на все население страны, как на взрослых, так и на детей. Проблемы положения детей на оккупированных территориях, их образования и социальной защиты государством и местными органами получили детальное и качественно иное освещение в современной исторической науке через призму истории повседневной жизни детей и подростков военного времени, с привлечением демографических данных тех лет, с использованием новых письменных и устных источников, помогающих воссоздать эмоциональную атмосферу изучаемого периода. Отражение темы войны в детских письмах, сочинениях, мемуарной литературе открыли новые возможности в изучении феномена детской памяти [1].

Возможность использования методов и подходов «микро-» и «макроистории» в изучение темы ВОВ усиливают актуальность региональных исследований. Поэтому такие вопросы, как отражение детского военного опыта в письменных и устных воспоминаниях взрослых и детей, жителей Ставрополя, повседневная жизнь детей – ставропольцев в период оккупации, ставропольская семья в годы ВОВ и др. представляют несомненный интерес для исследователей.

Анализ источников показал, что в условиях срочности и поспешности план эвакуации детских домов отсутствовал. Дети из Орджоникидзевского края (4146 человека) направлялись в разные города вышеуказанных республик – Фрунзе, Барнаул, Семипалатинск, Ташкент, Самарканд, Фергана и др. [7, С. 349-352]. Из 36 детских домов и 7 спецшкол через Красноводск проследовали 26 детских домов, 1 детский приемник и 4 спецшколы. Кистинский детский дом дорогой был влит в Дербетовский [7, С. 349-352]. Не успели эвакуироваться и остались на месте Симферопольский,

находящийся в городе Невинномысске, Машукский, Кисловодский дошкольные, Криворожский и Петровские школьные детские дома. По дороге были рассеяны десантными немецкими частями Изобильненский, Черкесский и Нижнетебердинский детские дома. Вышедшие из окружения группы воспитанников Изобильненского детского дома были влиты в состав проследовавших через Красноводск детских домов, а из отдельных групп Черкесского детдома в Красноводске был сформирован Исправненский (Черкесский) детский дом в количестве 70 человек и направлен в Алтайский край.

В пути дети получали скудное питание. Им давали горячую пищу один раз в сутки. Пока детские дома двигались пешком и гнали с собой скот, питание было организовано хорошо: дети получали достаточное количество мяса, молока и жиров. В Махачкале детские дома, кроме обедов получали рыбу и повидло, в Баку – сахар, в Красноводске – соленую рыбу и иногда сахар. По дороге от Моздока до Красноводска исполком Орджоникидзевского крайсовета выдал детским домам 300 тыс. рублей, не включая средств, полученных детдомами по своим текущим счетам.

Все детские дома, не имеющие средств, на пунктах Дагестана, Грузии, в Баку и Красноводске питались бесплатно. Наркомпросы Дагестанской АССР, Грузинской и Азербайджанской ССР наиболее нуждающимся детским домам выдавали небольшие суммы на дорогу. Тяжелое положение с деньгами было в Красноводске. Наркомфин и Наркомпрос Туркменской ССР на питание детей не выделили ни одной копейки. На все телеграммы об отпуске средств никаких ответов от этих наркоматов не поступило.

Не менее тяжелое положение детского населения было на оккупированной территории края. Пытаясь проводить свою социальную политику, немецкие оккупационные власти использовали нужды детей для привлечения на свою сторону их родителей. Так, опасаясь всевозможных инфекций, и заботясь о своих солдатах, они ввели обязательные прививки для детей. В газетах появились объявления: «Родители! Берегите детей от инфекции, делайте профилактические прививки, держите их в чистоте, не забудьте, что своевременное обращение к врачу спасет жизнь ребенка» [2, С. 112].

Заботясь о грамотности подрастающей рабочей силы, призванной обслуживать представителей арийской расы, и готовя себе рабов, привыкших подчиняться и повиноваться, оккупационные власти издавали распоряжения: «Для борьбы с безнадзорностью детей (в возрасте от 7 до 13 лет), уже посещавших школу, родители и воспитатели детей должны немедленно отправить этих детей в ближайшую от них школу. Детям моложе 14 лет воспрещается как торговать на базаре, так и иметь какой-либо заработок (чистка сапог). Запрещается детям играть на улицах и тротуарах. Родители и воспитатели обязаны удерживать детей от этого. За неисполнение или противодействие этому приказу виновные будут наказаны. В первую очередь будут привлечены к ответственности родители и воспитатели детей.

Наблюдение за выполнением этого распоряжения возлагается кроме учителей и на полицию» [2, С. 112].

К обучению детей допускались только проверенные, сочувствующие новой власти, учителя. Все дети школьного возраста были обязаны ходить в школы, которые в силу неготовности к 1 сентября, начинали работу и позже (в Медвеженском районе школы начали функционировать с 1 октября, в селе Преградном – с 13 ноября и т.д.). Следует отметить, что обучение было платным, предусматривалось преподавание только общеобразовательных предметов, и с 4 класса вводился немецкий язык. Наряду с общеобразовательными предметами детей предполагалось обучать домашнему хозяйству, пчеловодству, птицеводству, шелководству, цветоводству, вязанию, шитью, кулинарии, сервировке стола, плотничным, столярным и другим видам работ – необходимый набор навыков для будущей рабочей силы!

В ноябре 1942 г. в Ставрополе открылось ремесленное училище для подростков до 18 лет, где обучались специальностям токаря, слесаря, кузнеца, столяра и т.д. Выбор этих специальностей был обусловлен, в первую очередь, их востребованностью новой властью.

Во время оккупации продолжали работать некоторые детские учреждения. Так, в Дивенском районе функционировал детский дом на 80 человек, в г. Ставрополе – 3 детдома, дом младенцев на 35 человек, в Петровском районе – детский дом, в селе Прасковья Прикумского района – дом для сирот на 80 человек [5, С. 53]. Несмотря на видимое проявление заботы о детском населении, состояние детей в этих учреждениях было ужасным, многие из них были больны туберкулезом. Еды и одежды катастрофически не хватало, помещения были непригодны для проживания детского населения.

Не стоит испытывать иллюзий по поводу социальной политики оккупационных властей. Пытаясь привлечь часть населения края такими «либеральными» методами, фашисты чаще использовали другие. За время оккупации с августа 1942 г. по январь 1943 г. в городах и селах края было уничтожено 31645 мирных жителей и 277 военнослужащих, угнаны на каторжные работы в Германию 990 юношей и девушек. В одном только Черкесске были зверски замучено 1530 человек, были умерщвлены 150 детей, эвакуированных из г. Евпатория. В Кисловодске гитлеровцы повесили и расстреляли более 3 тыс. человек, в том числе 400 детей. В Ставрополе было расстреляно и отравлено газом около 8 тыс. человек [4, С. 260].

«Отделение гестапо в Пятигорске помещалось на Советском проспекте в доме № 57... В коридоре слышны вопли женщин и детей. Рахим раздевает их донага и вталкивает в машину. Втискивается туда 30-35 человек... Шофер включает небольшой мотор, помещенный позади кабинки, под кузовом. В машине раздаются душераздирающие крики. Удушаемые газом мотора, жертвы бьются о стенки кузова, царапают ногтями железо, машина

вздрагивает от конвульсий трех десятков человеческих тел. Крики так страшны, что даже некоторые из офицеров затыкают уши...» [3, С. 5].

Жестоким пыткам подвергались схваченные немцами партизаны, дети и подростки. В августе 1942 года в селе Левокумском Левокумского района было создано молодежное антифашистское подполье из 14 подростков, во главе с 17 летним юношей Александром Скоковым. Внешнее руководство группой осуществлял командир партизанского отряда «Яков» И.К. Дрогин. [6, С. 45]. Выбор командования партизанского отряда был понятен. Еще учась в школе, Саша Скоков был призванным вожаком молодежи. Скромный, выдержанный и честный, он пользовался большим авторитетом и среди старших, и среди молодых селян. С первых дней оккупации он стал собирать молодежь, которой рассказывал правду о положении на фронте. Юные патриоты писали и развешивали антифашистские листовки, вели пропаганду среди населения, рассказывали о положении дел на фронтах, минировали дороги, собирали и передавали партизанам и советским войскам ценные сведения, помогали партизанам в доставке оружия и боеприпасов. Пользуясь сведениями, полученными от подпольщиков, партизаны осенью 1942 года провели ряд операций по разгрому немецких гарнизонов в с. Величаевском и с. Урожайном. Участники организации оказывали большую помощь регулярным частям Советской Армии.

Дети и подростки Ставрополя в период оккупации края немецко-фашистскими войсками, разделили все тяготы военного лихолетья вместе со взрослым населением. Они уничтожались в душегубках, погибали от голодной смерти, их расстреливали без учета возраста, насильно разлучали с родителями. Дети войны совершили подвиг уже тем, что выжили в нечеловеческих условиях военного времени. Это поколение детей войны осваивало целинные земли, заново строило разрушенные войной города, стало свидетелем первого полета человека в космос и прославило свою страну на весь мир великими достижениями в экономике, науке, культуре.

Литература:

1. Безрогов В.Г. Воспоминания как источник по истории детства // Педагогическая антропология и история детства. – М., 2001; Сальникова А.А. «Детский» текст и детская память в «эпоху катастроф» // Век памяти, память века. – Челябинск, 2004; Юсупова Л.Н. Военное детство в памяти поколения, пережившего оккупацию в Карелии // Военно-историческая антропология. 2003/2004. – М., 2005; Ромашова М.В. Репрезентация советского детства в мемуарной литературе рубежа 20 и 21 вв. // Вестник Пермского университета. Вып.5. История. – Пермь, 2005; и др.
2. Бочкарева З.В. Попытки создания социальной опоры оккупационными властями нацистской Германии на Северном Кавказе // Ставропольская земля в прошлом и настоящее: Материалы научной конференции: В 2-х частях. Ч. 2. – Ставрополь, 1998.

3. Дети войны: 1941-1945 гг. (антропологический аспект). Хрестоматия/ Отв. ред. Е.Г. Пономарев. – Ставрополь, 2011.
4. Кругов А.И. Ставропольский край в истории России (конец 18-20 век). – Ставрополь, 2001.
5. Рагулин А.И., Дурновцев Ф.Г. Незабываемое. – Ставрополь, 2002.
6. Смоляков В. А. Под игом. Левокумье в годы оккупации. – М., 2003.
7. Ставрополье: правда военных лет. Великая Отечественная в документах и исследованиях / Науч. ред. Т.А. Булыгина. – Ставрополь, 2005.

СПАСЕНИЕ БОЛЬНЫХ И РАНЕНЫХ ВОИНОВ В АВГУСТЕ 1942 ГОДА ИЗ ГОСПИТАЛЕЙ КАВКАЗСКИХ МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД

*Саид С.Т.Ш., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Железноводск
Научный руководитель: к. ист. н., доц. Краснокутская Л.И.*

В Концепции по духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина-патриота России поставлена цель – дать достоверные знания об истории страны, в которой мы живём [3, С. 6]. Молодому поколению необходимо знать героические и трагические страницы истории становления и развития нашего государства, имена тех, кто внёс достойный вклад в её процветание.

Проблема изучения Великой Отечественной войны одна из главных в этом ряду. Представляет интерес тема, связанная с эвакуацией больных и раненых воинов из госпиталей Кавказских Минеральных Вод в августе 1942 года. Она одна из неутончённых в историографии. В связи с подготовкой к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне остаётся актуальным уточнение, освещение и раскрытие событий этого периода с позиций объективности.

Цель работы – исследование процесса по спасению больных и раненых воинов Кавказских Минеральных Вод накануне и в период оккупации.

К лету 1942 года этап создания широкой госпитальной сети в городах-курортах в основном был закончен. На Кавказских Минеральных Водах была сосредоточена одна из самых мощных в тыловых районах СССР госпитальных баз с надёжным материально-техническим обеспечением.

Однако, в конце июля 1942 года отлаженная работа эвакогоспиталей была нарушена из-за ухудшения военной обстановки на Юге СССР. Прорвав на Нижнем Дону оборону Красной Армии, фашистские войска развернули наступление на Сталинград и Северный Кавказ. Угроза вражеского вторжения потребовала от всех органов власти городов Кавминвод проведения экстренных мер для эвакуации всех госпитальных учреждений в безопасные тыловые районы. Выполнение этой важной задачи было связано с огромными трудностями. Во-первых, остро не хватало транспорта для перевозки десятков тысяч раненых и больных военнослужащих. Во-вторых, передислокация эвакогоспиталей в тыл чрезвычайно затруднялась сжатыми сроками.

Это была беспрецедентная эвакуация людей из госпиталей Кавказских Минеральных Вод, не известная ранее в истории, когда потребовалось одновременно эвакуировать около 50 тысяч больных и раненых бойцов и командиров практически с одной территории.

Кратко остановимся на организационных моментах эвакуации воинов из городов-курортов Кавказских Минеральных Вод в августе 1942 года.

Заблаговременно их вывезти не удалось. И.В. Сталин запрещал проводить эвакуацию госпиталей. На этот факт указывает в своих воспоминаниях бывший начальник Главного Военно-Санитарного Управления Красной Армией Е. Смирнов. Он пишет, что «ГВСУ через начальника Генерального штаба генерал-полковника А.М. Василевского дважды обращалось с просьбой к И.В. Сталину разрешить эвакуацию группы госпиталей Кавказских Минеральных Вод и дважды получало отказ» [8, С. 164].

Председатель Комитета обороны страны не верил в то, что фашисты могут занять Кавказские Минеральные Воды. В этих условиях М.А. Суслов – I секретарь Ставропольского краевого комитета КПСС взял на себя ответственность и без разрешения военного командования начал эвакуацию раненых 4 августа 1942 года. Легкораненые выздоравливающие бойцы и командиры в сопровождении медицинских работников отправлялись пешим порядком по дороге на Нальчик. А 5 августа оно было получено из центра [5, С. 21].

Эвакуация транспортом была сложна тем, что гитлеровская авиация постоянно наносила мощные удары по железнодорожному узлу и депо станции Минеральные Воды. В период Второй Мировой войны армия Вермахта бомбила санитарные составы как любые военные грузы. Гитлеровцы преднамеренно нарушали Международные Женевские конвенции по отношению к больным и раненым воинам. Так, за одни сутки тяжелораненых со всех госпиталей Железноводска перевели в госпиталь №2164 и поручили комиссару И.В. Алиферову вывезти их. 5 августа 1942 года 150 раненых перенесли на вокзал. В один вагон положили всех тяжелобольных, а второй – заполнили продуктами и медикаментами. Всю ночь грузили. Вагоны попали под бомбёжку. Среди заблокированных 4-5 августа 1942 года в районе Минеральные Воды – Георгиевск оказались 32 эшелона с грузами и населением, а также и 12 санитарных поездов с 15 тысячами раненых бойцов и командиров [5, С. 22].

Отдельные воспоминания железнородских медиков свидетельствуют о том, что эвакуированные составы с воинами из Железноводска погибли в результате бомбардировки.

Потом уже, после оккупации, пришло письмо, к радости медиков эвакогоспиталей Железноводска, раненые больные остались живы, благополучно их состав достиг города Красноводска в Средней Азии [6, С. 86].

Многие факты периода эвакуации накануне оккупации фашистами городов Кавказских Минеральных Вод остались только в сердцах людей, которые пережили этот ужасный период. Благодаря им можно восстановить картину событий.

По воспоминаниям В.П. Посоховой, когда враг подошёл к Кавминводам (это было 3 августа 1942 года), сёстрам и врачам, ей было тогда 18 лет, предстояло, во что бы то ни стало, эвакуировать ходячих раненых из города Железноводска. Они отправились пешком до Нальчика. В пути были 3 или 4 дня. Эвакуация была весьма тяжёлой: ходячие больные шли колоннами в госпитальном обмундировании под командой таких же. Здесь их разобрали по «летучим госпитальям» и оправили в глубокий тыл [6, С. 82-83].

Из Железноводска руководству города и курорта удалось вывезти не только транспортом, но и пешим порядком, в большинстве случаев, до Нальчика в тыловые районы страны всех лечившихся воинов [4, С. 31].

Процесс эвакуации из города Пятигорска проходил также в чрезвычайно трудных условиях. Часть тяжелораненых с большим трудом довели до Нальчика и отправили в Махачкалу. Остальные пешком двинулись по Военно-грузинской дороге в 14-дневный переход в Тбилиси. Всего пешим порядком было эвакуировано 3 тысячи человек.

В госпитальных палатах города Пятигорска и в соседних сельских пунктах остались около 500 раненых, которые в большинстве своём были захвачены немецкими войсками. Судьба их трагична: в отдельных случаях их долечивали, затем отправляли в концлагеря, в других – тяжелобольных ждала верная гибель [5, С. 22].

Свои особенности по эвакуации больных и раненых были в городе Ессентуки. Об этом свидетельствует бывший начальник ессентукского эвакогоспиталя № 2153 Р.М. Рыскинд: «4 августа 1942 года в 17 часов 30 минут первый секретарь Ессентукского горкома ВКП (б) П. Леонов собрал на экстренное совещание всех начальников и комиссаров городских эвакогоспиталей. Он предложил к 12 часам ночи одеть и подготовить к выводу пешком всех ходячих больных и раненых. При этом обязал начальников госпиталей и заместителей по медицинской части сопровождать больных, а военных комиссаров остаться в госпиталях с лежащими больными, при которых оставить необходимый медперсонал. Все способные двигаться должны идти по маршруту Юца-Этока-Нальчик, не заходя в Пятигорск, так как там могли быть в ближайшие часы фашисты. 9 августа раненые были доставлены и сданы в отделение одного из госпиталей при школе № 9 города Нальчика, оттуда в тот же день они были эвакуированы санитарными поездами дальше, в тыл» [4, С. 32-33].

В этом значимом периоде августа 1942 года для военно-медицинской службы Красной Армии на Кавказских Минеральных Водах до конца не изучена проблема о количестве раненых и больных воинов, не вывезенных в тыл с эвакогоспиталей и переживших оккупационный режим.

Отдельная трагическая участь постигла оставшихся бойцов и командиров в Кисловодске. В связи с тем, что был разбит железнодорожный узел в городе Минеральные Воды, полный военно-санитарный состав с ранеными и больными воинами возвратился в ожидающий оккупацию город.

По свидетельствам главного хирурга Кисловодской госпитальной базы Т. Гнилорыбова, в городе пришлось оставить до 5600 тяжелораненых красноармейцев [7, С. 41].

Несмотря на все трудности военного времени в дооккупационный период, их невозможно сравнить со спасением жизни беспомощных воинов уже в период оккупации городов-курортов. За укрытие раненых бойцов грозил расстрел.

Всех оставшихся в Кисловодске раненых военнослужащих необходимо было содержать. Однако, выяснилось, что вода есть только в санатории имени Семашко, где размещались эвакуогоспитали № 2041 и № 2042. Кто-то из медицинских работников предложил назвать этот импровизированный госпиталь «Больницей Красного Креста». Идея была одобрена. В течение 72 дней гитлеровцы не трогали всемирно известную организацию – Красный Крест [2, С. 25-26].

Сразу после открытия «Больницы» главврач Ф.П. Ковтун отдал распоряжение о срочном пересмотре всех имевшихся историй болезней лечившихся советских воинов. Из них убрали записи, свидетельствовавшие о членстве раненых в ВКП (б) и ВЛКСМ, данные о политработе и командном составе офицеров. Руководство больницы переписало у отдельных военнослужащих их национальную принадлежность, прежде всего, у евреев и цыган. Всего подобным образом удалось «исправить» документы почти у 900 раненых и больных военнослужащих Красной Армии. Если внешность красноармейцев нельзя было «замаскировать» медицинскими документами, их сразу уводили из «Больницы» на квартиры и в дома местных жителей. В общей сложности 650 раненых и больных были спасены местными жителями.

В первые недели оккупации фашисты не проявляли к «Больнице Красного Креста» особого интереса. Непрекращающаяся борьба за жизнь раненых в госпитале была прервана гитлеровцами, которые заявили о закрытии «Больницы Красного Креста». Через несколько дней всех оставшихся в помещениях санатория имени Семашко раненых и больных бойцов и командиров оккупационные власти приказали доставить на станцию Минутка и погрузить в товарные вагоны. Руководству «Больницы» удалось узнать, что все раненые через несколько недель будут вывезены на Украину.

В сложившейся ситуации, Ф.П. Ковтун, рискуя своей жизнью, сумел договориться с главврачом Карачаевской больницы Х. Кочкаровым, об отправке туда 32 раненых военнослужащих. Благодаря помощи медсестры О.П. Красновой, работавшей в Горячеводской психиатрической больнице, ещё 7 выздоравливающих советских офицеров были отправлены туда под

видом психически больных граждан. Медсёстры выписывали справки о нетрудоспособности раненых, что помогло им спастись. Судьба вывезенных раненых и медицинского персонала из «Больницы Красного Креста» в город Житомир неизвестна [4, С. 35-39].

Следует подчеркнуть, что статистика о количестве спасённых бойцов, шедших пешком до Нальчика, а в других случаях до Владикавказа и до Тбилиси, не точна.

По подсчётам городских органов власти и руководителей эвакогоспиталей городов Кавминводской группы, проведённым уже после оккупации, примерно 2 тысячи раненых не удалось эвакуировать в связи с прекращением движения поездов на всём протяжении железнодорожной ветки от Кисловодска до Минеральных Вод [7, С. 40].

По другим данным, также полученным уже после освобождения края от немецких оккупантов, на 5 августа 1942 года, не удалось вывезти вглубь страны 3500 тяжелораненых красноармейцев, в том числе из Кисловодска – 2500, из Ессентуков – более 500, из Пятигорска – 500 [7, С. 41].

В целом, по данным С.И. Линца, основанным на архивных документах, в начале августа 1942 спасено и эвакуировано из госпиталей Кисловодска, Пятигорска, Ессентуков и Железноводска лечившихся воинов – 48866 человек [4, С. 31].

Из этого числа бойцов и командиров можно было сформировать 20 батальонов (из расчёта 2400 человек в 1 батальоне) – таков вклад кавминводцев, медиков и жителей только за август 1942 года.

Таким образом, можно сделать вывод:

- армия Вермахта по отношению к больным и раненым, санитарным поездам нарушили положения Международной конвенции Красного Креста;
- преодолевая страх и опасность, советские медики с честью выполняли свой долг, проявляя высокую организованность, оперативность практически спасли целую армию – раненые и больные были важнейшим резервом пополнения рядов Красной Армии;
- велика была и роль местных жителей, которые рискуя жизнью, предоставляли больным воинам временный приют, уход, а по выздоровлению – одежду.

Литература:

1. Будко А.А., Селиванов Е.Ф., Чигарева Н.Г. Преодолевая страх и опасность, российские медики с честью выполняли свой долг // Военно-исторический журнал. – 2004. – №9. – С. 44.
2. Кавказские Минеральные Воды в годы Великой Отечественной войны: Сборник статей региональной научно-практической конференции. – Железноводск, 2010.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Вестник образования. – 2009. – № 17. (сент.). – С. 12.
4. Линец С.И. Госпитальная база Кавказских Минеральных Вод в годы Великой Отечественной войны (1941-1945). – Пятигорск, 2010.

5. «Мы победим!» (Пятигорск и пятигорчане в годы Великой Отечественной войны). – Пятигорск, 2005.
6. Мы помним... – Минеральные Воды, 2005.
7. Петренко Т.А., Линец С.И. Эвакуационный процесс на Ставрополье летом 1942 года: успехи и неудачи. – Пятигорск, 2005.
8. Смирнов Е.И. Война и военная медицина. 1939-1945 годы (Мысли и воспоминания). – М., 1976.
9. Ставрополье в период немецко-фашистской оккупации (август 1942 г. – январь 1943 г.): документы и материалы. – Ставрополь, 2000.
10. Ставрополье: правда военных лет. Великая Отечественная война в документах и исследованиях / Науч. ред. Т.А. Булыгина. – Ставрополь, 2005.

СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТАВРОПОЛЯ

Василенко О. Г., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. ист. н., ст. преп. Марченко Е.М.

Демографы установили, что в нашем обществе появилось поколение, которое не увидит ветеранов Великой Отечественной войны. Этот факт прискорбный, но естественный. В этих условиях необходимо задаться вопросом о том, как же теперь будет передаваться память об этом событии? Книги, исследования, кинематограф, музеи, школьные уроки и классные часы, всё это, безусловно, важнейшие элементы памяти.

Однако есть и другие образы, которые возникают в нашем сознании и запечатлеваются в памяти значительно раньше, чем сядем за парту и научимся читать. Это молчаливые монументы, бронзовые или цементные, к которым в праздничные и скорбные дни несут цветы, у которых в минуты памяти в молчании замирает в едином порыве горести вся наша огромная страна. Это те улицы, по которым мы ходим, в названиях которых увековечен беспримерный подвиг и мужество нашего народа.

Все это вместе составляет основы культурной памяти, выступающей в качестве объекта нашего исследования. Её, вслед за А. П. Романовой, мы понимаем не как хранилище информации, а как сложную и постоянно развивающуюся субстанцию [8]. Изучение основных этапов и принципов её сложения, а также методов трансляции в пространстве города Ставрополя и является целью данного исследования. Учитывая то, что «культурная память не является сиюминутным продуктом, она накапливается...» [2, С. 25], хронологические рамки исследования охватывают весь послевоенный период, вплоть до современности, поскольку каждое поколение вносит собственные смыслы.

Учитывая специфику исследования, ведущими источниками для работы стали вещественные и изобразительные (мемориалы Ставрополя: «Огонь вечной славы», «Холодный родник», «Юным защитникам Отечества» и др.,

их макеты и фотографии разных лет) (см. Приложения), а также парк, скверы и аллеи, чье создание было приурочено к памятным датам Победы. Существенную информацию для раскрытия темы содержат и письменные источники, прежде всего акты местных властей, связанные с переименованием улиц города (решение Ставропольского исполкома горсовета от 13 мая 1943, Приказ исполком городского Совета депутатов трудящихся г. Ставрополя от 1957 г., решения городской Думы Ставрополя о переименованиях улиц в 2005 г. и др.) [6, 7]. Особой информативностью отличаются также материалы местной периодики (Ставропольская правда, Вечерний Ставрополь), в которых на протяжении многих лет помещались материалы и статьи, посвященные краеведению и местной топонимике [4, 1].

Обращаясь к историографии, отметим, что литературу, в которой поднятая нами проблема освещалась, можно разделить на две группы. В первой из них будут находиться работы, касающиеся метода исследования и понятия «культурной памяти». Основоположниками понятия, возникшего на стыке истории и социологии в первой четверти XX века, по праву считают таких исследователей, как М. Хальбвакс и Я. Ассманн [10, 2]. В отечественной науке – Ю.М. Лотман, а позже – Ю.А. Арнаутова, А.П. Романова [1, 8]. Вторую группу работ составили краеведческие исследования, посвященные событиям и памяти ВОВ в городе. Массив литературы отмеченной проблематики огромен, наиболее значимыми для нас стали работы В. Гниловского, Г. Беликова, чьи оценки событий и личностей несколько разнятся [3, 5].

Обобщая собранный материал, мы можем констатировать тот факт, что наиболее распространенными приёмами сохранения и трансляции культурной памяти в городском пространстве Ставрополя является наименование улиц, переулков и площадей в честь героев и событий Великой Отечественной войны, а также создание монументов. Если бросить взгляд на карту города, мы можем в его топонимике проследить все основные составляющие победы в войне. Так запечатлен массовый героизм и мужество солдат (ул. Доваторцев, Александра Матросова, Николая Гастелло), полководческий талант главнокомандующих (ул. Г.К. Жукова, И.В. Панфилова, И.Р. Апанасенко), единство фронта и тыла, жертвенность народа (ул. Партизанская, Зои Космодемьянской, Молодогвардейцев, Олега Кошевого, Сергея Тюленина, генерала Д.М. Карбышева).

Страшные дни оккупации и попытки подпольной борьбы с новым режимом также отразились в городской топонимике (ул. Геннадия Голенева, К.И. Абрамовой). Запечатлен и подвиг И.Г. Булкина, спасшего город от сожжения во время изгнания оккупантов. Особое место на карте занимают имена героев-ставропольчан (Л.И. Севрюкова, А.Е. Короткова, Ф.В. Рысевича, И.А. Бурмистрова, Ф.А. Васильева, В.Г. Зайцева, Б.И. Воловодова и др.), чье появление на карте чаще всего связано с юбилейными датами Победы.

Однако нам интересно рассмотреть, каким образом происходило сложение именно такого памятного пространства в городе. Естественно,

происходило это постепенно. Начался этот процесс достаточно рано, практически с момента снятия оккупации города, в 1943 году, когда решением горисполкома в городе появилась улицы И.Г. Булкина. Это подтверждает идею о Я. Ассмана о том, что возникновение культурной памяти связано с феноменом смерти и сопровождающими его ритуалами. Именно память о мертвых становится первой формой культурной памяти [10, С. 167].

Обязательность требования посмертного увековечивания памяти героев в топонимике, возведенного в законодательный принцип в 1957 году, привела к следующей ситуации. Бессмертный подвиг Николая Гастелло, погибшего при совершении тарана одного вражеского самолета в городе был увековечен. Улицы же, носившие имена асов-маршалов авиации, трижды героев Советского Союза, уничтоживших более сотни машин противника И.Н. Кожедуба и А.И. Покрышкина, были переименованы [6, 1]. Эти имена исчезли с карты города, и, похоже, безвозвратно. Таким образом, можно говорить о тех смыслах, которые запечатлеваются и передаются новым поколениям горожан, где главным элементом подвига является жертвенность, а не результативность и урон врагу. Более благоприятный пример – перемещение в 2005 году улицы маршала Г.К. Жукова с окраины города в его центр и появление на её месте улицы ставропольского героя Б.И. Воловодова [7; 1].

Пик активности в создании культурной памяти о ВОВ, в Ставрополе, как и в целом по стране, падает на 1960-е годы. Видимо, это связано не только с политической линией государства, но и с демографическими процессами – произошла смена поколений и начала ощущаться необходимость в создании культурных механизмов трансляции памяти. В этой связи мы можем отметить и активизацию поисковой деятельности как профессиональных историков, так и любителей, энтузиастов.

Результатом этих усилий можно считать появление улиц, названных в честь героев-ставропольчан, а также создание мемориала «Огонь вечной славы», куда были перезахоронены останки павших освободителей города. 1967 год стал знаковым, поскольку место памяти было перенесено с Даниловского кладбища в центр Ставрополя, что подчеркивало значимость совершенного подвига. Этот акт позволил ставропольцам включиться в общесоюзные ритуалы, поскольку каждый мемориал «Вечный огонь» в стране символически возжигался от огня Пискаревского кладбища.

Данный мемориал был важен для создания культурной памяти, поскольку способствовал не только созданию места памяти, но и проведению ритуалов (возложение цветов, учреждение почетного караула и т. п.), которые по Я.Ассману, можно отнести к сакральным действиям, «институционализированным формам коммуникации». Как пишет исследователь, они, будучи «фигурами воспоминания», как бы возвышаются над временем [2; 3].

Позже, в 1975 году в городе появился новый мемориал «Холодный родник». Если «Огонь вечной славы» увековечил подвиг солдат и тружеников тыла, о чем говорят три символических барельефа, то этот памятник был посвящен жертвам нацистской оккупации. Он играет особую роль в жизни нашего Ставропольского государственного педагогического института. Это историческое место со своими ритуалами особенно важно именно для нас, студентов.

Одновременно появился еще один монумент – стела, её задачей было возвеличивание подвига ставропольчан, прошедших боевыми дорогами Великой Отечественной войны в составе легендарной дивизии Л.М. Доватора. Судьба этого мемориала весьма показательна. В 2006 году стелу демонтировали, однако под натиском общественности и прокуратуры памятник был восстановлен на новом месте в 2012 году.

1998 году в Ставрополе появился единственный на Кавказе и в России памятник «Юным защитникам Отечества» (другое название – Древо Жизни). Расположенный у дворца детского творчества он играет особую ритуальную и воспитательную роль в городском пространстве. Этот мемориал раскрывает новый аспект проблемы: «детство, опаленное войной». К 70-летию Победы ожидается создание нового памятника; панно, составленного из тысяч фотографий участников Великой Отечественной войны, в том числе и моего прадеда – Федора Алексеевича Тарануха. Это новый подход нового поколения: общая Победа и значимость вклада каждого солдата. Не обобщенный символический образ, а твой прадед. Видимо так и надо память об удаляющемся в историю событии делать ближе.

Рассмотренный материал позволяет нам сделать вывод о том, что Ставрополь обладает богатой культурной памятью, постепенно формировавшейся и обогащавшейся под действием внутренних и внешних факторов. На сегодняшний день остро стоит проблема её сохранения и трансляции новым поколениям. Проведенный анализ интернет-ресурсов приводит нас к выводу о том, что важнейших агентов этого процесса несколько. Ведущую роль, безусловно, играет школа и проводимая в ней урочная работа и внеклассные мероприятия. Музеи, особенно городской музей «Память» также не остается в стороне от проблемы, организуя экскурсии по памятным местам [9], актуализируя знания, связанные с культурной памятью о ВОВ через различные игры и т.п. Существенную помощь ему в этом оказывает городская администрация. Новый активный участник процесса сохранения культурной памяти в городе – это молодежные волонтерские организации, разрабатывающие долгосрочные проекты и вовлекающие молодежь в акции патриотической и краеведческой направленности.

Недооценивать ту кропотливую и большую работу, которая проводится в исследуемом направлении, значит быть неблагодарными и недалекими. Однако в условиях дня сегодняшнего, необходимо учитывать роль, которую интернет играет в жизни нового поколения.

Поэтому, на наш взгляд, необходимо обратиться к виртуальной реальности, создав электронные ресурсы, связанные с памятными местами и доступные широкому кругу пользователей. Это могут быть, к примеру, специальные карты, виртуальные экскурсии. При этом следует помнить, что память актуализируется только через обращение к ней человека. Следовательно, ответственны за её сохранение мы – будущие педагоги.

Литература:

1. Арнаутова Ю.А. Культура воспоминания и история памяти // История и память: Историческая культура Европы до начала Нового времени / Под ред. Л.П. Репиной. – М., 2006.
2. Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. – М., 2004.
3. Беликов Г. «Оккупация»: к 70-летию освобождения Ставрополя от фашистской оккупации // Вечерний Ставрополь. – 2013. – 12 янв. – С. 5.
4. Вертелецкий А. Второе рождение //Ставропольская правда. – 2012. – 12 февр. – С. 1.
5. Гниловский В.К., Госкандер В.В., Христины Ю.Н. Два века: путеводитель по Ставрополю. – Ставрополь, 1977.
6. Решение исполкома городского совета трудящихся г. Ставрополя «О переименовании улиц // Ставропольская правда. – 1957. – 16 окт. – С. 1.
7. Решение Ставропольской городской Думы от 24.02.2005 №2 «О переименовании улицы Коминтерна в улицу маршала Жукова» // Вечерний Ставрополь. – 2005. – 26 февр. – С. 1.
8. Романова А.П. Культурная память как один из видов социальной памяти // Южный фронт // www.eternalfrontier.org/?page_id=165
9. Условия проведения экскурсии в честь 70-летия освобождения Ставрополя // http://www.kdm26.ru/userfiles/file/положение%20обзорная%20экскурсия%202013_2.pdf
10. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти. – М., 2007.

РАЗДЕЛ 3. РУССКАЯ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ

САКРАЛИЗАЦИЯ ДРЕВНЕРУССКОГО ЖИТИЯ

Ключникова И.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. пед. н., проф. Дворникова Е.И.

«Об идеальном грядущем царстве света страстно мечтал древнерусский человек», – пишет В.В. Бычков [2, С. 45]. Узреть духовный свет, ощутить его сияние, почувствовать его силу означало увидеть самого Бога, стать достойным Божьей милости. Древнерусский автор оставлял для читателей в своих текстах некие знаки, для понимания которых требовались истинная преданность христианским идеалам, знание и способность их «читать». «Решающим, преимущественным испытанием веры является исследование таинств, понимая это слово в самом широком смысле, а именно, как обозначение всего видимого и земного, зачем преимущественно скрывается невидимое и небесное. Таинства, по своей идее, – это начатки обожения твари, очаги, их которых распространяется Божественное тепло. Это – те точки, где в нашу действительность преимущественно вторгается новая, особенная, творческая сила, преображающая человека, и через него – всю действительность», – замечает П. Флоренский [8, С. 26]. Он понимает идею Бога и Божественного как что-то открывающееся только при истинной вере, как непреложное знание, но идущее не от рассудка, а от сердца. «Категория, на которой зиждется религиозное поведение, которая придает ему специфический характер, которая внушает верующему особенное чувство почтительности, предохраняет его веру от критического рассмотрения, делает ее чѐм-то не подлежащим обсуждению, ставит ее вне и по ту сторону рассудка», – так Р. Кайуа характеризует категорию сакрального [4, С. 91].

Сакральное – это освященное, заветное. Это то, что доступно далеко не каждому, что противопоставляется профанному – всему светскому, мирскому; то, что признано святыней, подлежит безусловному и трепетному почитанию, охраняется с особой тщательностью всеми возможными средствами.

Главными составляющими системы сакрализации являются:

1) специфические знаковые формы воплощения как святынь, так и враждебных символов (например, световая символика как знак Божественного и символ темноты – как дьявольское);

2) особая, отличающаяся от мирской (профанной), организация религиозного атрибута (например, текста). Если верующие понимают и принимают особым образом организованную структуру текста, если могут «прочесть» закодированную в символах информацию, они на верном пути принятия божественности.

В представлении «посвященных» сакральное отлично от обыденного

бытия: «оно относится к высшему уровню реальности, включает в себе истинное знание, оно абсолютно» [5, С. 49]. Жизнеописания святых – жития – освящаются, так как являются источником, предоставляющим знание об абсолютной, трансцендентальной сфере Божественного. Существенно, что организация текста подчиняется идее сакрализации: если священно то пространство и время, которое описывается в житии, то и сам текст, его структура указывает на эту необычность, принадлежность сфере идеального. Получается, что структура житийного текста выступает в сознании агиографа (а далее и в сознании читателя) в виде некоего кода, с помощью которого текст можно дешифровать.

В.Н. Топоров в исследовании «Труженичество во Христе», посвященном рассмотрению «Жития Феодосия Печерского», пишет: «Тема монастырей, церквей и особенно Печерской обители... определяет пространственную структуру «Жития Феодосия» с лежащими в ее основе двумя идеями –собираения пространства в единый центр, равно «реальный» и символический, и соединение пространственного с духовным, божественным по замыслу, священным (сакрализация пространства)... Такое заполнение пространства «освящает» его, контролирует, задает его структуру, мерность, направления в нем, наконец, предопределяет его смысл, его идеологическую значимость...» [7, С. 102]. Одним словом, древнерусский текст «Жития Феодосия» делает сакральным именно его особая структурная организация.

Ученый указывает на существование двух видов изображения в житийном тексте: Священная история (небесный мир), и земная жизнь Феодосия, определяемая как подражание жизни небесной. «Сосуществование этих двух видов изображения, сама двоякость изобразительного плана принципиально укорены в идее житийного описании и в его технике. Непременная связь «подражаемого» и «подражающего» уже задает эту двоякость и одновременно воплощает ее... *Это* пространство и *это* время важны не столько сами по себе, сколько в связи с их включенностью в сакрализованное пространство Священной истории и в соответствующую ей промыслительную временную перспективу <...> Образы пространства, времени и участников Священной истории... отличны от конкретно описываемых в житии не степенью абстрактности (как можно было бы думать), но своей *парадигматичностью*, особой «ценностной» остротой, включенностью их в универсальный и панхронический план» [7, С. 104]. В самой пространственно-временной организации древнерусского жития существует два мира: пространство и время героя и трансцендентный мир.

В.Н. Топоров также обозначает «ключевые точки» пространства «Жития Феодосия»: «Узлами», в которых пространственное связывается с духовным, с божественным и где сакрализуется («освящается») профаническое пространство, оказываются места духовного подвига, встречи с Богом...» [7, С. 104]. Надо полагать, именно «места духовного подвига» являются наиболее «освященными» как во внетекстовой сфере (в той

действительности, которая явилась предметом описания), так и в самом тексте: это те «ключевые точки», в которых сосредоточены все возможные атрибуты сакральности; именно они являются носителями кода, расшифровать который предлагается читателю.

Найти ключ к дешифровке древнерусского жития позволяет исследование символа света и световой метафоры, которые создают представление о мироздании в агиографических текстах и организуют пространственно-временные отношения внутри жития.

С. Аверинцев в работе «Поэтика ранневизантийской литературы», рассуждая о мировосприятии человека Средневековья, приходит к выводу, что в средневековом сознании мир членился на два времени и два пространства:

1) «сей век» (нынешний, земной) и принадлежащее ему земное пространство – «поднебесный мир»;

2) «будущий век» и, соответственно, «занебесный мир» – пространство, превосходящее поднебесный мир [1, С. 56].

А.М. Шишков рассматривает свет как «медиатор, посредствующее звено, скрепляющее в единое целое такие противоположные друг другу сферы реальности, как: чувственное и умопостигаемое, телесное и духовное, дольнее и горнее и т.п.» [9, С. 87]. Свет принадлежит одновременно двум мирам – земному (чувственно постигаемому, физическому) и миру духовных устремлений, миру, который открывается человеку в момент обращения к Богу, в попытке постичь тайны бытия, прикоснуться к идеальному.

Свет подвластен законам иного характера, нежели другие явления; его законы не выводимы из установленного порядка этого мира. Он «совмещает в своей природе несовместимые начала и объединяет таким образом все бытие, организуя саму его структуру» [9, С. 89]. Свет – соединительное звено между Творцом и творением, между Господом и человеком, между миром небесным и миром земным.

Свет, играющий роль медиатора, рассматривается через иерархию причастных и уподобляющихся друг другу светов: чувственно воспринимаемого, умопостигаемого и божественного.

Чувственно воспринимаемый свет находится на границе телесного, земного мира и мира чистых форм. Умопостигаемый – свет бытия, разума – существует в мире духовном: мире человека, способного открыть свое сердце Богу и постичь высшие законы бытия. «Однако над естественным светом и светом умопостигаемым в качестве их первообраза располагается нетварный свет славы Божией, Фаворский свет...» [9, С. 58]. Получается, что мы располагаем двумя критериями различения света: «тварность» и «нетварность» его происхождения. Свет, таким образом, можно представить в двух его формах: 1) физический, видимый, телесный, тварный – посредник между противоположностями, то, что делает видимым этот мир, чьим источником является сам Господь; 2) небесный, нетварный, который есть сам

Творец, который может быть воспринят только избранными, он есть Сам Бог.

В качестве ярчайшего примера приведем описание библейского света на горе Фавор. В.В. Бычков в работе «Малая история византийской эстетики» анализирует тексты монахов ордена исихастов, в том числе теоретика этого направления Григория Паламы, который пишет о Христе, о его учениках и Фаворском свете, который невозможно было воспринять обычному человеку. Но ученики Христа смогли увидеть свет на Фаворе, потому что зрение у них «приготовлено силою Божественного Духа» (так же праведники в будущем веке смогут увидеть свет Божий; мать Иисуса Христа Мария, пророчица Анна, Симеон-Хриstopриимец были наделены способностью видеть свет Бога) [3, С. 48]. Исследование В.В. Бычкова подтверждает идею «нетварности» божественного света, мысль о его небесной природе. Сияние божественного происхождения узрит только праведник, когда Господь явится к нему. Физически воспринять этот свет невозможно, он – за пределами чувственного мира, познать его можно только сердцем.

Исходя из теоретических положений ученых, во-первых, о членении средневекового образа мироздания на два яруса («сей век» и «будущий» век – неравные части мира, взятого в аспекте времени, и «поднебесный мир» и его превосходящий «занебесный мир» – в аспекте пространства), а во-вторых, о природе света, о различении света божественного (нетварного) и физического (телесного, земного), можно сделать следующий вывод. Как небесное пространство и время, с одной стороны, и пространство и время земного мира – с другой, находятся в отношении иерархии, так и свет физический – отражение света божественного. Нетварный свет, который есть сам Бог, принадлежит «занебесному миру» в «будущем веке». Телесный, тварный свет существует в «поднебесном мире» «сего века», т. е. в земном, материальном пространстве.

Так, в «Житии Антония» агиограф, рассказывая о славе Антония на Руси, пишет, что к преподобному приходили просить молитвы и прощения, а «некоторые христороубы стали приходить к нему для пострижения, и он принимал их и постригал» [6, С. 75]. Пришли однажды к Антонию блаженный Варлаам – сын знатного боярина Иоанна и слуга княжеский Ефрем, чтобы постриг их Антоний. Но «много смущения претерпел преподобный... за пострижение этих двух иноков. Знатный боярин Иоанн, с множеством слуг, в ярости пришел в пещеру и, разогнав Богоизбранное стадо преподобного Антония, вывел сына своего, блаженного Варлаама, из пещеры, снял с него святые монашеские одежды, облек в светлое боярское платье и насильно повлек его в свои палаты» [6, С. 75]. Агиографу важна деталь в своем описании – «светлое боярское платье», причем противопоставленное «святým монашеским одеждам». Закономерно возникает вопрос: разве может быть что-либо мирское, противоположное богоугодному, называться «светлым»? Ведь, как мы выяснили, то, что

относится к свету, должно означать только нечто Божественное, неземное. Да, это так, но в тех случаях, когда древнерусский автор в самой структуре текста указывает Божественную природу этого света.

Автор развивает повествование, используя описание друг за другом происходящих событий: вывел – снял – облек – повлек. Он пишет и о княжеском слуге: «Князь Изяслав, узнав о пострижении, и сына боярина, и своего любимого слуги, разгневался на брата Христову; собранную преподобным Антонием, и, приказав привести к себе постригавшего их блаженного Никона, излил на него гнев свой за пострижение их, требуя, чтоб Никон уговорил их опять жить в миру...» [6, С. 78]. Вновь замечаем линейность повествования: действия следуют друг за другом, одно из другого вытекая. Линейным же является и пространство действия: герои движутся от пещеры к «своим палатам». Пространство, которое описывает повествователь, – это земной мир, сфера мирского существования. Ни «знатный боярин» Иоанн, ни князь Изяслав не понимают устремлений духа сына и слуги, они принадлежат мирской жизни. Их одежды, в которые облекли Варлаама, светлые. «Светлый» здесь, будучи противопоставленный «святому», означает обычный, мирской, человеческий, видимый.

В «Житии преподобного и богоносного отца нашего Феодосия» есть эпизод, повествующий о том, как однажды, трудясь над расширением ограды монастыря, иноки оставили церковь без сторожей, и пришли ночью разбойники. Они бросились к церкви, «и там они слышали из церкви голоса поющих. Думая, что это братия Печерская творит молитвы, они отошли, и, обождав немного в чаще леса, полагая, что пение уже окончилось, снова приблизились к церкви и слышали те же голоса и увидали в церкви чудный свет, и оттуда лились благоухания (ангелы пели в церкви)» [6, С. 81]. Сначала возникает «чудный свет» и оказывается, что это свет ангелов. Неслучайно то, что чудо происходит в церкви, ведь, по мнению В.Н. Топорова, «ключевыми точками» пространства «Жития Феодосия» являются именно «места духовного подвига» – церкви, монастыри и т.д. [7, С. 25]. Появившись в структуре текста, в «ключевой точке» пространства, свет уже указывает на свою принадлежность к «занебесному» миру. Агиограф продолжает: разбойники еще много раз приходили к церкви в надежде, что пение закончилось, но тут ударили к заутрене. Поняв, что в церкви было «привидение», разбойники решили «перебить всех и захватить добро». «И вот, внезапно совершилось страшное чудо: церковь с находящимися в ней поднялась с земли и взошла на воздух, так что и стрелами они не могли попасть в нее» [6, С. 82]. Начинается движение по вертикали – от мира земного к миру Господа. К тому же автор жития говорит, что «чудный свет» этот лился, а «литься» (если обозначать этим словом движение воспринимаемых явлений) означает распространяться, заполнять собой что-либо, течь в пространстве, беспрепятственно двигаться в любом направлении. «Чудный свет» явлен для утверждения Божиего присутствия в святых местах людям сомневающимся, не верящим в Господа

(иначе не покусились бы они на святую церковь); свет этот становится виден по воле Божией. Тем больше мы в том убеждаемся, когда читаем о движении церкви вверх. Враг, как сообщает древнерусский автор, «сам был побежден молитвами преподобного Феодосия» [6, С. 82]. Молитва Феодосия, обращенная к Господу, чудный льющийся свет и пение, посланные на землю с неба, церковь, поднимающаяся вверх от земли – пространство расширяется вверх, от «поднебесного» мира «сего века» к миру «занебесного» «будущего века». Символ света, «читающийся» как сошедшая с небес Божия благодать, и является начальной точкой выстраивания пространственных отношений в этом фрагменте текста. Это некий «узел», где пространство сакрализуется, освящается.

Итак, обнаружена взаимосвязанность символа света с пространственно-временной организацией текста: отнесенность света к какой-либо из двух пространственно-временных сфер, а именно «поднебесного» мира в «сем веке» и «занебесного» мира в «будущем веке», устанавливает некий код, раскрывающий идею сакральности как событий, описываемых в житии, так и самого текста.

Литература:

1. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. – М., 1997.
2. Бычков В.В. 2000 лет христианской культуры *sub specie aesthetica*: В 2 т. Т. 2. – М., 1999.
3. Бычков В.В. Малая история византийской эстетики. – Киев, 1991.
4. Кайуа Р. Миф и человек. Человек и сакральное. – М., 2003.
5. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. Т. 3. – М., 2001.
6. Патерик Печерский, или Отечник. – Киев, 1998.
7. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре: В 2 т. Т. 1. – М., 1995.
8. Флоренский П. Христианство и культура. – М., 2001.
9. Шишков А.М. Метафизика света в средневековой европейской культуре (два очерка к постановке проблемы) // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – С. 88-98.

СТРАХ, ТРЕВОГА И ОТЧАЯНИЕ КАК МАРКЕРЫ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИСТСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В РОМАНЕ ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

Аксенова Л.А., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Погребная Я.В.

Как художник-реалист М.Ю. Лермонтов, отражая детерминированность характера героя-протагониста романа «Герой нашего времени» конкретно-историческими типическими обстоятельствами, особое внимание придает углубленному раскрытию внутреннего мира Печорина. Лермонтовский герой внёс с собою в литературу сложное, смятенное, гипертрофированное сознание человека переходного времени, который поставлен перед

необходимостью переоценки ценностей. «В произведениях Лермонтова закреплено сознание человека, брошенного в водоворот противоречий, стоящего перед зрелищем краха, разрушения, перед хаотическими обломками своих верований и надежд, человека, ощущающего свою противопоставленность целому миру, своё одиночество [4, С. 623]. Отсюда в нём борение противоречий, дух анализа, ищущая мысль.

Экзистенциализм, как постепенно созревающая в мировых философии и литературе XIX века, мировоззренческая система, в свою очередь, представляет модель мира, параметрами которой являются катастрофичность бытия, кризисность сознания, онтологическое одиночество человека. Отсюда и эмоциональная доминанта произведений экзистенциалистской традиции. Она рождается «из страха между ужасом смерти и ужасом жизни; из переживаний одиночества, незащищённости перед онтологической бесконечностью бытия и собственными душевными безднами» [2, С. 32]. Иными словами человек брошен в абсолютно обезнадёженный мир – таково открытие экзистенциальной философии, толкующей о том, как существовать в такой среде. Датский философ Сёрен Кьеркегор в своем сочинении «Болезнь к смерти» (1849) писал: «Отчаяние действительно является «смертельной болезнью». Ибо, в отличие от расхожего мнения, будто от отчаяния умирают и само оно прекращается с физической смертью, главная его попытка состоит в том, что не можешь умереть <...> Поэтому быть больным к смерти – значит не мочь умереть, причем жизнь здесь не оставляет никакой надежды, и эта безнадёжность есть отсутствие последней надежды, то есть отсутствие смерти» [3, С. 259]. «Жизнь не оставляет надежды, но и умереть не можешь», – эта экзистенциалистская максима вызывает реминисценцию из лирики Лермонтова: «Жизнь ненавистна, но и смерть страшна». Онтологическая ситуация в романе Лермонтова необычайно сходна с экзистенциалистской. Это ситуация тотальной обречённости. Она рождается из страха перед собственной душевной бездной. Это очень тонко подметил Белинский, указавший, что в Печорине «есть тайное сознание, что он не то, чем самому себе кажется и что он есть только в настоящую минуту» [1, С. 75]. В связи с этим вспоминается сартровское определение: «человек является тем, кем он не является», потому что он всегда устремлён вперёд. Для экзистенциального человека характерен вечный поиск, неудовлетворённость, жажда нового, поэтому он ускользает от настоящего, проектируя себя в будущее. Белинский гениально разгадал всю тяжесть положения Печорина и точно выразил это в словах: «Это переходное состояние духа, в котором для человека всё старое разрушено, а нового ещё нет, и в котором человек есть только возможность чего-то действительного в будущем и совершенный призрак в настоящем» [1, С. 76]. Именно понимание человека как возможности, а не действительности свойственно для экзистенциалистов. Наиболее отчётливо это прослеживается у Сартра: по его мнению, человек является тем, чем будет в модусе небытия. Именно посредством своего ужаса, тревоги человек идёт к будущему и он

уничтожится тем, что конституирует будущее как возможное. Как раз сознание быть своим собственным будущим по способу небытия он называет тревогой [5, С. 79]. Её необходимо отличать от страха. Страх появляется в ситуации, которая подвергает жизнь опасности извне. Тревога же – это боязнь самого себя вследствие свободы недетерминированного характера, которую нельзя предвидеть. Например, стоя на скале, можно испытать не только страх падения, но также и страх перед возможностью броситься в бездну. То есть бытие вызывает тревогу в той мере, в которой «Я-сознание» не доверяет собственным реакциям на данную ситуацию. Именно поэтому Печорин намеренно ставит себя «на край скалы» во время дуэли, пытаясь научиться контролировать себя. Он не бежит от тревоги, а наоборот пытается постигнуть себя изнутри – отсюда и его глубокий самоанализ. Отсюда же, его постоянная постановка себя в «необычные» ситуации, когда невозможно точно знать исход событий, так сказать «постановка под вопрос» своего бытия.

Уже в самом начале романа наблюдается установка на восприятие судьбы Печорина как незаурядной: «Ведь есть, право, этакie люди, у которых на роду написано, что с ними должны случаться разные необыкновенные вещи!» Эта «необыкновенность» Печорина заключается в его особом видении мира, в котором соединилось осознание абсолютной свободы и тотальной ответственности – редкое сочетание. Такое сочетание, доведённое до предела, является конечным пунктом самоанализа человека. Обычное состояние заурядного человека то, когда он, нимало не заботясь о поиске истины для себя, спокойно и бездумно следует привычным стереотипам восприятия мира, внешним предписаниям, предохраняя себя тем самым от отчаяния, экзистенциальной тоски перед неоправданностью своей жизни, своих действий, перед постоянной возможностью жить иначе и риском новых выборов. Таким образом, тревога приобретает онтологическое значение. По мнению Сартра, она рождается между настоящим и будущим, в которое вторгается «ничто» подвешивая данное в неопределённости как «несуществующее». То есть тревога является обратной стороной свободы. Именно в тревоге человек обретает сознание собственной свободы. Но каждый человек «обречен быть свободным», а это значит, что он одинок, вытолкнут из вселенной, затерян в пустоте и, отчаявшись в поддержке откуда бы то ни было, вынужден взвалить на плечи всю тяжесть своего выбора.

По мнению Сартра, для осуществления аутентичного выбора необходимо избавиться от иллюзий и не питать пустых надежд, так как в этом случае он становится полным хозяином собственного существования. Смысл жизни, по мнению Сартра, человек может найти только в самой жизни, а не за её пределами. А. Камю видит в трансцендентном особый путь объективации, уводящий человека от реальности в мир иллюзий. Но именно противоречие между ощущением бесконечности и пониманием его недостижимости высвечивает бессмысленность человеческого бытия. Эта болезнь духа и именуется человеческим существованием, экзистенцией,

которая стремится выйти за свои пределы, осуществить прорыв к трансцендентному, но всегда ограничена осознанием пределов. Печорин знает, что хочет того, чего нельзя получить, но чем более он в этом убеждается, тем сильнее хочет. Вера, после того как они расстались навсегда, пишет ему в прощальном письме: «Никто не может быть так истинно несчастлив, как ты, потому что никто не старается уверить себя в противном». И его отчаянная погоня за уехавшей возлюбленной – удивительной силы метафора. Печорин жаждет недостижимого, он понимает, что ограничен неким надличностным пределом. Это очень точно отражают строки лермонтовского стихотворения «И скучно и грустно» (1840):

«Любить...но кого же? На время – не стоит труда,
А вечно любить невозможно».

В этом трагизм положения героя: он сменяем тоской по запредельному, но при этом он избирает путь познания пределов и природы человеческих возможностей, нашедший отражение в его нравственно-психологических экспериментах над собой и окружающими.

Анализ лермонтовского романа, герой которого «окончательно отчаивается», но на протяжении произведения «стремится разрешить противоречие экзистенциальной безысходности выработкой жизненно приемлемой позиции», позволяет сделать выводы об экзистенциальной этической составляющей образа главного героя.

Литература:

1. Белинский В.Г. Герой нашего времени. Сочинение М. Лермонтова // Белинский В. Г. М.Ю. Лермонтов: Статьи и рецензии. – Л., 1941.
2. Заманская В.В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий. – М., 2002.
3. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М., 1993.
4. Михайлова Е.Н. Проза Лермонтова. – М., 1957.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Тошнота: Избранные произведения. – М., 1994.

ЧЕРТЫ КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ В ОБРАЗЕ КУЛИГИНА (ПО ПЬЕСЕ А.Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»)

Самарина А.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Черкашина С.П.

Основоположник русского театра А.Н. Островский создал множество запоминающихся образов, наиболее известными из которых являются персонажи пьесы «Гроза». Имена Кабанихи, Дикого, Катерины, Тихона уже давно стали обозначением не сколько героев этой пьесы, сколько типов характеров, гениально обрисованных таким мастером слова, как А.Н. Островский.

В этой пьесе драматург показывает небольшой приволжский город Калинов, а также купеческую среду, которую писатель знал очень хорошо.

Поэтому А.Н. Островский, достоверно изображая представителей «темного царства», Дикого и Кабаниху, показывает их жестокими, жадными, людьми, которые, не неся ни перед кем никакой ответственности, творят произвол, калечат человеческие судьбы, в открытую глумятся над всем добрым и чистым, что видят в других: «Он прежде наломается над нами, надругается всячески, как его душе угодно....» (Борис о Диком) [2]. Им боятся высказать неодобрение или несогласие. И очень немногие осмеливаются выражать своё недовольство открыто. К числу последних относится Кулигин, ученый-самоучка, один из тех, кто противопоставлен «тёмному царству» Дикого и Кабанихи.

Е.М. Мелетинский определяет культурного героя как «мифического персонажа, который добывает или впервые создаёт для людей различные предметы культуры (огонь, культурные растения, орудия труда), учит их охотничьим приёмам, ремёслам, искусствам, вводит определённую социальную организацию, брачные правила, магические предписания, ритуалы и праздники» [1, С. 25].

Некоторые из указанных черт (хочет создать для людей различные предметы культуры, склонен к искусствам, вводит определённую социальную организацию) содержатся в образе Кулигина.

Знакомство читателя с Кулигиным происходит в самом начале пьесы. Он сидит на скамейке и любит Волгу: «Вот, братец ты мой, пятьдесят лет я каждый день гляжу за Волгу и все наглядеться не могу», «Вид необыкновенный! Красота! Душа радуется», «Восторг! (...) Пригляделись вы, либо не понимаете...» [2]. Поделившись своими впечатлениями с подошедшими Кудряшом и Шапкиным, Кулигин наталкивается на непонимание: погруженные в житейские проблемы калиновцы разучились видеть, «какая красота в природе разлита» [2]. В данном эпизоде Кулигин предстаёт как человек творческий, умеющий видеть совершенство природы, ценить его, не переставая восхищаться «пятьдесят лет (...) каждый день» [2]. Такое отношение к природе, к красоте свидетельствует не только о творческом складе характера героя, но и о том, что душа его не очерствела, не устала откликаться на прекрасное, несмотря на «жестокые нравы» в городе.

Через характеристику, данную А.Н. Островским в афише, герой предстаёт как человек небогатый, «отыскивающий перпетуум-мобиле», идея, которая, как и остальные, является анахронизмом для времени персонажа: солнечные часы (глубокая древность), перпетум-мобиле (средние века) и, наконец, громоотвод (открытие XVIII века). С одной стороны, необычное увлечение героя показывает его скорее «бездельным» человеком, с другой – человеком с творческой жилкой. Получи образование и имей деньги, Кулигин, несомненно, приносил бы немалую пользу людям своими изобретениями. Примечательно, что и сам герой в разговоре с Кудряшом представляет себя механиком, видя в этом, возможно, главное своё достоинство, характерную черту.

Кулигин полон практичных и полезных идей. Называя себя механиком, герой пытается изобрести «вечный» двигатель, чтобы получить за него миллион. Но не стяжательство и тщеславие руководят им, считающим целью человеческой жизни вовсе не накопительство: «Только б мне, сударь, перпету-мобиль найти! *Борис*: Что ж бы вы сделали? *Кулигин*: Как же, сударь! Ведь англичане миллион дают; я бы все деньги для общества и употребил, для поддержки. Работу надо дать мещанству-то. А то руки есть, а работать нечего». Не желая отвечать на насмешливую фразу Бориса: «А вы надеетесь найти перпетуум-мобиле?», Кулигин поспешно уходит: «Непременно, сударь! Вот только бы теперь на модели деньжонками раздобыться. Прощайте, сударь!» [2]

В этом диалоге и раскрывается суть характера Кулигина. Своё предназначение он видит не только в том, чтобы «создать для людей различные предметы культуры» [1, С. 25], но и в том, чтобы приносить пользу горожанам, – дело, во все времена возвышавшее человека над толпой.

Показателен и другой эпизод. Кудряш хвалится, что не дает спуска Дикому: «Да не спускаю и я: он слово, а я – десять» [2]. Кулигин же считает, что «лучше уж стерпеть» [2]. Однако, когда Дикой проходит мимо, Кудряш и Шапкин отходят в сторону, боясь, что он к ним «привяжется». Кулигин же остается сидеть на месте и только снимает шляпу в знак приветствия.

Уже в начале пьесы именно Кулигин делает сформированное годами наблюдение о нравах в Калинове, а его монологи по объему уступают только монологам главной героини, Катерины. Кулигин появляется почти во всех важных эпизодах произведения. Борис отзывается о нем, как о «хорошем человеке», который умеет ладить с людьми. К герою тянутся люди. Когда Тихон с доверием рассказывает ему о своих тяготах в доме матери, тот дает ему мудрый совет простить жену и жить своим умом, чем Тихон не может воспользоваться – не верит в свои силы. В данном эпизоде Кулигин проявляет ещё одно имплицитно представленное в нём качество культурного героя – установление «брачных правил» [1, С. 25].

В разговоре с Борисом, проявляя душевное сострадание, Кулигин интересуется, почему тот находится в полном подчинении у дяди. Выслушав молодого человека, герой понимает, что ничего изменить не удастся и советует «угождать как-нибудь». Он, оказывается, умен и прекрасно понимает, какие нравы царят в Калинове: «Жесткие нравы, сударь, в нашем городе, жесткие!» [2]. Эта фраза, ставшая хрестоматийной, является самой лучшей и одновременно самой страшной по своей правдивости характеристикой социальных устоев, сложившихся не только в купеческой среде, но и в городе в целом.

Интересно, что, наряду с умением здраво рассуждать, в Кулигине присутствует и мечтательность – он пишет стихи. Однако от предложения Бориса написать о жизни в Калинове отказывается, опасаясь давления со стороны «темного царства»: «Съедят, сударь, живого проглотят» [2]. В отличие от Катерины, идущей в знак протеста на самоубийство, Кулигин

остерегается решительных шагов. Возможно, здесь сказывается давнее осознание своего бессилия, неосуществимости каких-либо изменений, подсказанное жизненным опытом.

В одной из сцен Кулигин сталкивается с Диким: механик задумал улучшить город установкой больших солнечных часов в парке. Для этого ему нужно совсем немного – десять рублей. Однако скупой и невежественный Дикой не понимает пользы ни часов, ни громоотводов, и нам остается только удивляться терпению и хладнокровию Кулигина, ведущего безрезультатный спор.

Он единственный из героев пьесы осознаёт ценность человека, в каждом видит личность, что и позволяет именно ему выразить протест против нравов, царящих в городе, и стать своеобразным рупором писательской идеи. В кульминационной сцене пьесы, с мёртвой Катериной на руках, именно Кулигин бросает Кабанихе справедливые и заслуженные слова: «Вот вам ваша Катерина. Делайте с ней, что хотите! Тело её здесь, возьмите его; а душа теперь не ваша: она теперь перед судьей, который милосерднее вас!» [2]. В последующей за этой репликой ремарке (Кладет на землю и убегает) содержится своеобразный протест героя, пожалевшего загубленную жизнь молодой женщины.

И хотя А. Н. Островский не сделал Кулигина главным героем пьесы, он отвел ему очень важную роль: именно этот герой выносит приговор «темному царству». Все это позволяет нам считать Кулигина выразителем идеи автора в этой драме.

Итак, анализ образа Кулигина позволяет сделать вывод о том, какое значение имеет этот персонаж в пьесе «Гроза». Совокупность таких черт, как склонность к изобретательству, чувство прекрасного, гуманное отношение к человеку, позволяет видеть в нём культурного героя, какими были древнеегипетский бог Осирис, древнегреческие Прометей и Гермес, Один у древних скандинавов.

Литература:

1. Мелетинский Е.М. Культурный герой // Мифы народов мира: Энциклопедический словарь в 2-х т. Т. 2. – М., 1990.
2. Островский А.Н. Гроза // <http://ilibrary.ru/text/994/p.1/index.html>

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ АНАЛИЗА КОМИЧЕСКОЙ ДРАМАТУРГИИ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Кокорев М.В., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Фокин А.А.

Трагические события революции и гражданской войны 1917-1920 годов разделили культурную Россию на два лагеря: метрополию и рассеянную по миру русскую диаспору. Но, утратив родину, беженцы получили взамен право творческой свободы – возможность писать и публиковать произведения без оглядки на политическую цензуру.

Исследования по истории литературы русского зарубежья на протяжении последних тридцати лет ежегодно поражают своими открытиями и масштабами. Однако лакун еще очень много. Одна из них – комедийная и сатирическая драматургия литераторов-эмигрантов первой волны. Одна из причин необученности этого интереснейшего пласта русской литературы видится в невыработанности отечественной и мировой филологической наукой критериев, позволяющих подступиться к анализу комедийной драматургии первой половины XX века. Исходя из этого, остановимся на рассмотрении таких понятий как «смех» и «комическое», что в дальнейшем позволит определиться с категориальным и инструментальным аппаратом при изучении и анализе произведений драматургических жанров комической направленности поэтов и прозаиков русского зарубежья первой волны.

Основной категорией эстетического осмысления произведений комединых и сатирических жанров является, как известно, категория «комического», осознание которой происходило на всех этапах развития философии и литературоведения. В истории искусствоведческой мысли разработка категории «комического» неразрывно связана с осознанием природы смеха и его эстетической роли.

Изучению категорий «комическое» и «смех» посвящено огромное количество трудов. Исследования в этой области насчитывают не одно тысячелетие. О смехе писали и спорили античные мыслители Аристотель, Аристофан, Горгий, Демокрит, Платон. В новое и новейшее время теория смеха оформилась в своего рода направление философских и филологических исследований западноевропейской науки. Изучением этого феномена занимались Т. Гоббс, И. Кант, Жан-Поль, Г. Гегель, К. Маркс, А. Шопенауэр, А. Бергсон, З. Фрейд и др. Отечественные теории смеха, во многом опираясь на созданные ранее, привнесли много нового в изучении данного вопроса. Трудно сегодня представить полноценную картину понимания комического и смеха без трудов А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, В.Я. Проппа, Ю.Б. Борева, Л.В. Карасёва, М.Т. Рюмина, А.В. Дмитриева, А.А. Сычёва, В. Раскина, чья лингвистическая теория юмора считается сегодня одной из самых авторитетных.

И тем не менее сегодня можно говорить скорее о том, что проблема смеха по-прежнему остаётся малоизученной, а то, что и изучено, является предметом научных дискуссий. В этой связи остаётся актуальным замечание Жан-Поля, сделанное им в 1804 году: «Смешное испокон веков не желало укладываться в определения философов <...> просто потому, что чувство смешного принимает столько всяких обликов, сколько есть на свете невидали; среди всех чувств у него одного неисчерпаемый материал, равный числу кривых линий» [2, С. 59].

Ещё на ранних этапах становления философии делалась попытка дать определение комическому. Аристотель в своей «Поэтике» предложил следующую формулировку: «Смешное – это некоторая ошибка и безобразие; никому не причиняющее страдания и ни для кого не пагубное» [1, С. 650]. По

словам современного российского исследователя Л.В. Карасёва, никому ещё не удавалось выразить комического лучше и точнее, чем Аристотель, ибо он прочувствовал именно ту сущность смешного, которая в дальнейшем постоянно повторялась трудах других учёных, занимавшихся этой проблемой.

Однако обратим внимание существенное замечание по этому поводу выдающегося отечественного литературоведа В.Я. Проппа, высказанное в книге «Проблемы комизма и смеха»: «Для Аристотеля было естественно при определении сущности комедии исходить из трагедии как ее противоположности, ибо в практике и в сознании древнего грека именно трагедия имела первенствующее значение. Но когда такое противопоставление продолжается в эстетиках XIX-XX вв., оно приобретает мертвый и отвлеченный характер» [5, С. 3].

Действительно, Аристотель рассматривал смех и комизм с позиции эстетики трагического, а не описывал их обособленно, как самобытный феномен, лежащий за гранью трагедии. Противопоставляя трагическое и комическое, можно целиком и полностью исключить такой жанр, как трагикомедия. Да и в жизни зачастую встречаются моменты, которые можно квалифицировать и как комические, и как трагические.

На противоречивость противопоставления комического и трагического указывал и немецкий философ Й. Фолькельт. «Комическое, – писал он, – выделяется в области эстетического под совершенно другой точкой зрения, чем трагическое. <...> Если что и противостоит комическому, то это некомическое или серьёзное» [5, С. 3].

Подобные высказывания очень часто встречаются в исследованиях XX века, посвящённых проблемам комизма и смеха. Ученые пытались выявить природу смеха через нахождение противоположного ему явления. Довольно распространённым было суждение о том, что антитезой смеха является плач. Так, Б. Кроче, авторитетнейший теоретик эстетики, размышляя над правоммерностью традиционной антитезы трагедии и комедии, в качестве смыслового антипода смеху предлагал рассматривать «возвышенное», «серьёзное», «трогательное» и даже «лирическое» [3, С. 64].

К сожалению, как заметил Л.В. Карасёв, в таких исканиях вещи сравнивались не противоположные, а просто различные, резко отличавшиеся от смеха лишь одним каким-либо качеством [3, С. 68]. Развивая свою мысль, современный российский философ настаивает, что антитезу смеха стоит искать в чём-то равном ему по парадоксальности, многогранности. Равном во всём, кроме одного – эмоционального знака, который, согласно правилу антитезы, должен быть отрицательным. Л.В. Карасёв остановил свой выбор на категории «стыда», указывая на многие факторы, подтверждающие такое решение. Сравнивая смех и стыд, учёный оттолкнулся от аристотелевского положения о том, что смех – эмоция, присущая только человеку: «Стыд, равно как и смех, вызываются единой реакцией человеческой души на происходящее вокруг. Стыд – оборотная сторона смеха, его символическая

изнанка. Подобно смеху, стыд рождается как удар, взрыв, как событие, неподготовленное никаким предварительным созревaniem. <...> Человек либо смеётся, либо не смеётся. Он либо стыдится, либо нет. Третьего тут не дано» [3, С. 71]. Исследователь задаётся вопросом и о физиологической общности этих двух категорий. В итоге он подчеркивает, что «качественная» разница между ними заключается в том, что смех, как правило, ориентирован на другого, а стыд – на самого стыдящегося.

Анализ многочисленных философских и филологических концепций комического и смеха показал, что в научной и эстетической мысли XX века укоренилась идея о том, что комическое и смешное не являются антитезой трагического, как принято было считать на протяжении многих веков. Более того, современная наука настаивает на парадоксальной природе этих феноменов, поскольку ни смех, ни комическое не соответствует предмету, который их вызывает, и в этом, внешне неприметном, несоответствии кроется, может быть, главнейшая их особенность. Смех понимается как «цельное мировоззрение» (Демокрит), выступает инструментом коммуникации (А. Бергсон), критерием свободы и даже неуправляемости человека, если, конечно, брать в расчет патологию и «бытовую» истерию (Й. Хейзинга), смех во всех своих проявлениях – от мягкого юмора и доброй улыбки до едкого сарказма и злой иронии – выполняет функцию защиты (в психотерапевтическом смысле) (З. Фрейд), является глотком свободы и противостоит «тоталитарной серьезности» (М. Бахтин).

Стоит обратить внимание на то, что все приведённые определения и теории дают нам возможность понять природу смеха обобщенно, не вскрывая всю многогранность этого явления. Смех бывает разным, как бывают разными и причины для него. В этом смысле справедливо утверждение А.А. Сычёва, отмечавшего, что «смех» – это не просто абстрагированный предмет изучения, а целое переплетение разнообразных наук, социального опыта, всего богатства мировой культуры: «Тем же самым взаимодействием является теория комического, объединяющая сферы широкого ряда наук и высвечивающая различные уровни смешного – от языковой игры до глобальных философских построений. <...> При этом предложенные модели не замкнуты и не дискретны: переплетаясь между собой, уточняя друг друга, они образуют сложную, но цельную систему» [6, С. 54].

Исходя из этого можно сказать, что смех должен рассматриваться и изучаться под разными углами. Только рассмотрев смех в различных его проявлениях, мы сможем попытаться дать ему точную оценку. В этой связи, при анализе к комедийной драматургии русского зарубежья первой половины XX века нельзя не учитывать типологию смеха предложенную теоретиком и историком отечественной кинодраматургии Р.Н. Юреневым, который пишет: «Смех может быть радостный и грустный, добрый и гневный, умный и глупый, гордый и задушевный, снисходительный и заискивающий, презрительный и испуганный, оскорбительный и

ободряющий, наглый и робкий, дружественный и враждебный, иронический и простосердечный, саркастический и наивный, ласковый и грубый, многозначительный и беспричинный, торжествующий и оправдательный, бесстыдный и смущенный. Можно еще и увеличить этот перечень: веселый, печальный, нервный, истерический, издевательский, физиологический, животный. Может быть даже унылый смех!» [7, С. 8]. Этот перечень интересен своим богатством, своей яркостью и жизненностью. Он получен не путем отвлеченных размышлений, но жизненных наблюдений.

Типология, предложенная Р. Юреневым весьма объемна, но, на наш взгляд, она также нуждается в дополнении. При анализе комедийных образов и ситуаций, особенно представленных произведениях писателей-эмигрантов, оказавшихся вне родины в ситуации культурного и языкового вакуума, нельзя не учитывать выделенные В.Я. Проппом такие классификационные подвиды смеха, как обрядовый смех, злой смех, насмешливый смех, разгульный смех.

То, что возможны иные виды смеха – довольно очевидно. Комедийные произведения писателей русского зарубежья дают для этого все основания. Однако нельзя не учитывать при этом того, что миссия эмиграции была в сохранении русской культуры, национальной традиции, а следовательно, главной функцией комедийных произведений по-прежнему оставалась функция обнажать, обнаруживать правду, раздевать реальность от покровов этикета...от всей сложной знаковой системы данного общества» [4, С. 115].

Литература:

1. Аристотель. Поэтика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. – М., 1983.
2. Жан-Поль. Приготовительная школа эстетики. – М., 1981.
3. Карасёв Л.В. Философия смеха. – М., 1996.
4. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко И.В. Смех в Древней Руси. – Л., 1984.
5. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. – М., 1976.
6. Сычёв А.А. Природа смеха или Философия комического. – Саранск, 2003.
7. Юренев Р.Н. Смешное на экране. – М., 1964.

ПОЭТИКА АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «МАТЬ И МУЗЫКА»

Иванова В.О., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., ст. преп. Бондарева Н.С.

М.И. Цветаева в своем творчестве отразила все то, чему она была свидетелем, родившись на рубеже веков. Неослабевающий интерес к творческому наследию М.И. Цветаевой представляет собой один из самых значительных культурных феноменов последних десятилетий.

Изучение биографии и литературного наследия поэтессы отвечает интересам современного литературоведения, которое всё чаще обращается не

только к проблемам жизни и творчества М.И. Цветаевой, но и к осмыслению жизненного пути других представителей ее рода. В то же время, через автобиографическое повествование, мы можем осмыслить личностное восприятие поэтессой действительности, событий, происходивших в ее жизни.

В статье мы остановимся на рассказе «Мать и Музыка». Это произведение М.И. Цветаевой, как и многие, о ее детстве. В центре внимания автора находится маленькая Муся и мать девочки, М.А. Мейн. С ее образом в рассказ входит идея духовной связи поколений, близости родителей и детей. Самоопределение ребенка связано в рассказе с проблемой воспитания. Влияние М.А. Мейн на детей было огромным. М.И. Цветаева сравнивала его с воздействием морского прилива, навсегда оставляющего за собой глубокие ямы [2, С. 28]. Отметим, что море она воспринимала как «свободную стихию» лирики, это относилось как к музыке, так и к поэзии, а слово «стихия» из пушкинского «К морю» с детства связывала со стихами. Назвав дочь именем Марина (морская), обласкав ее волнами своего таланта, М.А. Мейн наделила Мусю ее призванием, ставшим в какой-то мере зовом крови.

Круг персонажей рассказа «Мать и музыка» ограничивается семьей Цветаевых. Его эмоциональным центром является мать юной Марины, блестящая пианистка, заполнившая дом мелодиями, стихией музыки.

В произведении отчетливо присутствует диалогизм отношений между центральными персонажами. Диалог с матерью ведет не только маленькая Муся, но и взрослый рассказчик, а точнее, поэт Марина Цветаева. Это связано с тем, что, кроме разности, в русле которой происходит самовыражение девочки, герои представляют собой и несомненное единство. Действительно, как носительницы разных стихий Мария Александровна и Муся противостоят друг другу. Вместе с тем, подвластность стихии роднит их и выделяет среди других членов семьи.

В рассказе и в жизни, не до конца осознанная в детстве духовная близость с матерью всегда подчеркивалась зрелой М.И. Цветаевой. «Моя мать умерла в моем нынешнем возрасте. Узнаю... ее в себе, в каждом движении души и руки. Так же хочу, чтобы дочь была поэтом, а не художником (мать – музыкантом, а не поэтом), так же всего требую от своих и ничего от чужих, так же – если бы я была книга, все строки бы совпадали», – писала поэтесса [3, С. 365].

Мотив узнавания в себе духовно близких людей характерен для автобиографической прозы поэтессы вообще, для рассказа же «Мать и музыка» в особенности. Персонажами цветаевской прозы являются, как правило, люди уже умершие, которые заново обретают дар слова благодаря усилиям художника. Ведь, чтобы совершить подобное воскрешение, автору совершенно необходимо вжиться в создаваемый образ, стать на время адекватным ему.

В рассказе «Мать и музыка» обозначенный мотив получает максимальное развитие и выявляется в своеобразном двойничестве матери и

дочери. Дело в том, что М.А. Мейн – человек не просто умерший, а умерший безвременно, который не осуществил в полной мере своего предназначения и не реализовал своего призвания. Поэтому естественно желанием дочери, в духовном и физическом смысле ощущающей себя продолжением матери, – восполнить этот пробел и продлить ее существование.

Само представление о себе как будущем писателе сформировалось у М.И. Цветаевой под воздействием музыки (в рассказе «Мать и музыка» этот процесс предельно показан). Поэт навсегда остался для нее певцом: «Что же мне делать, певцу и первенцу, в мире, где наичернейший – сер» [3, С. 323]. Он обладает «певчим слухом» и неповторимым голосом.

В стихах, как и в музыке, содержится возможность преодоления времени. Оживление близких людей силой поэтического дара – одна из главных задач, которые ставила перед собой М.И. Цветаева. В рассказе «Мать и музыка» она воскресила мать, которая «как бы заживо похоронила себя внутри нас – на вечную жизнь» [2, С. 14]. Свои ощущения во время работы над автобиографической прозой М.И. Цветаева передавала так: «Чем больше я вас оживляю, тем больше сама умираю, отмираю для жизни, – к вам, в вас умираю... Точно уже снят барьер между живыми и мертвыми, и те и другие свободно ходят во времени и в пространстве – и в их обратном. Моя смерть – плата за вашу жизнь. Чтобы оживить Аидовы тени, нужно было напоить их живой кровью. Но я дальше пошла Одиссея, я пою вас – своей» [4, С. 28].

В рассказе «Мать и музыка» преобладает лирический сюжет, в основе которого лежит развитие взаимоотношений юной Марины с музыкой. Главные события происходят в сознании героини, которая начинает ощущать себя поэтом. Приобщение ее к лирике через музыку получает в рассказе статус «перерождения»: «Мать... музыкой залила нас, как кровью, кровью второго рождения. Могу сказать, что я родилась не в жизнь, а в музыку» [2, С. 20].

Не только члены семьи Цветаевых, но и предметы, находящиеся в доме, могут быть охарактеризованы в зависимости от их отнесенности к музыке. «Главным действующим лицом» своего детства называет М.И. Цветаева рояль, который способен в любую минуту заполнить дом звуками. Он видится маленькой Мусе многоликим великаном. В ее детском восприятии рояль, за которым сидит она сама, отличается от того, на котором играет мать. Рояль кажется разным, если смотреть на него сверху, снизу и изнутри, но нутро инструмента запретно, как содержимое шкатулки пандоры.

Собственным лирическим пространством («пропасть», глубина «глубже и глаже Оки») наделены в произведении клавиши рояля, которые любимы девочкой за «черноту и белизну» и за то, что белые, при нажмие, явно – веселые, а черные сразу грустные, настолько грустные, что, если нажму – точно себе на глаза нажму, сразу выжму из глаз – слезы» [2, С. 15]. Клавиши – волшебная лестница, ведущая в царство звуков. Но они же могут открыть пандорину шкатулку, а значит «разбудить все», «поглотить» и

погубить пианиста.

По-настоящему неприятен Марине метроном. Ей кажется, что он никак не соотносится с музыкой. Как могут выносить музыкальные уши того, кто во время священнодействия над роялем «стоит над твоей душой, и тебя торопит, и тебя удерживает, не дает тебе нидохнуть, ни глотнуть?» – размышляет героиня. – Или музыкальные уши другое, чем музыкальные души?» [2, С. 20].

Границы пространства и времени произведения размываются, они подчиняются течению мыслей и воспоминаний автора. Следовательно, события, отдаленные друг от друга во временных и пространственных отношениях, часто оказываются рядом. Повествование о детстве Муси открыто как будущему, где размышляет о себе зрелая М.И. Цветаева, так и прошлому, где еще до рождения девочки трагически складывается судьба ее матери и бабушки. События, на первый взгляд, связанные между собой только в сознании автора, выстраиваются в причинно-следственный ряд, и каждое из них, так или иначе, участвует в формировании личности поэта.

В рассказе «Мать и музыка» мы не встретим ни пейзажей, ни портретов, ни развернутых и подробных описаний интерьера. Лишь два мира переполняют его автора: мир музыки и внутренний мир ребенка.

На личности М.И. Цветаевой и даже на особенностях ее поэтики отразилось общение с музыкой. Во-первых, музыка оказалась связующей нитью, которая соединила рано умерших женщин рода и подобно генетической памяти передавшей будущему поэту знание об их страданиях и надеждах. Во-вторых, музыкальное восприятие мира обусловило особое понимание поэтического слова. И. Бродский заметил, что М.И. Цветаева пользовалась стихотворным размером, как клавиатурой, осуществляя переход от одного слова к другому «посредством логики скорее фортепианной, чем грамматической» [1, С. 91]. Такой подход исключал случайное соседство слов или строк, – они складывались в созвучие, имевшее место и в повседневной жизни, но открывшееся только чуткому уху поэта. Стихи действительно писались «на слух», их звучание подсказывало автору логику мысли. В результате М.И. Цветаевой был создан тип модернистской поэтики, ориентированный на синтез разных форм восприятия.

Литература:

1. Бродский И.А. Об одном стихотворении // Бродский о Цветаевой: интервью, эссе. – М., 1997.
2. Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. – М., 1994-1995.
3. Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 6. – М., 1994-1995.
4. Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 7. – М., 1994-1995.

МОТИВ СВОБОДЫ В ЛИРИКЕ И. БРОДСКОГО

*Пелых М.С., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновск
Научный руководитель: ст. преподаватель Бабенко Е.А.*

И. Бродский – одна из удивительных, самобытных фигур в области русской поэзии XX века, поэт, творивший «с принципиальной установкой на новое качество стиха» [6, С. 47]. По отношению к Бродскому литературоведы употребляют выражения «последний реальный новатор», «поэт нового измерения», «поэт нового видения» [4].

Творчество Бродского было привлекательным еще в XX веке и до сих пор интересно для исследователей поэтической речи именно своей необычностью, неповторимостью, «новым виденьем» эпохи и литературы. Специфике лирики «поэта нового измерения» посвящено множество статей и монографий. В своё время к анализу поэтического наследия Бродского обращались И. Винокурова, Я. Гордин, В. Ерофеев, М. Крепс, М. Кашина, М. Лосев, Ю. Лотман и др. Но осталась в творчестве Бродского, на наш взгляд, область, недостаточно исследованная учеными. Эта область – мотив свободы, без которого ни одна из тем поэта (тема смерти, поэта и поэзии, времени и пространства и т.д.) не может быть раскрыта в полной мере.

Я. Гордин, вспоминая Бродского, писал: «Смею утверждать, что он был самым свободным человеком среди нас... К нему применимы были слова Грибоедова: «Я пишу как живу – свободно и свободно» [2, С. 141].

«Толковый словарь» С.И. Ожегова трактует слово «свобода» как «отсутствие каких-нибудь ограничений, стеснений в чем-нибудь» [5, С. 516]. По-другому осознается свобода Бродским.

Изучив труды М. Крепса, М. Липовецкого, Я. Гордина, Ю. Лотмана и др., мы выяснили, что для Бродского существует три уровня свободы: свобода временная, абсолютная свобода и максимальная свобода. Проявляется данная категория в двух ипостасях: свобода человека и свобода поэта. Основные наблюдения в области свободолюбивой лирики Бродского мы свели к следующим положениям:

- абсолютная свобода человека – одиночество;
- максимальная свобода – физическая смерть и её формы: пепел, руины, падаль и т.д.;
- поэтическая свобода – свобода «от суеты»;
- осознание неумолимости пустоты как путь обретения свободы;
- символ птицы, реющей в высоте, ее голос, звезда в темноте как признаки свободы;
- море, ледник, открытое окно как пространственные характеристики свободы.

Остановимся на некоторых основополагающих моментах мотива свободы по-Бродскому.

Свобода у Бродского почти всегда обретается ценой одиночества, а «абсолютная свобода стоит абсолютного одиночества» [3, С. 227]. В этом его

взгляды близки взглядам философов-экзистенциалистов: Камю, Сартра, Н.Бердяева и др. Свобода, для Бродского, – тяжкое бремя, предполагающее личный выбор и ответственность:

Как хорошо, что некого винить,
Как хорошо, что ты никем не связан,
Как хорошо, что до смерти любить
Тебя никто на свете не обязан («Воротишься на родину...»).

Человек изначально одинок – утверждает поэт, поэтому он возводит отчужденность в цель жизни. Отстранение от всего: идеологии, религии и от себя самого – даёт возможность обрести свободу:

В облике многих вод,
Бегущих на нас, рябя,
Встающих там на дыбы,
Мнится свобода от
Всего, от самих себя,
Не говоря – судьбы («Тритон»).

С мотивом свободы у Бродского связана тема поэта и поэзии. В ней ясно звучит антитеза «человек-толпа», традиционная для русской поэзии (Пушкин, Лермонтов). Бродский считает толпу помехой для поэта, «лезущей в глаза психологической пылью». Поэт должен не просто быть в стороне от толпы, а отстраниться от всего человечества, в том числе и от проявления этого «человеческого» в себе: «поэт и человек – разные вещи». Самоотчуждение, по Бродскому, – первое из средств достижения свободы.

В территории мироздания человек стоит на последнем месте после времени и пространства, которые предоставляют ему территорию для жизни и временной свободы. Максимальная свобода может быть обретена, полагает Бродский, только в том случае, если человек постиг бытие, абстрактно, на уровне философских размышлений. Смерть наиболее близко подводит человека к сути бытия, и поэтому смерть – это путь обретения максимальной свободы. Образы последних форм разрушения жизни: пепел, руины, падаль – оказываются в поэтике Бродского метафорами духовного свершения и обретения максимальной свободы:

Только пепел знает, что значит сгореть дотла.
Но я тоже скажу, близоруко взглянув вперед:
не всё уносимо ветром, не всё метла,
широко забирая по двору, подберёт...
потому что падаль – свобода от клеток, свобода от
целого: апафеоз частиц (1972).

По Бродскому, способность человека принять, не прячась, мрак смерти, боль утрат, боль как то, из чего сделана жизнь, как её существо – есть единственный способ преодоления мрака, обретения свободы и света. Именно поэтому лирический герой Бродского напряженно вглядывается во тьму: «Отче, дай мне поднять очи от тьмы крошечной!». Только вглядываясь в темноту, можно обрести свет, а с ним – свободу: «то, что кажется точкой во

тьме, может быть лишь одним – звездой». То, что поэт «так часто выводит на словесную поверхность человеческий ужас перед неотвратимостью пустоты, это тоже момент гармонизации» [1, С. 75]. А высшая степень гармонии для Бродского и есть свобода.

Почти никогда поэт не говорит о свободе прямо, чтобы обозначить её, он использует метафоризированный образ – звезду, птицу, голос птицы в вышине. В «Осеннем крике ястреба» свободный, одинокий, отрешенный от всего ястреб устремляется на юг, противопоставляя свой полет вечным времени и пространству:

Всё выше. В ионосферу,
В астрономически объективный ад
Птиц, где отсутствует кислород,
Где вместо проса – крупа далеких
Звезд. Что для двуногих высь,
То для пернатых наоборот.
Не мозжечком, но в мешочках легких
Он догадывается: не спастись.

Этот крик и полет стали программными в раскрытии мотива свободы и отозвались во всей лирике Бродского.

Место, в котором находится лирический герой Бродского, также метафорично. О свободе героя говорят такие художественные детали, как море, ледник, открытое окно или форточка. В стихотворении «Я входил вместо дикого зверя в клетку...» (1980) свободный человек противопоставлен жертве и изгоя. Свобода лирического «Я» обозначается лишь фразой «жил у моря». Море – простор, бесконечность, оно свободно в своих поступках, вечно, не подвластно времени и пространству.

Вторая строфа через моделирование универсального пространства подчеркивает значимость свободы для человека: предельная высота достигнута («С высоты ледника я озираю полмира») и достигнута она за счет отчуждения («Бросил страну, что меня вскормила») и забвения («Из забывших меня можно составить город»).

Третья строфа рассматривает свободу через изображение всевозможных форм существования, избранных личностью: свободу достигает бродяга (не франт, не работяга и не алкоголик), одинокий и отчужденный от других («Я слонялся в степях...», «жрал хлеб изгнанья»), чувствующий солидарность с горем. Эта солидарность парадоксальным образом оборачивается у Бродского формой гармонии и приводит к обретению свободы, за которую лирический герой «пока рот не забили глиной» благодарен.

Самая употребительная метафора свободы у Бродского – окно. В сборнике «Часть речи» лексема «окно» употреблена более 50 раз (без учета лексем-экспликаторов: штора, портьера, жалюзи). Окно ассоциируется у поэта с категорией свободы по следующим причинам:

- стекло – символ времени, которое разрушает физическую оболочку, а значит, ведет к максимальной свободе;

- стоя у окна, человек в большинстве случаев одинок, т.е. абсолютно свободен;
- закрытое окно – граница между «миром здесь» и «миром вовне», оно разделяет пространство на суету, и то, где обретается свобода;
- окно-пустота: осознание пустоты в окне – путь обретения свободы.

Взгляд из окна неразрывно связан с работой мысли, решением жизненно важных вопросов, для поэта – с творчеством. Отгородившись окном от всего мира («и весь квартал во сне, разрезанный оконной рамой насмерть»), поэт получает возможность свободно творить, обретая свободу поэта:

Деревья шумят за окном и абрис
Крыш представляет границу суток.
В неподвижном теле порой рассудок
Открывает в руке, как в речи, заслонку.
И перо за тобой бежит вдогонку
(«Прощайте, мадмуазель Вероника»).

Таким образом, уникальность лирики Бродского состоит в расширении семантического потенциала некоторых лексем (море, ледник, окно, птица, звезда), что создает индивидуальный стиль в раскрытии мотива свободы. Бродский выдвинул, на наш взгляд, логически завершенную концепцию свободы: полная отчужденность от мира, уход от людской суеты, погружение в творчество, философское осознание и принятие смерти как обретение духовной свободы.

Литература:

1. Гордин Я. Бродский глазами современников. – СПб., 1998.
2. Гордин Я. Дело Бродского // Нева. – 1989. – №2. – С. 141.
3. Ерофеев В. Поэта далеко заводит речь // Ерофеев В. В лабиринте проклятых вопросов. – М., 1996.
4. Измайлов Р.Р. Время и пространство в поэзии И. Бродского // <http://cheloveknauka.com/vremya-i-prostranstvo-v-poezii-i-brodskogo>
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М, 1995.
6. Поэтика Бродского / Под ред. Л.В. Лосева. – Тенафли, 1986.

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕКСТА» В ПОЭЗИИ И. БРОДСКОГО

Душина С.А., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Погребная Я.В.

В последнее время в науке о литературе активно осваивается такое понятие, как «текст города». Существуют исследования, посвященные московскому, петербургскому, кавказскому, сибирскому, уральскому и другим текстам русской литературы. В данных работах город осмысливается не просто как объект изображения, но и как субъект, влияющий на внутренние особенности текста, на его изображенный и идейный мир.

В нашем исследовании мы не можем игнорировать современные концепции. Тем более что термин «городской текст» впервые был упомянут в связи с «Петербургским текстом русской литературы». И хотя существует несколько работ, в которых творчество И. Бродского рассматривается в сопоставлении с этим понятием, собственно доскональный научный анализ текстов Бродского через призму «Петербургского текста» на данный момент отсутствует.

Термин «Петербургский текст» был разработан учеными Тартуской школы (1970-е): В.Н. Топоровым, Р.Д. Тименчиком, Т.В. Цивьян. Исследователи определяют его как «некий синтетический свертхтекст, с которым связываются высшие смыслы и цели».

Феномен «Петербургского текста» обусловлен, по замечанию В.Н. Топорова, «монолитностью (единство и цельность) максимальной смысловой установки (идеи) – путь к нравственному спасению, к духовному возрождению в условиях, когда жизнь гибнет в царстве смерти, а ложь и зло торжествуют над истиной и добром» [1, С. 305].

Данная смысловая установка проявляется в различных субстратных сферах Петербургского текста: материально-культурной, аксиологической, природной и т.д. Это отражается, в свою очередь, в особой мифологии, особых законах художественного слова, петербургских символах, темах, сюжетах, мотивах, героях, жанрах («Петербургский роман» Бродского как особый жанр) и способах языкового кодирования.

Во всей поэзии Бродского пространство Петербурга можно разделить на несколько уровней:

Мифологический уровень:

1. Великий Питер с его архитектурой и могущественными мифологическими персонажами.
2. Природные стихии, часто вступающие с самим городом в конфликт: вода, времена года, время, пустота.
3. Город великих писателей Золотого и Серебряного века русской литературы.

Современный уровень:

1. Современный Ленинград и его архитектура, послевоенный город.
2. Ленинград как тоталитарная машина, загоняющая человека в тупик и стремящаяся его уничтожить.
3. Андеграундный Ленинград, Ленинград подполья.

Индивидуальный уровень:

1. Ленинград как Родина поэта, как город его детства.
2. Ленинград как отсутствующий город, город вечного побега из него и вечного в него возвращения.
3. Ленинград как частное пространство поэта («Полторы комнаты»).

Нужно отметить, что эти уровни даны нам часто в нерасчленном единстве и взаимодействии в творчестве поэта. Однако анализируем каждый из них в отдельности.

Мифологический уровень пространства Петербурга строится поэтом в рамках «Петербургского текста»:

Белое небо
крутится надо мною.
Земля серая
тарахтит у меня под ногами.
Слева деревья. Справа
озеро очередное
с каменными берегами,
с деревянными берегами.
(«Воспоминания»).

Перед нами – характерная картина мира: затуманенное небо в вечном движении, не способное дать человеку покой, смотрит на серую землю, которая, кстати, тоже находится в беспокойном состоянии – тарахтении. У нас возникает не только визуальный, но и аудиальный образ некоего беспокойного и сурового пространства, по сторонам которого, как бы обрамляя его, дается картина природных стихий: воды и деревьев. Естественно, что деревья в таком хаосе не могут цвести и зеленеть. Они, скорее всего, чернеют на фоне белого неба, а образ воды утяжеляется ее каменными берегами.

Лирический герой вытаскивает ноги из болота. Образ города на болоте – основной миф «Петербургского текста», связанный с его тяжелым созданием, в котором уже заложена семантика смерти, проще говоря, с эсхатологическим мифом города. Лирический герой, таким образом, пытается исключить себя из этого пространства хаоса, и тут же с наслаждением ловит маленькие лучи света, что невозможно было, когда он находился внутри этого пространства. Здесь исключение себя дано не в географическом смысле, а собственно в метафизическом, как отказ от ужаса и истории великого мертвого города, как вычеркивание из своей личной биографии эсхатологического мифа.

В поэме «Гость» мифологический Петербург выступал как город-рай, но здесь мы видим его мифологический антоним.

Во многом бытие лирического персонажа в городе определяется именно природными стихиями, и прежде всего – водным пространством в стихотворении «Рыбы зимой»:

Рыбы зимой живут.
Рыбы жуют кислород.
Рыбы зимой плывут,
задевая глазами
лед.
Туда.
Где глубже.
Где море.

Замкнутое холодное пространство без выхода, но с вечной надеждой на избавление рисует нам поистине экзистенциальное бытие рыб, где реализованы и основные экзистенциалы: Надежда, Проект, Страх, Отчуждение. При этом временные координаты за счет употребления форм настоящего времени отсутствуют. Время превращается в абсолютное, приобретая значение вечного повторения.

Отсюда – отсутствие жизни, Петербург как мертвый город. Интересно, что это значение дополняется в творчестве Бродского и новыми историческими событиями. К костям строителей города добавляются кости евреев («Еврейское кладбище около Ленинграда», 1958).

Поэтика смерти в пространстве Петербурга неотделима у Бродского с определенным цветом – белым – и определенным временем года – зимой.

Изддержки духа – выкрики ума
и логика, – вы равно хороши,
когда опять белесая зима
бредет в полях безмолвнее души.
(«Элегия», 1960).

В этом стихотворении реализован комплекс характерных для экзистенциального ощущения Петербурга мотивов: одиночество, смерть, холод, ужас, безмолвие, тщетность попыток вырваться из этого бесконечного и мертвого круга. Тут же мы снова сталкиваемся с воспроизведением активной позиции по отношению к злу:

Какой-то ужас в этой белизне.
И вижу я, что жизнь идет как вызов
бесславию, упавшему извне
на эту неосознанную близость.
(«Элегия», 1960).

Однако в мотивах смерти города часто упоминается и жизнь, скорее, не сама жизнь, а один из экзистенциалов – Надежда на ее осуществление:

Покуда снег, как из небытия,
кружит по незатейливым карнизам,
рисуй о смерти, улица моя,
а ты, о птица, вскрикивай о жизни.
(«Теперь все чаще чувствую усталость», 1960).

В картине мифологического города присутствует не только могущественная и сулящая смерть сила природы, но и роскошество архитектурного города, где он превращается в некий сад каменных цветов. И в этом плане Петербург обнаруживает себя в качестве города-рая:

Дворцов и замков свет, дворцов и замков,
цветник кирпичных роз, зимой расцветших,
какой родной пейзаж утрат внезапных,
какой прекрасный свист из лет прошедших.
(«Стрельнинская элегия», 1960,)

Однако образ города-рая в поэтике Бродского всегда связан с Категорией Пустоты, с необходимостью отсутствия предмета ради его идеализации:

О, как дожить
до будущей весны
твоим стволам, душе моей печальной,
когда плоды твои унесены,
и только пустота твоя реальна.
Нет, уезжать!
Пускай когда-нибудь
меня влекут громадные вагоны.
Мой дольний путь и твой высокий путь –
теперь они тождественно огромны.
(«Сад», 1960).

Здесь город и лирический герой становятся величественны только при условии отсутствия их в пространстве. И это отсутствие не так страшно, как присутствие, оно желаемо:

Тебя здесь больше нет, не будет боле,
пора и мне из этих мест в дорогу.
Забвенья нет. И нет тоски и боли,
тебя здесь больше нет – *и слава Богу*.
(Выделено нами. – С.Д.)
(«Стрельнинская элегия», 1960).

Таким образом, мифологический уровень изображения Петербурга предполагает реализацию его двух ипостасей: города-рая и мертвого города. Интересно, что город-рай связан именно с архитектурой величественного города. Сюда же включается и образ города-родины великих людей прошлого.

Идеальность города в этом случае возможна только при его отсутствии, то есть с привлечением категории Пустоты, которая воспринимается как благо, некое трансцендентное божественное пространство, в котором величие самого лирического героя становится равным величию идеального города. Для Петербурга Пустота связана с его великой историей, для лирического героя – с его долгим побегом из мертвого него.

При этом побег из Петербурга может осуществляться не только на географическом уровне, но и собственно, на уровне метафизическом, путем исключения себя из эсхатологического мифа.

Образ мертвого города связан с репрезентаций петербургского эсхатологического мифа и реализуем с помощью образов воды, снега, белого подвижного неба и серой тарахтящей земли. Здесь же реализуются мотивы одиночества, смерти, самоубийства, бесконечного повторения и экзистенциалы Надежды, Ужаса, Страх, Несвободы.

Литература:

1. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М., 1995. – С. 259-367.

СОЛЖЕНИЦЫН И БРОДСКИЙ: «ДИАЛОГ» О ЛИТЕРАТУРЕ

Бердянская М.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Фокин А.А.

«Диалог» о литературе двух выдающихся русских писателей XX века, Нобелевских лауреатов по литературе привлекает внимание многих ученых и критиков. Ему уделяют внимание как почитатели И.А. Бродского, так и ревнители А.И. Солженицына. Проблема только в том, что в реальности этого диалога не было: литераторы никогда не встречались, между ними не было переписки, публицистической журнальной полемики. И все же этот «диалог», пусть и в кавычках, состоялся, и своей иллюзорностью притягивает внимание все новых и новых ученых.

Началом заочной полемики писателей принято считать их Нобелевские лекции, которые можно считать ключом к пониманию всего, что было создано Солженицыным и Бродским. Первый выступил со своей лекцией в 1972 году, а второй – в 1987. Нобелевских лекциях можно выделить несколько основных моментов, это отношение к искусству, языку, и к категории эстетического.

В своей речи А. Солженицын последовательно доказывал, что искусство работает на единении людей передовая им бесценный, непоколебимый другими поколениями опыт: «Доступно им такое чудо: преодолеть ущербную особенность человека учиться только на собственном опыте, так что втуне ему приходит опыт других...» [5, С. 2].

И. Бродский говорит «...Если искусство чему-то учит, то именно частности человеческого существования» [1, С. 1]. Можно сказать, что искусство, по И. Бродскому, учит частности, рождает собственные переживания, вслед за которыми может родиться личность, а частная личность для И. Бродского гораздо важнее человеческих масс: «Для человека частного и частность эту всю жизнь какой-либо общественной роли предпочитавшего, для человека, зашедшего в предпочтении этом довольно далеко – и в частности от родины, ибо лучше быть последним неудачником в демократии, чем мучеником или властителем дум в деспотии, – оказаться внезапно на этой трибуне – большая неловкость и испытание» [1, С. 2].

Большое внимание писатели уделили в Нобелевской лекции языку. А. Солженицын говорил: «...Как же это случилось? От чего же зинула эта пропасть? Бесчувственные были мы? Бесчувствен ли мир? Или это – от разницы языков?.. Слова отзвучивают и утекают как вода – без вкуса, без цвета, без запаха. Без следа...» [5, С. 6]. По мнению И. Бродского, «...язык и, думается, литература – вещи более древние, неизбежные, долговечные, чем любая форма общественной организации...» [1, С. 4]. Бродский пытается показать, что только в языке возможно бессмертие. Мир принадлежит языку,

и поэт тоже приходит в мир, чтобы стать орудием языка. Иосиф Бродский становится слугой языка, он не может не писать, таким должен быть стихотворец. Человек, который испытал такое состояние, постоянно находится в зависимости от языка, и называется поэтом.

А. Солженицын идет дальше, говоря, что «еще в одном бесценном направлении переносит литература неопровержимый сгущенный опыт: от поколения к поколению. Так она становится живой памятью нации...» [5, С. 9]. В творчестве И. Бродского можно говорить о переоценке и сдвиге ценностей в сторону искусства. Из ценностей триединства Истины, Добра и Красоты. И. Бродский выбирает Красоту и приходит к выводу о том «искусство есть орудие безоткатное, и развитие его определяется не индивидуальностью художника, но динамикой и логикой самого материала, предыдущей историей средств, требующих найти всякий раз качественно новое эстетическое решение» [1, С. 7]. Из триединства ценностей А. Солженицын выбирает Истину и Добро. «Так может быть, это странное триединство Истины, Добра и Красоты – не просто парадная общественная формула, как казалось нам в пору нашей самонадеянной материалистической юности? Если вершины этих трех деревьев сходятся, как утверждали исследователи, но слишком явные, слишком прямые поросли Истины и Добра» [5, С. 19].

Между суждениями А. Солженицына и И. Бродского пролегает пропасть. Солженицын не стыдится продолжать традицию русской литературы «где художник вечно помнит свой долг перед обществом» [2, С. 33]. Он готов разделить ответственность за причиненное его соотечественниками зло. Для Бродского, считавшего искусство «наиболее древней – и наиболее буквальной – формой частного предпринимательства», такая всеотзывчивость неприемлема. Так же различны их отношения, переданные в виде фольклорно-литературных цитат. Если Солженицын в тексте лекции использует пословицы «Не верь брату родному, верь своему глазу кривому», «Одно слово правды весь мир перетянет» и др. [5, С. 13]. Бродский же не обращается к пословицам, а пытается перефразировать высказывания своих великих предшественников в поэзии: «Стихи... действительно растут из сора» [1, С. 15].

Также оба писателя разошлись в толковании суждения Достоевского о красоте, которая должна спасти мир. Солженицын утверждал, что «красота спасет мир», если «проросли Истины и Добра... пробьются и взойдут в тоже самое место и так выполняют работу за всех трех» [5, С. 5]. Бродский же настроен совсем по-другому: «Мир, вероятно, спасти уже не удастся, но отдельного человека всегда можно» [1, С. 8]. По мнению Бродского, не столько абстрактная красота, сколько эстетический вкус самого человека будет способствовать его спасению.

Сопоставив Нобелевские лекции А.И. Солженицына и И.А. Бродского, воссоздав «диалог» между ними, мы пришли к выводу, что взгляды писателей на литературу, язык, искусство, эстетику и этику расходятся. Но

тем интересней установить причины этих расхождений во взглядах, которые, по нашему мнению, позволят выявить и точки их схождения и позволят глубже проникнуть в смысл литературно-эстетических открытий второй половины XX века.

Литература:

1. Бродский И.А. Нобелевская лекция. Т. 1. – СПб., 1997. – С. 5-16.
2. Бродский И.А. Размером подлинника: Сборник, посвященный 50-летию И.А. Бродского. – Талин, 1990.
3. Бродский И.А. Труды и дни / Сост. Л. Лосев и П. Вайль. – М., 1998.
4. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским. – М., 1998.
5. Солженицын А.И. Нобелевская лекция. – М., 1990.

**МИФОПОЭТИКА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЙ ПОЭТИКИ:
К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

Батаргазиева З.Я., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., ст. преп. Мхце Б.З.

Мифопоэтика выделилась в отдельную дисциплину из исторической поэтики. Она возникла из намерения подчеркнуть различие между архаическим мифом, художественность которого бессознательна и потому выпадает из сферы внимания литературоведения, и мифом, органически внедрившимся в структуру литературного произведения [7, С. 40].

Понятие «мифопоэтика» включает в себя функционирование в произведении мифологических образов, аллюзий, реминисценций, мотивов, причины и особенности формальных и смысловых изменений, которым они подвергаются по желанию автора, и создаваемые авторами новые мифологемы, новые авторские мифы [8, С. 3]. Также под мифопоэтикой следует понимать определенный комплекс понятий. Выделяются наиболее главные из них: архетип и мифологема.

Понятие «архетип» было зафиксировано еще в трудах античных мыслителей. Позднее к нему обращался римский теолог Августин Блаженный. Он говорил о них, как об образцах для подражания [1, С. 6]. Наиболее детальное изучение этого понятия было осуществлено швейцарским ученым Карлом Густавом Юнгом. Юнг представил архетип как «сосуд, который нельзя ни опустошить, не наполнить». Сам он существует лишь потенциально, и сохраняется в течение тысячелетий, требуя нового истолкования. Архетип принимает форму образов мифа, когда встречается ситуация, соответствующая тому или иному архетипу. Ученый выделил пять основных архетипов: тень, персона, самость, анима и анимус, мудрый старец. Также он выявил ряд критериев определения архетипов [12, С. 215].

В 20 веке исследованием мифа и архетипа в частности занимались: Э. Кассирер, который видел основу для понимания мифа в символе, с ним полемизировал В. Вундт, который признавал источником мифа особые психические состояния человека, Л. Леви-Брюль считал миф проявлением

социальной жизни человека. Теорией архетипа занимался Дж. Фрейзер. Он рассматривал ритуал, как главную архетипическую модель [4, С. 8].

Взгляды румынского ученого Мирча Элиаде относительно архетипов совпадали с взглядами Августина Блаженного. М. Элиаде понимал архетип как синоним к образцам для подражания и парадигмам [11, С. 158]. Е.М. Мелетинский придавал архетипу статус микросюжета, связывая его с мотивом [6, С. 92].

Исследователь XXI века А.Ю. Большакова выделила понятие литературный архетип. Под ним она подразумевает многократно повторяющиеся образы, сюжеты, мотивы в фольклоре и литературных произведениях. Она выделила значения архетипа, как литературной категории:

1. Писательская индивидуальность (Пушкин-архетип поэта).
2. Вечные образы (Дон Кихот, Гамлет).
3. Типы героев (матери).
4. Образы, символы, зачастую природные (море) [2, С. 171].

Понятие мифологемы ввел в науку Дж. Фрейзер. Главное отличие мифологемы от архетипа состоит в том, что она этноспецифична. Для каждого этноса характерны свои мифологемы. Один архетип в разные времена и в различных культурах проявляется в разных мифологемах. Также по отношению к архетипу мифологема выступает конкретизатором, образом-воплощением, наделенным национально – культурными характеристиками [3, С. 56]. Мифологемы в системе мифопоэтики выполняют функцию знаков-заместителей целостных сюжетов и ситуаций [3, С. 63]. По нескольким мифологемам возможно реконструировать поэтику автора.

Целенаправленный интерес к мифам возник на рубеже XVIII-XIX вв. Этому способствовали В. Шеллинг, Ф. Кройцер, Ф. Шлегель. Их внимание к мифам было обусловлено интересом к прошлому, к истории, к своеобразию древних форм жизни. Во второй половине XIX века интерес к мифу был связан с установками позитивизма. Мифы воспринимались как свидетельство о ранних этапах развития человека и общества, как источник для изучения жизни человека древности. Позднее было распространено убеждение, что наука вытеснила мифы. Место им отводилось лишь в искусстве. Но в конце XIX века благодаря трудам Р. Вагнера и Ф. Ницше появляется неоромантический подход к мифу. Его суть состоит в том, что миф оказывается вечным началом, необходимым средством обновления культуры и человека [9, С. 357].

XX век был назван веком ремифологизации. В связи с общим научным прогрессом развивалась и мифология. Было заново открыто то, что миф объединяет людей. Ю.М. Лотман, З.Г. Минц и Е.М. Мелетинский в своей статье «Литература и мифы» выделяют две формы, в которых проявился интерес к мифу в XX веке:

1. «Многочисленные стилизации и вариации на темы задаваемые мифом, обрядом или архаическим искусством.

2. Установка на создание «авторских мифов» [5, С. 223].

С.С. Аверинцев подчеркивал: «XX век выработал типы небывалого сознательного, рефлексивного, интеллектуалистического отношения к мифам» [10, С. 176].

В последние десятилетия XX века мифопоэтический метод анализа текста активно развивается. Целью этого анализа стал поиск двоичных оппозиций, помогающих установить ряд семантических универсалий, которые лежат в основе литературной и мифологической системы [4, С. 109].

В рамках мифопоэтического анализа изучаются законы функционирования и развития архетипов, мифологем, мировых историко-культурных символов, вечных образов литературы и основные типы мифов, авторские мифы, бинарные оппозиции в структуре литературных текстов. Также анализируется мировоззрение различных писателей.

Литература:

1. Большакова А.Ю. Гендерный архетип и проблема автора. – М., 2005.
2. Большакова А.Ю. Литературный архетип // Литературная учеба. – 2001. – №6.
3. Еремеева О. Мифопоэтика творчества Джима Моррисона. – М., 1996.
4. Еременко М. В. Мифопоэтика творчества Леонида Андреева. 1908-1919 гг. – Саратов, 2011.
5. Лотман Ю.М., Минц З.Г., Мелетинский Е.М. Литература и мифы // Мифы народов мира: Энциклопедия в 2 т. Т. 1. – М, 1997.
6. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах // Чтения по истории и теории культуры. Вып. 4. – М., 1994.
7. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М., 1976.
8. Солдаткина Я.В. Мифопоэтика русской прозы 1930-50-х годов (А.П. Платонов, М.А. Шолохов, Б.Л. Пастернак). – М., 2012.
9. Тайлор Э.Б. Миф и обряд в первобытной культуре. – Смоленск, 2004.
10. Уваров Н.В. Типы художественного мифологизма в прозе Йордана Радичкова. – М., 2007.
11. Элиаде М. Аспекты мифа. – М., 1996.
12. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М., 1999.

ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СТИЛЕЙ Ф. СТЕНДАЛЯ И О. ДЕ БАЛЬЗАКА

Сопнева Н.Н., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Малыгина И.Ю.

Творчество Фредерика Стендаля и Оноре де Бальзака открывает новый период в развитии не только французской, но и западноевропейской литературы. Они сыграли ведущую роль в становлении критического реализма первой половины XIX века. Причина этой мировой славы заключалась в том, что они раскрыли специфику и назначение искусства

нового времени, подчеркнув социальную природу искусства и, что оно должно отразить всё многообразие мира, стать энциклопедией жизни.

Писатели создали новый художественный образ. Их герои действуют как одержимые, проявляют силу воли, ума и выносливости, достигают пределов во всём: в низости и благородстве, в подвигах и преступлениях. Их произведения необыкновенны, динамичны, полны сложных столкновений, запутанных ситуаций. Ф. Стендаль и О. де Бальзак стремились к совершенствованию стиля, восставая против риторичности и искусственности.

Произведения французских писателей являются социально-психологическими. В них они показали всеохватывающую панораму современного общества, открывая своим анализом его самые сложные законы, все особенности взаимоотношения человека и общества. Герои пытаются найти решения острых социальных проблем. Писатели не дают готовых ответов на поставленные вопросы, но заставляют читателя задуматься над ними. Они используют паузы, зоны молчания, открывают простор для домысливания. Их герои попадают в сложные, экспериментальные, жизненные ситуации, в которых раскрывается их внутренняя сущность, противоречия в душе, неоднозначность и парадоксальность внутреннего мира. Одной из огромных заслуг Ф. Стендаля и О. де Бальзака как реалистов является, то, что они изображают характер героя в развитии, что психика их персонажей всегда определяется совокупностью социальных условий, в которых они живут и действуют. Так, Ф. Стендаль четко показывает, как среда накладывает отпечаток на характер Жульена, как она начинает разлагающе действовать на него. Так же и О. де Бальзак изображает, как Рафаэль постепенно превращается из добропорядочного, романтического, чувственного юношу в бессердечного богача, эгоиста и циника.

В описании персонажей мы можем увидеть и некоторые различия. Так, Ф. Стендаль, изображая своих героев, соблюдает дистанцию между вымышленным персонажем и настоящим героем драмы. Персонажи наделены яркой самобытностью, определенно выраженным личностным началом каким не обладал его жизненный прототип. Автор отдаёт своему герою часть собственной души, ума, своей редкостной индивидуальности, и это заставляет героя повествования жить во сто крат более насыщенной жизнью. Метод О. Бальзака требует подробного описания внешности персонажей, одежды, социального положения, интерьера и т.д. В произведениях О. Бальзак имеет своих постоянных представителей. Каждый из персонажей главная фигура в одном романе, а в другом проявляется в качестве лица второстепенного. Такой прием позволяет добиться многосторонней характеристики персонажа. Писатель стремится выделить каждого героя, извлечь его из скопления чёрных фраков. Он делает это, нагнетая признаки, превышая размеры, обводя лица и эпизоды жирной

чертой. О. де Бальзак обращает внимание не только на внешность персонажей, но и на их поступки.

В своих исследованиях М.Е. Елизарова отмечает очень важное положение художественного метода Ф. Стендаля. Писатель выделял совсем иные требования к стилю, стремясь к предельной точности, ясности и простоте. В стиле Ф. Стендаля это стремление быть ясным и простым выражалось как борьба со всякого рода длиннотами. Очень часто, желая изобразить широкую картину действительности, Ф. Стендаль ограничивался всего одной-двумя фигурами для её обрисовки; но эти фигуры получают предельную выразительность типичностью [2, С. 286]. Своё требование ясности, простоты, рационалистической точности Ф. Стендаль вносит в ту область, которая особенно трудно поддаётся анализу, именно в область изображения психологии героя. Изображая внутренний мир человека Ф. Стендаль приходит к показу отдельных чувств, настроений, состояний в их отчетливости и обособленности, причём переход между ними происходит мгновенно и как бы неожиданно, необъяснимо. В этом смысле стиль Ф. Стендаля заметно отличается от стиля О. де Бальзака, который нередко был склонен к эпическим описаниям. У него нет ясного, простого, заключительного изображения. Писатель обычно пишет длинными предложениями, которые можно продолжить ещё дальше, потому что он не даёт окончательного результата.

Характерной особенностью метода Ф. Стендаля, по мнению Я. Фрида является несамостоятельность в построении сюжетов. Он заимствовал их из чужих романов, как в «Арманс», из газет, как в «Красном и черном», или из старых итальянских хроник, как в «Пармской обители» [10, С. 327]. О. де Бальзак же создает сюжет на вымышленном, фантастическом событии, а затем переходит к изображению реалистической картины.

Построение произведений у Ф. Стендаля линейны, в них нет иерархии частного и целого, отношений зависимости и подчиненности. События просто следуют друг за другом. Особое пристрастие Ф. Стендаля к глаголу, который рассчитывает не на постоянство, а на смену изображаемых событий.

Ф. Стендаль сознательно стремился к этой прерывности, отрывистости, он называл свой стиль «рубленным», противопоставляя его многословным, плавным и закругленным фразам.

О. де Бальзак огромное внимание уделяет вопросам композиции. Нельзя сказать, что писатель вовсе отказывается от необычных ситуаций, от сложной интриги, от острых положений, характерных для романтического романа. Но сложным, запутанным, порой совершенно необычайным происшествием в своих романах он даёт реалистическую мотивировку, показывая, что сама буржуазная жизнь, которую он изображает, содержит в себе много необычайного, она часто сложна, в ней много драматизма, динамики, сложных столкновений, запутанных ситуаций. Писатель отказывается от многих старых традиций в построении романа, в частности от единого главного героя, стоящего в центре произведения. В самом деле,

кто главный герой в романе «Отец Горио» – отец Горио или Растиньяк? Кто главный герой в «Евгении Гранде» – папаша Гранде или Евгения?

Б. Г. Реизов обратил особое внимание на то, что О. Бальзак в своих произведениях, точно датирует время событий и даже их предысторию, точно называя место, где они происходят [5, С. 284].

Ф. Стендаль почти не высказывает своего отношения к событиям, личная форма «я», «меня», «мне» в романах практически отсутствует.

Ф. Стендаль часто меняет принятый тон и манеру повествования как и позицию повествователя. Например, то он вместе с Матильдой, то с Жульеном; то торопливо изменяет итог событий, чтобы вернуться потом к началу, то будто забывает о времени, подробно передавая ход мыслей своих героев.

В своих исследованиях Ж. Прево отметил, что в романах Ф. Стендаля изредка встречаются статические портреты и статические пейзажи, где лицо или обстановка описываются безотносительно к условиям их наблюдения. Одна из главных героинь «Красного и черного» Матильда не описывается от имени автора, у неё нет определенного, раз и навсегда заданного облика; её образ – лишь скользящий отблеск тех ситуаций, в которые она попадает: она показана всякий раз такой, какой видят ее окружающие персонажи [4, С. 67].

Как стиль Ф. Стендаля так и О. де Бальзака продуманный, рожденный мыслью, размышлением. Писатели стремились к абсолютизации стиля, преданию ему завершенности и красоты.

Произведения О. де Бальзака своего рода элегия, которая осложнена элементом иронии. В своих исследованиях М. Лифшиц выдвигает очень важное положение о том, что переплетение элегии и сарказма – вот основной характер художественной манеры писателя [3, С. 294]. Писатель назвал свой метод «литературным эклектицизмом».

Немало внимания уделял проблеме стиля и Ф. Стендаль. Восставая против напыщенности, риторичности, искусственности стиля классицистов.

В произведениях Ф. Стендаля изображаемые события происходят как-то мгновенно, неожиданно. Например: «Вдруг Фабрицио увидел» [9, С. 326]. «Внезапно у Жульена мелькнула мысль» [8, С. 368]. «Вдруг» самое распространенное наречие в прозе Ф. Стендаля, которое обозначает, что время как процесс, который состоит из отдельных событий. А для повествования у О. де Бальзака свойственно наречие «всегда» или «обычно». Всё мгновенное, неожиданное оказывается проявлением общего и постоянного.

Б.Г. Реизов писал, что воспроизведение жизни души требовало особого стиля. Ф. Стендаль видел его в том, чтобы основное внимание в произведении обратить только на личность, предметный мир его интересует лишь тогда, когда он может передать новое состояние души, появление нового чувства [6, С. 401]. А О. де Бальзак специально уделяет внимание изображению внешнего мира персонажей, его деталям, предметам.

Сходной особенностью художественного метода писателей можно отметить их отношение к цифрам. Как Ф. Стендаль так и О. де Бальзак прибегали к числам. Но в этом есть и некоторое различие. Среднее число, которое использует Ф. Стендаль – пять, шесть. Например, «Моя нравственная жизнь протекала в пристальном изучении пяти – шести основных идей» [7, С. 259]. «Пять – шесть оттенков в окраске гор, затянутых облаками» [7, С. 842]. А у О. де Бальзака – тысяча, миллион: «Гранде нажил на биржевых спекуляциях два миллиона четыреста тысяч франков, его капитал составляет шесть или семь миллионов, а после смерти от него останется наследство в семнадцать миллионов» [1, С. 128].

Художественный метод писателей, переходя границы индивидуального стиля и распределяясь на многостилие целой литературы, необыкновенно усложняется и обогащается. Ф. Стендаль и О. де Бальзак показали правдивое и точное изображение внутреннего мира, диалектики чувств, определяемых физическим и духовным складом личности, сформировавшийся под воздействием воспитания и общественных условий. Писатели огромное внимание уделяли вопросам композиции. Они отказались от многих старых традиций в построении романов. В произведениях они строят сюжет не на авантюрно-приключенческой основе, а на истории духовной жизни героя, столкновении его характера, представленного в сложном и драматическом взаимодействии с социальной средой. Сюжет движет не интрига, а действие, перенесенное в душу и разум героев, каждый раз строго анализирующего ситуацию и себя в ней, прежде чем решиться на поступок, определяющий дальнейшее развитие событий. Ф. Стендаль и О. де Бальзак создали новый, продуманный, завершённый, красивый, реалистический художественный метод, который расширяет пространство литературы и сохраняет её целостность.

Литература:

1. Бальзак О. Евгения Гранде. – М., 1981.
2. Елизарова М.Е., Гиждеу С.П., Колесников Б.И., Михальская И.П. История зарубежной литературы XIX в. – М., 1964.
3. Лифшиц М. Художественный метод Бальзака // Лифшиц М. Собрание сочинений в 3 т. Т. 2. – М., 1986. – С. 294-296.
4. Прево Ж. Стендаль: опыт исследования литературного мастерства и психологии писателя. – М.-Л., 1960.
5. Реизов Б.Г. Бальзак. – Л., 1960.
6. Реизов Б.Г. Стендаль: Художественное творчество. – Л., 1978.
7. Стендаль Ф. Жизнь Анри Брюлара. Дневники // Стендаль Ф. Собрание сочинений в 15 т. – М., 1959-1984.
8. Стендаль Ф. Красное и черное. – М., 1973.
9. Стендаль Ф. Пармская обитель. – М., 2003.
10. Фрид Я. Стендаль: очерки жизни и творчества. – М., 1967.

БЕЗЫСХОДНОСТЬ И АБСУРД В РОМАНАХ Ф. КАФКИ

Двораковская А.П., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., ст. преп. Мхце Б.З.

Франц Кафка – удивительный творец литературы. Его происхождение и жизненный путь определили своеобразие творчества писателя. Соединение трех культур: немецкой, чешской и еврейской – оставило свой след в творчестве Ф. Кафки. Мастерство писателя заключается в том, что читатель возвращается к его произведениям, перечитывает и переосмысливает их. Для понимания смысла произведений необходимо их рассмотрение под разными углами зрения. Развязки сюжетов лишь подсказывают объяснение, но его невозможно обнаружить сразу. Возможность двойного толкования, присущая произведениям, вызывает необходимость двойного прочтения. Именно этого и добивается автор. Самый верный способ понять произведение – это начинать его чтение без заранее принятой установки, не стараясь отыскать в нем тайные течения. Для Ф. Кафки, в частности, правильным будет принять его условия и подходить к драме и роману с точки зрения их облика и формы [1, С. 91-98].

Являясь реалистом, Ф. Кафка по-своему отражал реальность бытия. М. Храпченко в своей статье рассуждал о значении и творческом методе писателя-реалиста. Писатель не должен механически повторять явления действительности. Не должен и предугадывать развитие событий. Его искусство неотделимо связано с проявлением творческих индивидуальностей. «В произведениях художника-реалиста не может не отражаться его понимание жизни, его взгляд на действительность, его мировоззрение. Жизненная правда в творениях искусства не существует вне того «видения», восприятия мира, которое свойственно данному художнику, вне особенностей его образного мышления, его творческой манеры. Своеобразие творческого «видения» жизни само по себе вовсе не противостоит отражению существенного, типического в явлениях действительности. Если перед нами художник-реалист, стремящийся познать эти явления, то сила и острота его «видения» мира как раз и характеризуются умением уловить, открыть внутренние процессы жизни, показать такие характеры и типы, которые с новой стороны рисуют человеческую деятельность, психологию людей. Чем зорче взгляд писателя, тем глубже он проникает в суть вещей, тем объемнее его художественные обобщения, его творческие открытия [5, С. 32]», – писал М. Храпченко. Действительно, обращаясь к творчеству Ф. Кафки, мы видим мир глазами художника слова. И именно через это видение, а не через механическое описание жизненных процессов, мы проникаем в мир, описанный художником слова.

Франц Кафка со знанием дела писал в разных жанрах литературы. Но, особое внимание требуют его романы: «Америка» (1927), «Процесс» (1925) и «Замок» (1926). Интересная структура романов создает психологический эффект «давления» на читателя. Возьмем, к примеру, сцену из романа

«Процесс» – посещение Йозефом К. чердака, на котором находились судебные канцелярии. Читая описание ощущений героя, кажется, словно сам задыхаешься в душных маленьких помещениях, а когда Йозеф выходит на свежий воздух, дышишь вместе с ним, радуешься, что, наконец-то, покинул это место [4]. В романе «Америка» Карл Росман попадает в похожую ситуацию. В отеле «Оксиденталь» после позорного увольнения герой чувствует себя свободным и считает, что никто в отеле ему не указ. Но его задерживает швейцар, заводит в душную швейцарскую и бессовестно обыскивает. Карл чувствует себя униженным, но ничего не может сделать, и никто не может ему помочь. Наконец, Карл сбегает и лишь вдали от отеля ощущает долгожданную свободу [3, С. 45]. Таких примеров немало.

Романы Ф. Кафки олицетворяют механизм бюрократизма, вершащего судьбы людей. Герои изначально виноваты перед миром, но наказание превышает всякие допустимые границы.

«Кто-то, по-видимому, оклеветал Йозефа К., потому что, не сделав ничего дурного, он попал под арест» – так начинается роман «Процесс» [4, С. 134]. В романе «Замок» также нет указания на то, как и почему К. попал в деревню. Оба героя оказались узниками сложившейся ситуации. Приходится подчиняться, выкручиваться, врать, искать себе оправдание – делать то, что неизменно приведет к гибели. Йозеф К. пытался оправдать себя, сам не зная в чем. Ему не сообщили, в чем его вина, не предъявили конкретного обвинения. Йозеф вспоминает свою жизнь, ищет, где он мог совершить преступление, но не может отыскать то, из-за чего начался процесс. Он нанимает себе адвоката, от которого узнает, что на результат приговора влияет не столько тяжесть преступления, сколько наличие знакомств со значимыми судьями. Герой сам пытается завести такие знакомства через всякие незначительные личности, он уже не думает над тем, в чем его вина, а думает, как бы собрать больше фактов, указывающих на его невиновность.

Ситуация могла бы стать комичной, если бы не трагизм ее завершения. Йозеф находит верховного судью в образе священника, который рассказывает ему притчу о человеке, пришедшего к воротам правосудия. Этот человек испугался рассказов стражника у ворот о других стражниках и всю жизнь прождал, когда его пропустят в ворота, даже не пытаясь при этом войти самому. Только умирая, он узнает, что ворота были открыты именно для него и что не нужно было бояться страхов других людей, а действовать.

Йозеф по-своему трактует притчу. Он смирился со своей виновностью и тем самым сам себе выносит приговор. Закон и власть превыше индивидуальной свободы личности. В одно прекрасное утро за героем приходят два человека и уводят его за город, в пустующую каменоломню. Его убивают, вонзая нож в горло. И здесь он ничего не пытается сделать, никак не проявляет мужество и достоинство. «Потухшими глазами К. видел, как оба господина у самого его лица, прильнув щекой к щеке, наблюдали за развязкой. – Как собака, – сказал он так, как будто этому позору суждено было пережить его» [4, С. 67].

Но не только жизнь Йозефа К. абсурдна. В романе «Замок» все жители Деревни прислуживают перед чиновниками из Замка. Огромное проклятье навлечёт на свою семью тот, кто откажется исполнять желания чиновника. Такая беда случилась с семьей Амалии, которая отказалась явиться в гостиницу к чиновнику Сортини. За это все в Деревне отвернулись от нее и ее семьи. Ольга, сестра Амалии, понимает: если бы семья замяла эту историю и объявила Деревне, что всё улажено, благодаря связям в Замке, то Деревня приняла бы это. Но никто не хотел ничего делать, и семья оставалась в бедственном положении.

На самом деле Замок не имеет той власти над Деревней, которую ему приписывают сами жители. Люди создали себе некий образ, который должен следить за их жизнью и судьбами.

Главному герою достается роль землемера, которую он сам называет по прибытии в Деревню. Замок дает понять К., что знает о нем всё, но герой считает, что его недооценивают. Несмотря на уверенность в своей индивидуальности и независимости, К. ввязывается в интриги Деревни, принимает ее образ жизни, приспосабливается и неосознанно подчиняется Замку [2, С. 76].

Немного по-другому развиваются события в романе «Америка». Карл Росман был выслан родителями в Америку за то, что его соблазнила забеременевшая от него служанка. На корабле он знакомится с кочегаром, пытается защитить его права перед начальством. Складывается абсурдная ситуация – Карл относится к проблеме серьезнее, чем сам кочегар, все неудачи которого Карл воспринимает как личные. Здесь же герой знакомится со своим дядей – сенатором. Некоторое время герой живет у своего богатого родственника, пока, сам того не зная, не нарушает какое-то неписаное правило.

Так, Карл пускается в «свободное плаванье» по Америке, знакомится с нечистыми на руку молодыми людьми, которые и преследуют его, мешая наладить жизнь. Все-таки Карлу удается избавиться от своих «товарищей» – он нанимается в труппу загадочного театра Оклахомы. Финал романа подсказывает нам, что самое страшное еще впереди. О чем мы можем сделать вывод из описания пейзажа: «...мрачные, узкие, обрывистые долины открывались внезапно и тут же исчезали...; мощные горные потоки...всей тяжестью рушились под опоры моста...и были так близко, что их холодное, влажное дыхание ветерком ужаса обдавало лицо» [3, С. 34].

Герои романов сами доводят себя до печального финала. Они подчиняются обстоятельствам, не пытаясь что-либо изменить в своей судьбе. Другие лица, которым безразличны сущность и индивидуальность человека, толкают героев к осознанию своей беспомощности. Эти лица сами внушают героям чувство вины, которое невозможно оправдать.

Романы Ф. Кафки – это зеркала, в которые читатель смотрит, узнавая в героях себя самого. Абсурд свойствен и нашей жизни, где всё кажется нереальным, словно ожившими страшными снами. Постоянные надежды на

светлое будущее натываются на обыденность, которая темнее любого нелогичного исхода событий.

Литература:

1. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. – М., 1990.
2. Кафка Ф. Замок. – М., 2005.
3. Кафка Ф. Пропащий без вести (Америка). – М., 2014.
4. Кафка Ф. Процесс. – СПб., 2000.
5. Храпченко М. Реалистический метод и творческая индивидуальность писателя // Вопросы литературы. – 1999. – №4.

**СИМВОЛИКА РОМАНА ДЖ. Д. СЭЛИНДЖЕРА
«НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»**

Щербинина А.Е, ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Малыгина И.Ю.

Символ, созданный с помощью различных языковых средств, призван пробудить у читателя не только чувственное восприятие действительности и определенную реакцию на написанное, но также и потребность в дешифровке этого самого символа, с целью более глубокого осмысления авторской мысли.

Роман Дж.Д.Сэлинджера в этом плане не является исключением. Несмотря на кажущуюся простоту, он наполнен многочисленными символами, мотивами, образами и аллюзиями.

В центре романа находится главный герой – Холден Колфилд, который сам по себе уже является символом. Но речь идет не о той роли символа свободы и бунтарства, которая была ему приписана целым поколением молодежи, он – символ искренности, чистоты и прямооты мышления, воплощение перелома в сознании подростка на пути к взрослой жизни. Подобно орбите Холден притягивает к себе остальные символы, взаимодействует с ними. Символы оказывают влияние на главного героя, а герой – на них. Даже если символ дан в связке с другим персонажем и отображает его характер, то он все равно, прямо или опосредованно, связан с Холденом. Главный герой расставляет акценты, определяет место и значимость данного символа, а читателю остается лишь следить, выявлять и правильно толковать предоставленный образ, исходя из «задумки» Холдена-автора.

Символ Ловца тесно связан с символом Пропати, которая олицетворяет пустоту, смерть, неопределенность жизненных взглядов Холдена, нравственный распад общества и разлад в сознании героя, страх перед взрослой жизнью: «Мне кажется, что ты несешься к какой-то страшной пропасти», [1, С. 291], «Пропать, в которую ты летишь, – ужасная пропасть, опасная» [1, С. 293]. Интересный парадокс заключен в самом названии книги

в переводе Р. Райт-Ковалевой «Над пропастью во ржи»: рожь должна расти на ровном поле, которое никак не может находиться на вершине пропасти: «Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи» [1, С. 207]. Этот пространственный оксюморон сближает заглавие книги с состоянием духовной раздвоенности Холдена: «Понимаешь. Я себе представил, как маленькие ребятишки играют вечером в огромном поле, во ржи. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь?» [1, С. 207].

Первым из символов, «завязанных» на Холдене Колфилде, выступает символ Ловца. Он встречается в исходном, оригинальном названии романа – «Ловец во ржи». Но в русском языке нет ярко выраженных коннотаций, связанных со словом «ловец», вследствие чего и произошла замена названия. Ловец в данном контексте выступает как символ спасения, как попытка «ухватиться», «держаться» за других, дабы спасти через них себя: «И мое дело – ловить ребятишек...я подбегаю и ловлю их» [1, С. 207].

С Ловцом, помимо Пропасти, связан и образ брата Алли. Он играл в бейсбол, и был, судя по перчатке – кэтчером (ловцом). Этот же символ завязывается на другом вещественном образе – Перчатке. Она является символом защиты, и ей отводится роль одной из удерживающих, «защищающих» Холдена от пропасти нитей.

Одним из значимых символов в романе выступает красная охотничья Шапка Холдена. Подобно перчатке, он использует шапку как средство сближения с умершим братом. Красный цвет символизирует рыжие волосы Алли: «Он был ужасно рыжий» [1, С. 62], надевая же ее, Холден словно трансформируется в брата, прячет свое «Я» за маской, на время становясь другим человеком, позволяя себе дурачиться, в попытке соответствия возрасту и характеру Алли. Герой, таким образом, сливается с сознанием брата, стремясь прожить часть своей жизни будучи им. Символична и манера надевания шапки: как только Холден поворачивает ее козырьком назад, то к образу брата добавляется образ бунтаря, открыто выражающего свой протест: «Я повернул шапку козырьком назад и развалился в кресле. Конечно, я просто валял дурака» [1, С. 38], «Я ее надевал задом наперед – глупо, конечно, но мне так нравилось» [1, С. 33], «Я сидел на умывальнике рядом со Стрэдлейтером и, то закрывал, то открывал кран. На мне все еще была моя красная охотничья шапка задом наперед» [1, С. 46], «Я уже запыхался и перестал валять дурака. Снял шапку, посмотрел на нее в сотый раз» [1, С. 49], «Я надел пижаму, халат и свою дикую охотничью шапку и сел писать сочинение» [1, С. 61], «Но потом надел свою охотничью шапку по-своему, задом наперед, и заорал во всю глотку...» [1, С. 74], «Я надел красную охотничью шапку просто ради шутки, но в вестибюле я ее снял, чтобы не приняли за психа» [1, С. 99].

В конечном же итоге, Холден отдает шапку сестре, и это символ того, что герой «отпускает» брата, что он готов проститься с детством, и вступить во взрослую жизнь, передав Фиби шапку, как своеобразную эстафету памяти, детства, дурашливости, юношеского бунта: «Потом я вынул из кармана

охотничью шапку и подарил ей. Она ужасно любит всякие дурацкие шапки» [1, С. 280], «А заметил ее потому, что на ней была моя дикая охотничья шапка» [1, С. 319].

В аспекте прощания с детством всплывает еще один символ – Карусель. Это символ детства, беззаботной жизни, веселья. Холден лишь наблюдает со стороны, как катается и веселится его сестра. Сам же он лишь сторонний наблюдатель. Это дает нам основания говорить о том, что перелом в сознании главного героя достиг апогея, склонив чашу весов в пользу взрослой жизни: «Мы все ближе и ближе подходили к каруселям...они эту песню играли уже лет пятьдесят назад, когда я был маленьким», «Мы уже подошли к самым каруселям. На них каталось несколько ребят, совсем маленьких...я подошел к окошечку, где продавались билеты, и купил своей Фиби билетик. Купил и отдал ей» [1, С. 327], «Ступай, а я посижу тут, на скамейке, посмотрю на тебя», «Я сел на скамейку, а она пошла к карусели», «Нет, я лучше посмотрю на тебя, возьми еще билет» [1, С. 329]. В последних эпизодах мы видим, что пошел дождь, и вода, являясь медиатором, лишь подкрепляет теорию о переходе Холдена в «другую», взрослую жизнь: «Она побежала, купила билет и в последнюю секунду вернулась к карусели. И тут начало лить как сто чертей. Форменный ливень, клянусь богом» [1, С. 329], «Все, кто там был, встали под самую крышу карусели, чтоб не промокнуть насквозь, а я так и остался сидеть на скамейке. Ужасно промок...», «Я вдруг стал такой счастливый, оттого что Фиби кружилась на карусели. Чуть не ревел от счастья...» [1, С. 330].

Последний символ, напрямую связанный с Холденом, и отчасти перекликающимся с мотивом пропасти – символ Рождества, в канун которого и разворачивается действие романа. Подобно тому, как Пропать символизирует смерть от «падения» Холдена и его попытку воскрешения через «ловлю» детей, символ Рождества также дает нам отсылку к христианскому верованию о смерти и воскресении Христа.

Другие символы затрагивают героя опосредованно, характеризуя его взгляд на второстепенных персонажей. В числе их – обнаженная грудь учителя Спенсера, на которую неоднократно обращает внимание Холден: «Вечно у них грудь наружу, все их старые ребра видны», «вся грудь видна» [1, С. 14]. Данный символ, с одной стороны, выступает как символ незащищенности, открытости, которая смущает героя и отталкивает, а с другой – как символ старости, взросления, каким его в конечной точке видит Холден и которого так боится, испытывая брезгливое неприятие.

В романе присутствуют символы-«перевертыши» – Бритва и Ногти, которые можно объединить. Данные символы характеризуют полярных персонажей – Стрэдлейтера и Экли. Оба символа – это символы чистоты, опрятности, здоровья, но в романе они «переворачиваются» – Экли неопрятен, неприятен, и уход за ногтями – лишь попытка влиться в привлекательный мир, который судит лишь по внешнему виду, попытка замаскировать внутреннюю грязь и внешнюю непривлекательность

ухоженными ногтями: «Он стал чистить свои гнусные ногти концом спички. Вечно он чистил ногти» [1, С. 38], «Ногти он вечно чистил. Наверно, считал, что он чистоплотный» [1, С. 39], «Он стал стричь свои паршивые ногти» [1, С. 40], «...ногти ломаются» [1, С. 64].

Бритва – еще один символ моральной грязи, на этот раз, относящийся к Стрэдлейтеру. Бритва словно высвечивает, обнажая внутренний мир данного героя: «Выглядел он всегда отлично. Но вы бы посмотрели, какой он бритвой брился. Ржавая как черт, вся в волосах и засохшей пене» [1, С. 45], «А бритва у него грязная» [1, С. 51], «...и складывал грязную бритву» [1, С. 55].

Специфика художественных символов как одной из форм изображения существующей реальности заключается в том, что, предоставляя читателю новое познание мира, они одновременно передают и определенное отношение автора к отражаемой действительности, что мы наглядно видим на примере Холдена Колфилда и окружающих его символов.

Проанализировав имеющиеся в романе символы, мы можем сгруппировать их в первую очередь как символы, имеющие опору в культурной традиции и символы, без как таковой. К первой группе относятся: Главный герой, Ловец, Рождество и Пропась, ко второй: Перчатка, Шапка, Обнаженная грудь, Бритва и Ногти. Вторая классификация, которой мы подвергли данные символы, исходила из следующего деления: символы, напрямую соотносящиеся с главным героем, являющиеся в большей степени эфемерными и находящими непосредственный отклик в эмоциональной сфере Холдена (Главный герой, Ловец, Рождество и Пропась) и символы косвенные, вещественные, соотносящимися, скорее, с психологическими особенностями главного героя (Перчатка, Шапка, Обнаженная грудь, Бритва и Ногти).

Литература:

1. Сэлинджер Дж.Д. Над пропастью во ржи. – М., 2008.

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аждибатырова Ф.М., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филос. н., доц. Соцкая Е.В.

Заинтересованность в аспекте мотивации при изучении иностранного языка значительно возросла в последние годы во всех дисциплинах, так или иначе связанных с языком, – не только в психологии и педагогике, но и в лингводидактике, методике обучения иностранным языкам в вузе, психолингвистике. Для того чтобы своевременно адаптироваться к современным тенденциям, в то время, когда Европейские страны становятся единым многонациональным, мультикультурным и многоязычным целым, любое общество должно осознать значимость изучения иностранных языков, ведь изучение языков – это воспитание толерантности, способности к сотрудничеству, достижению взаимопонимания между народами, уважению к личности независимо от её расовой, национальной, религиозной, политической принадлежности. «Молодёжь должна активнее изучать иностранные языки, поскольку процесс овладения языком содействует развитию и саморазвитию личности, помогает разнообразить досуг, поддерживает самооценку личности на высоком уровне, повышает шансы выпускников на рынке труда» [2]. Тем не менее, вопрос развития и поддержания мотивации к изучению иностранного языка остаётся достаточно актуальным, что связано с особенностями психического развития обучающихся; собственно, поэтому в настоящее время проблеме мотивации в отечественной и зарубежной психологии и методике преподавания иностранных языков уделяется существенное внимание.

Основная цель обучения иностранному языку заключается в развитии личности ребенка, изучающего иностранный язык, способного и желающего принимать активное участие в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности. Для того, чтобы участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур необходимо постепенное знакомство с историей и современной жизнью страны изучаемого языка, её традициями и культурой. На сегодняшний день изучение иностранного языка становится все более и более неотделимым от одновременного ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка. Этот аспект называется лингвострановедением. Лингвострановедение в максимальной степени содействует тому, что иностранный язык наряду с выполнением своей основной коммуникативной функции в учебном процессе выполняет познавательную-коммуникативную функцию, так как на занятиях по иностранному языку ученики знакомятся не только с ультрамодными способами выражения и восприятия мыслей, но и

приобретают запас сведений о национальной культуре народа [6]. Важнейшая цель изучения лингвострановедения – приобрести достаточный уровень знаний для реализации коммуникативной компетенции в рамках международной коммуникации, главным образом, через адекватное восприятие речи собеседника и / или аутентичных текстов, рассчитанных на носителя языка.

Лингвострановедение занимается решением многих вопросов, в том числе, адекватного понимания текста, вследствие этого оно выступает в роли лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Ведь для того, чтобы перевести, необходимо сначала целиком и полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, и только потом подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода с учетом адресата. Незнание их приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в итоге, к недостаточной сформированности коммуникативной компетенции студентов [3].

На сегодняшний день лингвострановедческие тексты всё шире используются в процессе обучения иностранным языкам. Содержание страноведческих текстов должно быть важным для учащихся, соответствовать их интересам и потребностям, нести определенную новизну. Элементы страноведения на занятиях по иностранному языку рождает у студентов внутреннее желание в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческими материалами. Лингвострановедение может служить опорой для поддержания мотивации, вследствие этого включает в себя два аспекта:

- способствовать обучению иностранному языку;
- предоставляет сведения о стране изучаемого языка.

Именно это и объясняет важность исследования и изучения процесса усвоения лингвострановедческого материала. Главным способом передачи лингвострановедческих знаний является рассказ в совокупности с принципами обучения: наглядности и использование технических средств обучения, а основной объем лингвострановедческого материала сосредоточен в книгах для домашнего чтения и самостоятельной работе. При отборе содержания национально-культурного компонента из всего разнообразия лингвострановедческого материала выделяется тот, который имеет лингвометодическую ценность и может способствовать не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка [1].

Культура страны изучаемого языка как компонент обучения имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения. На каждом занятии необходимо осваивать обусловленное программой и особенностями учащихся количество объектов иноязычной культуры. Этот метод способствует увеличению мотивации у студентов, делает обучение

управляемым и дает возможность овладеть иноязычной культурой, которая включает следующие компоненты:

- знания о функциях, культуре, способах овладения языком как средством общения;
- учебные и речевые навыки – опыт использования приобретенных знаний;
- умение осуществлять все речевые функции;
- мотивация – опыт, обращенный на систему ценностей личности.

Благодаря наблюдениям разных ученых, можно сказать, что повышение мотивации происходит вследствие:

- вовлечения учащихся в самостоятельную работу на уроке;
- проблемности учебных заданий и ситуаций;
- контроля знаний, умений и навыков;
- использования познавательных игр;
- введения страноведческого материалов и, конечно, доброжелательное отношение учащихся [3].

Особое место при отборе лингвострановедческого материала занимает безэквивалентная лексика (лексика, которая не имеет соответствий в других языках или в других субкодах данного языка, не подлежит переводу на другие языки, обусловлена различными условиями, укладом жизни и культуры этносов или групп данного этноса, обособленных территориально). Знание этих национальных реалий важно при изучении культуры страны изучаемого языка. Неизменным признаком принадлежности слова к лингвострановедческому материалу остается наличие у него национально-культурного компонента, отсутствующего в других языках. Реалии – название свойственное только определенным нациям и народам, предметам материальной культуры, фактам истории, именам национальных героев, мифологических существ [4]. В реальности наглядно проявляется близость между культурой и языком: появление новых явлений в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению новых понятий и в языке, которые отличаются от других слов языка характером их предметного содержания, т.е. прослеживается тесная связь обозначаемых предметом или явлением реалий с национальным и историческим отрезком времени [5].

При сравнении культур языковые реалии можно разделить на:

1) свойственные лишь одному языковому коллективу, а в другом они отсутствуют: американское слово *drugstore* (аптека-закусочная) американское выражение *sponge bath* (обтирание тела мокрой губкой) не имеют русских аналогов;

2) присутствующие в обоих языковых коллективах, но в одном из них они имеют дополнительное значение: американское *clover leaf* (лист клевера) в русском языке имеет сходное значение, но в американском языке данное выражение является полисемантическим, обозначая автодорожное пересечение с развязкой в виде клеверного листа;

3) в разных языковых сообществах отличающиеся реалии выполняют сходные явления: американского sponge – губка, русское – мочалка (при мытье в ванной, в бане);

4) в разных обществах сходные языковые реалии различаются оттенками своего значения: cuckoo's call – кукование кукушки в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, у русских – сколько лет осталось жить [7, С. 102].

Многообразие национальных особенностей является объектом изучения лингвострановедения, с помощью которого учащиеся познают и стараются осмыслить внутренний уклад, экономический и культурный уровень, историю страны изучаемого языка, её героев, традиции и обычаи. Именно через реалии обучающиеся узнают те черты, особенности характера, которые свойственны данной стране, проживающей в данной исторической эпохе, потому что лексика отражает все изменения в общественной жизни и рефлексировать это на словарный запас страны.

Таким образом, при отборе лингвострановедческого материала для обучения иностранному языку преимущество должно отдаваться следующим критериям: материалы соответствуют определенной тематике, соответствие возраста и интересов, эмоциональность, языковая доступность, значимость и т.д. Использование лингвострановедческого компонента для изучения языка способствует стимуляции интереса к языку, развитие образного мышления, мотивация учения, формирование образно-художественной памяти, более осознанное овладение языком как средством коммуникативного общения.

Литература:

1. Карпова Г.Ф. Идеи гуманистического образования в России начала XX в. – Р-н-Д., 1995.

2. Медведев призывает молодежь переключиться с английского на итальянский // <http://wek.com.ua/article/34845/>

3. Нестеренко В.Г. Мониторинг сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов по дисциплине «Иностранный язык» // Грани познания. – 2013. – №2(22). – С. 34-37.

4. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранный язык в школе. – 1996. – № 6. – С. 27-30.

5. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранный язык в школе. – 1997. – № 6. – С. 8-10.

6. Царенкова Ю.В. Патриотическое воспитание на уроках иностранного языка // <http://festival.1september.ru/articles/506871>

7. Rivers W. Teaching Foreign Language Skill – 2nd ed. – Chicago, London, 1981.

К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКОЙ АССИМИЛЯЦИИ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Гладкова Н.А., ФГАОУ ВО СКФУ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Решетова И.С.

Заимствование – один из важнейших источников пополнения словарного запаса языка. Традиционно считается, что любое заимствование в той или иной степени сопровождается процессом ассимиляции – усвоением, или освоением, заимствованного элемента системой языка-реципиента. Усвоенное заимствование «перестает ощущаться как чужеродное и находит свое место в речевом узусе носителей заимствующего языка» [6, С. 145].

В условиях мировой глобализации актуальной является потребность выявления особенностей того, как адаптируются иноязычные слова к фонетической системе языка-реципиента в условиях стремительного роста языковых контактов.

В связи с этим, в данной статье мы дадим краткое описание основных тенденций фонетической ассимиляции русских заимствований в английском языке.

Особенности англо-русских историко-лингвистических контактов были исследованы в своих работах В.В. Акуленко (1955), А.И. Смирницкого (1955), В.П. Секирина (1964), Б.А. Ильиш (1973), В.Д. Аракина (1985), Д.И. Айтмухаметовой (2000), Э.Ф. Володарской (2002), Т.А. Расторгуевой (2003), Р.Р. Шайхутдиновой (2008), В.В. Кабакчи (2009) и других лингвистов.

Несмотря на отсутствие большого интереса в области русских заимствований в зарубежном языкознании, мы согласимся с мнением Мирославы Подгайской [8], что русскоязычные заимствования имеют определенное значение в английском языке, что подтверждено закреплением русских слов в ряде англоязычных словарей.

Подобно всем остальным заимствованиям, русизмы, проникающие в состав английского языка, подвергаются определенным преобразованиям в своем звуковом облике и грамматической структуре, следуя внутренним законам системы английского языка. Эти преобразования происходят по следующим трем направлениям: акцентуация, ударный и безударный вокализм и консонантизм.

Акцентуация. И русский, и английский языки отличаются свободным и разноместным словесным ударением. Но, в отличие от русского, английское ударение считается неподвижным. Большое количество слов сохраняет древнеанглийскую тенденцию ударения на первом слоге. Также, для английского языка характерно наличие нескольких степеней ударения в слове. Второстепенное ударение имеет большое значение в английском языке, так как оно выполняет важную функцию по формированию фонетического облика слова [3].

Согласно проведенному нами исследованию, что нарицательным существительным, пришедшим из русского языка, присущи следующие тенденции динамики словесного ударения:

- преобладает акцентная модель с ударением на первом слоге, являющемся корнем слова, то есть модель, типичная для акцентной структуры современного английского языка (согласно 18-му изданию Произносительного словаря Д. Джоунза);
- различия в системах словесного ударения в русском и английском языках формируют предпосылки к вариантности акцентных моделей заимствований, приобретению ими ударения, несовпадающего с оригиналом, а также второстепенного ударения, что несвойственно для русских слов;
- в процентном соотношении наиболее приближены к произношению принимающего языка в области акцентуации трёхсложные слова;
- в процентном соотношении наименее приближены к оригинальному произношению слова из четырёх, пяти и шести слогов;
- наименьший процент приближенности к произношению принимающего языка в области акцентуации наблюдается в группах четырех-, пяти- и шестисложных слов;
- в целом, рассматриваемый корпус лексики обладает невысокой акцентной вариативностью.

Вокализм. Несоответствия в передаче гласных звуков русского языка средствами английского языка в основном зависят от типологических различий в системах гласных фонем обоих языков. Эти различия заключаются в наборе и распределении гласных. Вокализм английского языка более многообразен по сравнению с вокализмом русского; известно, что в английском языке существует 12 монофтонгов, по сравнению с 6 монофтонгами русского языка, а также группа из 8 дифтонгов, которые полностью отсутствуют в русском языке [7]. Вместе с монофтонгами и дифтонгами в английском так же имеются сочетания звуков, называемые трифтонгами, однако, они не выделены в отдельную группу фонем [2]. Преобладание гласных фонем в английском языке по сравнению с русским (12 и 8) можно объяснить противопоставлением долгих/кратких гласных звуков; а также противопоставлением монофтонгов/дифтонгов [1].

Таким образом, среди основных признаков *соответствия* слов русского происхождения текущим тенденциям в области безударного вокализма английского языка установлены следующие:

- сохранение фонемой /u:/ своего качества во всех безударных позициях;
- сохранение своего качества в большинстве случаев фонемами /ʊ/, /æ/, /ʊ/, /ɑ:/, /ɔ:/, /ɜ:/, /əʊ/, /eɪ / и слабую тенденцию к их нейтрализации во всех безударных позициях.

Среди основных признаков *несоответствия* русских заимствованных элементов актуальным тенденциям безударного вокализма английского языка установлены следующие:

- стабильность артикуляции фонемы /ɪ/ в большинстве случаев в пред- и заударной позиции;
- отсутствие редукции фонемы /e/ в предударном положении.

Что касается **консонантизма**, при передаче русизмов согласные русского языка передаются относительно схожими с ними звуками английского языка. Из различий можно отметить следующее: в русских заимствованиях мягкие согласные не отличаются от твердых, так как в английском языке отсутствует палатализация согласных. Также, в отличие от русского языка, английской подсистеме согласных несвойственен процесс нейтрализации. То есть, звонкие фонемы, находящиеся конечной позиции, только частично утрачивают звонкость, но их качество остается неизменным.

В числе основных *соответствий* чтения согласных в словах русского происхождения установлены следующие:

- в большинстве случаев в сочетаниях *ng, nk* согласный *n* подвергается назализации;
- явление эпентезы (подстановка дополнительных звуков) /t/ и /p/ – появление смычного звука /t/ после сонорных в сочетании *ns* – что является характерным для разговорного английского языка [9];
- йотирование гласного. Для нас в этом случае интересны те единицы, в которых существование звука /j/ обуславливается написанием слова, как, например, в словах *Chelyabinsk, Yeltsin, Vanya* и др.;
- тенденция к выпадению начального /d/ в сочетании *dn* в 100% случаев: *Dnieper* /'ɒni:pə/. По всей видимости, это явление имеет место потому, что данное сочетание согласных нехарактерно для английского языка и представляет сложность в произнесении для носителей языка;
- прочтение нетипичного для английского сочетания *sch* как /stʃ/ и сочетания *shch* как /ʃtʃ/ в *Krushchev*, подобно прочтению этих сочетаний в таких английских словах, как *pushchair, discharge* и т.п.

Среди основных *несоответствий* прочтения согласных в словах русского происхождения выявлены следующие:

- оглушение конечного согласного в словах на – *ov, – ev* (конечный согласный оглушается до /f/);
- добавление /j/ после согласного перед /e/. В.В. Потапов появление /j/ связывает с тем, что произнесение гласных после мягких согласных, не палатализованных в английском языке, сопряжено с определенными трудностями [5];
- чтение сочетаний *kh, ch* в как /x/ в пятой части слов (с пометой *as if Russian*), что передает произношение оригинала: *Sakhalin*;

- согласный *g* перед /e/ и /i/ реализуется как /g/, а не /dʒ/: *Arkhangelsk, Kosygin*, что подчеркивает иноязычное происхождение слов. Нехарактерное прочтение согласных *s* и *g* перед *e, i, u* часто наблюдается в заимствованиях, не получивших полное освоение (сравните, например, с *Armageddon, Dalgeti, Celtic*).

Таким образом, если мы проследим звуковые изменения, которые переносят русизмы в английском языке, мы убедимся, что их звуковой облик действительно преобразуется согласно внутренним законам английского языка. Большинство русизмов, подобно другим неосвоенным заимствованиям, в своем произношении сохранили признаки иноязычного происхождения, что подчеркивает их экзотичность.

Еще одним признаком иноязычного происхождения русизмов является наличие нехарактерных для английского языка сочетаний букв, которые передают специфические звуки, присущие языку-источнику, например, *tsch* (*bortsch*), *sch* (*borsch, Khruschev*), *shch* (*shchi*), *tz\ts* (*tzar, tsar*), *cz\cs* (*czar, csar*), *tch* (*Tchaikovsky, Metchnikov*), *kn* (*knout*). Вариантивность оформления также характеризует слова русского происхождения в английском языке как экзотизмы [4].

Тем не менее, это наиболее применимо к тем заимствованиям, которые отличаются большой употребительностью. Редко же употребляемые заимствования в большей степени сохраняют свою оригинальную форму, их произношении отличается большими колебаниями, что отражено в фиксирующих их словарях.

Литература:

1. Аракин В.Д. История английского языка. – М., 1985.
2. Буряя Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. – М., 2008.
3. Вольфсон И.И. Словесное ударение в английском языке: Автореф. ... канд. филол. наук. – М., 1980.
4. Медведева Т.В. Фонетическая ассимиляция русскоязычных заимствований в современном английском языке // Вестник МГЛУ. – 2001. – № 607. – С. 133-143.
5. Потапов В.В. Опыт лингвоконтрастивного исследования фонетических систем английского и русского языков // Филологические науки. – 1994. – №2. – С 146-151.
6. Чекалина Е.М., Ушакова Т.М. Лексикология французского языка. – СПб., 1998.
7. Шевченко Т.И. Теоретическая фонетика английского языка. – М., 2006.
8. Podhajecka M. Russian borrowings in English: Similarities and Differences in Lexicographic Description. – Somerville, 2005.
9. Warner N. The phonology of epenthetic stops: implications for the phonetics-phonology interface in optimality theory // Linguistics. – 2003. – № 1. – P. 1-27.

АУТЕНТИЧНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Григорьева О.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Богданова О.Г.

Одним из самых сложных и актуальных вопросов в методике обучения иностранным языкам младших школьников является создание условий для развития мотивации. Следует отметить, что младший школьный возраст тесно связан с дошкольным, где ведущим видом деятельности является игра. Младшие школьники с удовольствием выполняют задания в игровой форме. В нашей статье мы хотим представить аутентичные компьютерные игры, описать их образовательный потенциал, дать методические рекомендации по использованию аутентичных компьютерных игр в учебном процессе.

Аутентичный – (от греч. *autentikos* – подлинный, исходящий из первоисточника) действительный, подлинный, соответствующий подлинному [1].

Аутентичная игра – это игра иностранного производителя, предназначенная для использования своими гражданами и неадаптированная под пользователей других стран; игра, разработанная носителями языка для носителей языка.

В данной работе мы хотим представить игры англоязычных стран, находящиеся в свободном доступе в сети интернет, доступные в режиме онлайн.

На сайте британской компании BBC (<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1>) представлены мини-игры для учащихся начальной школы трех категорий:

– Literacy – «грамматика»; игры, направленные на развитие речевых навыков: грамматического, фонетического, лексического;

– Maths – «математика»; игры, направленные на развитие умений учащихся начальной школы проводить различные математические операции (сложение, вычитание, деление, умножение), а также совершенствование навыков работы с графиками и диаграммами, проведения измерений и ранжирования объектов по заданным критериям;

– Science – «окружающий мир»; игры, направленные на формирование представлений о разнообразии живых организмов, их среде обитания, о цепях питания, физической природе вещей; расширение кругозора учащихся начальной школы.

В каждой игре учащиеся помогают персонажам Макс и Молли в решении проблемных ситуаций, проведении мини-исследований. Все игры представлены в трех уровнях сложности: средний, сложный, очень сложный. К играм прилагается дополнительный материал в формате PDF, который также находится в свободном доступе. Особо следует отметить, что данный образовательный ресурс был полностью озвучен профессиональными актерами-носителями языка. Таким образом, при работе с образовательным

ресурсом BBC Bitesize K1 происходит развитие слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков учащихся.

Образовательный ресурс BBC Bitesize K1 можно использовать при изучении следующих тем английского языка:

– Местоимения – Игра «Travelling Pronouns». Цель игры заключается в том, чтобы составить правильно предложение, выбрав подходящее по смыслу личное или притяжательное местоимение (Рис. 1, 2).



Рисунок 1. Фрагмент игры «Travelling Pronouns»

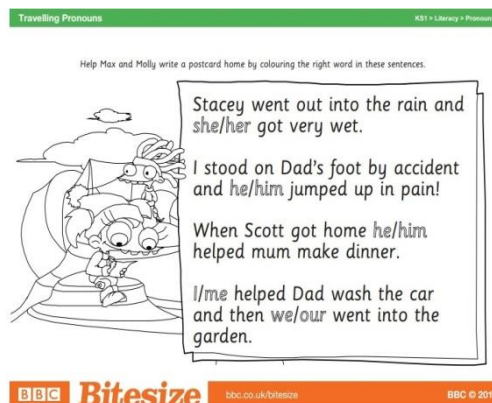


Рисунок 2. Дополнительный материал к игре «Travelling Pronouns»

– Алфавит – Игра «Alphabetical Adventure». Здесь знание букв алфавита проверяется с помощью заданий, в которых необходимо расставить слова в алфавитном порядке.

– Союзы – Игра «Balloon Joining Words». В этой игре нужно помочь героям подняться вверх на воздушном шаре, выбирая подходящие союзы, чтобы получилось правильное предложение (Рис. 3).

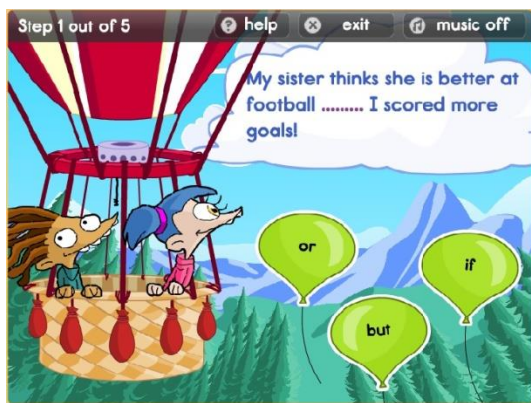


Рисунок 3. Фрагмент игры «Balloon Joining Words»

– Порядок слов в предложении – Игра «Kung-fu Sentences». Игра, направлена на развитие грамматического навыка учащихся – построения утвердительных, вопросительных и отрицательных предложений.

– Пунктуация – Игра «Alien Punctuation». В этой игре главные персонажи помогают инопланетянам расставлять знаки препинания в

письмах, а также практикуется написание заглавной буквы в начале предложения.

– Меры веса и длины – Игра «Harbour Measurements». Учащиеся должны выбрать для погрузки на корабль груз нужного веса и размера. Для этого им необходимо провести измерение и взвешивание предложенных контейнеров (Рис. 4).



Рисунок 4. Фрагмент игры «Harbour Measurements»

– Время – Игра «Clockworks». Здесь проверяется умение игроков определять и считать время на часах.

– Фигуры – Игра «Shape Lab». Данная игра служит хорошим тренажером при изучении геометрических фигур, их сторон и симметрии.

– Счет – Игры «Number Pyramid», «Camel Times Table», «Division Mine». Все три игры призваны помочь учащимся с интересом проводить математические операции на английском языке.

– Животные – Игра «Animal Hospital». Нужно помочь главному персонажу вылечить животных, приклеив пластырь на нужную часть тела (Рис.5).



Рисунок 5. Фрагмент игры «Animal Hospital»

– Растения – Игра «Garden Guru». Эта игра способствует изучению не только наименований растений, но также как и в каких условиях, они растут и хранятся (Рис. 6).



Рисунок 6. Фрагмент игры «Garden Guru»

– Еда – Игра «Kitchen Materials». Требуется помочь шеф повару в приготовлении блюд, верно выбрав необходимые ингредиенты и действия, которое нужно совершить с продуктами.

На сайте американской компании, создающей игры для детей – PBS Kids, мы бы хотели остановиться в разделе «Fizzy’s Lunch Lab» (<http://pbskids.org/lunchlab/games>). В нем все задания связаны с изучением продуктов питания и формированием представлений о здоровом питании и здоровом образе жизни. Здесь учащиеся начальной школы могут совершенствовать свои навыки и умения, расширять кругозор по теме «Еда»: Немало важно, что при использовании игр этой серии в учебном процессе решается не только образовательная задача, но и воспитательная. В играх настойчиво пропагандируется необходимость здорового питания, дети учатся сравнивать энергетическую ценность и составов продуктов. В данной серии игр также присутствуют персонажи, сопровождающие и помогающие ребенку во время игры. Также, для общего развития, данная компания предлагает целый список уже готовых блюд с рецептами на английском языке. Мы хотим представить некоторые из этих игр.

– Игра «Super Market Mania». В начале игры на выбор предлагается два персонажа: мальчик и девочка. Цель игры – по рядам магазина дойти до кассы и собрать нужные продукты для приготовления блюда шеф поваром. Сначала, нужно прокрутить мини-барабан, выдающий талон с количеством клеточек, которые нужно перейти. На пути встречаются клетки с заданиями, выполнив которые можно получить бонусы или продукты. И также предлагается соперник, который параллельно собирает свои продукты. За каждое невыполненное задание персонажа, его противник получает свой продукт. Воспитательная задача игры раскрывается в том, что ребёнку предлагается список полезной еды, а его соперник – пухлый мальчик, с вредными привычками собирает сникерсы (Рис. 7).



Рисунок 7. Фрагмент игры «Super Market Mania»

– Игра «Fizzy's Food Trunk». Цель этой игры – накормить отдыхающих парка бургерами. Но сложность заключается в том, что все ингредиенты нужно выложить в правильной последовательности, а также у каждого посетителя свои предпочтения в еде и нежелание долго ждать (Рис. 8).



Рисунок 8. Фрагмент игры « Fizzy's Food Trunk»

– Игра «Food Camr». Приготовить выбранное блюдо – задание данной игры. Для этого необходимо выполнить указанные рекомендации: выбрать ингредиенты, посчитать их нужное количество, правильно порезать. За выполнение этих действий даются соответствующие медали: золотая, серебряная или бронзовая. Собрав медали только высшего ранга, учащийся получает возможность приготовления секретного блюда (Рис. 9).



Рисунок 9. Фрагмент игры «Food Camr»

Представленные нами игры можно использовать как дополнительные задания при изучении соответствующих тем как на уроках английского языка в начальной школе, так и при организации различных видов внеурочной

деятельности. Учащиеся могут выполнять задания игры в свободное время, и проходить каждый уровень несколько раз, так как задания варьируются.

Достоинства аутентичных компьютерных игр:

- увлекательность;
- погружение игроков в англоязычную среду;
- возможность использования субтитров;
- гармоничное развитие речевых навыков и умений;
- комплексное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач;
- возможность регулирования уровней сложности, соответствующих знаниям учащихся;

Использование аутентичных игр делает процесс обучения более живым, интересным и познавательным, что способствует повышению мотивации младших школьников к изучению английского языка.

Литература:

1. Академик: Словари и энциклопедии на Академике: Энциклопедия юриста // <http://dic.academic.ru>

2. Игры на BBC: KS1 Bitesize: Travelling Pronouns (<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/pronouns/play>), Alphabetical Adventure (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/alphabetical_order/play), Balloon Joining Words (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/joining_words/play), Kung-fu Sentences (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/making_sentences/play), Alien Punctuation (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/literacy/using_punctuation/play), Harbour Measurements (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/maths/length_and_weight/play), Clockworks (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/maths/telling_the_time/play), Shape Lab (<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/maths/shapes/play>), Number Pyramid (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/maths/addition_and_subtraction/play), Camel Times Table (<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/maths/multiplication/play>), Division Mine (<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/maths/division/play>), Animal Hospital (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/science/health_and_growth/play), Garden Guru (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/science/growing_plants/play), Kitchen Materials (http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks1/science/changing_materials/play).

3. Игры на PBS kids: Fizzy's lunch lub: Super Market Mania (<http://pbskids.org/lunchlab/games/supermarket-mania>), Fizzy's food trunk (<http://pbskids.org/lunchlab/games/food-truck>), Food Camp (<http://pbskids.org/lunchlab/games/food-camp>).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «CASE-STUDY» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Железцова Е.Д., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Боброва Т.О.

В современной начальной школе одними из важнейших задач в обучении иностранному языку является освоение первичных

лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью, развитие языковой компетенции, формирование личности, способной участвовать в межкультурном общении и т.д. Для решения данных задач используется множество интенсивных обучающих технологий интерактивного характера, направленных на активизацию учебного процесса. К таким технологиям можно отнести метод «case-study».

В настоящей статье рассматривается возможность использования данной технологии на начальном этапе изучения иностранного языка, т.е. в начальной школе.

Метод «case-study» или метод ситуационного анализа (от англ. *case – случай, ситуация*) – это метод обучения, основанный на описании реальных ситуаций, часто с привлечением решений конкретной задачи, проблемы, вопроса [2]. Впервые этот метод был использован в начале 20-х гг. XX века в Гарвардской школе бизнеса.

Уникальность данного метода заключается в том, что в нем отсутствует четко представленный набор исходных данных, необходимых для получения единственно верного решения. Так же следует отметить, что в структуре «case-study» отсутствует ряд вопросов, на которые нужно дать ответы. Напротив, обучаемому предоставляется возможность самому осмыслить ситуацию, заявленную в кейсе, выделить проблему, требующую решения. Сама же ситуация анализируется каждым участником самостоятельно, после чего обсуждается в парах или в группах, состоящих из небольшого количества человек (обычно 3-4 участника). Таким образом, каждый участник дискуссии имеет возможность внести свой вклад в решение поставленной задачи.

Как было сказано ранее в основе данного метода лежит так называемый кейс. Целесообразно обратиться к его характеристике. Сложность данного понятия породило необходимость создания множества классификаций кейса. В рамках данной статьи, рассмотрим классификацию кейсов по размеру. В методической литературе выделяют следующие по размеру кейсы:

1. Полные кейсы (20-25 страниц) рассчитанные на командную работу в течение нескольких дней. Итогом данного кейса является командное выступление.

2. Сжатые кейсы (3-5 страниц) подразумевает работу в классе. Итогом сжатого кейса является общая дискуссия.

3. Мини-кейсы (1-2 страницы), подобны сжатым кейсам. Так же используется для работы в классе. Обычно является дополнением к теории, преподаваемой на уроке [1].

Особое место занимает применение этого метода в рамках начальной школы. Согласно ФГОС НОО второго поколения одним из методологических оснований является компетентностный и системно-деятельностный подходы в обучении, т.е. приоритетной задачей теперь является развитие у младших школьников умений и навыков (компетенций),

а именно: формирование умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, знание иностранных языков, способов взаимодействия с окружающими, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе, умения добывать знания непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях и т.д.

Развитие вышеприведенных компетенций происходит путём формирования системности знаний, динамического мышления через создание проблемных ситуаций, решение конкретных задач. И как было упомянуто выше, именно в рамках метода ситуационного анализа создаются проблемные ситуации (кейсы), разрабатываются различные решения этих конкретных задач.

Большинство педагогов утверждают, что процесс обучения дает лучшие результаты, когда учащиеся принимают активное участие в учебном процессе. В методе «case – study» главным действующим лицом является обучаемый. К тому же использование данного метода позволяет вовлечь в учебный процесс всех учеников в классе.

Кроме того, важно отметить, что применение данной технологии считается более приемлемым на средней и старшей ступенях обучения в школе. При этом часто упускается из виду тот факт, что для эффективной работы на упомянутых этапах обучения, многие навыки должны начать формироваться в на предыдущей ступени. Достижению более высоких результатов применения технологии “case-study” может также способствовать то обстоятельство, что для учащихся данная система обучения будет уже привычной и не будет вызывать стресса. Мы стоим на позиции, что чем в более раннем возрасте закладываются навыки работы в группе, выявления проблемы и поиска собственных решений, что составляет сущность данной технологии обучения иностранному языку, тем большую степень сформированности умений и навыков мы получим в конечном счете.

Использование метода «case – study» на уроках иностранного языка в начальной школе дает младшим школьникам возможность:

- выработать умение самим принимать решения и нести за них ответственность. Если раньше учитель предлагал готовый план работы на уроке, то сегодня дети должны быть более самостоятельны;
- выработать аналитические способности: умение ставить проблему и решать ее, принимать решения – «здесь и сейчас»;
- выработать навыки общения и работы в команде. Данные навыки имеют огромное значение для детей младшего школьного возраста, т.к. они способствуют укреплению взаимоотношений ребенка с другими детьми, ведь зачастую для ребенка младшего школьного возраста большую трудность представляет установление контакта в классе;
- выработать активную жизненную позицию. Данный навык способствует развитию своего собственного мнения и умения отстаивать свои интересы.

Также в ходе такого изучения происходит овладение новой лексикой, новыми синтаксическими структурами, идиомами, многократно встречающимися в тексте [2].

Стоит отметить, что наряду с положительными чертами использования данного метода в учебном процессе, существует также отрицательные, а именно:

- как и любой другой метод обучения, метод «case-study» требует тщательной подготовки, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся;
- в рамках начальной школы не все типы кейсов могут быть использованы на уроках (например, только сжатые или мини кейсы);
- использование данного метода требует от учителя учитывать множество принципов при разработке кейсов, а именно: в процессе обсуждения создавать творческую атмосферу, работа с кейсом должна научить учащихся анализировать полученную информацию, выделять причинно-следственные связи, ситуация должна четко соответствовать заданной теме на уроке и т.д.;
- не исключена возможность возникновения конфликта в группе, столкновение мнений в процессе обсуждения.

Однако, несмотря на это метод ситуационного анализа становится все более и более популярной формой обучения, которая играет важную роль в развитии навыков и умений у учащихся. В настоящее время школа сталкивается с проблемой нежелания учеников использовать приобретенные языковые знания, поэтому весьма актуально использовать данный метод, начиная с начальной школы, где только начинаются закладываться предпосылки к формированию вторичной языковой личности, начинается освоение первичных лингвистических представлений, формирование личности, способной участвовать в межкультурном общении.

Литература:

1. Варданян М.Р., Палихова Н.А., Черкасова И.И., Яркова Т.А. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода "case-study". – Тобольск, 2009.
2. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М., 2004.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. – М., 2009.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рябуха Е.Н., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филос. н., доц. Соцкая Е.В.

За последние десять-пятнадцать лет обучения использование информационных и коммуникационных технологий стало привычным для

большинства учебных заведений всего мира. Актуальным представляется также вопрос об использовании мультимедийных средств при преподавании языков, поскольку политика образовательных систем в области изучения языков направляется не только на то, чтобы молодежь изучала как можно больше языков, но и на развитие тех умений, которые позволили бы молодому поколению быть мобильными, осведомленными, а язык в этом контексте выступает средством донесения информации.

Стоит отметить, что сегодня использование специализированных обучающих программ является одним из условий успешного освоения иностранного языка. Они стали эффективным инструментом в процессе обучения, который облегчает усвоение знаний и повышает их качество. Даже очень «традиционный» преподаватель со стойким иммунитетом к вмешательству новейших технологий не может отрицать, что обучающие программы представляют собой очень богатый источник потенциальных учебно-обучающих возможностей.

Рассматривая вопросы относительно использования обучающих программ при обучении иностранным языкам, можно выделить следующие положительные моменты их внедрения в процесс современного обучения иностранным языкам. Они:

1. Мотивируют обучение, возможно даже больше, чем аудио- и видео материалы.

Во время работы с учебной программой автоматически срабатывает методический прием «переноса» студентов в иноязычную ситуацию, приближенную к реальной жизни. С помощью учебных программ можно совместить чувственные, слуховые и зрительные компоненты влияния на восприятие текста (устного или письменного) студентами, тем самым провоцируя их последующую мыслительную деятельность, давая толчок к дальнейшей работе над языком. Использование различных средств презентации учебного материала, его структурирование с широким привлечением интерактивных видов и форм работ способствуют повышению интереса к предмету в целом и процессу обучению.

2. Дают возможность преподавателю применять индивидуальный подход и наиболее полно реализовать принцип личностно-ориентированного обучения.

Индивидуализация процесса обучения осуществляется благодаря большому потенциалу обучающих программ по адаптации к потребностям каждого студента. При их использовании становится возможным учитывать не только возрастные особенности и уровень подготовленности студентов, но и индивидуальные психологические характеристики каждого студента.

Принцип индивидуализации в компьютеризированном начальном процессе по иностранному языку обеспечивается следующими факторами:

– возможностью выбора индивидуального темпа работы. Обучающийся имеет все возможности многократного обращения к уже освоенному материалу с целью его закрепления и отработки. В данном случае компьютер

выступает в роли терпеливого учителя, который готов снова и снова объяснять материал;

- индивидуальным способом управления учебной деятельностью, применения различных по степени сложности задач с возможностью перехода к более сложным или, наоборот, к более простым вариантам работы с программой в зависимости от успешности результатов;

- предоставлением индивидуального набора средств поддержки обучения (справочники, подсказки, ключи). Большинство обучающих программ и языковых тренажеров содержат перечень Интернет-ссылок, которые могут помочь снять возникшие в процессе освоения материала трудности. Во многих программах уже заложена справочная литература обучающего-корректирующего характера. Таким образом, обучающийся имеет возможность сразу же в процессе работы получить консультацию по возникающим вопросам;

- адаптацией формы учебного материала к индивидуальным особенностям восприятия информации целевой аудитории. Форма и последовательность представления учебного материала соотносится с конкретным обучающимся и его особенностями: возрастом, уровнем владения изучаемым языком, общим уровнем культуры, спецификой мышления, памяти, познания.

3. Способствуют развитию самостоятельности студентов, побуждают пользоваться информацией, которая непосредственно касается их личностного или профессионального роста, и, кроме того, делают обучающегося автономным пользователем, который способен без чьей-либо помощи добывать знания.

4. Повышают осведомленность относительно других языков и культур. Любая информация об изучаемом языке обязательно несет на себе оттенок культуры данного народа, так как и языковые единицы являются отражением ментальности народа, который говорит на этом языке. Трансформационные процессы в языке и их изучение ведет к углублению понимания не только лингвистических основ функционирования языка, но и его истории, взаимодействию с другими народами, специфику современного состояния. Студенты также имеют возможность расширить свои знания с помощью использования компьютерных технологий не только по предмету «английский язык», но и получить определенные знания и опыт ситуаций, приближенных к реальным.

5. Благодаря наличию разнообразных типов текстов повышают языковые компетенции обучающихся. Так, интерактивные CD-диски предоставляют множество интересной и полезной иллюстрированной информации по темам, которые в обычных учебниках, как правило, недостаточно полно представлены. Использование обучающих программ ведет к расширению объема знаний студентов по определенной учебной теме, углублению их качества.

6. Предлагают аутентичный и современный материал, отвечающий интересам и потребностям студентов. Как известно, процесс обучения может состояться, если только обучающийся проявляет интерес к процессу обучения, то есть представляемая информация отражает его мироощущения, совпадает с его актуальными проблемами и интересами. Презентация современного языкового материала и тщательная постановка проблемы повышают интерес к процессу обучения и интенсифицируют его.

7. Обеспечивают быстрый контроль приобретенных знаний. Большинство обучающих программ содержат эту опцию, позволяя студентам сразу же проверить свой уровень понимания и усвоения материала, выявить области отставания и ошибок. В этом случае обучающийся может еще раз вернуться к пройденному материалу и ликвидировать образовавшиеся пробелы. Также на занятиях с использованием компьютера очень быстро проходят тестирование, выполнение контрольных упражнений.

Внедрение инновационных технологий, в частности, использование компьютерных учебных программ на занятиях проходит тремя этапами.

1 этап – это формирование лексических и грамматических навыков по теме. В течение этого этапа студенты усваивают строение английских предложений, совершенствуют языковые навыки, прослушивая и повторяя фразы и предложения записаны на диске.

2 этап – на этом этапе проходит совершенствование языковых навыков и использования тех фраз и предложений, которые закреплялись на первом этапе, в диалоге с компьютером.

3 этап – это усвоение материала, развитие умений применять лексические и грамматические знания, приобретенные во время предыдущих этапов. Студентам предлагаются грамматические и лексические задания, например: поставить слова в правильной последовательности, чтобы было верно построенное предложение; подобрать к предложенным словам антонимы или синонимы; вставить по смыслу слова в фразы или предложения.

После прохождения этих этапов студент может увидеть, насколько успешно он работал в течение занятия, посмотрев результаты урока.

Высокая эффективность применения компьютерных обучающих программ в языковой подготовке достигается при их комплексном, системном использовании.

В процессе работы с обучающими программами преподаватель должен быть рядом со студентом, когда он нуждается в помощи, однако не мешать ему работать самостоятельно. Преподаватель сотрудничает со студентами, используя техническое средство, что является чрезвычайно привлекательным способом взаимодействия для студентов.

С помощью современных компьютерных программ студенты испытывают настоящее погружение в живой язык, получают множество возможностей для изучения и запоминания новых слов и речевых оборотов, а также для развития речевых навыков.

Учитывая все преимущества и возможности частных информационных технологий, не стоит забывать, что компьютер, осуществляя целый ряд функций обучения, все же не может полностью заменить преподавателя иностранного языка. Компьютер не нужно противопоставлять преподавателю, а использовать его как средство поддержки его профессиональной деятельности.

Литература:

1. Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике. – М., 2004.
2. Подопригора Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С.25-31.
3. Ситдикова И. Компьютер спешит на помощь // Иностранные языки в учебных заведениях. – 2004. – №1. – С. 116-119.
4. http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Pedagogica/32272.doc.htm

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ
ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Тавадян А.М., ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: к. филол. н., доц. Санькова А.А.***

*“Игра – это искра,
зажигающая огонек пылливости
и любознательности”
В.А. Сухомлинский*

Общеизвестно, что использование разнообразных игровых форм в процессе организации познавательной и творческой деятельности школьников является наиболее эффективным методом стимулирования интереса детей, особенно младшего школьного возраста к процессу обучения. Однако в современной методике обучения и воспитания детей младшего школьного возраста ввиду усложнения и увеличения объема изучаемого материала все меньше внимания уделяется использованию дидактических игр в педагогическом процессе вообще, а в частности – на уроках русского языка.

Использование занимательного материала и дидактических игр на уроках в начальной школе является наиболее продуктивным средством развития интереса ребенка к учебным предметам. Игры вызывают положительное отношение к выполняемой работе, улучшают эмоциональный настрой учеников, способствуют развитию работоспособности; также ученики имеют возможность повторить пройденный материал разными способами, «отрепетировать» его использование в конкретной жизненной ситуации. Дидактические игры развивают наблюдательность, внимание, память, мышление. Игра формирует у детей привычку сосредотачиваться, проявлять инициативу, мыслить самостоятельно.

Ученые выделяют две основные цели дидактической игры: обучающую, преследуемую взрослым, и игровую – главный стимул ребенка. Несомненно, для успешного обеспечения и усвоения программного материала обе цели должны дополнять друг друга и через актуализацию последней в ходе урока выходить на реализацию образовательной парадигмы.

Дидактические игры могут использоваться на различных этапах урока, особенно целесообразно их применение на этапах повторения и закрепления материала.

Игра должна проводиться по определенным правилам. Для младших школьников количество правил игры ограничивается двумя-тремя, так как большее их количество трудно усваивается слабыми детьми. Учителям следует помогать в процессе игры тем детям, которым трудно запомнить принцип игры, следовать необходимому алгоритму при её реализации. По завершению игры учителю совместно с детьми необходимо определить победителей и поощрить их, что создаёт дополнительную положительную мотивацию к дальнейшему обучению.

Ребенок в игре с охотой и большим интересом выполняет то, что вне игры ему дается очень трудно и кажется неинтересным. В.А. Сухомлинский был в числе первых, кто сказал об этом так: «Ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве». Великий педагог, практик и реформатор школы абсолютно верно, на наш взгляд, считал, что это «верная дорога к сердцу ребенка» [2].

Исследования А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, Л.С. Выготского и других педагогов свидетельствуют о том, что «закономерности формирования умственных действий на материале школьного обучения обнаруживаются в игровой деятельности детей. В ней своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов: сенсорных процессов, абстракции и обобщения, произвольного запоминания, припоминания и т.д.» [1].

Таким образом, дидактическая игра справедливо считается одним из самых действенных средств, которое способно выработать у детей младшего школьного возраста интерес к занятиям русским языком. Основная цель преследуемая в игре – пробудить у школьника интерес к познанию, учению, науке и книге как источнику знаний, а языку как средству познания. В процессе игры активность детей в учебной деятельности резко возрастает, повышается их работоспособность, что делает изучаемый материал более доступным и понятным.

Наблюдая и проводя уроки русского языка в процессе прохождения педагогической практики, мною был сделан вывод, что уроки по русскому языку, в основном, не вызывают у детей младшего школьного возраста особого интереса. В ходе опроса большинство детей определяют их как «скучный предмет», на основании чего можно сделать вывод о том, что

неграмотность детей порождается именно сложностью и «сухостью» изучаемого теоретического материала, зачастую, оторванностью его от практики. Поэтому для того чтобы заинтересовать ребенка процессом изучения русского языка, соответственно, повысить грамотность письма и, как следствие, овладения навыком чтения, целесообразно использование дидактических игр, ориентированных на проработку всех уровней языка в соответствии с изучаемым разделом программы и ориентированных при этом на реальную жизнь младшего школьника. Если систематически и планомерно отбирать и накапливать познавательный и увлекательный материал, способный обратить на себя внимание каждого ученика в отдельности, то мы можем добиться действительно хороших результатов.

Игра формирует фонематическое восприятие слова, активизирует внимание, мыслительную деятельность ребенка. В процессе игры ребенок получает новые знания об окружающем мире, учится самостоятельно формулировать, высказывать и отстаивать свою точку зрения. Использование дидактических игр по русскому языку способствует развитию у детей младшего школьного возраста орфографической зоркости. В результате систематической работы учителя у детей обязательно появится интерес к зачастую самому трудному для них предмету – русскому языку.

Таким образом, формирование познавательного интереса к русскому языку на этапе начального образования более продуктивно происходит при помощи дидактических игр. Игра не только привлекает внимание школьников, но и воспитывает в них любовь к этому сложному и очень интересному предмету, развивает языковое чутьё и формирует представление о языке как эффективном средстве постижения действительности. Однако игра должна быть включена в систему обучения, чтобы не терять смысла урока и не использовать её формально, как обычное упражнение.

Литература:

1. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психологические воззрения Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М. 1985.

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ НОРМАЛЬНОМ И АНОМАЛЬНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ

*Кулаков В.Г., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновск
Научный руководитель: к. психол. н., доц. Аконова М.А.*

Актуальность проблемы развития межличностных отношений у детей с отклонениями в развитии не вызывает сомнений на сегодняшний день, так как это одна из форм реализации социальной сущности каждого ребёнка и психологическая база для сплочения коллектива.

При дизонтогенезе у детей имеются определенные специфические черты, затрудняющие их взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Результаты подобного непродуктивного общения сильно сказываются на дальнейшем психическом развитии. Исследование особенностей межличностных отношений детей с аномалиями развития, специфики их общения может содействовать более глубокому пониманию отклонений в развитии и улучшению учебно-воспитательного процесса. Нужно, начиная уже с младшего школьного возраста, учить детей уважать не только себя, но и окружающих; показывать важность личности человека, его прав, самоуважения; развивать у ребенка умения конструктивного разрешения конфликтов, чему, способствуют межличностные отношения, создающиеся в позитивном русле развития.

Целью нашей работы было изучить особенности межличностных отношений детей при нормальном и отклоняющемся развитии.

Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми; объективно проявляющиеся взаимосвязи людей, отраженные в содержании и направленности реального их взаимодействия и общения и порождающие субъективное видение своей позиции и положения других, что, в свою очередь, «задает» определенный характер межличностных взаимосвязей, прежде всего, в рамках совместной деятельности. Дети занимают различное положение в системе личных взаимоотношений, не у всех есть эмоциональное благополучие. То или иное положение ребенка в системе личных взаимоотношений не только зависит от определенных качеств его личности, но, в свою очередь, способствует выработке этих качеств. Определив положение каждого ребенка в группе и его социометрический статус можно проанализировать структуру межличностных отношений в этой группе [2, С. 112].

В младшем школьном возрасте формируется новое представление о себе, самооценка становится независимой от успешности или неуспешности, а приобретает устойчивость. В этом возрасте закладываются

психологические основы межличностного взаимодействия, общественных отношений. Трудности общения в данном периоде определены неудовлетворительными межличностными отношениями со взрослыми и сверстниками, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем, несформированностью навыков практической и речевой коммуникации. Социальный мир становится для ребенка шире, отношения глубже, а их содержание разнообразнее. Младшие школьники, как члены будущего коллектива, отличаются друг от друга индивидуальными особенностями характера и мышления. Поэтому они по-разному входят в систему межличностных отношений, занимают определённое положение в коллективе [4, С. 134].

Существуют различные подходы к определению, различению и систематизации нормального и отклоняющегося развития. Однако для любого варианта условно нормативного или отклоняющегося развития характерна определенная структура развития психической деятельности, с помощью которой можно объяснить положение об общих и специфических закономерностях развития детей с различными проблемами и отклонениями в развитии. Такой подход позволяет рассматривать как индивидуальные различия ребенка, так и выделять особенности отклоняющегося развития [2, С. 189].

Проблема формирования межличностных отношений у детей с отклонениями в развитии еще не получила достаточного раскрытия в коррекционной психологии и педагогике. Вместе с тем психологи в разное время уделяли достаточно много внимания становлению личности аномального ребенка в процессе различных видов деятельности. У детей с отклонениями часто возникают барьеры, препятствующие установлению контактов между людьми, которые можно разделить на три группы: трудности, возникшие в связи с дефектами развития ребенка; трудности общения, порожденные социальными факторами; трудности, обусловленные индивидуально-типологическими особенностями. [1, С. 178]

Особенности социализации и адаптации младших школьников в условиях дизонтогенеза отрицательно сказывается на характере межличностных отношений детей с отклонениями в развитии. Проведение экспериментального исследования было направлено на изучение специфики межличностных отношений детей с аномальным развитием.

Экспериментальное исследование проводилось с целью выявления особенностей межличностных отношений детей при нормальном и отклоняющемся развитии.

Исследование проводилось с двумя группами испытуемых. В экспериментальную группу вошли 12 учащихся с ЗПР (8 мальчиков, 4 девочки) учащихся третьего специального коррекционного класса VII вида (школа № 6 г. Буденновска), в контрольную – 20 учеников третьего класса общеобразовательной школы № 16 с. Шишкино Благодарненского района.

Возраст детей опытных групп варьировался от 9 до 11 лет. По заключениям ПМПК у всех учащихся экспериментальной группы был подтвержден диагноз задержки психического развития.

Диагностическое исследование проводилось с помощью следующих методов и методик: социометрический тест; анкетирование с целью определения положительных качеств в друзьях, методика «Оценка отношений в своем коллективе» (тест семантического дифференциала); методика «Индекс групповой сплоченности Сишора»; методика «Фильм-тест» Р. Жилия.

Понимание особенностей межличностных отношений детей с условно нормальным и отклоняющимся развитием возможно только через сравнение этих детей и их характеристик. Соответственно результаты диагностического исследования учащихся экспериментальной группы (дети с ЗПР) анализировались и сравнивались с данными по методикам, полученным школьниками контрольной группы.

По результатам экспериментально-психологического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на различия в социометрической структуре исследуемых классов (количество «популярных», «пренебрегаемых», «предпочитаемых», «отвергаемых», «изолированных» детей в классе), у обеих опытных групп социометрический статус высокий: и в контрольной и в экспериментальной группах процент популярных и предпочитаемых детей выше, чем процент пренебрегаемых, изолированных и отвергаемых детей. При этом уровень взаиморасположенности в контрольной группе выше, чем в экспериментальной, то есть нормально развивающиеся дети находятся в более благоприятных социально-психологических условиях. Показатели социовалентности показывают, что у учащихся с отклоняющимся развитием потребности в общении развиты в меньшей степени, чем у детей без отклонений в развитии.

2. Результаты проведенного с детьми анкетирования позволяют нам сделать вывод о том, что у учащихся с отклонениями в развитии и нормально развивающихся школьников есть и сходства и определенные различия в предпочитаемых характеристиках друзей. Все дети ориентированы на выбор друзей по внешнему виду; но дети без отклонений предпочитают деятельностные характеристики (показатели ситуативной деятельности и успешной учебной деятельности) своих друзей, а дети с ЗПР – личностные (привлекательный внешний вид, нравственные качества).

3. Полученные результаты исследования говорят также о том, что все учащиеся, независимо от особенностей онтогенеза оценивают свою принадлежность к группе примерно одинаково. Однако в экспериментальной группе хуже эмоционально-психологический климат: учащиеся негативно оценивают атмосферу в классе, также дети с ЗПР отрицательно оценивают дружеские отношения в коллективе и частоту ссор между одноклассниками.

4. По всем показателям социально-психологических характеристик (наличие дружеского отношения, желание доминировать и лидировать, общительность в группе, положительное отношение к учителю) учащиеся с отклонениями в развитии отстают от своих сверстников с условно-нормальным развитием. Кроме того, большинство учащихся контрольной группы предпочитают наиболее адекватный тип реагирования – нейтральную реакцию на фрустрирующий фактор; в то время как учащиеся экспериментальной группы чаще предпочитают пассивно-страдательную реакцию.

Результаты исследования по всем исследуемым параметрам (социометрическая структура и статус класса, уровень взаиморасположенности детей и показатели социовалентности, предпочитаемые характеристики друзей, оценка своей принадлежности к группе и эмоционально-психологический климат в классе, показатели социально-психологических характеристик и типа реагирования на фрустрирующий фактор) подтвердили гипотезу нашего исследования.

Таким образом, были выявлены отличия в особенностях развития межличностных отношений детей младшего школьного возраста при нормальном и аномальном онтогенезе.

Литература:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. – М., 2003.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб, 2000.
3. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М., 2011.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 2005.

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

***Нездайминова Е.А., аспирант ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: к. псих. н., доц. Евмененко Е.В.***

Неустойчивость общественной, финансовой, идеологической обстановки, дискредитация высоконравственных ориентиров вызывают глобальный психологический стресс, который нелегко сказывается на едином духовном и физическом здоровье людей, у которых отмечаются на данный момент глубинные перемены восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, переживаний, этических и ценностных качеств жизни.

Именно в подростковом возрасте наиболее выражено проявляются особенности и характер всех этих процессов, когда формируются его умственные способности, социально-психологические особенности человека,

осуществляется процесс индивидуализации и социализации, осваиваются нормы общества.

Помимо возрастных психологических изменений на личность подростка оказывают влияние средства массовой информации, различные формы массовой культуры стали определяющим образом влиять на формирование стиля и образа жизни, ценностных установок подростков. Началось резкое снижение значимости духовно-нравственных ценностей среди данной возрастной категории. Возросло количество неполных семей, либо семей неблагополучных, которые с трудом справляются с воспитанием подростков, либо вообще не справляются. Дети из таких семей попадают в «группу риска», которым необходима психологическая и педагогическая помощь. Зачастую такую помощь родители ищут в образовательных учреждениях разного типа.

Влияние образовательной среды, образовательного процесса на личностное развитие и психические новообразования обучающихся на разных ступенях образования традиционно актуальна в психологических исследованиях. Современное детство с его глубинными изменениями актуализировали исследования психолого-педагогических проблем становления личности учащегося (Д.И. Фельдштейн), несмотря на выдающиеся достижения отечественной науки, позволившие понять психологические закономерности личностного развития учащегося в контексте учения как ведущей деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.).

Одно из новых тенденций в российском образовании – создание образовательных учреждений нового типа, в которых инновационные педагогические методы сочетаются с отечественными достижениями, подходами, технологиями. Кадетские школы и школы-интернаты относятся к учебным заведениям этого вида.

Организация воспитательного процесса в кадетских школах стала предметом изучения С.Г. Александрова, И.В. Андрюшина, Н.Н. Ауровой, А.Ф. Бахвалова, А.В. Беляева, Т.И. Буковской, А.Ю. Воробьева, Ю.Г. Галанина, О.Р. Карташова, Ю.В. Кожухова, В.М. Крылова, В.М. Кумышова, Н.Ю. Миловановой, О.В. Михеевой, В.Н. Миронова, Н.А. Пашкановой, В.В. Семичёва, С.Л. Шпангель и др. [2].

Современные кадетские образовательные учреждения имеют большое значение для подготовки юношей к государственной гражданской и военной службе, социализации детей из проблемных семей, оставшихся без попечения родителей, усиления патриотического воспитания детей и молодежи. Приоритетом современной российской государственности вновь становится патриотическое воспитание молодежи.

По мнению С.М. Горбаченко, Б.В. Куприянов, В.Ю. Ромайкин, В.М. Курмышов, С.Н. Смирнова, особенностью кадетского образования можно сформулировать в рамках военно-служебной модели социального воспитания: единство и взаимопроникновение трех сфер коллективной

жизнедеятельности: военной службы, учебной деятельности и быта; строгая регламентированность всех сфер жизнедеятельности воинскими Уставами, приказами командиров и начальников:

- интенсивность и частота межличностных контактов, публичность индивидуальной жизнедеятельности воспитанников и ограниченность личной автономии кадет;
- символизация быта воспитательной организации (ритуалы, военная форма одежды, нормы поведения);
- ограниченность контактов с внешней средой (относительная автономность функционирования);
- не востребованность рефлексии межличностных отношений в условиях директивности взаимодействия [1].

Для выявления влияния кадетского образования на развитие личности подростка была проведена диагностика школьников. В диагностики участвовали школьники МБОУ кадетской школы имени генерала Ермолова А.П. и школьники МБОУ СОШ №7 г. Ставрополя. В исследовании приняли участие 52 кадета в возрасте от 14 до 15 лет, 43 учащихся СОШ.

Для выявления особенностей развития кадет были использованы методики: Карта интересов (методика А. Е. Голомштока), определение индивидуальной особенности личности подростков (тип мышления) посредством системной диагностики человека на приборе «Активациометр АЦ 9К» Ю.А. Цагарелли (психофизиолог).

В результате диагностики «Карта интересов» были получены следующие результаты. Было выявлено, что 19% (10 кадетов) выбрали направленность в профессиональной деятельности – военное дело и физкультура; 29% (15 кадетов) имеют смешанный тип направленности – военное дело, физическая культура – электроника; 15% (8 кадетов) военное дело, физическая культура – техника; 13% (7 кадетов) выбрали историю и обществознание; 9,5% (5 кадетов) – химию и медицину; 9,5 % (5 кадетов) – электронику; 5% (2 кадета) – филологию, педагогику.

Тогда как учащиеся общеобразовательной школы 21,5% (9 уч.) выбрали направленность в профессиональной деятельности – физика, математика; 16,5% (7 уч.) – историю, обществознание; 18,5% (8 уч.) – филологию, журналистику; 11,5% (5 уч.) – педагогику, воспитание; 16,5% (7 уч.) – химия, медицина; 7% (3 уч.) – военное дело и физическая культура; 9% (4 уч.) – электроника, техника.

По результатам изучения профессиональной направленности кадет и учащихся СОШ можно сделать следующий вывод: профессиональная направленность подростков в КШ проходит под влиянием патриотического и мужского воспитания, по этим причинам 39% подростков интересуют профессии связанные с военным делом, физической культурой, либо техникой и электроникой, чего нельзя сказать о подростках, обучающихся в СОШ. Их профессиональная направленность в сторону военного дела и спорта слабо выражена (7%), основными направлениями являются физика,

математика, история, обществознание, филология, журналистика. Такой выбор, наверняка, связан с существующей популярностью профессий: экономистка, юриста, журналиста. Военно-патриотическая направленность воспитания в КШ имеет положительный эффект с точки зрения профессионального самоопределения подростков. Можно считать, что служба в армии и реализация своих возможностей на военном поприще становятся ценностями именно в кадетских школах. Учащимися СОШ предпочтительны профессии, связанные с математикой, обществознанием, историей, журналистикой.

Для определения индивидуальной особенности личности подростков (тип мышления) обследование проводилось сначала через определение функциональной асимметрии полушарий (ФАП) головного мозга у, затем делались выводы по определению типа мышления у подростков. Существует единое мнение и по поводу того, что у правшей функцией левого полушария является абстрактно-логическое мышление, оперирование знаковой и словесно-логической информацией, счёт, а функцией правого полушария – образное и пространственное мышление, оперирование образами различных модальностей.

№ п/п	Образовательное учреждение	АП (активация правого полушария)	АЛ (активация левого полушария)	МУ (межполушарная уравновешенность)
1.	КШ	45%	17%	38%
2.	СОШ	18%	72%	10%

При сравнении индивидуальных особенностей учащихся КШ и СОШ, можно сделать следующие выводы: у учащихся СОШ преобладает абстрактно-логическое мышление, оперирование знаковой и словесно-логической информацией, счёт, о чем и говорит выбор профессиональной направленности в сторону предметов: математики, физики, химия, медицина, электроника. У учащихся КШ преобладает абстрактно-логическое мышление, оперирование образами различных модальностей, что подтверждает профессиональная направленность кадет на военное дело, физическую культуру, обществознание, историю.

Таким образом, результаты исследования дают основание полагать, что военно-патриотическая направленность воспитания в КШ имеет положительный эффект с точки зрения профессионального самоопределения подростков. Учащимися СОШ предпочтительны профессии, связанные с математикой, обществознанием, историей, журналистикой, наверняка по причине популярности профессий экономиста, юриста, журналиста. Кадеты способны схватывать информацию в целом, работать сразу по многим каналам в условиях недостатка информации, восстанавливать целое по его частям. Достаточно полагать, что нестандартные ситуации требуют не только логического мышления, но и высокого уровня развития интуиции.

Следовательно, становление личности подростка в кадетских образовательных учреждениях имеет свою специфику, обусловленную рядом психолого-педагогических условий, отличающихся от условий общеобразовательного учреждения.

Литература:

1. Пашканова Н. А. Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса. – Кострома, 2006.
2. Чиркова Л.Н. Проектирование содержания образования в кадетской школе. – Ярославль, 2009.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Никонова Л.П., магистрант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Ивакина В.В.

В статье анализируются различные точки зрения на проблему и понятие адаптации. Представлены особенности и критерии адаптации студентов I курса к обучению в вузе. Рассматриваются факторы, влияющие на процесс адаптации. Описываются причины замедления процесса адаптации и его неэффективности.

Этап профессионализации, который приходится на годы обучения в вузе – важнейший этап в становлении личности. Именно здесь происходит не только профессиональная, но главным образом личностная идентификация человека. Начало обучения в вузе – важный и далеко не простой этап в жизни молодых людей. Вхождение в новую социальную среду, перемены в структуре и интенсивности обучения, необходимость реализовывать навыки, которые еще практически не развиты (работа с первоисточниками, конспектирование лекции, самостоятельная исследовательская работа) ставят перед первокурсниками сложные задачи адаптации к новым условиям обучения. Следует отметить, что первые месяцы обучения являются началом формирования общей приспособительной реакции в зависимости от индивидуальных особенностей организма, которые не всегда выдерживают прессинговый характер воздействия, что приводит к перенапряжению, а иногда и к стрессу. Следовательно, эффективность адаптации первокурсника к условиям вуза является важным условием не только успешного обучения, но сохранения здоровья молодых людей.

Первые идеи, объясняющие сущность адаптационных процессов, обнаруживаются уже в трактатах древних мыслителей (Аристотель, Эмпедокл, Демокрит, Л. Кар), а затем развиваются в трудах немецких философов (Г.В.Ф. Гегель, И. Кант), французских материалистов и натурфилософов (Ж.Б. Ламарк, Ф.И. Шеллинг, Л. Окен, Ж.Л. Бюффон). Впервые феномен адаптации стал предметом изучения науки в середине XIX века. На сегодняшний день существует большое количество определений понятия «адаптация», что связано не только с универсальностью и

многосторонностью адаптивных явлений в целом, но и с существенными различиями в методических подходах к определению ее сущности.

В философском словаре понятие адаптации определяется с точки зрения биологии как (лат. *adaptatio* – приспособление) совокупность морфофизиологических, поведенческих, популяционных и др. особенностей биологического вида, обеспечивающая возможность специфического образа жизни особей в определенных условиях внешней среды» [6]. В дальнейшем проблемой адаптации заинтересовались такие науки как медицина, социальная психология и социология.

Понятие адаптации в настоящее время применяется не только к биологическим объектам, но и к личности человека, его поведению и взаимодействию в коллективе. Проблема адаптации а психологии рассматривается в работах З. Фрейда И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, И.М. Сеченова, Н.Е. Введенского, Г. Селье, А.Н. Леонтьева, А.Г. Маклакова, И.В. Дывыдовского, П.К. Анохина, Г. Гартмана, А.В. Петровского, Ф.Б. Березина, И.С. Кона и др.

И.П. Павлов отмечал что адаптация «...идея о приспособлении или целесообразности представляет собой неисчерпаемый источник для различных научных гипотез, служит постоянной научной темой, дает могучий толчок к дальнейшему изучению вопросов о сущности жизненных явлений» [5, С. 199].

Словарь практического психолога дает следующее определение данному феномену: «... в переводе с лат. *adaptation* – приспособление, прилаживание – это процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями» [5].

В исследованиях психологов и педагогов А.Ф. Лазурского, Л.И. Божович, А.В. Петровского, А.В. Мудрика, Ю.А. Кустова, Ю.А. Самарина о и др. уточняется содержание адаптационных процессов учебной деятельности. Авторы отмечают, что педагог традиционно смотрит на учащегося (студента) с точки зрения эффективности его обучения. Именно этот показатель до недавнего времени являлся критерием успешности (неуспешности) адаптационных процессов. Современный взгляд на адаптацию к обучению в вузе заключается в учете нужд, возможностей, перспектив развития конкретного студента.

В задачи нашего исследования входит рассмотрение проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении. Таким образом, перед нами в первую очередь встает вопрос о том, кто же такой студент? Каковы особенности и характеристики данной возрастной группы? В чем отличие студентов от других социальных групп? и т.д.

Согласно словарю практического психолога «**Студент** (от лат. *studens*, род. падеж *studentis* – усердно работающий, занимающийся), учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения» [5]. Заслуга

самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева.

В научной и справочной литературе студенчество определяется как «... социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных признаков и специфики труда (учебы). В качестве основания выделения студенчества в самостоятельную группу социальную может рассматриваться ее особое место в общественном воспроизводстве» [1, 4, 5].

Поступление в вуз связано для студента-первокурсника со сменой социальной среды, с изменениями ценностных ориентаций, мотивов и отношением к себе и окружающим. Этот процесс вызывает необходимость перестройки всей системы общественных отношений личности, что и составляет сущность ее социальной адаптации. Не секрет, что данный процесс сопряжен с большим количеством трудностей.

В своих работах В.Я. Ляудис выделяет и дает характеристику следующим трудностям, связанным с процессом адаптации к вузу:

- отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой;
- неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями [2].

Следовательно, процесс обучения в вузе являясь новым этапом в жизни бывшего школьника, требует от него большей самостоятельности и активности в получении и усвоении знаний на фоне возросшей информационной нагрузки, а также умения, способности быть психологически и социально адекватным изменившимся условиям учебы и социального бытия.

Всякая социальная адаптация включает в себя как предметную сторону (приобщенность к определенным видам деятельности), так и социально-психологическую (приспособление к новому коллективу).

В случае адаптации студентов к условиям вуза эти две стороны будут следующими: адаптация к условиям учебного процесса в вузе и социально-психологическая адаптация в учебной группе

А.Е. Росляков выделяет три формы адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшем учебном заведении:

1. Адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям.

2. Общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом.

3. Дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [3, С. 112].

Эффективность адаптации студентов к вузу зависит от своеобразия самого этапа профессионального обучения, возрастных и индивидуальных особенностей студентов. Поступление в вуз, приходится на один из критических периодов развития личности поздний подростковый или ранний юношеский, когда учащихся беспокоит неопределенность, которая начинается за школьным порогом. Будущий успех зависит от способности строить конструктивные отношения, преодолевать возникающие препятствия, управлять своим эмоциональным состоянием. Если необходимые умения не приобретаются на пороге взрослой жизни, человек оказывается незащищенным перед трудностями, стрессовыми ситуациями, терпит неудачу в неформальных отношениях, оказывается коммуникативно-некомпетентным и личностно-зависимым [1].

Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, который должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия. При этом основными признаками эффективной адаптации исследователи считают:

- адаптированность в сфере «внеличности», т.е. социально-экономическая активность, основанная на приобретении индивидом знаний, умений и навыков, достижении компетенции и мастерства;
- адаптированность в сфере личностных отношений, где устанавливаются интимные, эмоционально насыщенные связи с другими людьми, а для успешной адаптации требуются чувствительность, знание мотивов человеческого поведения, тонкого и точного отражения изменений взаимоотношений [1].

Многие авторы (А.А. Орлов, Е.И. Исаев, И.Л. Федотенко, И.М. Туревский) разделяют критерии эффективной адаптации студента к обучению в вузе на объективные и субъективные. К объективным критериям адаптации ученые относят показатели деятельности субъекта: продуктивность деятельности, положение в коллективе, успеваемость. Субъективные критерии социально-педагогической адаптации личности связаны преимущественно с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, переживанием чувства удовлетворенности.

Е.А. Лебедева выделяет следующие критерии адаптированности студентов к образовательной среде вуза: необходимая сумма социальных и профессиональных знаний; социальная зрелость молодого человека, проявляемая в готовности выполнять требования, социальные функции, соответствующие возрасту и статусу; эмоциональное состояние, отражающее удовлетворенность студента пребыванием в вузе; умение студента разрешать конфликты с другими членами группы; социальная дисциплина, проявляемая в способности индивида сознательно соблюдать нормы поведения в студенческой среде; ценностно-ориентированное единство членов группы в отношении к учебе, избранной специальности, социально-культурной деятельности [3].

Подводя итоги, следует отметить, что адаптация студентов к новым вузовским условиям жизнедеятельности является интегративной, поскольку все аспекты адаптации тесно взаимосвязаны между собой, обеспечивая единый, комплексный процесс «состыковки» личности и обучающей среды. Поэтому можно сказать что, адаптация включает в себя физиологические, а также личностно-психологические, поведенческие и социальные компоненты.

Литература:

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д.В. Колесова. – М., 1987.
2. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. – М., 1989.
3. Лебедева Е.А. Педагогические условия социальной адаптации студентов технического вуза // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2001.
4. Орлов А.А., Исаев Е., Федотенко И.Л., Туревский И.М. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 53-60.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М. 1987.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА-ИММИГРАНТА К НОВЫМ УСЛОВИЯМ

Шубина А.А., ФГАОУ ВО СКФУ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Ситникова О.В.

В современном обществе в соответствии с целями, прописанными в нормативных документах об Образовании в РФ, личность ребёнка должна формироваться в коллективе и под влиянием коллектива. По мнению педагогов-психологов, формирование личности человека в коллективе, взаимоотношения личности и коллектива, влияние коллектива на личность зависят, в первую очередь, от определенного положения ученика в

коллективе, или от его социометрического статуса [3]. Отсюда вытекает неоднозначный эффект воспитывающего воздействия учителя, во многом определяющийся структурой коллективов и групп, в которые входит учащийся, их направленностью, характером взаимоотношений их членов. В этой связи учителю необходимо владеть широким спектром социально-психологических проблем, существующих в школе.

Учитель имеет дело не только с отдельными учащимися, отличающимися своей индивидуальностью, присущими ему единственному особенностям и своеобразием, но и, прежде всего, с разными объединениями детей, коллективами. Одной из насущных проблем является проблема адаптации детей к новым образовательным условиям.

Так С.С. Степанов к социально-психологическим проблемам в образовательном пространстве относит ряд компонентов, среди которых особую значимость в контексте данной статьи приобретает проблема адаптации детей [8].

Напомним, что в педагогическом словаре термин адаптация понимается как процесс, в ходе которого устанавливается и поддерживается приспособленность системы или организма при изменении определенных условий внешней среды и внутренней среды [2, С. 12].

А социально-психологическая адаптация, в свою очередь, означает процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения какими-либо социально-психологическими ролевыми функциями [7, С. 8].

Ряд исследователей (Ю.В. Андреева, Я.Н. Крупец, Е.Л. Лукьянова, Е.Л. Омельченко, Г.А. Сабирова) считают, что в результате социально-психологической адаптации детей складывается их учебная адаптация, которая, в свою очередь, понимается как усвоение предписанных норм и ценностей поведения, поддерживающих сложившийся в учебном заведении порядок. Она предусматривает особенности включения ребенка в раннее отличавшуюся от прежней воспитательную и учебную деятельность, его участие во внеклассной работе и т.д. [4, С. 7].

В данной статье мы подробно остановимся на проблеме адаптации детей-иммигрантов из Украины к новым условиям жизни, как процессу вливания в прежде незнакомую среду российской школы.

Согласно п. 1 ст.63 Конституции Российской Федерации иностранным гражданам и лицам без гражданства предоставляет политическое убежище в соответствии с общепризнанными нормами международного права. А в п.1 ст.43 того же документа говорится, что каждый имеет право на образование [1, С. 12-15].

В связи с усилением иммиграционного процесса проблема обучения и воспитания детей-иммигрантов не теряет своей актуальности. В последние года к ее решению очень активно подключаются как социологи и педагоги, так и психологи. С психолого-педагогической точки зрения, интеграция и адаптация детей-иммигрантов может означать определенную необходимость

учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся, которые связаны с их культурной, социальной, этнической принадлежностью, организацию специализированного сопровождения, формирование толерантного сознания [6].

На сегодняшний день проблема иммиграции приобретает особую значимость. Это связано с последними событиями, происходящими в мире, и в частности в Украине. В этой связи, близко прилегающие регионы принимают вынужденных переселенцев (беженцев). Так, в Краснодарском крае оказалось много беженцев из Восточной Украины. Самыми незащищенными в данной ситуации оказались дети, которые совсем не виноваты в происходящем, они ни на чьей-то стороне, они не выбрали это страшное настоящее и малообещающее будущее, которое для них уготовила их родная страна. Теперь они привыкают к жизни в российских детских садах, учёбе в школах и университетах.

Показательным примером может служить одна из многих тысяч украинских семейных историй. Семья В. приехала в Россию, чтобы переждать агрессию. Старшую дочку Леру В. сразу же определили в местную школу. Все проходило в целом хорошо, но на протяжении первых трех месяцев отмечались определенные сложности с адаптацией девочки к новым условиям школьной жизни.

Эту ситуацию сразу же отследили и взяли под контроль педагогический состав школы. В частности, педагогом-психологом были проведены ряд диагностических процедур на определение уровня тревожности: «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса», «Личностная шкала проявлений тревоги (J. Teylor)» и т.д. [5].

Обработка ряда методик показала, что у Леры В. присутствует устойчивая тенденция к высокому уровню тревожности. У нее отмечается общее сложное эмоциональное состояние, связанное со страхом несоответствия ожиданиям окружающих, боязнь нового коллектива. Для наиболее лучшего и легкого вливания в школьный коллектив педагог-психолог наметил план мероприятий как для работы с ребенком, так и с классным руководителем и с ее родителями.

В результате профессиональной деятельности педагога-психолога, автора данной статьи, была предложена и реализована «Модель психолого-педагогической поддержки детей-иммигрантов к школе», которая включает ряд содержательных компонентов преодоления проблем социально-психологической адаптации.

Пространство стратегий педагогической поддержки

Информирование о проблеме ребёнка-иммигранта (диагностика)



Целью психолого-педагогической поддержки адаптации детей-иммигрантов к школе является устранение препятствий, которые мешают успешной адаптации ребенка в образовательном учреждении, помощь в разрешении проблем его деятельности. Психолого-педагогическая поддержка включает в себя 3 вида (направления) деятельности: языковая поддержка, социокультурная адаптация, а также педагогическую готовность к работе с детьми-иммигрантами.

Также в данной модели можно рассмотреть пространство стратегий педагогической поддержки детей-иммигрантов, предполагающее наиболее эффективную адаптацию ребенка к новым условиям школы, конечной целью которой является успешное социально-психологическое взаимодействие с новым коллективом.

Практический опыт показывает, что педагогам, работающим с детьми-иммигрантами, необходимо владение определенными профессиональными компетенциями для осуществления поликультурного образования. Это отмечается и в профессиональном стандарте педагога [3]. Учитель должен понимать социально-психологические особенности учащихся-иммигрантов, учитывать особенности этнического менталитета, иметь представление о миграционных процессах, характерных для России и прилегающих стран, знать специфику обучения таких детей, специфику поликультурного взаимодействия.

Таким образом, социально-психологическая адаптация детей-иммигрантов является комплексным феноменом, включающим в себя социально-образовательные условия, среду и стратегии вхождения детей в социальную ситуацию образовательного пространства. В современном обществе школа является центральным звеном социально-психологической адаптации детей-иммигрантов. Именно в школе происходит освоение важнейших навыков (знаний, моделей отношений и представлений о ступенях социального успеха), необходимых для последующей эффективной интеграции и адаптации в принимающем сообществе. В этой связи на педагогическое сообщество накладывается особая ответственность за социально-психологическую адаптацию детей-иммигрантов к воспитательно-образовательному пространству российской школы.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (Принята 12.12.1993 г.: с учетом изменений, внесенных Законами РФ о поправке к Конституции РФ от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014. №11-ФКЗ). – М., 2015.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М., 2013.
3. Нормативные документы в области науки и образования в РФ // http://csr.spbu.ru/norm_doc
4. Омельченко Е.Л., Андреева Ю.В., Лукьянова Е.Л., Сабирова Г.А., Крупец Я.Н. Адаптация детей-иммигрантов в школе: Методическое пособие. – Ульяновск, 2010.
5. Психологические тесты онлайн // <http://psytests.org/>
6. Силантьева Т.А. Педагогические условия культурной адаптации подростков-мигрантов в мультикультурном регионе. – Астрахань, 2008.
7. Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб., 2003.
8. Степанов С.С. Психологические проблемы современной школы // <file://psyedu 2005 n3 Stepanov.pdf>

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Сырман И.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Хилько О.В.

Психологические проблемы подросткового возраста, как и выделение подросткового периода в жизни человека – это открытие XX века в связи с увеличением периода социализации человека. В настоящем веке проблемы подросткового возраста сохраняют свою актуальность и даже появляются новые. Некоторые проблемы подростков родом из детства, некоторые возникают в данном возрасте.

Причинами психологических проблем у подростков могут быть:

- ошибки в воспитании;
- «гормональный взрыв»;
- желание быстрее избавиться от контроля;
- попытка не выделяться из коллектива;
- неуверенность в себе;
- внешние изменения [3, С. 34].

Проблемы подростков связаны с типом характера подростков, особенностями социальной среды и с другими факторами. Подросток нуждается в поддержке и понимании вместо давления и осуждения. Но зачастую в семье все происходит иначе. Ребенок уверен в правомерности своих действий, а на самом деле ему стоит прислушаться к мнению родителей (взрослых), но он их отвергает. После чего возникают конфликты, приводящие к разногласиям и недопониманию в семье. В результате подросток замыкается в себе, старается стать незаметным не только в семье, но и в обществе. Подросток начинает думать, что его существование среди людей бесполезно. К сожалению, в некоторых случаях, когда родители в такой тяжелый для их отпрыска период не придают особого значения поведению, поступкам, тому, о чем хочет сказать им сын или дочь, дело заканчивается суицидом.

Основные психологические проблемы подростков можно выявить благодаря следующим признакам:

- слабость, замкнутость, депрессии, попытки суицида;
- невыполнение обязанностей, правил гигиены;
- отказ от помощи родителей;
- отсутствие друзей;
- отказ от интересов и увлечений;
- погружение в мир фантазий;
- попытки самоутвердиться;
- уходы из дома, прогулы уроков, употребление алкоголя, никотина, наркотиков, ранние половые связи;
- конфликты с родителями, учителями [1, С. 213-216].

Отрешение подростка от окружающего его мира может быть вызвано некоторыми чертами его характера [2, С. 93]. Но обычно это происходит «благодаря» непониманию родителей ровесников. Подросток считает, что его не понимает весь мир. Родители должны всегда быть наготове и психологически помочь ребенку, если же этого не случается тогда незамедлительно стоит обратиться к психологу, дабы избежать печальных для семьи последствий. Большая часть сложностей подросткового периода связана с проблемой самоутверждения [5, С. 56]. Сами по себе попытки не являются проблемой, сложностями являются методы. Когда подросток занимается любимым делом – это показывает успешную социализацию подростка. Но когда ребенок начинает вести себя агрессивно, отстраняется от окружающих его людей, последствия для самого подростка могут быть печальными, опасными для его жизни. Но если вовремя повлиять на ребенка, то вполне возможно родителям обойтись и собственными силами.

Подросток стремится к самостоятельности, отделению от родителей, обретению своего места в мире, познанию себя. Ограничение его деятельности, отсутствие перестройки взаимодействия в семье в сторону предоставления подростку большей ответственности, самостоятельности в принятии решений отрицательно влияет на поведение и чувства подростка [4, С. 8-9]. Он может еще больше отдалиться от родителей, впасть в депрессию, уйти из дома и т.п. Поэтому родителям и психологам особенно важно при общении с подростком перейти на партнерские отношения, уважать его личность и стремление быть взрослым. Важно помнить, что подростковый период – переломный период в развитии и социализации человека, и подростку требуется самое пристальное внимание и понимание родителей.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 1995.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка – М., 2006.
3. Долджин К., Филипп Р. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2012.
4. Крылова А.А. Психология. – М., 2000.
5. Подольский А.И., Идобаева О.А., Идобаев Л.А. Подросток в современном мире: Заметки психолога. – СПб., 2007.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Фурманова С.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Рукавишникова Е.Е.

Студенчество – большая социальная группа людей в возрасте от 16 до 25 лет. Студенчество как субъект социальных и духовных отношений имеет свою специфику и особенности. Среди них наиболее важной является культурная социализация, профессиональное и гражданское становление [8]. Поиск своего пути в новых социально-экономических условиях, ориентация

на ускоренное статусное продвижение и в то же время прогрессирующая социальная неадаптивность – все это обусловило специфический характер самореализации молодого человека. В то же время происходящие в современном обществе изменения предъявляют все более высокие требования к способности молодого человека социализироваться, адаптироваться к новым реалиям жизни. И практика показывает, что присущие человеку от рождения биопсихологические предпосылки освоения мира являются лишь фундаментом становления личности [1]. В этом процессе важная роль отводится институтам образования. Именно они призваны способствовать передаче духовного опыта предыдущих поколений, выработке молодежью своих жизненных ценностей, убеждений и осознанию своих интересов, т.е. формированию интеллектуально и духовно богатого человека. Стойкие жизненные ориентации – необходимое условие адаптации юношества в сложном современном мире и выработки собственной жизненной стратегии [5].

Руководствуясь этим подходом, нами было проведено анкетирование студентов. В анкетировании участвовали студенты 2 и 5 курсов психолого-педагогического (профиль «Начальное образование. Информатика», «Математика. Информатика», «Дошкольное образование»), историко-филологического факультета (профиль «Русский язык. Литература») и факультета искусств (специальность «Изобразительное искусство»), общее число респондентов – 88 человек. Результаты проведенного анкетирования не претендуют на полноту и глубину рассматриваемой проблемы, но позволяют обозначить актуальное состояние по таким ключевым вопросам как отношение к профессии и к учебе, имеющиеся трудности и пути их преодоления, профессиональные и жизненные планы наших студентов, общечеловеческие ценности, которые являются для студента приоритетными. Анализируя полученные данные, мы констатируем следующее.

Учебные достижения студента обусловлены отношением к избранной профессии [5]. Каждому второму студенту (53%) избранная профессия нравится. Каждый третий (31%) имеет положительно-эмоциональное отношение к профессии. 16% респондентов – это каждый седьмой затрудняются в определении своего отношения к профессии.

Ответы на вопрос «Чем руководствовались студенты при принятии решения поступать в педагогический институт?» распределились следующим образом: 40% студентов сделали самостоятельный выбор профессии; 14% – честно признались, что в выборе профессии сыграли определенную роль обстоятельства; 12% – руководствовались при выборе советами работающих в образовании специалистов; 11% указали, что на выбор профессии повлиял собственный интерес к проблемам педагогики и образования; 9% студентов привлекла близость вуза к дому; для 7% респондентов решающим при выборе профессии стало желание родителей; 4% студентов убеждены, что

учиться лучше, чем работать, поэтому они оказались в вузе; 3% студентов хотят продолжить семейную традицию.

При этом 2/3 студентов (77%), поступаая в вуз, имели представления об избираемой профессии. 8% знакомились с профессией, обучаясь в профильных классах, а 4% были включены в педагогическую профессию, за их плечами – стаж в образовательных учреждениях. У каждого десятого (11%) представление о профессии формировалось в процессе обучения в вузе. Существенным моментом является определение того, чем привлекательна для студентов выбранная профессия. Первые три позиции по этому направлению занимают: 1 – возможность быть полезным обществу (46); 2 – возможность развить свои способности (37); 3 – возможность легко устроиться на работу по этой специальности (28).

Учебная деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации [6]. Основное в деятельности студента – учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести:

- своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств);
- особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде);
- деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения);
- особые средства деятельности – информационные ресурсы, лабораторное оборудование и т.д.;
- интенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение;
- в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т.д.).

Всё это определяет отношение студента к учебе.

Активно-положительное отношение к учебе проявляют 83% студентов, участвующих в анкетировании. Из них с интересом к процессу познания занимается 65% респондентов; каждый пятый (18%) учится с полной отдачей сил, проявляя и развивая свои способности. Из чего можно предположить, что эти студенты имеют высокие учебные достижения. Больше всего таких студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование. Информатика», «Русский язык. Литература». Пассивно-положительное отношение к учебе обозначили 17% студентов. Из них «учатся без старания» и «равнодушны к учебе» – по 7% студентов по каждому из этих показателей, а 3% студентов не проявляют интереса к учебе, и как они указали «учатся по принуждению».

Обучаясь в вузе, каждый студент удовлетворяет свои образовательные потребности, развивает свои интересы и реализовывает свои способности. По частоте ответов, обучаясь в вузе, наши студенты стремятся: 1 – стать высококвалифицированным специалистом (54); 2 – приобрести глубокие и прочные знания (40); 3 – получить диплом (34); 4 – успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (32); 5 – обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (28); 6 – добиться одобрения родителей и окружающих (19); 7 – успешно продолжить обучение на последующих курсах (15); 8 – быть постоянно готовым к очередным занятиям (12) и выполнять учебные требования (12) и др. 1, 2, 4, 5, 8 ранги ответов дают основания для оптимистического прогноза на успешное овладение профессией в процессе учебы в вузе.

Этот прогноз подтверждается и ответами студентов на вопрос «Испытывают ли студенты трудности в учебе?» 63% студентов указали, что учеба для них не представляет трудностей. Вместе с тем, каждый третий (37%) испытывают определенные трудности в учебе.

Интересным представляется понимание самими студентами причин возникающих трудностей. Обозначенные студентами причины имеют субъективно обусловленный характер (по частоте ответов):

- собственная лень (52);
- недостаточная собственная подготовка по предметам (38);
- непонимание изучаемых предметов (30);
- неумение организовать подготовку (11);
- пропуски занятий (5);
- разочарование в избранной профессии (2);
- нежелание учиться (1).

Для понимания предпочтений студентов, нами был задан вопрос о том, что больше всего привлекает студентов в вузе. На первом и третьем месте в этих предпочтениях – учебная деятельность студента. Почетное второе место студенты отдали коммуникации.

Исходя из полученных ответов на предыдущий вопрос, значимым моментом явилось и определение того, достаточно ли получаемых знаний для овладения профессией и какие еще знания необходимы студенту? Каждый второй (55%) студент считает, что обучение в вузе вооружает его необходимыми знаниями для выполнения практических навыков. 41% испытывает дефицит таких знаний. 4% указали на то, что они не владеют необходимыми теоретическими знаниями. В этой связи важными мы считаем ответы студентов на вопрос «Какие знания необходимы для того, чтобы стать конкурентоспособным специалистом?». Ответы студентов распределились следующим образом:

- знаний по специальности (31%);
- знаний мирового опыта по выбранной профессии (29%);
- знаний по управленческой деятельности (14%);
- психологических знаний (13%);

- правовых знаний (6%);
- экономических знаний (2%);
- знаний и навыков работы с компьютером (1%).

Можно предположить, что собственные планы по профессиональному развитию, студенты будут строить по тому, каким они представляют себе современного специалиста. Для того чтобы сделать карьеру специалист, по мнению наших студентов, должен обладать такими необходимыми качествами (ранжированный список этих качеств): 1 – умение идти на компромисс; 2 – исполнительность; 3 – требовательность; 4 – умение рисковать; 5 – ответственность; 6 – дисциплинированность; 7 – добросовестность; 8 – самостоятельность и независимость; 9 – целеустремленность; 10 – трудолюбие; 11 – организованность; 12 – работоспособность; 13 – предприимчивость; 14 – активность; 15 – общительность и умение расположить к себе; 16 – способность работать в коллективе; 17 – доброжелательность; 18 – обязательность.

Психологической основой ценностных ориентаций студентов является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, идеалов, убеждений и соответственно этому ценности носят непостоянный характер, меняются в процессе деятельности [1; 7; 8]. Особенностью же нынешней ситуации, в которой осуществляется формирование духовного облика студента, заключается в том, что этот процесс происходит в условиях ослабления политического и идеологического прессинга, расширения социальной самостоятельности и инициативы. В формировании ценностных ориентаций участвует весь прошлый жизненный опыт студента. Этот процесс сопровождается переоценкой ценностей, критическим осмыслением опыта предшествующих поколений, новыми представлениями о своем профессиональном будущем и будущем общества [2]. Вот почему список ценностных ориентаций студентов такой разнонаправленный: 1 – здоровье; 2 – семья; 3 – общение с близкими людьми; 4 – секс; 5 – нравственность; 6 – познание себя; 7 – искусство; любовь; 8 – образование; 9 – деньги; 10 – отдых; 11 – карьера; 12 – дружба; 13 – материальный достаток, обеспеченность; 14 – самосовершенствование; 15 – жилье; 16 – Родина; 17 – воспитание детей; 18 – работа; 19 – гражданские ценности.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что студенты положительно воспринимают практически каждую из ценностных ориентаций, руководствуясь теми жизненными ценностями, которые важны для них на данном этапе жизни. Наибольшим предпочтением пользуются такие характеристики, как здоровье, семья, общение, образование. В связи с этим можно сказать, что студенты в первую очередь ориентированы на достижение общечеловеческих благ, которые являются, по их мнению, залогом успешной учебной деятельности и потенциальной возможностью для личностного развития.

Определяя ценностные ориентации в жизни и профессии, студенты задумываются и над вопросом о смысле своей жизни. Во-первых,

потребность в экзистенции является одной из базовых потребностей личности, во-вторых, она соответствует возрастному периоду, в котором находится студент – ранней юности – периоду личностного и профессионального самоопределения [6; 8]. 42% студентов смысл своей жизни на этом этапе видят в том, чтобы раскрыть свои ресурсы и самовыразиться. Хотят быть полезными другим и в этом усматривают смысл своей жизни 35% студентов. 13% считают, что «надо просто жить». В поисках ответа на вопрос о смысле жизни находятся 8% респондентов. 2% живут, но смысла жизни не видят. Возможно, им еще предстоит ставить перед собой такие вопросы.

Обозначая свои планы в профессии, студенты задумываются о том, что они будут предпринимать после окончания вуза. 63% студентов, обучаясь на 2 курсе, связывают свое будущее с профессией педагога. Вместе с тем, 4% респондентов в будущем не видят себя в системе образования и не планируют работать по специальности. Каждый пятый (20%) рассматривает возможность продолжения учебы на другом уровне образования по программе магистерской подготовки. Каждый десятый (11%) хотел также продолжить обучение, но только по другим направлениям подготовки.

Заглядывая в немного отдаленное будущее, интересными представляются результаты на вопрос «Кем видят себя студенты через 10 лет?» Практически в равной степени ответы распределились по таким показателям:

- 24% найдут себя в семье;
- 21% будут иметь хорошее место работы;
- 19% станут классными профессионалами;
- 18% будут вызывать уважение у окружающих;
- 13% мечтают быть обеспеченными и жить в достатке;
- 5% хотели жить в другой стране.

В заключении, мы отмечаем следующее. Безусловно, объективно происходящие в обществе процессы оказывают влияние на развитие личности современного студента. С одной стороны, очевидным является тот факт, что студенчество переживает кризисную социально-психологическую ситуацию. С другой – постоянно меняющиеся условия жизни вынуждают молодых людей адаптироваться к новым реалиям, вести постоянный поиск новых форм личностной и профессиональной идентичности, брать на себя личную ответственность за свою судьбу, включаться в новые общественные отношения, вырабатывать свою жизненную позицию, созидать свой духовный мир. И в ответах студентов мы увидели отражение этих тенденций. Представленные результаты позволяют посмотреть на себя как бы со стороны – «студент глазами студента». Мы рассматриваем представленный эмпирический материал как поиск ресурсов для личностного и профессионального развития.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 2007.

2. Борзова Т.А. Жизненные планы, ценностные ориентации и моральный аспект в современной молодежной культуре // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 2(23). – С. 340-347.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М., 2009.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2010.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
7. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. – СПб., 2012.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М., 2004.

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛогов К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданова М.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Мельникова М.И.

В современных социологических, психолого-педагогических исследованиях констатируется тот факт, что в настоящее время из-за влияния множественных факторов, (биогенных, социогенных и психогенных) все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. В традиционной для России системе образования для детей с теми или иными особенностями в развитии создается специальное образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах. За последние десятилетия в России под влиянием либерально-демократических изменений происходят существенные изменения отношений общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья и оценки возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все более происходит понимание того, что психофизические нарушения не опровергают человеческой сущности, а именно способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Для каждого ребенка необходимо создать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуально-образовательные потребности, а также специфические способности. В результате, встает вопрос об устранении барьеров между коррекционными и обычными классами в массовой школе, а также между специальными учреждениями и массовой школой, куда доступ некоторым категориям детей с ограниченными возможностями здоровья прежде был закрыт [1, С.43].

Инклюзивное образование – выступает наиболее широким процессом интеграции, который подразумевает одинаковую доступность образования

для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех категорий детей [2, С. 31].

Создание безбарьерной инклюзивной образовательной среды благоприятно сказывается не только на развитие личности детей с недостатками в развитии, но и также на их сверстников с нормальным психофизическим развитием. Формирование со стороны нормально развивающихся сверстников позиции принятия, толерантности, эмпатии к «особым» ученикам, стремление оказывать им помощь во многом снижают риск возникновения агрессивности, интолерантности у последних [3, С. 21].

Введение инклюзивного образования предполагает и новые требования к системе подготовки будущих дефектологов. Анализируя различные подходы и тенденции в отечественной и зарубежной науке, мы рассматриваем психологическую готовность будущих дефектологов к работе в инклюзивном образовании как систему профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотивации, компетенций необходимых для работы в условиях инклюзивного образования.

Исходя из выше изложенного на наш взгляд, психологическая готовность будущих дефектологов к профессиональной работе в условиях инклюзивного образования состоит из трех взаимосвязанных блоков: когнитивный, мотивационный и научно-методический. В первый блок включены знания об особенностях психофизического развития разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, второй блок включает мотивацию к работе в условиях инклюзивного образования, а так же толерантное отношение к таким детям. И третий блок включает в себя профессиональные умения и навыки педагога в связи с использованием современных приемов и методов коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

В связи с актуальностью вышеизложенной проблемы, нами было организована и проведена экспериментальная работа по выявлению уровня психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования у будущих дефектологов [4, С. 47].

С целью выявления уровня сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, а так же для того, чтобы определить круг задач, которые направлены на формирование психологической готовности будущих дефектологов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве мы были разработали анкету для проведения констатирующего этапа эксперимента. В результате было проведено изучение особенностей отношения к инклюзивному образованию у студентов 2-5 курсов ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» факультета специальной педагогики. Исследовательская работа проводилась посредством анкетирования, в котором приняли участие 76 человек.

Вопросы, которые были представлены в анкете, были систематизированы в проблемные области (отношение к инклюзивному образованию; необходимость проводить специальную работу, направленную на формирование навыка взаимодействия людей с ограниченными возможностями здоровья и людей с нормой; каким образом, в каких формах и при каких условиях наиболее эффективно проведение данной работы; и также способность оценить собственную готовность к работе в условиях инклюзивного образовательного пространства).

В результате проведенного анкетирования мы выявили следующие особенности. Большинство респондентов (72%) положительно относятся к идее инклюзивного образования, отмечая, что оно способствует лучшей социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Также вместе с этим отмечались ответы, которые отражают отрицательное отношение к инклюзии (14%), так некоторые респонденты указывают, что таким детям нужен особый, индивидуальный подход и обучение, и более того они должны быть изолированы от сверстников с нормальным психофизическим развитием. Такое же количество респондентов (14%) затруднялись выразить свое отношение к инклюзии, что может быть обусловлено отсутствием или недостаточным опытом общения с детьми с нарушениями в развитии.

Вместе с этим 100% опрошенных указали на необходимость проведения специальной работы, которая направлена на формирование навыков взаимодействия лиц с ограниченными возможностями здоровья с людьми, имеющими нормальное психофизическое развитие. Большинство респондентов указывают, что формами проведения такой работы могут выступать специальные психологические тренинги и семинары, а также организация внеучебной или досуговой деятельности детей с недостатками в развитии и детей с нормой психофизического развития.

Но для проведения такой работы необходимо присутствие ряда условий, таких как наличие специальных образовательных программ по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, информация об имеющихся особенностях в развития таких детей, наличие опыта взаимодействия с ними. А также проведение специализированной работы по подготовке общества и специалистов к работе с детьми с ОВЗ. К психологическим условиям студенты относят необходимость проводить специально организованную работу, которая будет направлена на развитие в толерантного общества по отношению к лицам с ОВЗ (распространение информации о лицах с нарушениями в развитии и их особенностях, массовые тренинги, консультации и др.) [2, С. 51].

Что касается подготовленности будущих дефектологов к работе в инклюзивном образовательном пространстве, отмечается, что готовность к работе с детьми с ОВЗ отметили лишь 54% опрошенных студентов. Это выражалось в желании помочь таким детям, а также стремлении попробовать новые для себя формы работы. Всего 26% респондентов отмечали свою

неготовность к данному виду работы, обосновав это тем, что отсутствует опыт работы с детьми данной категории, а также не хватает достаточных знаний об особенностях их развития, даже отсутствует толерантное отношение к ним и пр. И всего 10% опрошенных затруднялись определить свою готовность в данный момент, что по нашему мнению, тоже свидетельствует о недостаточной готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

Подводя итог полученным результатам, мы можем заключить, что будущие дефектологи оказываются психологически не готовыми к работе в условиях инклюзивного образования по всем трем блокам. Во-первых, все студенты указывали на отсутствие необходимых практико-ориентированных знаний об особенностях и различиях в развитии детей с ОВЗ. Во-вторых, большинство студентов затруднялись, либо отмечали отсутствие готовности к работе в условиях инклюзии, в силу недостаточного интереса, наличие множественных страхов перед новой формой работы, и большой ответственностью перед детьми данной категории и их родителями. И, в-третьих, практически у всех респондентов оказался несформированным третий блок, что свидетельствует о недостаточном объеме знаний о детях с нарушениями в развитии, а так же недостающим опытом взаимодействия с ними.

Литература:

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 13-16.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 1 (142). – С.112-115.
3. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. – 2007. – №11. – С.23-24.
4. Назарова Н.Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – №1. – С.6-10.
5. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Под научн. ред. М.М. Семаго. – М., 2012.
6. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – Вып. 11. – С. 72-79.

ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ

Чеботарева Н.Г., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Кобзарева И.И.

«Конфликт» является междисциплинарной категорией. Проблемы общей теории конфликта исследовались в рамках философии, социологии, психологии. Результаты исследований данной проблемы представлены в трудах отечественных и зарубежных ученых, таких как А.Я. Анцупов, Ф.М. Бородкин, К. Боулдинг, Н.В. Гришина, Р. Дарендорф, А.И. Донцов, Э. Дюркгейм, В. Зигерт, Л.Козер, Х. Корнелиус, Н.М. Коряк, Н.В. Крогиус, В.Н. Кудрявцев, Е. Мелибруда, Л.А. Петровская, Дж. Скотт, Е.И. Степанов, А.И. Шипилов и др. Исследователями были выявлены сущность, движущие силы, разработаны способы управления конфликтами, динамика конфликта, составлены типологии конфликтов и т.д.

Конфликт – социально-психологическое явление, способ взаимодействия людей при столкновении их несовместимых взглядов, позиций и интересов, противоборство взаимосвязанных, но преследующих свои цели двух или более сторон [2]. Английский философ, социолог Г. Спенсер считал «конфликт неизбежным явлением в истории человеческого общества и стимулом социального развития» [1].

На педагогические коллективы коррекционных школ возложена особая задача образовательной среды. Дети, поступающие на обучение в такую школу, имеют ряд отличительных характеристик и нуждаются в особом внимании и заботе. Это не только дети с аномальными видами развития, а так же и дети с ярко выраженным девиантным поведением, в основе которого легкая умственная отсталость. Работающие в данной образовательной среде педагоги, находятся в тесном контакте с дефектологами, психологами, логопедами, медиками, что заставляет их постоянно обогащать свои собственные знания, умения и навыки новыми. Субъекты конфликта, вкладываются в процесс поиска истины, приводя многочисленные доводы и доказательства правоты их позиции и взглядов [3]. В педагогических коллективах коррекционных школ правота своих позиций может основываться на тех или иных показателях достижений развития и способах обеспечения этого у вверенных им учащихся. Пути и методы обучения и развития детей с нарушениями различных степеней сохранности интеллекта требуют от педагогов истинного личностного вложения, максимального количества собственных психологических ресурсов. Поэтому сложные условия самой образовательной среды могут быть катализатором повышения негативного (конфликтного) эмоционального фона психологического состояния учителя.

Следующая причина возникновения конфликтных ситуаций, это снижение уровня квалификации педагога и скатывание его на уровень обучения слаборазвитого контингента учащихся. Отсутствие стремления

достижений личностного роста, связано с низким уровнем динамики развития способностей учащихся, отсроченный эффект восприятия и применения полученных знаний, низкая тенденция успеха развития навыков и способностей учащихся. Педагог проходит стадию сомнений в собственной рациональности предпринятых действий, так как результаты своего труда он может увидеть лишь спустя длительное время. Это так же может являться как внутри личностным конфликтом, так и конфликтом авторитетности, значимости личности педагога в педагогическом коллективе.

Еще одной, немало важной причиной возникновения конфликтных взаимоотношений между педагогами в коррекционных школах, являются ситуации, когда некоторые педагоги (чаще старших коррекционных классов) испытывают чувство постоянной тревоги за действия их взрослеющих и проходящих половое созревание подопечных, а патопсихологический фактор развития таких детей не редко усиливает акселерацию при низких моральных принципах. При этом педагоги выбирают разные стили воспитания: от более жесткого авторитарного для сохранения постоянного контроля над ситуациями до совершенно уступчивого, от желания быть более информированными о действиях учащихся и страха потери авторитета. Конфликтные взаимоотношения в такой ситуации могут быть как внутри личностные, так и межличностные. В коррекционных школах непонимание действий друг друга (стили воспитания) приводит педагогов к острым конфликтным взаимодействиям, особенно если это касается вопросов моральных норм.

Таким образом, выявляемые проблемы усиливают уровень сложных взаимоотношений в педагогическом коллективе коррекционной школы. Они переключают внимание педагогов на поиск истин в конфликтных взаимодействиях, важным в этих ситуациях становится присутствие разно полярных мнений и взглядов, ищущих прежде наиболее успешные пути сотрудничества и определения сути проблем, способов их решения. Стил избегания в данных ситуациях лишь затягивает конфликтное состояние ситуаций, откладывает возможность прояснений и приводит к последующей эскалации эмоций и выходу к непродуктивному поведению. Поиск путей управления конфликтами в педагогическом коллективе коррекционной школы является одной из актуальных проблем и требует более проникновенного изучения и осмысления, развития более продуктивного взаимодействия и расширения опыта педагога.

Литература:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология. – СПб., 2013.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь: справочное издание. – М., 2012.
3. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е. Модернизация педагогического образования // Социологические исследования. – 2011. – №2. – С. 56-67.

СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

*Юнгман И.В., магистрант ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: к. пед. н., доц. Таран О.А.*

Наиболее важным и значимым ресурсом любой организации являются сотрудники. Этот факт неоспорим, однако не все руководители знают и понимают, как грамотно управлять этим ресурсом. Успех любой организации зависит от того, насколько эффективным окажется работа каждого сотрудника и коллектива в целом.

Основная задача руководителя заключается в том, чтобы максимально эффективно использовать возможности каждого сотрудника. Какими бы гениальными и сильными не были бы идеи и решения руководителя, воплотить их в реальность и получить желаемый результат можно только благодаря слаженной работе сотрудников.

Основным аспектом компетентного управления руководителем является – мотивация. Роль мотивации в эффективном управлении организацией велика и неоспорима. Возникает вопрос, какой сотрудник представляет наибольший интерес для любой организации. Естественно, это должен быть человек, который хочет работать и может выполнять поставленные перед ним задачи. Опыт и навык не принесут тот результат, который может принести заинтересованность в этом результате самого сотрудника. При приеме на работу, прежде всего необходимо понять, способен ли человек выполнять поставленные перед ним задачи, исполнять предъявленные требования и главное, насколько он мотивирован к результативным действиям.

Основными задачами эффективного управления персоналом являются: совершенствование навыков сотрудников; поиск лучших способов побуждения сотрудников к продуктивной работе.

Необходимо расставить приоритеты при выборе персонала и расстановке кадров. Любому руководителю предпочтительнее работать с компетентным и мотивированным сотрудником, однако среди претендентов на работу нет необходимого количества таких специалистов. Возникает вопрос, кому отдать предпочтение, мотивированному или компетентному сотруднику. Организации необходимо четко определить отношение к данной проблеме и разработать различные программы обучения и стимулирования сотрудников. Нельзя выделить лишь один фактор и не обращать внимания на другой. Важно определить, в развитии какого из факторов сотрудник нуждается в большей степени. Даже самому большому профессионалу необходимо совершенствовать свои навыки, приобретая новые знания и умения. А самому мотивированному человеку необходимо постоянно удовлетворять свои потребности.

При подборе персонала, руководитель в первую очередь обращает внимание на профессиональные качества претендента, однако важно выявить, что же является движущим мотивом его деятельности. Зная

потребности человека, можно легко определить, как стимулировать его к действию, чтобы отдача от работы была максимально эффективной.

Считается, что основным стимулирующим фактором является размер заработной платы, соответственно другим факторам не уделяется должного внимания. Привлечение квалифицированных сотрудников ведется путем предложения им высокой оплаты труда. Такой подход является достаточно примитивным. Существует множество других стимулирующих факторов, из которых и складывается понятие мотивации. В настоящее время существует достаточно различных теорий и моделей мотивации, многие из которых противоречат друг другу. Среди них можно выделить Теории потребностей Абрахама Маслоу, Теорию человеческих отношений Ренсиса Ликерта, Теорию ожиданий Виктора Вруума, Теорию двух факторов Фредерика Герцберга и другие. Описывать их не имеет значения, они известны и литература по управлению персоналом подробно раскрывает их содержание. Важно понять следующее, каждый исследователь находил свой собственный подход к мотивации. Руководителям организаций не стоит подчиняться рекомендациям авторов, следует лишь усвоить для себя основные положения, на основе которых возможно разработать свою персональную программу мотивации сотрудников. Важно понимать, что в каждой конкретной организации должна быть разработана своя программа с учетом особенностей ее деятельности.

В первую очередь важно определить, что человек хочет получить от трудовой деятельности. Ведь это может быть не только денежное вознаграждение, но и социальная защищенность, принадлежность к конкретной организации, хороший рабочий климат, удовлетворение от интересной работы, стабильность в социальном обществе, карьерный рост, желание быть полезным и нужным, перечень этих факторов неограничен. Определить потребность потенциального работника необходимо до приема его на работу. По ходу трудовой деятельности человеческие потребности могут меняться и корректироваться и за этим следует следить. Задача эта непростая, так как далеко не все потребности проявляются явно. Если работник будет испытывать скрытые потребности, он также будет искать возможности для их удовлетворения. Если потребность останется неудовлетворенной, то этот факт отразится на поведении сотрудника, на его работоспособности и может стать демотивирующим фактором. Поэтому при приеме на работу к претенденту следует подойти со всей ответственностью, необходимо выявить все его потребности, для этого можно использовать различные методики тестирования и собеседования. Большую помощь может оказать знание теорий мотивации, правильное их применение поможет определить наиболее значимую группу потребностей человека, то есть можно найти именно те основные точки, на которые следует воздействовать. Однако, обращаясь к теориям, следует помнить, что каждая из них представляет собой обобщенную модель и не учитывает индивидуальных особенностей.

Человек, на протяжении всей жизни испытывает нужду и редко достигает состояния полного удовлетворения, разве что на короткое время. Как только удовлетворяется одно желание, тут же его место занимает другое. Отличительной чертой человека на протяжении всей его жизни является то, что он беспрерывно чего-то желает. Здесь мы лицом к лицу сталкиваемся с необходимостью изучения взаимосвязей между всеми мотивациями, при этом нам придется отказаться от изолированного рассмотрения мотивационных единиц, если мы действительно стремимся прийти к более широкому пониманию этого феномена [2, С. 51].

В процессе работы руководитель должен внимательно наблюдать за своими сотрудниками и отслеживать изменения в их потребностях, удовлетворяя основные, на первый план выходят второстепенные, и важно понять какие потребности движут ими в данный момент. Таким образом, основным аспектом мотивационной программы организации является разработка системы мероприятий, направленных на изучение потребностей сотрудников. Следующим аспектом мотивационной программы является определение форм стимулирования сотрудников, которые организация может использовать в своей деятельности. Важно помнить, что следует использовать лишь те меры мотивационного воздействия, использование которых приведут к желаемому результату. Можно разработать глобальную программу стимулирования труда, однако она не принесет никакого эффекта, если не будет грамотно использована. Разрабатывая программу стимулирования труда следует учесть основные мотивационные факторы, применение которых обязательно для любой организации.

Основным из факторов является создание имиджа организации и это фактор будет воздействовать на человека еще до приема его на работу и на протяжении всего времени его работы в организации. Человек имеет ряд потребностей, какими бы ни были основные его потребности, возможность работать в престижной организации, с четкими и ясными для всех целями, будет побуждать человека работать в этой организации, возбуждая гордость за возможность быть частью этой организации. Таким образом, создание имиджа становится основным компонентом программы мотивации любого коллектива. Другим немаловажным фактором, оказывающим неоспоримое влияние на эффективность труда работников, является обстановка и психологическая атмосфера внутри организации. Руководителю следует знать, что нельзя экономить на условиях труда, важно создать благоприятный климат внутри коллектива и организации в целом. Моральный дискомфорт безусловно снижает производительность труда, потому важно понимать, что создание благоприятной психологической атмосферы внутри коллектива является важнейшей задачей мотивации. Перечисленные выше факторы являются необходимыми, без них не стоит рассчитывать на привлечение квалифицированных специалистов и на отдачу со стороны работников, однако только этих факторов недостаточно для того, чтобы создать эффективную мотивационную программу организации.

Следует разработать специальные меры стимулирования труда, как коллективные, так и индивидуальные. К мерам коллективного стимулирования можно отнести следующие: организация доступного питания внутри компании, возможность пользоваться медицинским обслуживанием, различные программы страхования, частичная оплата транспортных расходов, помощь в получении желаемого дополнительного образования, организация различных коллективных мероприятий.

Список таких мер может быть достаточно широким. Применение этих мер стимулирования может стать полезным и выгодным не только для работников, но и для организации в целом. Давая работнику дополнительные блага, которые он не может позволить себе сам, работодатель тем самым повышает его заинтересованность работать в организации, то есть мотивирует его. В наше время предоставление полного социального пакета может быть гораздо более значимым мотивом, нежели просто повышение оплаты труда.

Потребности сотрудников различны, потому более эффективными мерами стимулирования труда являются индивидуальные меры. Индивидуальную мотивацию сотрудников не стоит сводить лишь к материальным благам, существуют многочисленные нематериальные факторы, побуждающие человека эффективно трудиться. Человеку важно ощущать свою полезность и получать удовлетворение от своей работы. Именно осознание своей значимости и станет для работников сильным мотиватором.

Возможность карьерного роста и творчества также является сильным стимулирующим фактором. Важно поощрять эти стремления и помнить, что мотивировать они будут лишь тех людей, которые в этом нуждаются. Огромное значение имеет фактор личного примера руководителя.

К индивидуальным мерам стимулирования можно отнести: повышение работника по службе, повышение заработной платы, планы дополнительных выплат и многое другое.

Несмотря на наличие множества мотивационных факторов, престиж организации, психологический климат внутри коллектива, размер оплаты труда, социальный статус работника, возможность карьерного роста, остаются наиболее значимыми мерами стимулирования для большинства сотрудников.

Мы рассмотрели основные вопросы стратегии мотивации в эффективном управлении организации. Игнорируя проблему мотивации, добиться успеха невозможно. Разработка программы стимулирования труда требует больших затрат, но эффект, который она может принести, значительно больше. Главным ресурсом любой организации являются сотрудники, эффективность их работы определяет результат деятельности организации.

Литература:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2002.

2. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. – СПб., 2009. –351 с.
3. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М., 1997.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СУПРУЖЕСКОЙ ИЗМЕНЫ

Леваднева К.В., ФГАОУ ВО СКФУ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Лукьянов А.С.

Традиционно семья понимается как особая малая группа, которая складывается на основе глубоко интимных и доверительных отношений между партнёрами, родителями и детьми. Отношения между супругами представляют собой связи между членами семьи, которые проявляются через воздействия межличностного взаимодействия, через влияние членов семьи друг на друга при совместной деятельности и общении. Состав функций в конкретном брачном союзе может быть различным в зависимости от стадий развития семьи и конкретных условий её существования. Сегодня на функционировании семьи самым негативным образом сказывается затянувшийся период социально-культурной и социально-экономической дестабилизации. В этом смысле нарастающая неустойчивость и составляющие дезорганизации брачного союза и семьи – одна из самых актуальных и важных проблем современного российского общества. Измена как самостоятельный социокультурный и социально-психологический феномен связана с такой областью супружеских отношений и чувств, как любовь, и является антиподом последней. Она отражает самые разнообразные конфликты и противоречия, рассогласованность отношений и дисгармонию между супругами.

Брачная измена традиционно рассматривается общественным сознанием как один из принципиальных дезинтегрирующих факторов семейных отношений, выступая серьёзной угрозой для целостности брачного союза, связанная с разрушением глубинной его основы – супружеского взаимодействия.

Внебрачные связи и контакты, обозначаемые как измена (по-другому – адюльтер, что в переводе с французского означает прелюбодеяние, нарушение верности супругов), понимаются как нарушение верности в отношении человека, с которым заключен брак. В словаре русского языка С.И. Ожегова неверным называется такой человек, «которому нельзя верить, нарушивший свои обязательства перед кем-, чем-нибудь», а измена трактуется как «нарушение верности кому-, чему-нибудь» [2].

Принципиальными признаками измены супругов выступают сексуальные отношения с другим партнёром при одновременном запрете на них со стороны брачного партнёра, законспирированность встреч. Заметим, что, как отмечает Т.В. Крюкова и соавторы, присутствие психологической взаимосвязи при этом необязательно [4].

Таким образом, брачные измены можно определить как добровольно допускаемые сексуальные отношения с внебрачным партнёром, в которые один из партнёров вступает тайно или без разрешения лица, с которым заключён брачный союз.

В данное время в семейных отношениях происходит смещение взглядов в сторону личных интересов, раскрытое декларирование значения сексуальной стороны брака, что обуславливает всё большее повышение требовательности к духовным и собственным качествам брачного партнёра.

Социально-психологический аспект проблемы усугубляется тем, что любовь на современном этапе всё ещё остаётся главной мотивацией введения в супружество, однако измена сегодня выступает как некий дополнительный мотиватор семейных отношений в различных своих проявлениях – это либо преобладание полового желания, либо потребность быть любимым, либо способность любить. Эти формы отношений принципиально разные, и для любви имеет значение третья (связанная с моралью и нравственностью и являющаяся предпосылкой удачного брака), а для измены – первая и вторая (обладающая коннотациями своего рода «эгоистической» любви).

Измена выступает основной предпосылкой, дестабилизирующей супружество, но существуют разные точки зрения на её социально-культурную и психологическую суть. Так, по мнению А.Г. Лидерса, есть традиционная точка зрения на измену, сообразно которой неверность – это опасная, разрушающая супружество ситуация. Иная – «нестандартная» точка зрения – трактует измену как способ, который позволяет поддержать «умирающие» супружеские взаимоотношения и даже выполняет ряд функций, связанных с сохранением брачных взаимоотношений, – информирование супруга о проблемах в браке, привлечение внимания брачного партнёра к себе, передачи ему метапослания о неудовлетворении определённых потребностей и др. [5].

Измена как вариант нарушения супружеской жизни значительно отличается от других видов семейной деструкции: инцидентов, ссор, асоциального поведения, упадков, разводов и т.п. Брачная измена возможна в общественно благоприятных семьях и может отсутствовать в разрушенных. Область её проявления – сексуально-любовные отношения супругов, тогда как ссора, конфликт, кризис такой качественной определённости имеют все шансы развиваться в области бытовых, экономических, родительских и других подобных отношений. Супружеская измена касается не семейных взаимоотношений вообще, а только области супружеских чувств, однако в её переживание вовлекаются другие члены семьи, что всегда негативно отражается на семейной атмосфере в целом, может привести к серьёзному кризису или распаду брака [1].

Как бы ни пытались некоторые исследователи оправдать измену, ссылаясь на слова Ф. Энгельса, что «против брачной неверности, как против смерти, нет никаких средств», тем самым призывая философски относиться к

ней и к жизни с ней, существуют определённые последствия измены. Так, И.С. Кон предполагает следующие негативные последствия [3]:

- измена сопровождается переживанием чувства страдания, ревности, обиды обманутого партнёра, что обуславливает возможные глубокие аффекты;
- измена супруга для «пострадавшей стороны» выступает как сильное психотравмирующее обстоятельство, обуславливающее наряду с аутодеструктивным поведением и психогенными депрессиями (алкоголизм, суицидальное поведение) возникновение и выраженных по отношению к неверному партнёру агрессивных реакций (от физического воздействия до убийства);
- брачная измена грозит целостности и стабильности семьи, затрагивая такие чувства, как привязанность, безопасность, уважение и пр.;
- измена становится не только и не столько межличностным, сколько индивидуально-личностным феноменом, поскольку затрагивает собственного достоинства супруга, фундаментальные основания доверия, веры и чувство чести обманутого супруга;
- нарушение отношений в брачной подструктуре переносится на иные стороны супружеской жизни, разрушая бытовые, экономические и даже детско-родительские взаимоотношения.

Есть мнение, что измена и брачная неверность – не одно и то же. Так, к примеру, немецкий психотерапевт К. Коффка считает, будто измена касается тела, неверность – души. И.С. Кон, ссылаясь на А. Липпиуса, отмечает, что в рамках понятия брачная неверность необходимо делить внебрачный секс и измену. Главное различие состоит в том, что изменник может не разрывать супружество, но он не любит своего брачного партнёра, его держат лишь какие-то обстоятельства, например, дети, карьера, относительный бытовой комфорт, который он боится потерять. При внебрачном сексе супруги, как правило, любят своих жён / мужей, однако практикуют неверность [3].

Вместе с тем отметим, что интимно-сексуальные дела в зависимости от длительности и стойкости внебрачных контактов, характера взаимоотношений супругов и предмета нового любовного увлечения (случайного лица или одного и того же человека), можно символически разделить на три группы [1]: случайные внебрачные контакты (короткие, случайные связи), эротико-сексуальные приключения (романтические отношения) и внебрачные связи (измены). При происхождении проблематичной ситуации ценности интимно-сексуальной сферы имеют существенное значение. Это проявляется по-разному для мужчин и женщин, играя для первых более важную роль, что сказывается на разводных настроениях супругов, где для мужчины развод выступает исходом проблемной ситуации с наименьшей вероятностью, нежели для женщины.

Таким образом, измены, на наш взгляд, необходимо понимать как сексуальные связи, наиболее опасные с социально-культурной и социально-психологической точки зрения для развития семейных отношений. Они

обладают собственной феноменологией среди многообразия форм и видов этих отношений, характеризуются параметрами продолжительности, эмоциональной нагруженности и специфичной мотивационной обусловленности.

Литература:

1. Васильева О.С., Хмарук И.Н. Супружеская измена как предмет социально-психологического исследования // Прикладная психология. – 1999. – №2. – С. 59-66.
2. Волкова А.Н. Опыт исследования супружеской неверности // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 98-102.
3. Кон И.С. Сексология. – М., 2004.
4. Крюкова Т.В., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. – СПб., 2005.
5. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М., 2006.

**КРИЗИСНЫЕ ЯВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ:
«КОММУНАЛЬНЫЙ БРАК»**

Пахомова М.В., Зивенко А.А, ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. наук, доц. Ивакина В.В.

Психологами замечено, что ритм городов способствует выбору более свободных отношений: чем разнообразнее социально-культурные слои, в которых вращаются люди, тем больше вероятность того, что им приглянется нечто нетрадиционное [1, С. 24]. Существуют различные виды нетрадиционных отношений между мужчиной и женщиной. Одним из них является коммунальный брак или шведская семья.

Коммунальные браки – с одной стороны, явление древнее, а с другой – современное. Древнейшая история рассказывает нам о таких формах отношений между полами как промискуитет и полигамия, которые со временем изжили себя ввиду их физиологической и социально-функциональной неэффективности. Возвращение к данной форме семьи произошло в эпоху хиппи, когда впервые появляется такой феномен, как «шведская семья». Анализируя причины возникновения альтернативных форм брака, Е. Винтер отмечает, что групповые супружеские отношения стали протестом против обывательства и ханжества, а свобода нравов и сексуальных отношений породило «групповую семью» [1, С. 18]. Особенности этой формы супружеских отношений являются: ведение общего хозяйства несколькими женщинами и мужчинами; приятельские отношения между ними и совместный секс. Интересно, что вопросы интимных отношений и проблемы полигамного секса занимают в такой семье далеко не первое место. Представители таких браков на первое место выдвигают совместное ведение хозяйства и воспитание детей.

Исследователями было выявлено, что в коммунальные супружеские отношения вступают, как правило, люди, пытающиеся экспериментировать и

разнообразить свои интимную жизнь. Причем, эксперименты могут распространяться не только на супружеские отношения, но различные нетрадиционные направления общественной и личной жизни, – будь то движение в традициях хиппи или восточные практики.

Проведя опрос представителей данной формы семьи, Г. Клауд и Д. Таунсенд выявили, что в случае появления детей, все члены коммуны стремятся их воспитывать сообща. Родители руководствуются следующей идеей: чем больше любящих и понимающих людей вокруг ребенка, тем больше у него возможностей познавать разнообразие мира [2, С. 6].

Одной из разновидностей коммунального брака является, так называемая, «шведская семья» – форма полиамории, которая допускает наличие у человека многих любовных связей с одобрения и согласия всех участников этих отношений [3, С. 56]. На практике это подразумевает совместное сожительство нескольких разнополых людей, например, два мужчины и одна женщина (или наоборот). Также важно отметить, что такая форма взаимоотношений совсем не обязательно подразумевает групповой секс. Это несколько другое понятие, имеющее научное название – триолизм. Отношения в шведской семье могут быть самые разные – дружба, платоническая любовь, привязанность и даже соперничество.

История возникновения термина «шведская семья» достоверно неизвестна. Хотя он существует только на территории бывшего СССР, представление о Швеции как о стране с сексуально раскрепощенными жителями, с легкостью, идущими на разнообразные эксперименты, широко распространено и на Западе, в частности в США, несмотря на то, что подобного рода семейные традиции крайне редко встречаются в консервативном шведском обществе.

Говоря о «шведской семье», ученые в один голос утверждают: «...считать это явление типично шведской традицией нельзя!» [2, 3, 4]. Как указывает Шапарь В.Б., в Швеции подобное встречается довольно редко. Название «шведская семья» употребляется исключительно в России и в некоторых странах бывшего Советского Союза, и связано это с теми представителями «прогрессивной» шведской молодёжи, которые противопоставляли традиционной семье, в которой видели часть буржуазного общества, жизнь в так называемых «коллективах» – точнее, комуннах. В других странах такую форму брака называют – «хозяйство на троих» [4, С. 12].

Впервые нечто подобное появилось не в Швеции, а в одной из самых консервативных стран – в Испании в конце XVIII, и сделали это королевская семья.

Что же толкает людей на такие отношения?

В определённой степени – экономические причины: двое мужчин могут вполне прилично обеспечить и жену, и ребёнка; две женщины могут распределить обязанности: одна делает карьеру, а другая занята детьми.

Психологические причины здесь тоже играют не последнюю роль: не найдя понимания у мужа женщина легко соглашается на присутствие в семье второй женщины, которая удовлетворяет ей эту психологическую потребность [4, С. 34].

Нами было проведено исследование, целью которого стало выявление субъективного отношения девушек и юношей к такой форме супружеских отношений, как шведская семья. В результате нашего опроса было обнаружено, что в России есть приверженцы таких отношений и их не так уж мало. Многих интересует такая форма, и они были бы не против попробовать.

Перед собой мы поставили следующие задачи:

1. Обоснование сущности исследования шведской семьи как современной проблемы.
2. Эмпирическое исследование субъективного отношения девушек и юношей к шведской семье.
3. Анализ полученных результатов и формулирование выводов.

Основные этапы исследования:

1. На первом этапе был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме шведской семьи.
2. На втором этапе проводилось эмпирическое исследование субъективного отношения девушек и юношей к шведской семье.
3. Третий этап включал в себя анализ полученных результатов и выводы.

Методы исследования:

1. Обзорно-аналитическое, теоретическое исследование психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме с целью выяснения ее разработанности и определения дальнейших путей исследования;
2. Анкетирование.

Был проведен опрос 200 девушек и юношей с 20 до 25 лет, результаты оказались следующими:

- на вопрос «Как Вы относитесь к шведской семье?» 70% юношей и 90% девушек ответили отрицательно;
- на вопрос «Возможно ли такое в России?» 20% юношей и 5% девушек дали положительный ответ;
- 25% юношей и 8% девушек хотели бы состоять в таком браке;
- 25% юношей и 9% девушек считают, что взаимоотношения в шведской семье никак не отразятся на детях;
- 75% юношей и 91% девушек считают, что у детей, воспитанных в такой семье может быть риск психологического расстройства.

По анализам результатов оказалось что, 25 юношей и 9 девушек из 200 не против такого брака, и сами хотели бы состоять в нем.

И всё-таки подобная форма отношений содержит в себе намного больше «подводных камней», чем традиционная семья. Коммунальные браки не присущи русской культуре и являются для нее чуждыми.

Начнём с того, что чем больше людей, тем труднее им договориться, и если двое не всегда без проблем договариваются, кому выносить мусор, а кому идти в магазин – то, что же говорить о троих. К тому же, разделить внимание поровну невозможно в принципе – всё равно одной или одному из них будет доставаться больше, другому меньше – или так будет казаться, т.е. ревность неизбежна.

Природа человеческих отношений такова, что истинная любовь, дающая счастье, не делится на трое, она возникает только в паре. Поэтому удобство тройственного союза может дать в лучшем случае глубокую дружбу. А еще вероятнее, что один все-таки постепенно начнет чувствовать себя лишним и уйдет [3].

Литература:

1. Винтер Е. Брак и секс. Полная биография половых отношений. – М., 2013.
2. Клауд Г., Таунсенд Д. Брак. Где проходит граница? – М., 2006.
3. Силаев П. Откуда взялся миф о шведской семье. – М., 2014.
4. Шапарь В.Б. Брак – дело тонкое. Уроки семейной психологии. – М., 2004.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕВИАНТНОГО МАТЕРИНСТВА

Федорова К.Э., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Кучер И.В.

Материнство – сложный феномен, который имеет свои физиологические, культурные механизмы, а также и индивидуальные особенности. Поведение матери к своему ребенку в норме нацелено на формирование и улучшение здоровья. Но материнство не всегда соответствует норме. В таком случае следует говорить о девиантном поведении матери.

Девиантное материнство – это поведение матери, которое не способствует поддержке здоровья, а, напротив, нарушает и затрудняет развития. В современном мире на фоне кризисной ситуации во всех сферах жизни семья теряет свою ценность и социальную значимость, на фоне этого происходит изменение модели материнства, изменяется отношение к роли материнства. А тем самым возникает угроза выполнения основной функции семьи – рождение и полноценное воспитание детей. Разрушается родовая система общества и все больше проявляется девиантное материнство.

Различные исследования в области психологии показывают, что взаимоотношения ребенка с матерью, на первых этапах его жизни являются важнейшими для развития личности ребенка. Имеется информация о том, что нарушенные взаимоотношения ребенка и матери влекут за собой развитие психических заболеваний, что ВОследствии влияет на формирование родительского поведения в будущем: матери, имеющие отрицательный опыт

взаимоотношений в семье чаще всего отказываются и от своих детей. В настоящее время девиантное материнство является одной из наиболее актуальных проблем в исследованиях психологии. Сюда относятся следующие проблемы: отказ матерей от своих детей, проявление насилия к детям, расстройство отношений между ребенком и матерью, что влечет за собой снижение эмоционального благополучия ребенка. В нашей стране вопрос материнской девиантности рассматривается совсем недавно, следовательно, имеется много не изученных аспектов. С ростом проблемы девиантного материнства возникает необходимость изучения и исследования, выявления и устранения причин такого поведения. В нашей статье мы хотели более подробно рассмотреть этот вопрос, выявить существуют ли какие-то специфические характерологические особенности личности, которые нарушают естественное формирование готовности к материнству, изучить нарушение причины формирования материнского поведения. В чем же кроется причина девиантного материнства. Исследователи указывают на многочисленность факторов, ведущих к этому. Например, явление неправильного восприятия матерью ребенка, которое часто наблюдается у женщин с послеродовой депрессией. Такие перемены возникают из-за изменения эмоционального состояния. Женщина после родов испытывает сильное различие между ребенком, которого она представляла и реальным. В таком случае мать воспринимает ребенка как обманувшего ее, разочаровавшего, как источник страдания. Матери с неосознанным чувством вины, либо одинокие матери наиболее подвержены к таким искажениям. Проецируя на свое дитя худшие свойства, для них он становится вселенским злом. В.И. Брутман выделяет причиной девиантного материнства неудачный опыт детства. Женщина, отвергаясь своей матерью с детства, формирует в своем сознании неправильное восприятие материнской роли. Для генерирования естественного поведения матери нужно отождествление с матерью, а также эмоциональная сепарация [1, С. 31].

Ранняя подростковая беременность, также является фактором искажения материнства. По мнению С.О. Кашаповой, искаженное формирование материнской среды формируется в связи с эмоциональной неготовностью девушек к их ранней беременности. Автор выделяет следующие характеристики женщин, не готовых к материнству:

1. Незрелость как психическая, так и эмоциональная, а, следовательно, стресс и неустойчивость.
2. Неготовность к браку из-за эмоциональной неустойчивости.
3. Эгоцентризм и нехватка любви.
4. Нерешенность проблем, которые возникли в детстве.
5. Неполноценная своя семья.
6. Неудачный семейный опыт.
7. Зависимость от матери на эмоциональном уровне.
8. Негативные отношения с собственной матерью.
9. Рожденный ею ребенок – причина всех проблем.

Г.В. Скобло и А.А. Баландина при исследовании готовности к материнству выявили, что около 40 % беременных женщин имеют те или иные особенности, влекущие за собой негативное воздействие на своего ребенка. Под воздействием биологических, социальных факторов созревает готовность к материнству [4, С. 98]. Г.Г. Филиппова считает, что на протяжении всей жизни вырабатывается побуждающая основа материнского инстинкта под влиянием благоприятных и неблагоприятных факторов. Психологическая же готовность к материнству обуславливается общим эффектом факторов [5, С. 45].

Согласно концепции М.И. Лисиной, с первых дней жизни у ребенка формируется отношение не только к себе, но и к миру. Ранний опыт, который получает будущая мать в кругу семьи, влияет на дальнейшее развитие отношения к материнству. Весьма важным является промежуток от зачатия до рождения ребенка в формировании поведения матери. Изменения, происходящие в организме и психике женщины, подготавливают ее к материнству и формируют отношение к будущему ребенку. В это время очень важен фактор воображаемого общения с малышом [3, С. 59]. В качестве важных причин, многие авторы, выделяют такой фактор, как желанность – нежеланность ребенка, а так же личное переживание женщиной беременности. Желанность ребенка, проявления любви к нему является для нормального материнского поведения благоприятным условием.

В ходе исследований В.И. Брутмана наблюдалось 169 женщин, рожавших впервые. Возрастная группа 15-29 лет. Женщины относились к неблагополучным социальным группам. Выявились следующие данные: 84% – это одинокие женщины, рождающие в безбрачии; 91% женщин, которые проживают совместно с родителями; 69% малоимущие женщины; 72% безработные женщины. Из общего числа женщин всего 54 посчитали беременность желанной, остальные 115 оставили ребенка в роддоме [1, С. 31]. Тяжелое экономическое, духовное состояние общества тоже является причиной отказа от материнства. В России на государственном обеспечении находится полмиллиона сирот, при этом у 95% живые родители. В родильных домах отказывается от детей приблизительно 1% женщин. Целый ряд причин способствует отказу от новорожденных. К ним относятся социальные, экономические, психологические, биологические патологические причины. Наиболее часто отказываются от новорожденных по следующим причинам: женщина не замужем, из семьи с низким материальным достатком, не имеет постоянного жилья, несовершеннолетняя и учится, выпускница сиротских учреждений [2, С. 78].

Психологическое тестирование таких женщин обнаруживает у них эмоциональную неготовность. Как правило, эти женщины подвергались агрессии и росли в неблагоприятных условиях. Чаще это женщины страдающие эгоцентризмом, неготовые переживать за кого-то кроме себя, которые испытывают недостаток любви и зачастую зависимы от своих родителей. У многих выявлено бессознательное стремление к переживаниям,

которое влечет за собой бесконтрольную половую жизнь. Аномальное материнство возникает вследствие незрелости, неготовности личности к новой социальной роли. Решение об отказе от новорожденного начинается до рождения ребенка, когда женщины испытывают перелом в психическом состоянии или когда отсутствует социальная поддержка. Главным служит убеждение, деторождение – это угроза для самореализации или ощущение, что мать сама является угрозой для собственного ребенка [2, С. 78].

Исходя из всего сказанного, можно утверждать, что беременность – это новое состояние организма и психики женщины. Более того, беременность является одним из самых важных периодов в жизни женщины – переход к материнству. Но для того, чтобы материнство не было девиантным стоит уделять большее внимание поиску и решению психологических проблем не только беременных женщин, но и всего общества в целом.

Литература:

1. Брутман В.И. Результаты обследования женщин, отказывающихся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 31-37.
2. Деларю В.В. Психология отклоняющегося поведения. – Волгоград, 2004.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.; Воронеж, 1997.
4. Скобло Г.В., Северный А.А., Баландина Т.А. Психические расстройства у детей первых лет жизни и психическое здоровье их родителей // Социокогнитивное развитие ребенка в раннем детстве. – М., 1995.
5. Филипова Г.Г. Психология материнства. – М., 1999.

РАЗДЕЛ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ПОЛИЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Волхова Ю.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Кабушко А.Ю.

В настоящее время проблеме речевого общения детей дошкольного возраста уделяется достаточно много внимания. Изучение монологической и диалогической речи представлено в исследованиях М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, А.А. Леонтьева, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского и др. Существует множество программ и методических разработок, посвященных развитию речи дошкольников (А.Г. Арушанова, Т.И. Бабаева, О.С. Ушакова, Н.В. Веракса, Н.В. Нищева, М.А. Долгих и др.), в которых развитие диалогической и монологической речи представлены в тесной взаимосвязи.

В научных и методических работах, посвященных дошкольному возрасту, отмечается, что именно в этом возрасте происходит освоение всех видов монолога и диалога – первоначально осваивается разговорная речь, конечным результатом является полилог. Задатками полилогической речи дети с нормальным речевым развитием овладевают к четырем-пяти годам [3]. На сегодняшний день в логопедии ведется поиск эффективных технологий, направленных на преодоление общего недоразвития речи и развитие у детей коммуникативных умений и навыков. Одной из задач, решение которой обеспечивает формирование таких навыков, является развитие связной речи, в том числе и полилогической. В то же время анализ научно-методической литературы показывает, что практически нет исследований, посвященных полилогической речи и основам ее формирования у детей дошкольного возраста. Это определило актуальность нашего исследования.

Теоретический анализ научных и методических работ по проблеме исследования позволил нам определить, что полилог является более совершенным видом диалога; под ним понимается разговор между несколькими лицами, с лингвистической точки зрения определяемый как один из методов развития общения между несколькими лицами. Полилог развивается последовательно в процессе развития ребенка в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. Качественной характеристикой полилога является: возможность самостоятельной организации полилогической речи, формулировка развернутых высказываний и предложений, отстаивание собственной точки зрения, формулирование вопроса, употребление необходимых выражений, установленных нормами литературно-разговорного стиля речи, умение выразить реплику в соответствии с

содержанием беседы и суждение по поводу реплики собеседников, умение поддерживать полилог [1].

Уровень сформированности основ полилога ребенка дошкольного возраста во многом определяется уровнем развития его речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются следующие особенности в формировании основ полилога: дети с трудностью принимают участие в организации полилога. Также дошкольники с общим недоразвитием речи не умеют строить развернутые полные собственные высказывания и предложения и отстаивать свое мнение. Отмечается незаинтересованность в организации полилога, использование невербальных средств вместо вербальных, неспособность строить и отвечать на вопросы. У детей отмечаются трудности, которые проявляются в неумении употреблять необходимые выражения, установленные нормами литературно-разговорного стиля речи, неумении выразить реплику в соответствии с содержанием беседы и суждение по поводу реплики собеседников, неумении вести полилог, сопровождающиеся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов.

Перечисленные особенности были нами экспериментально подтверждены на констатирующем этапе экспериментальной работы. Обследование основ полилогической речи у детей дошкольного возраста проводилось с помощью подобранного комплекса методик, таких как «Диагностика развития общения со сверстниками» (Орлова И.А., Холмогорова В.М.), «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Немов Р.С.), «Анкета для изучения особенностей взаимодействия детей друг с другом» (Истратова О.Н.) и наблюдения за детьми при организации их непосредственного общения [2].

Разработанная и апробированная нами коррекционно-развивающая программа имела своей целью формирование основ полилогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Среди основных задач программы нами были определены следующие:

- 1) формирование умения запрашивать информацию, умения задавать вопрос;
- 2) формирование умения отвечать на заданный вопрос;
- 3) формирование умения строить полные и развернутые высказывания;
- 4) формирование умения понимать на основании догадки незнакомый элемент в реплике собеседника (или общий смысл реплики);
- 5) развитие умения употреблять выражения, установленные нормами литературно-разговорного стиля речи (клише);
- 6) формирование умения говорить реплику в соответствии с содержанием беседы;
- 7) формирование умения выражать суждение по поводу реплики собеседника, согласие, несогласие, благодарность, приветствие и т.д.;

8) формирование умения высказывать и отстаивать собственное мнение.

Коррекционно-развивающая программа по развитию основ полилогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи реализовывалась в три этапа.

Первый этап – подготовительный – формирование условно-речевых навыков, т.е. навыков самостоятельного речевого высказывания. Для достижения данной цели были подобраны игры и упражнения для развития самостоятельного речевого высказывания, в процессе проведения которых у детей формировался эталон представления о правильном развернутом высказывании. Поскольку для становления основ полилогических умений важно то действие, которое в упражнении выполняет ребенок (способ выполнения), то нами были использованы следующие условно речевые упражнения: «Передача ритма»; «Подтвердите, если это так»; «Послание»; «Испорченный телефон»; «Что правда, а что нет»; «Пожелание»; «Бывает – не бывает»; «Испорченный телефон»; «Если я не прав, возрадите мне», «Передайте товарищу мои слова»; «Угадайте». Основной задачей условно-речевых упражнений было овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в другие ситуации.

Второй этап – основной – обучение детей задавать и отвечать на вопросы. На данном этапе формировалось самостоятельное полное, развернутое речевое высказывание; детей учили давать полные развернутые ответы, самостоятельно строить свои вопросы. В качестве средств использовались речевые упражнения, которые были направлены на формирование самостоятельного речевого произведения с учетом приобретенных речевых навыков и умений («Приключения Почемучки и Незнайки», «Угадай эмоцию», «Кто у кого», «Найдите возможную причину события», «Расскажите возможную причину событий», «Как я провел выходные»; «Интервью»; «Давай поговорим»; «Спроси детей, что нарисовано на картине?» и др.). Также использовались следующие виды речевых упражнений:

- 1) полилог в группах, подготовленный по ситуации, по плану, по картине;
- 2) драматизация прослушанного или прочитанного текста;
- 3) выполнение роли персонажа фильма при выключенном звуке;
- 4) беседа по обсуждению прочитанного текста (групповая работа) с подготовкой и без нее; это упражнение подразумевает умения задавать вопросы, отвечать развернутыми репликами, выражать согласие или несогласие с мнением товарища.

Третий этап – этап совершенствования усвоенных навыков. На этом этапе развивались полученные умения в непосредственной деятельности детей. На этом этапе при решении проблемной коммуникативной задачи использовались сюжетно-ролевые игры, неподготовленный полилог с взрослыми и сверстниками. Основы полилогического общения закреплялись

у детей с ОНР с помощью следующих сюжетно-ролевых игр: «Договорим то, чего не придумал автор»; «Рассказ-небылица»; «Придумай веселый диалог»; «Больница»; «Кинопленка»; «Шоферы»; «Зоопарк»; «Детский сад»; «Лётчики».

Так как ведущей деятельностью дошкольного возраста является игровая деятельность, вся экспериментальная работа была построена в игровой форме.

В процессе апробации коррекционно-развивающей программы четко прослеживается динамика развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи. Дети стали легче организовывать и поддерживать диалог, активнее задавать вопросы и отвечать на них, высказывать собственное мнение по поводу реплик, употреблять целесообразные выражения, установленные нормами литературно-разговорного стиля речи в процессе диалога; высказывания у детей стали более полными и развернутыми. Эти качественные изменения свидетельствуют об эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы. На наш взгляд, проблема формирования основ диалогической речи у дошкольников как с нарушенным, так и с нормальным речевым развитием, требует дальнейшей практической разработки.

Литература:

1. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.
2. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет: психологический практикум. – Р-н-Д., 2008.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Иволгина К.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Соломатина Г.Н.

Нарушения речи – отклонения в речи говорящих от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, проявляющиеся в парциальных (частичных) нарушениях (звукопроизношения, голоса, темпа, ритма и т.д.) и обусловленные расстройствами нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности [3].

Нарушения речи становится все более актуальной проблемой в нашем обществе, потому что в настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей с отклонениями в речевом развитии. Как правило, у этих детей нарушены все компоненты речи: нарушение звукопроизношения, отставание словарного запаса от возрастной нормы, несформированность лексико-грамматического строя речи, недоразвитие связной речи и т.д. [6].

Многие авторы, изучающие нарушения речи младших школьников, считают, что одним из проявлений неярковыраженного недоразвития речи является ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, в том числе и трудности овладения фразеологической лексикой [8].

Фразеологизм – это единица, воспроизводимая в речи, чаще всего являющаяся эквивалентной слову, которая имеет неделимое значение, постоянный компонентный состав и грамматическую структуру [2].

В русском языке слова, соединяясь друг с другом, образуют словосочетания. Одни из них свободные, другие – несвободные. В свободных словосочетаниях в каждом слове раскрывается своё лексическое значение. Так, например, в словосочетании «съел малину», глагол «съел» обозначает – употребить в пищу, а существительное «малина» – ягоду. Если же рассматривать компоненты словосочетание «собаку съел», то они не будут иметь собственного лексического значения. В этом случае лексическим значением обладает всё словосочетание в целом: «собаку съел» – приобрёл огромный опыт, знания в какой-либо области. Лексически такое сочетание является неделимым и в речи воспроизводится как неделимая речевая единица. Такие конструкции называются фразеологизмами или фразеологическими единицами. Фразеологизмы имеют значительное отличие от свободных сочетаний слов. Как правило, в свободных сочетаниях одно из слов можно заменить другим (морозный денёк – холодный денёк), но во фразеологическом сочетании эта замена невозможна, т.к. для фразеологизмов характерно постоянство лексического состава. Благодаря этой особенности слова в составе фразеологизма не имеют смысловой самостоятельности. Так во фразеологизмах смысл имеет не каждое слово по отдельности, а всё выражение в целом. Это означает, что фразеологизмы, подобно словам, используются в речи уже целостные, т.е. их необходимо помнить и знать в той форме, в какой они закрепились в языке.

Фразеологизмы являются более сложными единицами языка, в отличие от слов, в их структурном и семантическом отношении [4].

Исследователи В.Л. Архангельский, С.Г. Гаврин, В.Н. Телия определяют фразеологизм как языковую единицу, для которой характерны такие второстепенные признаки как метафоричность, эквивалентность и синонимичность слову.

Фразеологизмы, являясь стилистическими средствами, выполняют важную роль в процессе развития речи. Они способствуют формированию выразительности детской речи. Как отмечают лингвисты (В.В. Виноградов, В.Н. Телия, Н.М. Шанский, Д.Н. Шмелёв и другие), они украшают нашу речь, делают её образной, выразительной, живой, эмоциональной, наделяют её национальными чертами [1].

На необходимость обогащения речи младших школьников фразеологизмами указывали А.М. Бородич, Н.В. Гавриш, В.В. Гербова, О.С. Ушакова и другие. Исследования педагогов и психологов, которые

посвящены изучению особенностей художественного восприятия и творчества показывают, что уже к младшему школьному возрасту у детей формируется осознанное восприятие, которое проявляется в способности находить и выделять средства выразительности, в частности, фразеологизмы.

Проблема усвоения фразеологических единиц затрагивается во многих научных исследованиях. Ещё Ж. Пиаже определил возрастную границу усвоения фразеологических единиц детьми – 11-12 лет. Именно в этот период у ребёнка развиваются ассоциативные и формальные операции. Однако многие экспериментальные исследования показывают, что дети 6-7 лет уже могут не только понимать, но и применять отдельные, понятные для них речевые обороты [7].

В работе И.Н. Митькиной описываются наблюдения за речью детей от рождения до 9 лет, которые показывают, что благоприятные условия речевой среды ребёнка позволяют допустить возможность использования фразеологизмов уже на 3-4 году жизни ребёнка. Наблюдая за детьми, можно заметить, что после первого самостоятельного употребления фразеологизма, тем более, если оно не осталось без внимания взрослого, ребёнок с удовольствием начинает использовать и другие доступные ему фразеологизмы. Устойчивые выражения, которые повторяются в однотипных ситуациях, легко воспроизводятся ребёнком в тех же ситуациях. В этом возрасте наиболее употребительными являются фразеологизмы с оттенками удовольствия, удивления, осуждения, поощрения, оценки. Наблюдения за детьми свидетельствуют, так же о том, что уже к 5-ти годам у детей обнаруживается способность использовать фразеологические единицы в своей речи. И чем ярче, эмоциональнее и интереснее речь взрослых, тем это больше влияет на богатство речи ребёнка, на своеобразие использования им фразеологических единиц [5].

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в том, что в настоящее время проблема овладения младших школьников с нарушениями речи фразеологической лексикой изучена не в полной мере. Это вызывает значительные трудности в определении содержания и методики обучения детей. Несформированность фразеологической лексики у детей с нарушениями речи нуждается в своевременном развитии, так как эти средства выразительности речи будут способствовать дальнейшему развитию словаря детей, будут делать устную и письменную речь содержательной, яркой, красивой, точной и выразительной.

Литература:

1. Виноградов В.В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Лексикология и лексикография. – М., 1977.
2. Волина В.В. Фразеологический словарь. – М., 1997.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. – М., 1998.
4. Гвоздарева Ю.А. Функции фразеологических единиц в русской речи // Фразеологическая номинация. – Р-н-Д., 1989.

5. Митькина И.Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми 7-го года жизни. – М., 2001.
6. Полушкина Н.Н. Диагностический справочник логопеда. – М., 2010.
7. Холод А.М. Овладение семантикой нового слова в онтогенезе. – М., 1996.
8. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы. – М., 1997.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Реброва М.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Кабушко А.Ю.

Л.А. Венгер считал, что фундаментом общего умственного развития ребенка является сенсорное развитие. Процесс познания начинается с ощущения и восприятия. Чем лучше развиты эти процессы, тем шире и точнее будут сведения, полученные ребёнком об окружающем мире. Все остальные способы познания базируются на информации, полученной при помощи процесса восприятия.

Исследованию данной проблемы посвящены труды Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгер, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Н.П. Сакулиной, Э.Г. Пилюгиной, Н.Н. Поддякова, Е.И. Тихеевой, Ф. Фребель, Ж. Пиаже, М. Монтессори и других отечественных и зарубежных ученых. В их работах отмечается, что показатель общего воспитания ребенка в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, а чувственное познание – это необходимое звено в системе познавательной деятельности ребёнка, являющейся предпосылкой интеллектуального развития.

Первыми ступенями на пути к познанию мира являются ощущения и восприятие. Речь ребенка развивается на базе имеющихся сенсорных представлений. Большую роль в этом развитии играют органы внешних чувств.

С помощью зрительных, слуховых и осязательных анализаторов ребенок знакомится с окружающими его предметами и явлениями. По мнению Е.И. Тихеевой, сенсорное развитие и развитие речевое совершаются в тесном единении, и работа по развитию речи не может быть оторвана от работы по развитию органов внешних чувств и восприятий [3].

В дошкольном возрасте складываются все системы и функции организма ребенка – это наиболее благоприятный период для успешного их развития и воспитания. При этом большое значение имеет развитие сенсорных процессов в этот период.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что процессы сенсорного и речевого развития ребенка коррелируют друг с другом и, следовательно, можно предположить, что дети, имеющие различные нарушения речи, будут

отставать в сенсорном развитии от детей, имеющих нормальное речевое развитие.

Дети с нарушениями речи – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи [1].

Изучением сенсорных процессов у дошкольников с речевыми нарушениями занимались Г.В. Бабина, Т.В. Волосовец, Л.И. Белякова, Г.А. Волкова, Ж.М. Глозман, Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.

В современной логопедии существует несколько классификаций речевых нарушений. В нашем исследовании мы опирались на психолого-педагогическую классификацию. В ней выделяют 2 группы речевых нарушений:

1) нарушения средств общения – общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);

2) нарушения в применении средств общения – заикание [1].

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность в движениях. В дошкольном возрасте у данной категории детей отмечается низкий уровень развития буквенного гнозиса, затруднительными являются операции дифференциации, распознавания наложенных друг на друга букв. Так же они испытывают затруднения в сравнении и назывании графически сходных букв. Поэтому многие дошкольники оказываются не готовыми овладению письмом. Ориентировка в пространстве у них оказывается более сформированной, затруднение у них вызывает лишь определение «справа» и «слева». Имеющиеся пространственные нарушения у детей с нарушениями речевого развития характеризуются динамичностью, тенденцией к компенсации [4].

Развитие восприятия у детей с ОНР играет важную роль. Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени отмечают в своих исследованиях, что практически у всех детей данной категории нарушается фонематическое восприятие, недостаточно формируется целостность образа предмета. Дошкольники с общим недоразвитием речи с трудом различают тонкие дифференцированные признаки фонем. Что в дальнейшем влияет на развитие звуковой стороны речи. У детей наблюдается употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение звуков, многочисленные замены и смещения, что говорит о первичной несформированности фонематического восприятия [3].

Тактильно-двигательное восприятие так же имеет свои особенности, выражающиеся в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины). О.В. Трошина считает, что дошкольники с ОНР используют простые формы ориентировки, т.е. примеривание к эталону, когда как дети, имеющие нормальное речевое развитие, в основном используют зрительное соотнесение. Дети с ОНР при сравнении фигур опираются не на их форму, а на цвет [3].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [3].

Характерным для данной категории детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различием и затруднением в звуковом анализе речи. У детей с ФФНР отсутствуют в речи те или иные звуки, а также встречаются их замены. Кроме этого у них наблюдаются общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи.

При заикании, как самостоятельном нарушении речи, не сопровождающимся общим недоразвитием речи, отмечаются незначительные нарушения в развитии сенсорных процессов. В.И. Селиверстов утверждает, что изначальное появление речевых запинок находится у ребенка с заиканием ниже порога ощущений. Следовательно, первые реакции на дефект у ребенка неосознанны, поэтому не носят эмоциональной окраски, сопровождаются непроизвольным вниманием. Избирательность восприятия у детей с заиканием объясняется осознанным вниманием к собственным речевым запинкам, которые возникают в речи [2]. Таким образом, можно сказать, что предметом начального восприятия ребенка являются речевые запинки, так как они выделяют его речь из речи других. Такие запинки внезапно и необъяснимо возникают в результате различных затруднений, они не корректируются самостоятельно и не поддаются быстрому преодолению. В понятие целостности восприятия заикающимся своих речевых запинок должна быть включена совокупность его кинестетических, тактильных, слуховых, зрительных ощущений этих запинок и осознание, что они проявляются в определенных случаях речевой деятельности (в начале фраз, на определенных звуках или в сочетании звуков) и в определенных условиях (в разной обстановке, с разными людьми, в разной деятельности). Ребенок воспринимает отношение окружающих к своей неправильной речи (насмешливое, порицающее, сочувствующее, жалостное, обеспокоенное и т. д.); дополняет свои восприятия ощущениями собственных неудачных усилий по преодолению запинок и неприятными переживаниями по этому поводу.

Следовательно, из рассмотренных видов речевых нарушений, нарушения сенсорных процессов отмечаются преимущественно у дошкольников с общим недоразвитием речи. К особенностям сенсорных процессов у детей с ОНР относятся:

- 1) снижение скорости выполнения перцептивных операций;
- 2) несвоевременное формирование сенсорных эталонов;
- 3) отставание в развитии зрительного восприятия;
- 4) недостаточность дифференцирования кинестетических и тактильных ощущений.

С целью подтверждения данных теоретических положений нами будет проведена экспериментальная работа.

Литература:

1. Белякова Л.И., Филатова Ю.О. Классификация речевых нарушений в отечественной и зарубежной традиции // Дефектология. – 2007. – №5. – С. 3-9.
2. Логопатопсихология / Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М., 2011.
3. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2001.
5. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2003.

ЗНАЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Доценко А.И., ФГАОУ ВО СКФУ

Научный руководитель: асс. Сальникова О.Д.

Особенности развития детей с нарушением слуха таковы, что в отличие от других, они взрослеют в беззвучной и безречевой среде. Вследствие этого, происходит задержка развития восприятия и речевой деятельности. Дети с нарушением слуха, так же как и дети с другими отклонениями, испытывают трудности во взаимодействии с окружающим миром, а также у них часто наблюдается заниженная самооценка [1, С. 31].

У детей с нарушением слуха, как и у любого другого ребенка с аномальным развитием, наблюдается замедленное формирование категорий понятий. На первых этапах обучению речи, для ребенка характерно употребление только тех слов, которые связываются у него с особыми впечатлениями, возникшими от восприятия окружающей среды с помощью сохранных анализаторов [1, С. 32].

Существует множество способов для преодоления трудностей в обучении детям с нарушением слуха. Одним из таких способов являются занятия по изобразительной деятельности.

Изобразительная деятельность способствует развитию знаний эстетического восприятия, так как связана с творческой деятельностью

ребенка. Такие занятия являются хорошим средством познания окружающего мира, способствуют развитию мелкой моторики, а также помогают развивать внимание, память и воображение.

В процессе изобразительной деятельности у ребенка с нарушением слуха пробуждается положительная эмоциональная отзывчивость к окружающему миру. При обучении, особенно в раннем возрасте, особое внимание педагог (воспитатель) уделяет предметам и их свойствам. Детей учат воспринимать окружающий мир не только с помощью зрительных анализаторов, но и с помощью осязания. В раннем возрасте воспитатель во время восприятия ребенком объекта, для успешного понимания и закрепления, обращает внимание на название, которое дается в доступной форме. При сочетании чувствительного образа и слова формируются представления.

Благодаря занятиям по изобразительной деятельности ребенок развивает такие способности, как зрительная оценка предмета, а также ориентировка в пространстве [2, С. 39].

Вместе с педагогом дети занимаются конструированием, лепкой, рисунком, аппликацией. Во время изобразительной деятельности происходит знакомства с новыми предметами: кисть, мастихин, уголь, пастель, краски на водной и масляной основе и многое другое. Ребенка учат пользоваться этим, учат правильно держать в руках карандаш, не напрягая пальцы. Уделяется много внимания лепке, так как она хорошо развивает осязание и мелкую моторику [2, С. 67].

Часто при занятии конструированием детям предлагается работать группой. Это помогает развивать коммуникативные навыки, а также помогает детям учиться слушать и учитывать не только свои, но и желания других членов команды.

За счет построения обучения изобразительной деятельности таким образом, что каждая тема не похожа на предыдущую и несет в себе что-то новое и увлекательное, у детей развивается воображение. А также за счет новых впечатлений усвоение новых знаний происходит быстрее и лучше откладывается в памяти.

Обучение изобразительной деятельности в старших классах часто проводится наряду с изучением мировой художественной культуры. При изучении деятельности художников, изучаются также направления искусств, которые они представляли. Изучение разных стилей искусства на примере способствует не только общему развитию, но и дает детям пример того, к чему можно стремиться.

В специальных школах I и II вида всегда присутствуют занятия по изобразительной деятельности, так как они являются частью учебной программы. В средних и старших классах многие дети дополнительно посещают художественное учреждение для улучшения своих навыков, а также по советам педагогов своего школьного заведения.

Обучение детей с нарушением слуха в художественной школе способствует не только улучшению навыков изобразительной деятельности, но и улучшению коммуникативных умений. Так как ребенок попадает в среду, где обучаются нормально развивающиеся дети, он учится заводить новые знакомства, работать с другими людьми, находить с ними общий язык. Ребенок социализируется, применяет на практике все умения, полученные в своем специальном учреждении.

Существует практика заключения соглашения между специальным учреждением для детей с нарушением слуха и художественной школой. Например, в г. Ставрополе детская художественная школа принимает всех воспитанников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернат № 36 на бюджетной основе. Однако для детей не предоставляется отдельный специальный класс. Их помещают в коллектив с нормально развивающимися детьми. Многие дети с нарушением слуха, увлекающиеся изобразительной деятельностью, и в дальнейшем выбирают данное направление, поступая в высшие учебные заведения.

Изобразительная деятельность – это хороший способ для развития детей с нарушением слуха. Такие занятия способствуют не только интеллектуальному развитию и формированию мелкой моторики, но и вырабатывают коммуникативные навыки, помогают детям с нарушением слуха социализироваться и в дальнейшем на равных с остальными членами общества войти в социум и занять там свое место.

Литература:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
2. Венгер А.А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности. – М., 1972.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Махонько А.В., ФГАОУ ВО СКФУ

Научный руководитель: асс. Сальникова О.Д.

Интерес к изучению людей с нарушением зрения возрос относительно недавно – в 70-ых годах XIX века. Это было связано с созданием специализированных учебных заведений для лиц с нарушением зрения. Для корректного и квалифицированного обучения необходима информация о таких людях, причины возникновения патологии зрительного органа, особенности влияния недостатка зрительного восприятия на психику ребенка и взрослого, методы своевременного выявления отклонения и помощи на разных стадиях патологии.

Необходимость понимания процесса обучения и воспитания лиц с нарушением зрения является актуальной проблемой, так как увеличение количества рожденных детей с различными отклонениями возросло за последние годы, а гуманистическая направленность общества и стремление

образования в инклюзивное русло подразумевает создание специализированных условий на основе изучения особенностей таких людей, их возможностей и способностей. Специалистам, работающим в образовательных учреждениях, необходимо знать причины нарушения зрительного анализатора, исключительность ощущения, восприятия, памяти и мышления, своеобразие становления личности, чтобы использовать наиболее эффективные методы в процессе обучения.

И.М. Сеченов, изучающий особенности становления психики людей с нарушением зрения, отмечал, что ведущим органом чувств, дающим наиболее полное представление об окружающей среде, является зрительное восприятие [2, С. 17]. Соответственно при недостатке или отсутствии внешних стимулов происходящей действительности изменяется модель поведения, способы восприятия и взаимодействия.

Обучение и воспитание детей с нарушением зрения имеет свои требования, необходимые для лучшего усвоения информации. Так, например, важно поведения преподавателя, который бы мог заинтересовать воспитанника, смог объяснить важность использования очков, развития навыка коммуникации и адаптации [4, С. 257].

Развитие навыка самообслуживания так же занимает важное место. Ребенок должен уметь взаимодействовать с окружающими, развивать свои коммуникативные умения для получения информации и ее применения. Здесь задачей воспитателя является обучение правильному применению речи, ее грамматического и лексического строя интонационных качеств.

Очень часто у детей с особенностями в развитии отмечается заниженная самооценка. Повышение ее возможно за счет правильного вовлечения ребенка в коллектив при помощи различных игр [4, С. 257]. Это стимулирует не только коммуникативные способности ребенка, но и умение его правильно общаться, выражать свои мысли посредством языка, соразмерно реагировать на негативное отношение и находить выход из затруднительных ситуаций.

Не стоит забывать и о родителях, активная работа которых во многом помогает ребенку. Благоприятный климат в домашней обстановке, тесный эмоциональный контакт с матерью и отцом, выполнение домашних заданий способствуют улучшению самочувствия ребенка, повышают его уверенность в себе и уровень способности к получению образования и воспитания [3, С. 68].

Особенностями обучения детей с нарушением зрения является:

1. Развитие дифференциации окружающих предметов, различение различных тональностей, звуков, голосов;
2. Использование музыкального направления деятельности, чтобы ребенок не боялся говорить, выражал себя посредством танца;
3. Занятия, направленные на изучение окружающего мира через осязательное восприятие, определение их свойств и методов применения;

4. Развитие мелкой моторики при помощи специализированных альбомов с рельефным изображением, су-джок терапии, различных считалочек;

5. Для привлечения внимания ребенка используются яркие или звучащие игрушки, мягкие и приятные на ощупь, чтобы ребенок не испытывал дискомфорт при взаимодействии;

6. Необходимая освещенность и периодичность зрительной нагрузки, сменяемая различными видами деятельности для отдыха глаз;

7. Пропорциональность изображаемых предметов, высокий цветовой контраст, особенность цветовой гаммы (преобладание желтых, красных, зеленых тонов).

Дети с нарушением зрения отличаются особенностями психики, восприятия, эмоционально-волевой сферы, памяти и мышления. Это влияет на их умения, возможности обучения, заинтересованность в происходящем. Именно поэтому важной задачей тифлопедагогики является создание необходимых условий для оптимального усвоения учебного материала, развития у ребенка адаптационных и коммуникативных свойств, формирования положительных личностных качеств, помощь в компенсации недостатка и поиск возможных путей самореализации.

Литература:

1. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Воспитание детей с нарушенным зрением. – М., 2000.

2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. – М., 1999.

3. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М., 2007.

4. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. – М., 2005.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Приходько Е.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Жукова С.В.

Познавательные психические процессы необходимы и играют существенную роль в жизнедеятельности человека, именно поэтому актуальностью темы данной статьи является необходимость знаний об отличительных особенностях психического формирования детей с патологиями речи для эффективной коррекционной, педагогической и психокоррекционной работы с детьми.

Зрительный гнозис (восприятие) – это процесс приема и преобразования информации, с помощью которого происходит отражение объективной действительности и ориентировка в окружающем мире, что свидетельствует о том, что в процессе изучения явлений окружающей среды человек

благодаря зрительному анализатору может узнать о форме, величине, цвете, расположении в пространстве предметов (объектов) и степени их удаленности [5].

Роль восприятия в жизни дошкольника весьма велика, так как именно восприятие создает фундамент для развития памяти, мышления, речи, внимания, воображения.

П.Я. Трошин в своих исследованиях неоднократно убеждался в том, что зрительное восприятие функционирует по примитивным принципам, сначала ребенок познает мир зрением, потом – руками, и вся картина мира у детей воспринимается не так, как у взрослого, т.к. глаза и уши вступают в свое активное действие довольно поздно [3].

Проблема развития зрительного гнозиса у детей с нарушениями речи активно разрабатывается в логопедии и специальной психологии. Этой проблемой занимались и отражали в своих работах такие ученые, как Т.Ю. Адрущенко, А.А. Бондаренко, В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, А.А. Павлова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.

Так, как общее недоразвитие речи является самым распространенным из всех речевых нарушений, именно поэтому в этой работе будут рассмотрены особенности зрительного восприятия (гнозиса) у детей с ОНР.

Характерные черты зрительного восприятия у детей с нарушениями речи, в исследовании Г.Л. Розергард-Пупко, говорит о том, что восприятие и речь взаимообусловлены в собственном становлении: константность и обобщенность восприятия, с одной стороны, и подвижность визуальных образов – с другой, который формируется и развивается под влиянием слова [4].

Формирование восприятия в дошкольном возрасте было исследовано и изучено ученым Л.А. Венгером и представлено следующим образом: в возрастной период с 3 до 7 лет, у детей складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности, в частности умение мысленно разделять предмет, который он видит на части и за тем объединять их в одно целое. Помимо целостности предмета, дети определяют структуру предметов, пространственные особенности и соотношения его элементов [2].

Л.А. Венгер пишет о том, что основу возможностей, связанных с восприятием, составляют перцептивные действия. Усвоение перцептивных действий влечет за собой развитие других способностей. Улучшение перцептивных действий и овладение новыми видами таких действий обеспечивает прогрессивное изменение восприятия с возрастом. Среди разных видов перцептивных действий есть такие, благодаря которым происходит усовершенствование общих познавательных способностей ребенка, а также же формирование художественно-творческих способностей [2].

Особо обсуждаемым и в то же время спорным, в детской психологии считается вопрос о том, на что опирается ребёнок с ОНР когда воспринимает предмет: на его целое отражение или на узнавание отдельных частей.

Исследования таких ученых, как Ф.С. Розенфельд, Л.А. Шварц, Н. Гроссман, Г. Фолькельт, указывают нам на то, что с одной стороны, в восприятии целого малознакомого или вообще не знакомого предмета ребёнок с общим недоразвитием речи, представляет лишь свое общее впечатление: «что-то дырявое» (решетка) или «что-то острое» (конус). Находясь под впечатлением целого предмета, дети с ОНР якобы не умеют выделять составляющие его части [4].

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, по данным А.П. Вороновой, по сравнению с нормально развивающимися детьми отсутствуют видимые отклонения в зрительном узнавании предметов, а трудности наблюдались при наложении, зашумлении, а также при исследовании буквенного гнозиса, у детей увеличивалось время принятия решения, они были не уверены в своих ответах, отмечались ошибки опознания. В реализации задач по перцептивному действию, дети с ОНР чаще всего пользовались примитивными формами ориентировки, в отличие от детей с нормальной речью, которые преимущественно использовали зрительное соотношение, а также дети с ОНР часто при сравнении фигур ориентировались не на их форму, а на цвет [1].

Для дошкольников с ОНР, которые имеют сравнительно не высокий уровень развития буквенного гнозиса, характерны трудности различия нормального и зеркального написания букв. Они не могут распознать буквы, которые наложены друг на друга, а также назвать и сравнить эти буквы, сходные по графическому написанию, в назывании букв печатного шрифта, которые даны в беспорядке, именно поэтому многие дети оказываются не готовыми к овладению письмом. Изучая особенности ориентировки в пространстве оказалось, что у них вызывает затруднение дифференциации понятий «справа» и «слева», невозможность ориентироваться в собственном теле, особенно если усложняются задания [4].

Отечественные ученые опровергли заявления Г. Фолькельта и других исследователей о том, что ребенок 6-7 летнего возраста «удивительно слеп к форме», не только доказали главную роль формы предмета, но и обосновали некоторые условия, с помощью которых ребенок может понять сложность соотношения форм и цвета предмета. При исследованиях восприятия детей с ОНР в возрасте до 7 лет удалось установить, что цвет предмета выступает для ребенка опознавательным признаком только тогда, когда другой признак, не получил сигнального значения (например, при составлении коврика для цветной мозаики) [3].

М.Е. Хватцев в своих работах говорил о том, что ребенок с ОНР в предпочтении одного или другого признака предмета существенную роль отдает слову. У детей дошкольного возраста форма сливается с предметным содержанием, что подтверждается легким опредмечиванием любой новой,

неизвестной ребенку формы. Так, дети четырехлетнего возраста в треугольнике видят крышу, в конусе, опрокинутом вершиной вниз, – воронку, в прямоугольнике – окно. Дети примерно шестилетнего возраста уже умеют выделять именно форму, у которой присутствует сходство с определенным предметом. Они говорят, что круг похож на колесо, кубик – на кусок мыла, а цилиндр – на стакан [5].

Таким образом, из выше сказанного можно отметить то, что нарушения зрительной сферы у детей с видимой речевой патологией проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, отсутствует прочная и адекватная связь слова со зрительным представлением предмета, трудности при усложнении задания, дети с общим недоразвитием речи в большинстве случаев пользуются простыми формами ориентировки, отмечается низкий уровень развития буквенного гнозиса, а также трудности оптико-пространственного гнозиса.

Литература:

1. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология. – 1993. – №5. – С. 47-51.
2. Волковская Т.Н. Логопсихология. Программа и учебно-методические рекомендации (для дефектологических факультетов педагогических вузов) // Специальная психология. – 2006. – № 1-2 (7). – С.58–66.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Собрание сочинений. Т. 5. – М., 1983.
4. Лауткина С.В. Логопсихология. – Витебск, 2007.
5. Хватцев М.Е. Логопедия: Работа с дошкольниками. – М., 2002.

РАЗДЕЛ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Горбунова А.О., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Прилепко Ю.В.

Внимание – один из важных психических процессов, так как оно является одним из главных условий для успешного осуществления человеческой деятельности. Внимание выступает в качестве фактора, который помогает удерживать информацию в кратковременной памяти. Помимо этого, оно является основой для понимания и решения различных задач. Внимание способствует ориентировке субъекта в окружающем мире, обеспечивает более полное его отражение.

Ключом к успешному обучению является произвольное внимание. Его нарушение влечет за собой не только сложности в учебе и в процессе воспитания, но и препятствует целостному формированию личности. [1, С. 250]

Внимание – это психическое состояние, которое характеризует интенсивность познавательной деятельности и выражается в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, явлении) [2, С. 27].

Ученые, такие как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Т. Рибо, Н.Ф. Добрынин и другие, занимались изучением внимания, выясняли его характеристики и возможные последствия нарушения. Т. Рибо отмечал, что внимание, так или иначе, связано с эмоциями и вызывается ими же [3, С. 75]. Л.С. Выготский и Л.Н. Добрынин же считали, что внимание зависит от уровня развития речи. Именно слово, по их мнению, является сигналом для сосредоточения на определенном предмете.

Исследования психологов и педагогов показали, что произвольность внимания, да и других психических процессов, нарушается при задержке психического развития. Примерно половина детей, испытывающие трудности в обучении и воспитании, имеют задержку психического развития. В.И. Лубовский отметил, что у лиц с задержкой психического развития отмечается дефицит основных свойств внимания.

Внимание обладает такими свойствами, как устойчивость, концентрация, объем, переключаемость и распределение. При задержке психического развития эти характеристики значительно снижены. Недостатки внимания у таких детей в значительной мере связаны с повышенной истощаемостью и низкой работоспособностью.

Разные формы задержки психического развития у детей сопровождаются нарушением произвольного внимания. Экспериментальные

исследования, проведенные за время изучения произвольного внимания у таких детей, показывают, что уровень его развития у дошкольников крайне низок.

Произвольное внимание – это целенаправленное сосредоточения состояния сознания, поддержание определенного уровня которого связано с наличием волевых усилий. Оно обусловлено, прежде всего, задачей, которая поставлена перед субъектом.

Л.М. Жаренкова – исследователь детей с задержкой психического развития – выяснила, что при такой форме нарушения отмечается снижение концентрации произвольного внимания, что в целом негативно сказывается на процессе воспитания и обучения. Недостатки внимания вызваны, прежде всего, органическими или функциональными поражениями центральной нервной системы и приводит к невозможности сосредотачиваться на выполнении заданий учебного и игрового характера. Признаки такой недостаточности проявляются уже в дошкольном возрасте.

Ослабленное внимание к информации словесного типа свойственно для большинства детей с задержкой психического развития. Дети отвлекаются и часто теряют нить повествования. Могут наблюдаться проявления инертности. В этом случае ребенку сложно переключиться с одного задания на другое.

Снижение устойчивости внимания у детей с задержкой психического развития, по данным Г.И. Жаренковой, может носить разный характер: периодические смены напряжения и спада внимания на протяжении всей работы; максимальное напряжение в начале выполнения задания и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы [5, С. 90].

Итак, изучив научную литературу, можно сделать вывод, что произвольное внимание у дошкольников с задержкой психического развития имеет следующие особенности:

1. Недостаточная степень концентрации внимания.
2. Быстрое истощение произвольного внимания.
3. Чрезмерное ограничение объема внимания – дети воспринимают небольшую часть информации, восприятие их оказывается фрагментарным, а результаты действия искаженными.
4. Внимание является «неселективным», что проявляется у ребенка в неумении сосредоточиться на значимых признаках воспринимаемых объектов.
5. Наблюдается инертность внимания – детям сложно переключать внимание между различными видами деятельности.
6. Внимание ребенка часто переключается, то есть, можно заметить спонтанную реакцию на разные внешние раздражители. Дети долго не могут сосредоточиться на выполнении учебных задач.

Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с отставанием психического развития мешают реализации мыслительной

деятельности. Дети не могут провести избирательную познавательную деятельность и сосредоточиться. У них обнаруживается затруднение в осуществлении процессов запоминания и восприятия.

У дошкольников необходимо развивать способность как можно дольше сосредотачивать свое внимание на одном и том же объекте, быструю переключаемость внимания с одного объекта на другой, научить подчинять свое внимание требованиям деятельности или сознательно поставленной цели, а также отмечать в предметах и явлениях существенные, но малозаметные свойства.

Существует ряд методик, которые помогут не только выяснить, имеется ли нарушение произвольного внимания, но и развить его. Одна из них – это методика «Найди и вычеркни». Она предназначена для определения продуктивности и устойчивости внимания. Ребенку показывают рисунок, на котором в случайном порядке даны изображения различных фигур: флажок, треугольник, круг, прямоугольник, полукруг, квадрат, звезда. Экспериментатор в данной методике предлагает ребенку задание искать и различными способами зачеркивать какие-либо два разных предмета, например, квадрат перечеркивать вертикальной линией, а круг – горизонтальной. Экспериментатор самостоятельно отмечает на рисунке ребенка те места, где даются соответствующие команды. На основании полученных результатов, делается заключение об уровне развития продуктивности и устойчивости внимания ребенка:

- 10 баллов – устойчивость внимания очень высокая, продуктивность внимания очень высокая;
- 8-9 баллов – устойчивость внимания высокая, продуктивность внимания высокая;
- 4-7 баллов – устойчивость внимания средняя, продуктивность внимания средняя;
- 2-3 балла – устойчивость внимания низкая, продуктивность внимания низкая;
- 1 балл – устойчивость внимания очень низкая, продуктивность внимания очень низкая.

Проведя данную методику в исследовании, мы сделали вывод, что показатели устойчивости и продуктивности внимания у детей с ЗПР, находятся в промежутке от 3 до 5 баллов.

Следующая методика «Проставь значки» предназначена для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок, на котором изображены геометрические фигуры: треугольник, квадрат, ромб и круг. После предъявления рисунка, ребенку объясняют, как с ним работать. Задание заключается в том, чтобы в каждом из квадратов, треугольников, ромбов и кружков проставить тот знак, который задан сверху на образце, то есть, соответственно, галочку, черту, точку или плюс. Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут. На основании

полученных результатов, делается вывод об уровне развития переключения и распределения внимания ребенка:

- 10 баллов – уровень очень высокий;
- 8-9 баллов – уровень высокий;
- 6-7 баллов – уровень средний;
- 4-5 баллов – уровень низкий;
- 0-3 балла – уровень очень низкий.

Проведенное исследование показало, что показатели уровня распределения и переключаемости внимания у детей с ЗПР, находятся в промежутке от 3 до 5 баллов.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что у детей с задержкой психического развития показатели уровня развития внимания гораздо ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Уже в дошкольном возрасте необходимо развивать произвольное внимание ребенку с задержкой психического развития, что в дальнейшем ему проще давалось обучение в школе. Необходимо проводить с ними ряд упражнений, которые помогут им увеличить объем, концентрацию и другие характеристики внимания.

Развитие произвольности у дошкольника с задержкой психического развития поможет ему не только успешно обучаться и догнать своих сверстников, но и стать полноценной личностью.

Литература:

1. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 68-81.
2. Дробинская Л.О. Школьные трудности нестандартных детей. – М., 2007.
3. Немов Р.С. Психология. – М., 2007.
4. Субботина Л.Ю. Игры для развития и обучения. Дети 5-10 лет. – Ярославль, 2001.
5. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М., 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Корсунова И.Ю., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Трущелева А.В.

Современное образование выдвигает повышенные требования к подготовке родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Постоянный рост числа детей с ограниченными возможностями развития выдвигает профилактическое, консультативное и коррекционное направления деятельности дошкольных образовательных организаций в ряд наиболее значимых и приоритетных.

Дошкольный возраст является периодом интенсивного развития всех психических функций. В связи с чем становится важным, вовремя заметить и скорректировать отставание в формировании той или иной психической функции, стимулировать ее развитие, способствуя полноценному развитию ребёнка.

В настоящее время дошкольники с нарушениями зрения составляют достаточно многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывающимися в условиях массовых дошкольных образовательных учреждений. Нарушение зрения в той или иной степени влияет на психическое, физическое, умственное развитие ребёнка, что сказывается на его деятельности, поведении, формировании личностных качеств.

Своевременное адекватное реагирование родителей на проблемы воспитания и обучения детей с нарушениями зрения, сотрудничество со специалистами дошкольного образования выступает в качестве обязательного условия успешного преодоления недостатков психического развития дошкольников.

На сегодняшний день очевидным становится необходимость помощи родителям в воспитании детей со стороны профессиональных педагогов. Решение задач развития, обучения, воспитания, оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста, имеющим нарушения зрения, а также их интеграции в образовательную и социальную среду является сложной и многогранной проблемой настоящего времени.

Вопросы оказания помощи родителям, воспитывающих ребёнка с недостатками зрения, рассматриваются исследователями на основе фундаментальных трудов Л.С. Выготского, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, В.А. Феокистовой и др.

Поскольку родители являются основными заказчиками коррекционно-развивающей работы с ребёнком, это предполагает их осведомленность в данной проблематике и высокую заинтересованность в результатах работы, а также позицию активного сотрудничества со специалистами.

Однако стоит отметить, что психологическая и педагогическая компетентность большинства родителей детей с нарушениями зрения, посещающих неспециализированное образовательное учреждение остаётся относительно невысокой. В связи с чем возникает необходимость проведения соответствующих образовательных мероприятий с целью их обучения специальным знаниям и умениям [5, С. 97].

Вместе с тем в рамках дошкольных образовательных учреждений такую функцию по повышению уровня подготовленности родителей к оказанию особой коррекционно-педагогической помощи ребёнку должен взять на себя специалист, обладающий компетентностью в данных вопросах.

В настоящее время ведущими отечественными учёными-дефектологами заложены основные принципы работы специальных педагогов с семьёй,

определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования.

Вопросами семейного воспитания детей с проблемами в развитии зрения занимались В.З. Денискина, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош, В.А. Феоктистова и др. Данными авторами подчёркивается роль социального ближайшего окружения в процессе коррекционно-педагогического воздействия на дошкольников, имеющих недостатки зрения.

Особое место в данном процессе отводят повышению психолого-педагогической культуры родителей через оказание им коррекционно-консультативной помощи со стороны специалистов: специального психолога, дефектолога, социального педагога.

Анализ состояния помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями зрения, показывает, что исследуемый процесс не всегда носит систематизированный и теоретико-эмпирический характер. Зачастую работа в данном направлении ограничивается лишь констатацией необходимости разработки специальных мер, направленных на оказание помощи родителям.

Психолого-педагогическая помощь семьям с детьми, имеющими нарушения зрения, является весьма значимым звеном в процессе реализации помощи детям с трудностями визуального восприятия окружающей действительности.

Обучение родителям коррекционно-развивающей помощи будет успешным при условии:

- 1) создания комфортной психологической атмосферы для родителей и детей в дошкольном образовательном учреждении;
- 2) учёта индивидуальных особенностей и проблем каждой семьи;
- 3) обязательной информированности родителей об особенностях развития ребёнка на данном возрастном этапе, его индивидуальных особенностях;
- 4) понимания и принятия родителями задач и форм оказания ранней психолого-педагогической помощи ребёнку, как со стороны специалистов, так и с их стороны;
- 5) формирования у родителей установки на совместный и разносторонний анализ проблем ребёнка;
- 6) предупреждения родителей о возможных трудностях, осложнениях и препятствиях в процессе поиска форм коррекционно-педагогической помощи, а затем и в ходе её реализации; снятие установки на ожидание немедленных результатов;
- 7) обязательной обратной связи родителей со специалистом для оценки динамики развития ребёнка [2, С. 152].

Педагог должен выступать как партнёр для родителей по воспитанию и обучению детей со зрительной патологией.

Важнейшими предпосылками для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими те или иные

нарушения, становится формирование у родителей мотивированного отношения к коррекционной работе и активное включение в неё.

Очень важно начинать повышение уровня общей психолого-педагогической компетентности родителей, воспитания адекватного отношения к зрительному недостатку ребёнка, понимания необходимости оказания помощи своим детям в преодолении возникающих трудностей, их активности при участии в коррекционном процессе, с момента прихода их ребёнка в коррекционное учреждение. Это возможно лишь при условии организации комплексного сопровождения семьи в системе помощи [1, С. 17].

Вопрос оказания психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребёнка с нарушенным зрением, обязательно учитывает основные позиции в отношении ребёнка и его дефекта:

- 1) семья принимает ребёнка таким, каков он есть, осознавая наличие проблемы;
- 2) семья принимает ребёнка, но не его дефект;
- 3) семья принимает особенности ребёнка, но культивирует его специфичность;
- 4) семья не принимает ни самого ребёнка, ни его особенностей.

Непрерывную связь с родителями необходимо осуществлять с помощью коллективной и индивидуальной форм коррекционно-консультативной работы.

Коллективное консультирование нужно проводить в тех случаях, когда родителей можно объединить по общности проблем, возникающих в связи с нарушениями зрения у ребёнка.

Индивидуальная психолого-педагогическая помощь предполагает проведение обучения родителей в форме индивидуальных практикумов по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящие коррекционную направленность [3, С. 197].

Первоначально задача педагога состоит в установлении контакта посредством беседы, которая ориентирована на осознание имеющихся проблем, конфликтов, их причин и нахождение способа их решения.

Процесс обучения строится с учётом ведущего вида деятельности и их возраста. Для детей дошкольного возраста во время консультации целесообразно предложить игровую форму проведения обследования или коррекционно-обучающей работы.

На занятиях проводится обучение родителей приемам коррекционной работы с ребёнком: демонстрируются фрагменты коррекционных занятий, комментируется последовательность их выполнения; родителей обучают игровым приемам, приемам общения с ребёнком.

При выполнении домашних заданий педагог должен чётко обозначить роль родителей в их выполнении.

Использование эффективных средств психолого-педагогической коррекции (игровой психотерапии, семейной системной психотерапии,

арттерапии и др.) с целью преодоления проблем в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения, позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, восстановить позитивный ресурс детско-родительских взаимоотношений, задать адекватный психолого-педагогический маршрут гармоничного развития ребёнка с недостатками зрения [4, С. 215].

Таким образом, необходимо отметить, проблема оказания психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями зрения, остается одним из актуальных направлений специальной психологии и коррекционной педагогики.

Литература:

1. Маллер А.Р. Педагог и семья ребенка-инвалида: некоторые вопросы педагогической этики // Дефектология. – 1995. – №5. – С. 15-19.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2003.
3. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989.
4. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. – М., 2007.
5. Югова О.В. Взаимодействие специального педагога с родителями детей с отклонениями в развитии как залог успешного раннего педагогического сопровождения ребенка // Специальное образование. – 2011. – №1. – С. 93-101.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Эмирова К.Э., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: ст. преп. Трущелева А.В.

Младший школьный возраст – это возраст 6-11-летних детей, обучающихся в 1-4 классах начальной школы. Границы возраста определяются теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией, которую принимает система образования.

Начало обучения в школе означает переход к учебной деятельности как ведущей. У детей младшего школьного возраста этот период является особенно сложным для детей, так как именно в этом возрасте формируются основные психические новообразования.

С приходом в школу, происходит изменение привычного для ребёнка образа жизни: режим дня, окружение, появляются некоторые обязанности: занятия в школе, выполнение домашней работы, которые требуют от ребёнка значительно больших сил и стараний. В круг значимых людей в его жизни входит классный руководитель. Учебная деятельность становится ведущей.

Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту связан с «потерей непосредственности» (Л.С. Выготский) [3]. Отношение ребёнка к окружающему миру становится обобщённым, он переходит к сознательному применению социально выработанных средств психической регуляции.

Перед поступлением в школу, с приходом в новый класс, дети испытывают страх перед неизвестным новым. Новые условия жизни могут привести к тому, что поведение ребёнка изменится кардинально. Чтобы как то сгладить этот процесс родителям и педагогам необходимо оказывать всевозможную помощь в процессе адаптации, научить его отвечать за свои поступки, налаживать отношения, развивать в ребёнке волевые усилия и т.д.

Приспособление к новым условиям жизни не проходит легко и незаметно ни с одним ребёнком, просто одни дети справляются быстрее, а для других детей этот процесс имеет более затяжной характер. Большую роль в процессе адаптации ребёнка к новым условиям жизни играют как родители, так и учитель.

Большинство детей быстро осваиваются в коллективе, находят друзей, играют, работают вместе, некоторые долго не могу пересилить внутренний барьер и пойти на контакт со сверстниками. С большим вниманием всегда следует относиться к детям входящим в проблемную группу (дети страдающие СДВ, леворукие, дети с нарушением ЭВС и т.д.)

Около 50% детей, имеющих ЗПР это дети с агрессивным поведением, а вернее, дети, склонные к агрессии, особенно если они воспитываются в неблагоприятных семьях. Пренебрежительное отношение взрослых к агрессивному поведению ребёнка приводит к тому, что в поведении формируются агрессивные черты личности. Плохое поведение детей зачастую вызвано лишь тем, чтобы привлечь к себе внимание взрослых.

Задержка психического развития представляет собой нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребёнок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчёркивает не только несоответствие уровня развития возрасту, но и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается по мере создания оптимальных условий обучения и развития детей данной категории [4].

Дети с задержкой психического развития являются представителями самой большой категории детей с особыми образовательными потребностями. Часто она преодолевается в процессе обучения в школе, но большая часть детей нуждается в специальном образовании [1].

Причинами задержки психического развития детей в большинстве случаев являются:

- минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность центральной нервной системы, длительные хронические соматические заболевания, перенесённые в раннем детстве;
- длительная социально-культурная депривация;

– церебрастенические состояния, а также осложненный психофизический и психический инфантилизм с признаками органической недостаточности.

Эти условия, как и тяжёлые соматические заболевания, ведут к возникновению функциональной недостаточности центральной нервной системы [2].

Дети, родители которых не проявляют строгости, лояльно относятся к процессу воспитания, зачастую вырастают грубыми, нервными, эгоистичными и непослушными. Неуверенное поведение родителей в решении каких-либо проблем связанных с воспитанием ребёнка, провоцируют вспышки гнева, капризы, с помощью чего, могут манипулировать поведением взрослых и добиваться своей точки зрения, в дальнейшем, такие дети становятся неуправляемыми. Они убегают из дома, воруют, живут на улице.

В результате неудачно сложившихся отношений со сверстниками в поведении детей очень часто можно наблюдать агрессию, замкнутость, нежелание общаться, заводить знакомства.

На седьмом году жизни в развитии ребёнка появляются сложные новообразования, происходит переоценка ценностей, у ребёнка формируется иной взгляд на окружающую действительность. Ведущей деятельностью становится не игра с её непродуктивностью, отсутствием интереса к результатам, увлечённостью самим процессом, а учение, усвоение системы знаний, своеобразный, систематический напряжённый труд [5]. Если развитие личности протекает в целом благополучно, младший школьник «уходит» от этих проблем в сферу открытия в себе неожиданных задатков и способностей, необходимых для учебной деятельности [7].

Групповые нормы, мнение сверстников к концу начального звена обучения в школе становятся более значимыми мнения учителя или родителей. Если этого не происходит, если ребёнку трудно устанавливать контакты со сверстниками, появляется почва для нарушений поведения [6].

Нарушения поведения младшего школьника по большей части определяются внешними обстоятельствами, а детальный анализ психологических особенностей этого возраста позволяет определить возможности преодоления многих трудностей, связанных с познавательными процессами в обучении, эмоционально-волевыми факторами, сопровождающими процесс развития и обучения, а также выявить ранние признаки дезадаптации [8].

Для педагогов и психологов, которые работают с детьми данной возрастной категории, очень важно правильно спланировать и провести с ними психокоррекционную работу. Глубокие, точные знания дают им возможность провести работу эффективно, всесторонне, вовлекая в работу все имеющиеся анализаторы.

Психологические особенности младших школьников с задержкой психического развития заключаются в том, что в связи с началом учебной

деятельности меняется окружение ребёнка, у него появляются трудности во взаимодействии с коллективом, в связи с появлением новых видов деятельности нужно прилагать большое количество усилий, для того чтобы сосредотачивать своё внимание, формировать навыки запоминания, развивать волевые качества, чтобы лучше понимать требования педагога и возможностью выполнять поставленные перед ним задачи;

Волевое развитие младших школьников с ЗПР одним из важнейших условий для продуктивного обучения ребёнка в будущем, также, педагогу следует помнить о том, что в первую очередь нужно формировать волевые качества, которые пригодятся в учебной деятельности ребёнка. Это можно осуществить при помощи большого количества средств и при различных условиях. Одним из важнейших условий обучения является опора на сензитивные моменты и психические новообразования. Развитием волевых качеств педагог может заниматься в процессе игровой деятельности, предлагая ему принимать различные решения в непринужденной обстановке. Самостоятельно, ребёнок с ЗПР справиться с сложившейся ситуацией однозначно не сможет и поэтому он нуждается в квалифицированной помощи со стороны педагогов, психолога, логопеда, а самое главное в поддержке родителей.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1999.
2. Баринова И.Г. Экология взаимодействия взрослого и ребенка // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 174-182.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003.
4. Ильина М.Н. Воля в возрастной психологии. – М., 2003.
5. Калмыкова З.И. Проблемы преодоления неуспеваемости глазами психолога. – М., 2000.
6. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. – М., 2000.
7. Никольская И.М. Психологическая защита у детей. – СПб., 2001.
8. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 2005.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ К НОВЫМ СЛУХО-РЕЧЕВЫМ УСЛОВИЯМ

Мустафаева А.Г., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Ершова В.В.

У людей с нарушениями слуха имеются свои специфические особенности адаптации, связанные со структурой дефекта, с возрастными закономерностями развития психических процессов и личностных образований.

Особую категорию приспособления к окружающему миру составляют дети и взрослые с кохлеарным имплантом.

Изучением детей с кохлеарными имплантами занимался целый ряд специалистов, таких как: О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, Э.В. Миронова, И.Т. Мухамедов, Т.В. Николаева, Ю.М. Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, И.В. Сатаева, Г.А. Таварткиладзе, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов и многие другие [1].

Восстановление слуха с помощью кохлеарного имплантирования дает возможность большинству прооперированных детей восстановить звуковосприятие, что способствует расширению и обогащению речевой функции и развитию психических процессов в целом, а также способствует положительной динамике приспособления к окружающему миру [5].

Однако кохлеарная имплантация сразу же после подключения речевого процессора не дает возможности глухим детям и взрослым дифференцированно различать звуковые сигналы и пользоваться речью в коммуникативных целях.

После проведения слухопротезирования запускаются механизмы психофизиологической и социальной адаптации. Запуск этих механизмов связан с изменениями возможностей ребенка. Психофизиологический механизм основывается на том, что быстрое развитие слухового восприятия резко противопоставлено с более медленно развивающейся способностью ребенка, формировать устойчивые связи между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом или явлением. Ребенок может повторять разные слова, не осознавая их значения, даже если слово не знакомо. Ребенок первые годы после имплантирования плохо запоминает значение слов, сохраняются проблемы произвольного и непроизвольного слухового внимания, приводящие к быстрой утомляемости нервной системы при слуховых нагрузках. Эти особенности впоследствии отражаются в установлении ролевых, межличностных связей с окружающими и затрудняют адаптационные возможности.

Ребенок после имплантирования вынужден адаптироваться к внешним и внутренним изменившимся возможностям. У детей с КИ, при правильном формировании слуховых представлений, происходит быстрое спонтанное развитие слуховых навыков, а впоследствии понимания речи и собственной речи. Зачастую, эти изменения связаны с появлением больших возможностей. Изменяются формы обращения: если изначально ребенку жестом просто указывали на какой-либо предмет или же вовсе выполняли за него какое-либо действие, то теперь, когда ребенок начинает воспринимать и частично понимать обращенную речь, ему приходится быть более самостоятельным, что приводит к изменениям устоявшего режима дня. Изменения также могут быть и со стороны отношения окружающих: если раньше ребенок с нарушением слуха был гиперопекаемым, в виду его дефицитарности, то после слухопротезирования многие люди ошибочно думают, что ребенок сразу овладевает всеми ранее утраченными возможностями, что в свою очередь приводит к тому, что внимание ребенку

уделяется намного меньше. Ребенок с КИ напоминает «заново родившегося» индивида, поэтому он вынужден адаптироваться:

- к изменению режима дня;
- к изменению (увеличению или уменьшению) двигательной активности;
- к появлению новых обязанностей;
- к восприятию речи, возможно устно, без использования табличек, жестов, чтения с губ.

Как указывают А.И. Захаров, И.А. Коробейников, М.И. Лисина и многие другие исследователи, длительная и массивная психическая депривация ребенка от полноценной среды человеческого общения определяет немаловажный фактор, влияющий на процесс адаптации. Длительное нахождение в госпиталях, больничной среде могут вызвать у ребенка гиподинамию, нарушение сна, питания, вызывая тем самым сенсорную ограниченность [2].

Ребенок с КИ стоит перед выбором: становление личности в привычных условиях или в условиях слышащих людей, что соответственно окажет решающую роль на формирование социокультурной идентификации. Имеющиеся слуховые возможности изменяют круг общения ребенка. Многие дети после операции нуждаются в переводе из класса для глухих в класс слабослышащих, а некоторых даже в общеобразовательную массовую школу. Такие изменения могут привести к возникновению трудностей приспособления ребенка с кохлеарным имплантом, так как связано с увеличением и изменением учебных нагрузок, адаптацией к новому коллективу, педагогам. В некоторых случаях ребенок, носящий кохлеарный имплант, может стать объектом насмешек, насилия со стороны сверстников, приводящих к возникновению желания ухода от взаимодействия с данным коллективом. Эти особенности определяют еще один фактор адаптации ребенка с имплантом к социуму.

Изменения эмоционального состояния ребенка также обуславливается как фактор адаптации. Сложность приспособления в том, что у ребенка с КИ наблюдается эмоциональная нестабильность, проявляющаяся в импульсивности и пограничных состояний. Импульсивные реакции приводят к необдуманным поступкам, раздражительности, к вспышкам агрессии. Пограничные состояния связаны с повышенной впечатлительностью, живостью воображения, заносчивостью, гиперболизированным восприятием своих неудач. Такие проявления влекут за собой тяжелые внутренние переживания и трудности в установлении контактов с окружающими людьми.

Кохлеарный имплант требует изменений в обычной жизни. Исходя из наблюдений А.И. Лопотко и Г.Н. Пенина, можно сказать, что трудности у ребенка с имплантом возникают не только от изменившихся возможностей, условий существования, но и с проблемами эстетического характера, связанные с ношением кохлеарного устройства. Для многих детей является

неожиданностью, что аппарат выделяется и виден окружающим, тем самым вызывая у них чувство дискомфорта и неуверенности в себе [3].

Также многие дети сталкиваются с такой проблемой, которые определяют трудности в спорте и физических нагрузках. Многим детям сложно выполнять определенные физические комплексы упражнений, так как, например, при прыжках, беге, кувырках кохлеарный имплант выпадает из ушной раковины и отсоединяется электродный носитель, что вызывает трудности в восприятии обращенной речи тренера и тем самым определяют внутренний дискомфорт самого ребенка.

Перечисленные факторы определяют трудности приспособления ребенка к новым условиям. Однако на успешную адаптацию влияют создание для слухопротезированного ребенка максимально положительной среды в период нахождения в изоляции, т.е. в больничной среде. После прохождения курса реабилитации необходимо поддерживать деятельность ребенка и его адекватное поведение добрым отношением, как со стороны семьи, так и со стороны сверстников и педагогов. Если ребенок почувствует, что окружающие воспринимают его как человека, в первую очередь, то и процесс адаптации в такой среде будет намного быстрее, успешнее и благоприятнее, т. к. изменение физических возможностей слабо затронут психические процессы, связанные с эмоциональным фоном и поведением, и усилят развитие интеллектуальных возможностей. При правильном построении совместной деятельности успешность процесса адаптации детей с нарушением слуховой функции будет зависеть от того, насколько произойдет перестройка мотивов поведения, устойчивости эмоциональных проявлений, стремлении к формированию установок и созданию коллективного взаимодействия.

В ходе работы на базе «Специализированная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат (I – II вида) № 36 (г. Ставрополь)» нами были исследованы 15 детей младшего школьного возраста с кохлеарными имплантами.

Ознакомившись с анамнезом каждого ребенка, мы выяснили, что детям операцию по вживлению кохлеарного импланта провели в возрасте от 5 лет, что указывает на то, что основной этап развития слухоречевого восприятия ложится на период младшего школьного возраста.

Хотелось бы отметить, что 8 из 15 детей с КИ младшего школьного возраста на момент обследования адаптировались успешно и на психофизиологическом и на социальном уровнях.

Для детей с КИ, имеющим трудности с адаптацией, характерно наличие ряда сопутствующих заболеваний: ослабленное зрение, нарушение функций опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания, что в свою очередь увеличивают психофизиологическую нагрузку на организм. У части этих детей отмечаются трудности при взаимодействии с родителями.

Поведение этой группы детей характеризуется истериками, апатичными состояниями, приступами агрессии. Для многих из них также характерно

неадекватное реагирование на характер выполняемых или завершивших заданий, стремление всегда принимать свою работу как успех и требование постоянного одобрения со стороны окружающих, даже если поставленная перед ними задача была решена неверно. Некоторых детей отличает заниженная самооценка, связанная нами с тем, что им приходилось часто менять класс, в силу не успешности в обучении.

Таким образом, все перечисленные и многие другие показатели свидетельствуют о том, что у детей с КИ происходит реконструкция коммуникации и взаимодействия с окружающей средой, связанная с новыми слуховыми возможностями. Не все дети могут самостоятельно адаптироваться к новым условиям. Поэтому необходима организация психологического сопровождения неслышащего ребенка, после проведения кохлеарной имплантации.

Литература:

1. Ершова В.В. Психология детей с нарушениями слуха. – Ставрополь, 2013.
2. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М., 2002.
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). – СПб., 2012.
4. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб., 2009.
5. Теория и практика образования в современном мире (II): Материалы междунар. заоч. науч. конф. – СПб., 2012.

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИЧЕСКОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Соломаха И.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. психол. н., доц. Жукова С.В.

Большую роль в становлении произношения звуков и в будущем формировании речи играет речедвигательный анализатор. В тот момент, когда идёт нарушение мышц артикуляционного аппарата, которое связано с поражением как периферической, так и центральной нервной системы – этот вид нарушения называется дизартрией. При данном нарушении страдает звукопроизношение, нарушается голосообразование, изменяется темп речи, ритм, интонация, мимика, дикция [3].

Динамический праксис — это динамическая организация действий, их последовательность, способность к переключению с одного действия на другое. Изучением праксиса занимались такие учёные, как Н.А. Кравцова, А.В. Катасонова, они в свою очередь выделили статический и динамический праксис. Динамический праксис является одним из компонентов двигательной системы. У дошкольников, которые имеют нарушение динамического праксиса, у них отсутствует последовательность движений,

также у них имеются трудности в переключаемости с одной серии движений на другую. Некоторая часть детей, в дошкольном возрасте с трудом может воспроизвести и удержать в памяти заданный темп и ритм, они самостоятельно не исправляют двигательные ошибки.

В ряде исследований, которые проводили М.М. Кольцова и М.С. Рузина отмечается значительное влияние пальцевой моторики рук на функционирование речевых зон коры головного мозга [2].

Движение является основой биологического качества живой материи, оно может развиваться и совершенствоваться вместе с тем, как эволюционирует живая природа. По мнению Г.А. Волковой, высшей совершенности движений можно достигнуть тогда, когда организм саморегулируется подсистемой в системе «организм-среда» [3]. Движение является одним из основных механизмов уравнивания в этой системе. Организм человека не просто совершенствуется вместе со средой, но и активно может приспосабливаться и адаптироваться в процессе этой адаптации. С одной стороны он, улучшается структурно и функционально, а с другой – активно изменяет и приспосабливает среду. В процессе, когда человек находится постоянно в движении, он приобретает специфичный, качественно новый характер, который обусловлен сознательностью и целенаправленностью.

Учение о праксисе и его нарушениях – апраксии – было впервые рассмотрено немецким неврологом К. Липманном, который в свою очередь развивал и уточнял положения, выдвинутые еще неврологом К. Вернике, впервые описавшим моторную афазия и введшим ее в науку. К. Липманн подчеркивал, что праксис – это система не только предметных, но и произвольных действий.

Н.А. Кравцова, А.В. Катасонова выделили праксис статический и динамический [4]. Динамический праксис – произвольное воспроизведение серии двигательных актов, возможность образования двигательных автоматизмов. Статический праксис – произвольное воспроизведение различных поз.

Моторное развитие может протекать в свою очередь, в тесной связи с психомоторным. Развитие такого понятия, как «психомоторика» было связано с именем И.М Сеченова. Он первым сумел отметить, что важную роль мышечного движения, играет познание окружающего мира. Тем самым это изменило представление об истинной функции двигательных центров коры [1].

Движения человека является собственно способом осуществления действий, направленного на расширение определённой задачи. Поэтому характер или содержание этой задачи определяет движение.

Ребенок, который абсолютно нормально развивался в психомоторном отношении, проходит несколько этапов. Психомоторное развитие начинается с того, что неспецифические движения с предметами начинает приобретать

разумный смысл и иметь целенаправленный характер и также планируемое восприятие преобразовывается с помощью действий.

Развитие двигательной сферы в том числе динамического праксиса как одного из её компонентов, происходит постепенно. В дошкольном возрасте общее развитие моторики имеет направление на то, чтобы постепенно овладеть возможностями координации движений и на то, чтобы закрепить динамический стереотип движений. Все двигательное развитие ребенка может рассматриваться согласно теории динамических систем: в двигательное развитие вовлечено много отдельных навыков, которые в свою очередь организуются и через какое-то время реорганизуются, чтобы давать ответные реакции на поставленные задачи. К концу дошкольного возраста динамический праксис достигает определённой зрелости, это может выражаться в том, что ребёнок на этом этапе может: показывать свою мимику; выполнять движения артикуляционных мышц; выполнять движения рук, ног; манипулировать мелкими предметами, рисовать, конструировать.

Общая моторная недостаточность у детей с дизартрией проявляется по-разному и имеет множество вариантов. У некоторых детей может наблюдаться малоподвижность, двигательная неловкость, замедленность движений, скованность, также иногда отмечается ограниченность объёма движений одной половины тела. У других может проявляться такое явление, как гиперактивность, у них может отмечаться беспокойство, быстрый темп движений, синкинезии. Отсутствует ловкость в освоении движений, нарушена гармоничность и координация двигательных компонентов могут выступать как результат недостаточности пирамидной и экстрапирамидной систем.

Р.Е. Левина отмечает то, что нарушение речевых кинестезий при морфологических и двигательных поражениях органов речи оказывает влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы языка. Речь становится смазанной, невнятной не дает возможности таким детям формировать четкое слуховое восприятие и контролировать себя. Это может привести к таким последствиям, как недоразвитие фонематического восприятия, что еще более усугубляет нарушение звукопроизношения.

Л.В. Лопатина в своих исследованиях отмечала неточность, слабость движений органов артикуляции, их быструю истощаемость. Также автор указывает, что нарушения обнаруживаются только во время логопедической работы. Среди двигательных нарушений отмечает и трудность нахождения определённого положения губ и языка, необходимых для произношения звуков [3].

Отличительными признаками при дизартрии могут являться дефекты голоса и звукопроизношения, которые в свою очередь сочетаются с нарушением речи, прежде всего речевого дыхания и артикуляционной моторики. Дизартрия может отличаться от дислалии тем, что при ней могут нарушаться произношение согласных и гласных звуков. Нарушение гласных звуков можно разделить по рядам и подъёмам, а нарушение согласных

делятся по некоторым признакам, это может быть отсутствие или наличие вибрации голосовых складок, место и способ артикуляции, наличие или отсутствие добавочного подъёма спинки языка к твёрдому нёбу.

Основной двигательный механизм речи обеспечивается с помощью следующих мозговых структур: проводящих путей и подкорково-мозжечковые ядра, которые отвечают за последовательное сокращение речевой мускулатуры и за регулирование мышечного тонуса; также за синхронную и координированную работу дыхательного, носового и артикуляционного аппарата; в том числе ещё отвечают и за выразительность речи. В результате поражения этих структур отмечаются проявления парезов, нарушение мышечного тонуса, увеличения проявления безусловных рефлексов.

Результативность динамического праксиса у детей дошкольного возраста с дизартрией встречается тогда, когда осуществлена коррекционная помощь, которая проходит с учётом гармоничности и равномерности развития моторики. Обследование состояния отдельных компонентов общей произвольной моторики можно осуществить с помощью: статической и динамической координации, одновременность, отчетливость движений можно осуществить с помощью пробы «Кулак – ребро – ладонь» А.Р. Лурия. Благодаря этой методике мы можем оценить скорость формирования двигательного стереотипа, способность к переключению и удержанию двигательной программы.

Движения и практическая деятельность детей играют главенствующую роль и имеют важное значение в развитии высших корковых функций, пространственного отношения, познавательной деятельности, в результате чего изучение динамического праксиса играет первостепенную роль в развитии ребёнка. Целенаправленные двигательные акты получили название праксис, который, в свою очередь, можно разделить на динамический и статический. Статический и динамический праксис имеет важное значение в осуществлении двигательных актов в артикуляционной, мелкой, общей и мимической моторике. Целенаправленная работа по организации динамического праксиса способствует развитию данного психического процесса и формированию познавательной деятельности.

Литература:

1. Аленькина Т.Н., Никитина О.В. Гармонизация движений, эмоций и общения детей с нарушениями речи средствами психогимнастики // Логопед. – 2006. – №5. – С. 24-33.
2. Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами. – М., 2000.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб., 2001.
4. Любина Г., Желонкин О. Рука развивает мозг // Ребенок в детском саду. – 2003. – №5. – С. 31-34.

5. Рубинштейн С.Л. Движение // Основы общей психологии. Т. 2. – М., 1989.

6. Шахнарович А.М. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – М., 1993.

СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПРИ РАЗНЫХ ФОРМАХ ОТКЛОНЯЮЩЕГО РАЗВИТИЯ

Соломаха И.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Соломатина Г.Н.

Наиболее актуальными в последние годы становятся исследования по изучению эффективности коррекционной помощи детям с различными формами отклонений в развитии. В современных исследованиях показано, что эффективность коррекционной работы во многом определяется организацией предметно-развивающей среды.

Предметно-развивающая среда – это наиболее благоприятная обстановка, целесообразно сформированная во временном пространстве, она насыщена всевозможными игровыми материалами и предметами. Она необходима, прежде всего, для того, чтобы выполнять информационную функцию, которая несёт сведения об окружающем мире, тем самым происходит передача социального опыта [6].

Предметно-развивающая среда играет важную роль в развитии ребёнка, поскольку она оказывает положительное влияние на чувственную сферу ребенка и способствует всестороннему его развитию.

Изучению предметно-развивающей среды и определению ее роли в становлении личности посвятили свои работы ведущие отечественные учёные: Н.А. Ветлугина, Р.Б. Стеркина, Г.Н. Пантелеев, В.С. Мухина, Н.А. Реуцкая, В.А. Горянина и др.

Предметная среда в детском возрасте, обеспечивая ребенка материалом для разных видов его деятельности, становится самой значительной основой для развития таких личностных качеств, как самостоятельность, усидчивость. Предметно-развивающая среда удовлетворяет потребности ребенка в определенных моменты развития. В условиях обогащения предметной среды различная деятельность позволяет ребенку формировать пытливость, любознательность, познать окружающий мир без принуждения, проявлять стремление к творческому познанию. Важно учитывать, что размеры какого-либо предметно-развивающего пространства связаны с его возрастными особенностями. Развивающая среда формируется с целью предоставить детям как можно больше возможностей для активной и целенаправленной и деятельности. Всё это является результативным средством для поддержания индивидуального и целостного развития ребенка, а также может служить непосредственным организатором деятельности детей, который влияет на воспитательный процесс.

В различных учреждениях создание предметной среды выглядит по-разному, это зависит от того, какие особенности в развитии есть у ребёнка. Воспитание и обучение детей осуществляется с помощью всех специалистов: воспитателей, музыкальных руководителей и инструкторов по физическому воспитанию.

Многие учёные (В.А. Семенов, В.А. Кручинин, В.А. Феокистова, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина) в своих исследованиях, посвящённых изучению детей с нарушением зрения, заявляли о том, что дети этой категории нуждаются в систематичном обучении, которое имеет целенаправленный характер. Когда организуется предметно-развивающая среда в группе, где находятся дети с нарушением зрения, в ней должна реализоваться коррекционная помощь по следующим направлениям:

- организация нормальных условий для деятельности глаз для того, чтобы повысить качество зрительной работы;
- проведение профилактической работы зрительного переутомления;
- вовлечение тех анализаторов, которые сохранились в процессе формирования и восприятия пространственных и предметных представлений;
- оказание помощи в овладении способами познания окружающего мира.

В процессе обучения детей с нарушением зрения пространственной ориентировке, используются все дидактические методы: словесные, практические и наглядные. Результаты такой педагогической и коррекционной деятельности, связанной с тем, что используются все методы в комплексе [1].

В работах А.А. Люблинской, Л.И. Плаксиной, исследующих особенности развития и обучения детей с нарушениями зрения, отмечается, что осознанное овладение детьми пространством, происходит тогда, когда достигнут уровень словесных обозначений, в основе которых лежит чувственный опыт ребёнка. Если ребёнок точно использует в своей речи такие обозначения как: «близко», «далеко», «слева», «справа» и др., то можно говорить о том, что он абсолютно адекватно ориентируется в окружающем пространстве [3].

Для детей с нарушениями речи предметно-развивающая среда учитывает все направления развития ребенка, она направлена на реализацию познавательных областей в совместной партнерской деятельности взрослых и детей, предлагаются разнообразные по содержанию занятия, где ставится задача развития комплекса представлений, предметных, ролевых и игровых действий на основе тактильно-кинестетических, слуховых и других ощущений. Расстройства в сфере самосознания детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации, в связи с чем, особую значимость приобретает дифференцированная психопрофилактика и психокоррекция имеющихся у этих детей особенностей личностного развития.

Предметно-развивающая среда для детей, имеющих нарушения слуха, в большей степени состоит из натуральных предметов в связи с особенностями познавательного развития и речи. Занятия проводятся в чёткой структуре с помощью большого количества наглядных пособий. В более старшем возрасте в качестве познания окружающего мира организуются просмотры фильмов, проводятся экскурсии. Совместно с этим организуются занятия по развитию речи. Те сведения, которые дети получили на занятиях, закрепляются в процессе игровой деятельности. Большое внимание уделяется изобразительной деятельности, на этих занятиях дети учатся конструированию, рисованию, лепке. С первых занятий дети уже выполняют специальные упражнения, которые направлены на развитие сенсорных систем, для чего на занятиях применяются яркие красочные пособия, образные, характерные игрушки и натуральные предметы.

Для детей с нарушением интеллекта предметно-развивающая среда представляет собой набор предметов и игрушек, предназначенных для манипулятивной деятельности, т.к. познание окружающего мира происходит с помощью контактирования с его объектами. В процессе манипулятивной деятельности дети с нарушениями интеллекта обучаются играть с машинками и куклами, принимают активное участие в шумных играх [2].

Предметно-развивающая среда при обучении детей с разными формами отклоняющегося развития должна способствовать развитию сохранных анализаторов. Использование сохранных анализаторов широко используется при коррекции нарушенных функций. Например, при обучении детей с нарушением слуха происходит опора на зрительный и вибрационный анализатор, детей с нарушениями зрения – тактильный, слуховой и обонятельный анализаторы и т.д. [4].

Таким образом, создание первоначальных умений и навыков у детей всех категорий отклоняющегося развития производится с помощью разнообразной предметно-развивающей среды. Выбор дидактического материала, используемого для обучения детей, зависит от специфики нарушения, от этапа обучения.

Предметно-развивающая среда должна способствовать накоплению детьми с разными формами отклоняющегося развития жизненного опыта.

Литература:

1. Вишневская Т.А., Завалишина О.В. Программа дошкольного воспитания и обучения детей с нарушением зрения. – Алматы, 2010.
2. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребёнка. – М., 1972.
3. Нагаева Т.И. Нарушения зрения у дошкольников // Развитие пространственной ориентировки. – Р-н-Д., 2008.
4. Подколзина Е.Н. Обучение ориентировке в пространстве // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 27-36.
5. Смирнова Е.О. Детская психология. – М., 2008.
6. Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1999.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Шевченко Д.А., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновск
Научный руководитель: к. психол. н., доц. Аконова М.А.*

В последние годы отмечается нарастание исследований, посвященных проблемам здоровьесберегающих технологий в обучении. Врачей, учителей и родителей беспокоит повышение заболеваемости среди школьников, однако данная проблема берет свое начало еще в дошкольном возрасте. Так, по данным Л.С. Цветковой «85% детей, воспитанников детских садов и школ, нуждаются в помощи специалистов медицинского, психологического и коррекционно-педагогического профиля. 25% детей нуждаются в специализированной коррекционной помощи» [3, С. 10], то есть еще до прихода в школу у детей имеются функциональные проблемы со здоровьем, которые усугубляются под влиянием школьных нагрузок и обуславливают повышение уровня заболеваемости среди школьников. Данное положение обусловило введение в научную психолого-педагогическую терминологию понятия «соматически ослабленный ребенок» и заставило многих исследователей (Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких, В.А. Ковалевский, В.А. Урываев, А.А. Михеева, Е.О. Смирнова, В.В. Николаева, Л.П. Урванцев и др.) обратить внимание на проблемы обучения, воспитания и развития таких детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что при организации психокоррекционной и развивающей работы с соматически ослабленными детьми, необходимо учитывать все особенности состояния их здоровья, факторы, влияющие на его ухудшение, готовность к работе с данной категорией детей медицинского персонала, родителей, педагогов. Одним из направлений коррекционной работы с соматически ослабленными детьми является помощь в преодолении школьных трудностей. Коррекционная работа с соматически ослабленными детьми, испытывающими трудности в обучении, должна быть направлена, прежде всего поиск причин данных трудностей и их нивелирование, а также на создание условий для формирования умений, навыков и процессов, которые могут помочь ребенку в преодолении проблем в обучении [2, С. 120].

Наше исследование было направлено на изучение возможностей психологической коррекции в преодолении трудностей обучения у соматически ослабленных школьников. Экспериментальное исследование было проведено в три этапа:

- 1) психолого-педагогическое изучение типичных трудностей в обучении соматически ослабленных детей и психодиагностика их психологических причин;
- 2) подбор коррекционных упражнений направленных на развитие различных элементов психики ребенка и ликвидацию имеющихся трудностей

в обучении, их систематизация в психокоррекционную программу и ее реализация на практике;

3) повторный психодиагностический срез исследуемых детей, с целью определения эффективности применения психологической коррекции.

Таким образом, наше исследование включало в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы, подробное описание которых представлено ниже.

Следует отметить, что в своей работе мы придерживались подхода к диагностике и коррекции трудностей в обучении, предложенный А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой, основанный на применении психодиагностических таблиц [1].

Экспериментальная работа проходила на базе МОУ СОШ № 6 города Буденновска. В исследовании приняли участие 12 учащихся вторых классов (в возрасте 7-9 лет, 7 мальчиков и 5 девочек), которые по результатам медицинского обследования были отнесены к IV и V группам здоровья.

В ходе проведения экспериментального исследования необходимо было в первую очередь определить те трудности в обучении, которые более свойственны выделенной группе испытуемых. Для решения данной задачи учителям, преподающим у данных детей, было предложено заполнить анкету, определив наиболее типичные трудности каждого учащегося, вошедшего в опытную группу, оценивая степень выраженности той или иной трудности по пятибалльной шкале.

Из 24 трудностей, выделенных А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой [1, С. 6], учителями при оценке детей с ослабленным соматическим здоровьем, вошедшим в опытную группу, были выделены 11:

1. Пропуски букв в письменных работах.
2. Неразвитая орфографическая зоркость.
3. Невнимательность и рассеянность.
4. Трудности при решении математических задач.
5. Трудности при пересказывании текста.
6. Постоянная грязь в тетради.
7. Плохое знание таблицы умножения.
8. Трудности при выполнении заданий для самостоятельной работы.
9. Большая разница в качестве выполнения домашней и классной работы.
10. Частые переспрашивания учителя.
11. Наличие страха перед опросом учителя.

Через месяц, после окончания формирующего эксперимента мы просили учителей вновь оценить по пятибалльной шкале трудности в обучении учащихся, вошедших в опытную группу, заполнив анкету, описанную выше.

По результатам сравнения данных двух опросов учителей можно отметить следующее. Выраженность у испытуемых учащихся таких трудностей в обучении, как пропуски букв, неразвитая орфографическая зоркость, трудности при решении математических задач, плохое выполнение

классной работы, не изменилось по результатам формирующего эксперимента. По большинству выделенных у детей с ослабленным соматическим здоровьем трудностей в обучении после психокоррекционных занятий отмечаются положительные сдвиги, хотя и небольшие.

При анализе результатов проведенного психолого-педагогического экспериментального исследования следует учитывать, что проводимая в нем психокоррекционная работа была не столь продолжительна и не учитывала всех трудностей в обучении соматически ослабленных детей (например, не включала специальных упражнений на коррекцию фонематических процессов, было немного занятий, направленных на развитие разных видов памяти и т.д.). Тем не менее, полученные результаты позволяют утверждать, что разработанные нами коррекционные занятия, ориентированные на возможные психологические причины неуспеваемости достаточно эффективны для преодоления трудностей в обучении у соматически ослабленных школьников.

Таким образом, обобщая результаты проведенного экспериментального исследования можно сделать следующий вывод. По результатам формирующего эксперимента, направленного на психологическую коррекцию трудностей в обучении младших школьников с соматически ослабленным здоровьем (с использованием коррекционных занятий, составленных с учетом возможных психологических причин данных трудностей), у учащихся отмечается положительная динамика.

Литература:

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 2001.
2. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. – 1995. – Т.2. – № 3. – С. 116-125.
3. Цветкова Л.С. Концептуальный аппарат нейропсихологии детского возраста // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2001. – С. 28-91.

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Слюсарева А.Е., ФГБОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Мизевич С.Г.

В настоящее время увеличивается количество детей, страдающих онкологическими заболеваниями. Данная группа заболеваний является сложной и затрагивает функционирование личности на всех уровнях: соматическом, психологическом и социальном. Традиционно, в случаях болезни, родители детей с онкологическими заболеваниями обращаются к врачам, которыми разрабатываются эффективные лечебные схемы. Но необходимо помнить, что в случае возникновения тяжелых заболеваний у

человека формируется «внутренняя картина болезни», влияющая на его психологическое самочувствие, способность успешно функционировать в обществе. Следовательно, реабилитация детей, больных онкологическими заболеваниями, должна быть комплексной и охватывать все сферы жизнедеятельности ребенка.

Под реабилитацией понимается система мероприятий, имеющих целью быстрейшее и наиболее полное восстановление здоровья больных и инвалидов, и возвращение их к активной жизни и общественно полезному труду [6]. Существуют разные виды реабилитации: медицинская, психологическая, социально-экономическая, бытовая и т.д.

В контексте нашего исследования интерес представляет два взаимосвязанных вида реабилитации:

1) медицинская реабилитация – направлена на полное или частичное восстановление или компенсацию той, или иной утраченной, или нарушенной функции, или на возможное замедление прогрессирования заболевания. Именно этот вид реабилитации является начальным звеном в системе общей реабилитации, т.к. заболевший ребенок, прежде всего, нуждается в медицинской помощи.

2) под психологической формой реабилитации понимают воздействие на психическую сферу человека, направленное на формирование адекватных установок на болезнь, как в сознании детей, так и их родителей. Эта форма реабилитации сопровождает весь цикл лечебно-восстановительных и коррекционных мероприятий.

В настоящее время в России преобладает медицинская модель терапии и слабо изученным пока остается вопрос о воздействии разных организационных форм и моделей психологической терапии при различных психических заболеваниях, невротических и личностных расстройствах, а также его зависимость от конкретных сроков, условий и этапов лечебно-реабилитационного процесса.

Именно это обуславливает наш интерес к данной проблеме и исследованию возможностей арт-терапии в реабилитации детей с онкологическими заболеваниями.

На сегодняшний день в нашей стране выполнен ряд исследований, посвященных изучению лечебно-коррекционных, профилактических и иных возможностей арт-терапии в здравоохранении, образовании и социальной сфере (Аметова, 2003; Гришина, 2004; Ионов, 2004; Лебедева, 2000 и др.). Примеры использования новых форм и методов арт-терапевтической работы в деятельности различных подразделений психиатрической и психотерапевтической службы нашей страны приводятся в исследованиях И. Борщевской и С. Шереметовой, Н. Назаровой, А. Лебедева, В. Свенцицкой. Е. Свистовской, А. Копытина [4]. Несмотря на это, эффективность применения арт-терапии в коррекции личностных и эмоциональных расстройств при онкологических заболеваниях в нашей стране изучалась в единичных исследованиях: так, в работах А. Моцкувене

представлено исследование эффектов применения арттерапии в работе с онкологическими больными женщинами; в работах И.В. Бирюковой рассмотрены возможности применения танцевально-двигательной терапии как одного из психотерапевтических методов в комплексе противоопухолевых мероприятий в реабилитации онкологических больных [1, 4]. Однако в работах данных исследователей не отражены практические основы применения разных видов изотерапии в работе с онкологически больными детьми.

На протяжении последних двадцати лет ученые стали обращать особое внимание на роль творческого воображения и различных экспрессивных средств в исцелении от тяжелых заболеваний, включая рак и лейкемию. Известно также, что, начиная с глубокой древности, люди использовали визуальные образы в процессе осуществления лечебных практик. Феномен духовного целительства существует в разных культурных традициях и основывается на прямом или опосредованном другим лицом взаимодействии.

В настоящее время арттерапия является рассматривается как одно из перспективных направлений медицинской, психотерапевтической, психокоррекционной, педагогической практики (постепенно обособляется педагогическая арттерапия, имеющая неклиническую направленность, ведущими являются задачи развития, воспитания, социализации) (Л.Д. Лебедева). В последние годы разработаны специальные методы, связанные с визуализацией образов, способствующие излечению от разных соматических заболеваний (Anand, Anand, 1999; Gabriels, 1999), в том числе рака (Baron, 1989; Hildebrand, 1999). Ряд исследований, проводимых в разных странах, дали феноменальные результаты. Люди, состояние которых оценивалось как крайне тяжелое и которым уже не помогали никакие традиционные методы лечения, применяя визуализацию, вдруг начинали выздоравливать.

Некоторые исследования, например, работы К. Саймонтона, показали, что результаты лечения были особенно впечатляющими, когда пациенты с онкологическими заболеваниями не только визуализировали исцеляющие образы, но и старались передать средствами изобразительного искусства [5]. И хотя медицина все еще проявляет нерешительность касательно практического применения методов, предлагаемых этими исследователями, все большее число больниц и медицинских центров начинают вводить дополнительные программы лечения, включающие элементы визуализации и экспрессивных искусств.

Поскольку арт-терапия оказывает влияние на соматические функции и симптомы, ее можно рассматривать как один из вариантов психосоматической интервенции (Мальчиоди К., 2006). Как отмечает К. Мальчиоди, в последнее время арт-терапевтические исследования стали давать определенные подтверждения того, что психотерапия искусством действительно может применяться в качестве метода лечения соматических заболеваний (Malchiodi, 1999). Ряд исследователей показали, что занятия

изобразительным искусством могут использоваться в сочетании с другими формами лечения, способствуя устранению симптомов соматического заболевания и проявлений стресса (Lusebrink, 1990) [4].

Именно это обусловило выбор арт-терапии как средства психологической реабилитации онкологически больных детей. В период госпитализации ребенок нуждается в отреагировании негативных эмоциональных состояний, связанных с врачебными манипуляциями (страхов, тревожности, фобических реакций и т.д.), что достигается путем включения ребенка в ведущие в детском возрасте виды деятельности (игра, продуктивные виды деятельности). Именно с учетом принципа развития сознания в деятельности (С.Л. Рубинштейн) построен проект «Краски жизни», в котором основным средством психологической помощи онкологически больным детям выступает арт-терапия.

Проект «Краски жизни» был подготовлен и реализован в течение 2013-2014 года на базе онко-гематологического отделения детской больницы имени Семашко города Ставрополя. В проекте принимали участие студенты ГБОУ ВО СГПИ, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профили «Изобразительное искусство» и «Дополнительное образование», дети, больные онкологическими заболеваниями и их родители.

Целью проекта является психологическая реабилитация детей и их родителей через различные виды арт-терапии, проведение тренингов, игр и театрализованных представлений.

Реализация проекта осуществлялась в ряд этапов:

1. Определение целей и задач, направлений помощи детям, имеющим ограниченные возможности здоровья (онкологические заболевания)
2. Разработка студентами программы, направленной на оказание психологической помощи детям и их родителям, согласование с заведующим отделением условий ее реализации (время и длительность проведения занятий, количество участников и т.д.)
3. Проведение занятий психокоррекционной программы и внесение корректив в соответствии с возможностями участников (состояние здоровья пациента, возможность включения в различные виды арт-терапевтической деятельности, исходя из потребностей ребенка).

Задачи проекта:

1. Активное массовое привлечение студенческой молодежи к добровольческой помощи в детском отделении больницы имени Семашко.
2. Формирование в молодежной студенческой среде установки на активную жизненную позицию, навыков социально-ответственного поведения.
3. Реализация тренинговых программ и интерактивных стратегий в системе психологической помощи детям,отягощенным онкологическими заболеваниями.

4. Психологическая коррекция эмоциональной сферы детей средствами арт-терапии и игровых видов деятельности.

5. Формирование профессиональных компетенций у студентов в области работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

При выборе арт-терапевтических технологий нами учитывались рекомендации М. Либманн и А.И. Копытина, предлагающих использовать следующие блоки тем и упражнений [2]: разные формы работы с изобразительными материалами и имеющие своей целью активизацию больных, совершенствование их сенсомоторных навыков и развитие ассоциативного мышления; предназначенные для тренировки активного внимания и памяти; позволяющие больным выражать в художественной форме свои мысли и чувства, в том числе, связанные со значимыми для них проблемными ситуациями и отношениями, и развивать навыки невербальной коммуникации; способствующие лучшему пониманию больными своих чувств и потребностей, направленные на укрепление их идентичности, а также на осознание пациентами своей системы отношений, включая отношение к самим себе.

Реализация проекта в течение полугода оказывает положительное влияние на всех участников проекта. Прежде всего, это положительное влияние приходов волонтеров на детей: разговорчивость юных пациентов, их ожидание волонтеров, попытки вести себя как здоровые сверстники, вовлеченность в продуктивные виды деятельности способствует реабилитации детей, имеющих онкологические заболевания. Вовлечение студентов педагогического института в совместную деятельность с детьми способствует формированию гуманистического мировоззрения, эмпатического и толерантного восприятия детей, имеющих онкологические заболевания.

Литература:

1. Бирюкова И.В. Применение танцевально-двигательной терапии в реабилитации онкологических пациентов // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – №1.
2. Копытин А.И. Практикум по арт-терапии. – СПб., 2000.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М., 2000.
4. Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. – М., 2008.
5. Саймонтон К., Симонтон С. Психотерапия рака. – СПб., 2000.
6. Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Специальная психология. – Ставрополь, 2009.

РАЗДЕЛ 8. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА, ДИСКУРСА

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ РАЗЯДОВ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУСИСТИКЕ

Пугачёва А.Г., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Борисова Т.Г.

Одну из самых многочисленных группировок слов в русском языке представляет класс имен существительных. Этот класс слов выполняет функцию номинации разных предметов, вещей, свойств окружающего мира и выражает значение предметности [4, С. 139].

Однако имя существительное, выражая общее грамматическое значение предметности, объединяет по этому признаку в единое целое разные по своему семантическому содержанию и грамматическому статусу лексемы. Вследствие этого класс имен существительных включает несколько лексико-грамматических разрядов: конкретные, вещественные, собирательные, абстрактные [6, С. 175].

«Лексико-грамматический разряд – совокупность слов в пределах определенной части речи, обладающая общим лексико-семантическим признаком и его регулярным формальным (грамматическим) выражением» [7, С. 129].

Разряды конкретных, абстрактных, вещественных и собирательных имен существительных рассматриваются практически во всех работах по морфологии, но с разной степенью подробности.

В трудах лингвистов XVIII-XIX вв. нет четких критериев разграничения лексико-грамматических разрядов имен существительных.

Например, Ф.И. Буслаев в «Исторической грамматике русского языка» рассматривает деление имен существительных по значению и выделяет следующие три группы: «1) По объему выражаемого ими понятия – собственные и нарицательные; 2) По отношению частей к целому – простые, собирательные и сплошные; 3) По отношению человека к природе и лица говорящего к предмету речи – одушевленные, неодушевленные и отвлеченные» [2, С. 405-406].

Под «сплошными» существительными Ф.И. Буслаев подразумевает вещественные имена, определяя их так: «сплошное имя означает массу или вещество, делимое на одинаковые по своему существу части; напр., железо, золото, мыло» [2, С. 406]. Термином «простые» ученый, по-видимому, обозначает конкретные существительные: «Каждая из единиц, входящих в состав понятия собирательного, называется именем простым» [Там же]. К собирательным существительным Ф.И. Буслаев относит существительные типа *лес, ельник, братия, терние* и отмечает, что такие существительные обозначают в единственном числе множество предметов. Что касается имен отвлеченных (*любовь, ненависть, доброта*), то их специфика состоит, по его

мнению, в функционировании в форме винительного падежа: «Имена предметов одушевленных в винительном сходствуют с родительным, а неодушевленных и отвлеченных с именительным» [2, С. 408].

Как видим, в «Исторической грамматике» Ф.И. Буслаева интересующие нас лексико-грамматические разряды рассматриваются в разных рубриках, выделяемых на разных основаниях.

Начиная с XX века разряды конкретных, абстрактных, вещественных и собирательных существительных характеризуются в лингвистической литературе в связи с грамматической категорией числа (работы Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева, А.В. Исаченко и др., академические грамматики, вузовские и школьные учебники).

Так, Л.В. Щерба в статье «О частях речи в русском языке» выделяет имена отвлеченные и конкретные, вещественные, собирательные, единичные (*бисерина, жемчужина, соломина*). Об отвлеченных, вещественных и собирательных именах Л.В. Щерба говорит, что они «нормально не употребляются во множественном числе» [10, С. 69], а из состава собирательных исключает слова типа *стая, полк, класс*, «так как их собирательность никак не выражена» [10, С. 70].

В.В. Виноградов также рассматривает интересующие нас разряды существительных в связи с категорией числа, отмечая, что «в смысловой структуре имени существительного с формами числа связаны различия не только грамматические, но и лексико-семантические» [3, С. 155]. К существительным, в силу своего значения имеющим только формы единственного числа, В.В. Виноградов относит имена собирательные (такие как *старичье, бабье, белье, большинство, множество, купечество* и др.) и вещественные (*тесто, молоко, золото, серебро, фарфор*), к которым примыкают обозначения овощей, злаков, ягод и т. п. (*репа, морковь, картофель, сено, зелень*). В.В. Виноградов подчеркивает несовместимость с представлением о счете абстрактных существительных. Отсюда следует, что категория отвлеченности находит свое грамматическое выражение в обладании только формами единственного числа: *спасенье, бегство, тоска, ненависть, скука, желтизна* и т. п.» [3, С. 158]. Однако В.В. Виноградов признает возможность употребления во множественном числе вещественных и отвлеченных существительных при условии конкретизации их значения.

В академической «Русской грамматике» 1980 года (автор раздела В.А. Плотникова) лексико-грамматические разряды характеризуются в трех параграфах.

В качестве отдельного разряда рассматриваются собирательные существительные, обозначающие совокупность однородных предметов и выражающие это значение с помощью специфических суффиксов; в качестве отличительного признака собирательных имен называется отсутствие у них форм множественного числа.

Как отдельный разряд описываются и вещественные существительные, семантика которых определяется путем перечисления видов вещества:

«пищевые продукты (*жир, крупа, мука, сахар*), материалы (*гипс, цемент*), виды тканей (*бархат, ситец*), ископаемые, металлы (*железо, уголь, олово, сталь, изумруд, яшма*), химические элементы, лекарства (*уран, пирамидон, аспирин*), сельскохозяйственные культуры (*овес, картофель, пшеница*) и другие однородные делимые массы» [8, С. 462]. Отмечается, что вещественные существительные употребляются или только в единственном, или только во множественном числе.

В общем параграфе приводятся существительные конкретные и абстрактные. Конкретные имена определяются как «слова, называющие вещи, лица, факты и все явления действительности, которые могут быть представлены в отдельности и подвергнуты счету: *карандаш, кольцо, инженер*» [Там же]. Конкретные существительные, за исключением слов *pluralia tantum*, имеют формы обоих чисел. Отвлеченные существительные называют отвлеченные понятия, свойства, качества, действия, состояния (*слава, смех, благо, плен, добродетель*) и обычно не имеют форм множественного числа. Однако при обозначении единичных проявлений свойств, качеств, действий, состояний множественное число допустимо: *боль – боли, обман – обманы, печаль – печали, движение – движения* [Там же].

Традиция рассмотрения конкретных, абстрактных, вещественных и собирательных существительных в связи с категорией числа представлена и в большей части вузовских учебников.

Например, в учебнике «Современный русский язык» (1981), написанном Н.М. Шанским и А.Н. Тихоновым, рассматривается каждый из лексико-грамматических разрядов имен конкретных, абстрактных, вещественных и собирательных. А.Н. Тихонов, автор раздела «Морфология» в указанном учебном пособии, дает этим разрядам достаточно подробную характеристику с точки зрения их значения, словообразовательных примет и грамматических свойств. Он не считает собирательными имена типа *народ, группа, взвод* и т.п., аргументируя это тем, что данные существительные имеют формы множественного числа и сочетаются с количественными числительными. А.Н. Тихонов указывает также на то, что имена существительные, не изменяемые по числам, могут образовывать формы противоположного числа, но с изменением значения [9, С. 112].

Обратимся теперь к школьным учебникам, авторы которых рассматривают интересующие нас разряды существительных в непосредственной связи с категорией числа. Следует обратить внимание на то, что не все лексико-грамматические разряды выделяются в действующих УМК. Чаще всего не выделяются конкретные, абстрактные, вещественные, собирательные существительные, что, на наш взгляд, видится совсем не оправданным решением авторов. Отметим, что в учебных пособиях при изучении параграфов о единственном/множественном числе имен существительных так или иначе авторы упоминают о разрядах существительных по значению, хотя зачастую не используют термины для их называния.

Например, в учебнике по русскому языку для 5 класса под редакцией Т.А. Ладыженской нет определений конкретных, вещественных, абстрактных и собирательных имен существительных. Однако следует отметить, что в §95 («Имена существительные, которые имеют форму только единственного числа») учащимся предлагается выполнить упражнение 512, в задании которого сказано: «Запишите существительные, имеющие форму только единственного числа. Продолжите перечисление: 1) названий групп людей; 2) названий веществ; 3) название качеств, действий» [5, С. 196]. Слова в этом упражнении относятся к собирательным, вещественным и абстрактным именам существительным. Так как в морфологическом разборе имени существительного по УМК Т.А. Ладыженской лексико-грамматические разряды не указываются, то можно не останавливаться на этом. Но мы рекомендуем учителю сделать на этом акцент и самостоятельно представить этот материал.

Наибольшее внимание разделению существительных на конкретные, вещественные, абстрактные и собирательные проводится в учебнике В.В. Бабайцевой. Им посвящен целый параграф «Разряды существительных по значению» [1, С. 118], в котором даны не только определения ЛГР, но и важный материал о разрядах существительных по значению, помогающий понять особенности их «поведения» в речи, характер изменения и сочетания с другими словами при построении словосочетаний и предложений. Также в учебники приведены трудные случаи верного определения разрядов существительных.

Таким образом, в абсолютном большинстве работ лексико-грамматические разряды конкретных, абстрактных, вещественных и собирательных существительных рассматриваются в связи с грамматической категорией числа.

Литература:

1. Бабайцева В.В. Русский язык. Теория 5-9 кл. – М., 2012.
2. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. – М., 1959.
3. Виноградов В. В. Современный русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1953.
4. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972.
5. Ладыженская Т.А. Русский язык. 5 класс. – М., 2012.
6. Лекант П.А. Современный русский литературный язык. – М., 1982.
7. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика. – М., 2003..
8. Русская грамматика 1980. – М., 1981.
9. Шанский Н.М. Современный русский язык. – М., 1981.
10. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. – М., 1957.

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОЛЯ «МОРАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА»

Захарова А.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Борисова Т.Г.

Перспективным в последние годы становится идеографический подход к изучению фразеологических единиц (далее ФЕ). Отсутствие адекватной идеографической классификации ФЕ и классификационной схемы фразеологического идеографического словаря долгое время объяснялось тем, что фразеологизмы с их кумулятивной, синкретичной семантикой, на которую накладывается прагматическая направленность, сложнее поддаются идеографическому описанию, чем слова [7, С. 65-66]. Современная идеографическая классификация дает возможность показать весь массив фразеологических единиц в виде объемных понятийных – концептуальных – сфер, которые делятся на идеографические поля, членимые, в свою очередь, на более мелкие тематические объединения: идеографические разряды, идеографические группы, антонимо-синонимические блоки. Известно, что идеографическая классификация ФЕ может проходить как по функционально-семантическому, так и по функционально-номинативному принципу, может быть синхронической и диахронической.

Современное идеографическое описание ФЕ, проводимое в рамках антропоцентрической парадигмы, способствует выявлению особенностей фразеологической картины мира и ее отдельных национально и культурно значимых фрагментов. Под фразеологической картиной мира понимается способ идеографического описания окружающей действительности – макро- и микрокосмов народа, мира «Действительное» – средствами фразеологии. Фразеологическая картина мира отражает содержание человеческого существования, внешний и внутренний облик индивида, пропущенные через коллективное языковое сознание [3, С. 53]. Фразеологические единицы служат средством деления и освоения мира человеком, в них воспроизводятся его эмоции, ощущения, оценки, настроения: «Фразеологизмы рождаются в языке не для того, чтобы называть какие-либо появившиеся предметы и явления, а для того, чтобы через образное представление характеризовать уже названное словом понятие, характеризовать его, выражая отношение к нему, оценку его с точки зрения той социальной среды, в речи которой употребляется данная фразеология» [6, С. 81].

Центром мироздания, его главной ценностью и мерилom остается человек, осознающий мир как созданный по собственному образу и подобию. Во фразеологической картине мира человек мыслится как постоянно меняющееся существо, которому свойственны: 1) физические, интеллектуальные и речевые действия; 2) определенные состояния — восприятие, эмоции, чувства, желания, мнения; 3) поведенческие реакции на внешние или внутренние воздействия [1, С. 39-40]. Антропоцентрическая

классификационная схема позволяет распределить ФЕ в сфере «Человек» по идеографическим полям и группам, обозначающим: 1) внешность; 2) умственные способности; 3) личностные качества человека; 4) межличностные отношения и т. п.

Можно предположить, что фразеология – самая антропоквалификативная подсистема любого языка. Она не только обладает высоким показателем входящих в ее состав антропоквалификативных фразеологических единиц, но и реализует принцип двойного антропоцентризма, который позволяет интегрировано представить «антропоцентрические основания фразеологических фрагментов языковой картины мира» и «антропоцентрические механизмы функционирования ФЕ в коммуникативно-прагматической деятельности» [4, С. 6].

Фразеологизмы идеографической сферы моральных качеств человека представляют собой ядро фразеологических единиц антропоцентрической парадигмы. В них особенно наглядно проявляется специфичная для устойчивых оборотов оценка внутреннего мира индивида.

Фразеологические единицы, характеризующие моральные качества человека, составляют многочисленную, часто употребительную и типичную для русского языка группу устойчивых оборотов, которые отличаются развитой системой значений, образов и средств выражения. Данную группу ФЕ принято называть «идеографическое поле». Поле «Моральные качества человека» открыто. Его взаимодействие с другими полями сферы «Человек» объясняется тем, что некоторые периферийные для него признаки оказываются интегральными для других полей, что позволяет многим ФЕ входить в смежные семантические поля.

При интерпретации содержания фразеологических единиц нами учитывалось лексическое содержание ведущих аксиологических категорий, таких, как «мораль», «нравственность», «ценности», «морально-нравственные нормы».

Мораль представляет собой совокупность правил и норм поведения, сложившихся в рамках того или иного общественного устройства [2, С. 106]. Поле морали – это представления о добре и зле, о справедливости и несправедливости, о правде, истине и лжи и т.д. Мораль состоит из трех доминант: *моральная деятельность* человека (образец поведения в обществе), *моральные отношения* (долг, ответственность, совесть в плане отношений), *моральное сознание* (нормы, принципы, общественный и моральный идеалы и т.д.).

Нравственность определяется через мораль и является одной из ее сторон в духовно-практическом единстве: мораль – моральное сознание, нравственность – обычаи, нравы, поступки и другие элементы практического поведения личности. Морально-нравственные нормы выступают как некие образцы, полученные в ходе многократно повторенной, проверенной и оцененной в понятиях добра и зла деятельности – индивидуальной, групповой, профессиональной или какой-либо иной. Хотя нравственность и

выводится из норм и существует посредством отталкивания от них, она не может быть к ним сведена. Любой человек понимает, что критерий различения добра и зла не предписан ему правовым законом, он в нем самом и что его внутренний мир – особая инстанция, которая имеет право отдавать предпочтения одних ценностей другим.

Моральные качества относятся к ценностным категориям. Понятие «ценность» относительно, оно является общим для всех положительных и отрицательных моральных явлений. Под ценностью мы понимаем особый тип мировоззренческой ориентации людей, сложившееся в той или иной культуре представление об идеале, нравственных эталонах поведения. Человек соизмеряет свое поведение с идеалом, целью, которая выступает для него в качестве образца. Для определения аксиологической природы моральных качеств особую важность приобретает оценка, т.е. процесс определения значимости какого-либо морального качества и его результат – сомнение, суждение о значимости, полезности оцениваемого качества для человека и общества в целом.

Описание сложной семантической структуры, какой является выделенное нами идеографическое поле «Моральные качества человека», достигается при непротиворечивом объединении двух лингвистических подходов – ономаσιологического (от понятия к слову, от идеи к ее выражению) и семасиологического (от слова к его значению).

Поле «Моральные качества человека» структурируется по трем идеографическим разрядам: 1) «Комплексные моральные качества»; 2) «Гуманистические качества»; 3) «Морально-социализированные качества».

Внутри каждой группы выделяются фразеологизмы с положительной и отрицательной оценкой качества. Так, наибольшей наполняемостью обладают фразеологизмы положительной оценки, выражающие такие качества, как **любовь** (*влюбиться по уши, души не чаять*), **дружба** (*закадычный друг, не разлей вода*), **храбрость** (*не щадя живота своего, не из трусливого десятка*), **трудолюбие** (*в поте лица, работать как муравей, не покладая рук*). Наименьшим числом фразеологических единиц представлены группы, называющие **благодарность** (*вспоминать добрым словом*), **доверие** (*раскрывать душу*), **ласковость** (*ласков как теленок*). Среди фразеологизмов отрицательной оценки наиболее насыщены такие ФЕ, которые обозначают **трусость** (*поджилки трясутся, заячья душа, дрожать как осиновый лист*), **лень** (*валять дурака, носить воду решетом, бить баклуши*), **лживость** (*лить колокола, водить за нос, заговаривать зубы*), **предательство** (*продажная душа, удино племя*), **корысть** (*тянуть одеяло на себя, снимать пенки, собака на сене*). Меньше заполнены группы, называющие: **зависть** (*глаза завидующие*), **нетвердость** (*ни рыба ни мясо*).

Полученные в результате исследования данные указывают на существенное преобладание групп фразеологических единиц с отрицательной оценкой качества над единицами положительной оценки.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995.
2. Берлов В.И. Психологический словарь: реалистическое миропонимание. – Краснодар, 2001.
3. Буянова Л.Ю., Коваленко Е.Г. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности. – М., 2012.
4. Добрыднева Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии. – Волгоград, 2000.
5. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. – М., 1986.
6. Федоров А.И. Фразеологическая семантика и ее толкование в словарях // Синтаксическая и лексическая семантика (на материале языков разных систем). – Новосибирск, 1986. – С.81-84.
7. Эмирова А.М. Фразеологическая идеография: предмет и задачи // Вопросы фразеологии. – Самарканд, 1984. – С. 65-66.

ПРЕДПОСЫЛКИ И ИСТОЧНИКИ ЗАИМСТВОВАНИЯ УЗКОСПЕЦИАЛЬНОГО ТЕРМИНА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «АНТИКРИЗИСНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»

Ахметова М.Э., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Борисова Т.Г.

Терминология предметной области «Антикризисное управление» включает в себя термины и терминединицы естественных, технических и гуманитарно-социальных наук. Это свидетельствует о том, что данная сфера глубоко проникла в вышеупомянутые области и активно функционирует в современном мире, что стимулирует необходимость развития и самой терминологии предметной области в мировых масштабах. При этом важно учитывать особенности узкоспециального термина (какими и являются термины предметной области «Антикризисное управление»). Л.Ю. Буянова отмечает, что «узкоспециальный термин как суперинформативный субстрат языковой ткани узкоспециального текста играет важнейшую роль в процессах реализации смоделированных мыслительных продуцентов в сфере научной и профессиональной коммуникации» [1, С. 167]. Этот аспект является важным при исследовании интеграционных терминосистем, терминосистем комплексных областей экономического знаний: «Определяющей тенденцией процесса развития современной науки является интеграция научного знания, которая проявляется во взаимодействии разных областей науки и приводит к возникновению новых комплексных научных дисциплин» [2, С. 96].

Очевидно, что среди существенных признаков терминов выделяется их интернациональный характер. Именно в сфере политики, науки, техники,

экономики важное место занимают международные отношения, следовательно, проблема корректной коммуникации представителей различных наций и языков в этом аспекте актуальна, особенно в современных реалиях, когда происходят глобальные социально-политические и экономические изменения и новации. Так, совместными усилиями Международной организации по стандартизации (ISO) и Международной электротехнической комиссии (IEC) был разработан ISO Guide 73:2009, Risk management – Vocabulary (Руководство ИСО 73:2009, словарь «Менеджмент риска»). В настоящий момент к основным международным стандартам относят ISO/IEC 31010:2009 ☒ Risk management – Risk assessment techniques (ИСО/МЭК 31010:2009 Менеджмент риска – Методы оценки риска), ISO 31000:2009 ☒ Risk management – Principles and guidelines (ИСО 31000:2009 Менеджмент риска – Принципы и руководство), ISO 14971:2007 Medical devices – Application of risk management to medical devices (ИСО 14971:2007 Изделия медицинские – Применение менеджмента риска к медицинским изделиям), ISO 17776:2000 Petroleum and natural gas industries – Offshore production installations – Guidelines on tools and techniques for hazard identification and risk assessment (ИСО 17776:2000 Нефтяная и газовая промышленность – Морские добычные установки – Руководство по способам и методам идентификации опасностей и оценки риска) и другие.

В Российской Федерации действуют следующие стандарты: ГОСТ Р 51897-2011/Руководство ИСО 73:2009 Менеджмент риска. Термины и определения; ГОСТ Р 51901.1-2002 Менеджмент риска. Анализ риска технологических систем; ГОСТ Р 51901.23-2012 Менеджмент риска. Реестр риска. Руководство по оценке риска опасных событий для включения в реестр риска; ГОСТ Р 51901.22-2012 Менеджмент риска. Реестр риска. Правила построения; ГОСТ Р ИСО 17666-2006 Менеджмент риска. Космические системы и др.

В Соединенных Штатах Америки Комитетом организаций-спонсоров Комиссии Тредвея (The Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission) создан специальный комитет спонсорских организаций (COSO), который предложил модель внутреннего контроля, состоящую из пяти ключевых компонентов. Одним из них является оценка рисков. Впоследствии эта модель и стала одним из стандартов, который американские компании используют для оценки их соответствия Foreign Corrupt Practices Act (FCPA – закон о противодействии зарубежной коррупционной практике). Таким образом, на территории Соединенных Штатов Америки основным стандартом в области антикризисного управления является Enterprise Risk Management – Integrated Framework (ERM COSO, 2004) (Управление рисками организаций – Интегрированная модель).

Также следует выделить документ «Стандарты управления рисками» (Risk Management Standard), который разработан несколькими ведущими

организациями, специализирующимися на проблемах риск-менеджмента в Великобритании – Института риск-менеджмента (IRM), Ассоциации риск-менеджмента и страхования (AIRMIC), а также Национального форума риск-менеджмента в общественном секторе.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что в мировом сообществе развита законодательная система, регламентирующая антикризисное управление на всех уровнях (микро, макро), российские стандарты в этой сфере ориентированы на международные стандарты, опыт и методологическую базу Federation of European Risk Management Associations (FERMA) (Федерация европейских ассоциаций по риск-менеджменту). Именно поэтому в Российской Федерации терминология предметной области «Антикризисное управление» формируется под влиянием западноевропейских языков. Например, гипертермин *риск* (англ. *risk*) «заимствован из французского *risque* от итальянского *risico* – то же, которое восходит к греч. *ῥίσκον* «утес»: *ῥίζα* «подножие горы». Сюда же – рисковать – через франц. *risquer*, ит. *risicare*, первонач. – «лабиринт между скал» [3, С. 485]. Ср.: английское *risk*; французское *risque*, немецкое *risiko*; испанское *riesgo*.

Никас Луман в 1994 году предпринял попытку выяснить этимологию термина «риск». В Европе он упоминается уже в средневековых источниках, хотя широкое распространение получил только с появлением книгопечатания, в первую очередь, в Италии и Испании [5]. Основной сферой употребления рассматриваемого термина становится мореплавание и морская торговля. Морское страхование – это ранний случай планомерного контроля риска [6]. Термин встречается и в договорах, которые регулируют ответственность сторон в случае потерь, например, в формулировках: «*ad riscum et fortunam...*» или «*pro securitate et risico...*» или «*ad omnem risicum, periculum et fortunam Dei...*» (ввиду риска и случайностей; для гарантий и соответственно риску; ввиду всяческого риска, опасностей и случайностей, ниспосылаемых Господом (лат. перевод см. Maschke) [7, С. 476].

Примерно с 1500 года слово «риск» употребляется значительно чаще. Например, Сципио Аммирато считает, что тот, кто распространяет слухи, подвергает себя риску («*rischio*»): его могут спросить об источниках [сведений] [4, С. 19]. У Джованни Ботеро мы находим следующую формулировку: «*Chi non risica non guadagna*» (кто ничем не рискует, тот ничего не получает (ит). – Прим. перев. Н. Лумана).

В свою очередь, термин *риск* является суперпроизводящим и в русском, и в английском языках: анализ риска, аудит менеджмента риска, владелец риска, восприятие риска, допустимый риск, идентификация риска, исключение риска, источник риска, критерий риска, матрица риска, менеджмент риска, неприятие риска, обработка риска, объединение рисков, описание риска, остаточный риск, отношение к риску, отчетность о риске, оценка риска, предпочтительный риск, принятие риска, профиль риска, разделение риска, реестр риска, сохранение риска, сравнительная оценка

риска, уровень риска, финансирование обработки риска и др. На английском языке: risk analysis, risk management audit, risk owner, risk perception, risk tolerance, risk identification, risk avoidance, risk source, risk criteria, risk matrix, risk management, risk aversion, risk treatment, risk aggregation, risk description, residual risk, risk attitude, risk reporting, risk assessment, risk appetite, risk acceptance, risk profile, risk sharing, risk register, risk retention, risk evaluation, level of risk, risk financing e.t.c. (перевод взят из ГОСТ Р 51897-2011/Руководство ИСО 73:2009 Менеджмент риска. Термины и определения).

Среди вышеприведенных 28 составных терминов у 9 компоненты являются интернациональными словами западноевропейского происхождения: анализ от древнегреческого ἀνάλυσις – разложение, расчленение (английское analysis; французское analyse; немецкое analyse; итальянское analisi; испанское análisis), аудит от латинского audio – «слышу» (английское audit; французское audit; испанское auditoría). Немецкий историк И. Шайд происхождение термина «менеджмент» связывает с итальянским maneggiare – умение управлять лошадью, (английское management; немецкое management), идентификация (английское identification; французское identification; немецкое identifizierung; итальянское identificazione; испанское identificación), критерии от древнегреческого κριτήριον «средство для суждения, решения; место суда» (английское criteria; французское critère; немецкое kriterium; итальянское criterio; испанское criterio), матрица от латинского matrix «матка; первопричина, первоисточник» (английское matrix; французское matrice; немецкое matrix; итальянское matrice; испанское matriz), профиль (английское profile; французское profil; немецкое profil; итальянское profilo; испанское perfil), реестр от латинского regestum «внесенное, записанное», regerere «приносить назад, вносить» (английское register; французское enregistrer; немецкое registrieren; итальянское registro; испанское registrar), финансирование от средневеково-латинского finantia «завершение, приказ о выплате» (английское financing; французское financement; немецкое finanzierung; итальянское finanziamento; испанское financiamiento) [3, С. 298].

Таким образом, в мировом сообществе развита законодательная система, регламентирующая антикризисное управление на всех уровнях (микро, макро), российские стандарты в этой сфере ориентированы на международные стандарты, опыт и методологическую базу Federation of European Risk Management Associations (FERMA) (Федерация Европейских ассоциаций по риск-менеджменту). Именно поэтому в Российской Федерации терминология предметной области «Антикризисное управление» формируется под влиянием западноевропейских языков.

Литература:

1. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса. – М., 2013.
2. Тухарели Н.Д. Особенности терминосистем интеграционного типа // Актуальные проблемы филологии в вузе и школе. – Тверь, 1995. – С. 90-96.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4 т. Т. 3. – М., 1987.

4. Ammirato S. Della Segretezza. – Venezia, 1598.
5. Asch P. Consumer safety regulation : putting a price on life and limb. – Oxford University press, 1988.
6. Beck U. Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt, 1986.
7. Schaube A. Die wahre Beschaffenheit der Versicherung in der Entstehungszeit des Versicherungswesens // Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. – 1893. – Bd. 60. – S. 40–58, 473–509.

ИНТЕРФИКС КАК АСЕМАНТИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ В СТРУКТУРЕ СЛОВА: ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Горешнева А.Е., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Борисова Т. Г.

В ряде работ последнего времени, прежде всего, в трудах Е.А. Земской, развивается понятие «интерфикса» как асемантической (незначимой) «прокладки» между морфемами. По поводу этой концепции, имеющей как своих сторонников, так и противников, написано много работ. В связи с этим, на наш взгляд, следует обратить внимание на некоторые вопросы определения морфемной структуры слова. В ходе дискуссий, которые сопровождались накоплением новых фактов, выявилось значительное разнообразие мнений.

Впервые обратил внимание на существование незначимых отрезков в структуре слова Н.С. Трубецкой, который в начале XX века выделил звуковые комплексы, не имеющие никакой семантики и исполняющие чисто строевую роль. В лингвистике за данными единицами закрепился термин «интерфикс», предложенный А.М. Сухотиным.

Интерфиксы – это асемантические отрезки в структуре слова, которые появляются при образовании производных слов для удобства их произношения. Среди дериватологов интерфиксы определяются как «части слова, не имеющие самостоятельного значения и выступающие как строевые средства языка, функция которых состоит в соединении морфем в слове», как «строевые элементы, служащие для соединения морфем в составе слова» [2, С. 40]. Интерфиксы помогают избежать нехарактерных для русского языка стечений гласных или согласных звуков на стыке морфем в процессе словопроизводства: *Ялта* → *ялт(ин)ский*; *кофе* → *кофе(й)ный*; *МХАТ* → *МХАТ(ов)ский*; *кино* → *кино(ш)ник* и др. [2, С. 42].

В русистике вопрос об интерфиксах решается неоднозначно. Существует три взгляда на данную классификацию:

1) по мнению И.Г. Милославского и его последователей, членение слова должно быть максимально дробным. На основании этого интерфиксы рассматриваются как самостоятельные морфемы: *америк(ан)ский* [5, С. 56]. А.А. Дементьев попытался доказать, что интерфиксы все же наделены значением: будучи «дополнительными выразителями категории отношения»,

они являются «самостоятельными суффиксами» [1, С. 32]. В.В. Лопатин в своей статье «Так называемая интерфиксация и проблемы структуры слова в русском языке» считает это определение едва ли верным. В лучшем случае о таких элементах он говорит как об усилителях относительного значения, но не как о самостоятельных выразителях этого значения [4, С. 16];

2) по мнению В.В.Лопатина и его сторонников, интерфиксы не могут считаться морфемами, поскольку не имеют самостоятельного значения. Они должны быть отнесены к предшествующей или последующей морфеме по признаку типизированности / нетипизированности (регулярности / нерегулярности). Если асемантический отрезок носит типизированный характер (является регулярным), то он примыкает к последующей морфеме, т.е. входит в состав суффикса: *Орел – орловский*. Если интерфикс носит нетипизированный характер, то он относится к предыдущей морфеме, т.е. входит в состав корня: *арго – арготический* [4, С. 32].

В.В. Лопатин разграничивает соединительные элементы в сложных словах и асемантические сегменты в простых по структуре производных словах: «... интерфикс не часть морфемы, а особая морфема, значимая часть слова». Однако значение этой морфемы абстрактно и сводится к «идее соединения» составляющих сложную основу простых слов. Соединительное значение является тем специфическим словообразовательным значением, которое характерно для сложных слов. Носителем этого значения и является специфическая морфема – интерфикс [4, С. 35].

«Интерфиксы в таком понимании представляют собой наиболее абстрактные по семантике аффиксы. В отличие от других аффиксов основы, наделенных, как правило, референционными (отражающими так или иначе внеязыковую действительность) значениями, интерфиксы наделены синтаксическим значением, указывают на связь основ в структуре цельнооформленного сложного слова» [4, С. 36]. Интерфикс, таким образом, рассматривается как аналог различных средств выражения синтаксических отношений в словосочетании и предложении;

3) наиболее последовательной считается точка зрения Е.А. Земской, которая отказывает интерфиксу в статусе морфемы и рассматривает его как «одно из морфонологических средств, используемых для соединения морфем в слове» [2, С. 114]: *не(в)учий, будущ(н)ость*. Она считает, что элементам, представленным в позиции между двумя корнями, нельзя приписывать никакого самостоятельного значения, следовательно, они вообще не являются морфемами. Е.А. Земская на этом основании объединяет соединительные элементы в сложных словах и асемантические прокладки в простых производных словах (например, *кофе(й)ник, бак(ин)ский*) в одну группу морфонологических явлений. «Наличие интерфиксов облегчает и порождение, и восприятие речи... Интерфиксы способствуют благозвучности речи. Благозвучие обнаруживается в том, что интерфиксы устраняют скопление гласных и согласных, иногда создают внутрисловную рифмовку: *туапс(ин)ский, соч(ин)ский* и др.» [2, С. 38].

В.Б. Касевич также рассматривает понятие интерфикса, отдавая им лишь чисто структурную функцию. «Интерфиксы фигурируют в грамматических описаниях как «асемантические» морфемы, выполняющие чисто техническую, структурную роль» [3, С. 85]. Значение интерфикса как морфемы сводится к его функции, которая состоит в соединении, связывании корней (основ) при образовании сложного слова. Если считать, что семантика и функция относительно самостоятельны, «рядоположены», но не идентичны, не взаимосвязаны, то остается признать, что интерфиксы все же асемантчны. «Понимание и определение морфемы как минимально значащего элемента языка слишком существенно, чтобы мы могли им жертвовать ради признания морфемами некоторых повторяющихся в структуре слова сегментов, которые как будто бы наделены определенными функциями» [3, С. 86-88].

Опираясь на результаты проведенного анализа, подчеркнем, что интерфикс – асемантический элемент в структуре слова, находящийся между корнем слова и словообразовательной или грамматической морфемой и служащий для их соединения, возникающий в результате взаимоприспособления морфем для удобства произношения. Интерфиксация – морфонологическое явление, сопровождающее процесс образования производного слова. Изъятие таких единств из состава целого нарушило бы его материальную структуру и свойственную ей закономерность.

Литература:

1. Дементьев А.А. О так называемых «интерфиксах» в русском языке // Вопросы языкознания. – 2014. – №4. – С.55.
2. Земская Е.А. Язык как деятельность. – М., 2014.
3. Касевич В.Б. Морфонология. – Л., 2012.
4. Лопатин В.В. Русская словообразовательная морфемика. – М., 1977.
5. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза. – М., 1981.

ПРОБЛЕМЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА В ВУЗОВСКОМ И ШКОЛЬНОМ КУРСАХ

Шрамова В.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филол. н., проф. Борисова Т.Г.

Словообразование – единственный раздел науки о современном русском языке, название, содержание и место которого до сих пор четко не определены. С самого зарождения данного раздела как самостоятельной науки (середина XX в.) его, в соответствии с внутренней формой термина, определяют как науку, занимающуюся изучением образования и строения производных слов. В компетенцию словообразования входят как вопросы, касающиеся динамического аспекта (собственно словопроизводства), так и изучение вопросов, рассматриваемых в статическом аспекте, т.е. отношений

между мотивированным и мотивирующим словами, средств выражения словообразовательных значений и т.п.

Говоря о словообразовании, мы в первую очередь имеем в виду словообразовательный анализ, который имеет свои специфические особенности. В результате анализа научной лингвистической литературы мы выявили и описали пять трудных случаев, возникающих при словообразовательном анализе [5, С. 396-397].

1. Выделение производящей основы или производящего слова.

При рассмотрении данной проблемы мы выяснили, что производящую основу выделяют путем двойного сопоставления производного слова:

1) с однокоренными словами одного и того же гнезда (например, *читать – читатель*);

2) со словами одного и того же структурного типа (например, *читатель – издатель*).

2. Явление множественности структуры, имеющее непосредственное отношение к определению производящей основы.

Анализ данной проблемы в первую очередь основывается на изучении истории развития вопроса о множественности словообразовательной структуры слова (работы В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.Н. Тихонова и др.). Например, слово *бродяжничество* может быть соотнесено со словом *бродяга* и со словом *бродяжничать*; в зависимости от того или иного осмысления оказывается и понимание морфологического состава этого слова: *бродяж-ничеств-о* или *бродяжнич-еств-о*; ср. *кустарничество* от *кустарь* или *кустарничать*) [3, С. 6].

3. Расхождение отношений формальной и смысловой производности.

Например, расхождение отношений формальной и смысловой производности мы можем встречать в наречиях с суффиксом *-о*. По форме они произведены от основ отсубстантивных прилагательных, но семантически они образованы от однокоренных существительных: *цветочн(ый) – цветочн-о – как цветок*; *водопадн(ый) – водопадн-о – как водопад*; *мелодичн(ый) – мелодичн-о – как мелодия* и т.п.

4. Разграничение тех способов префиксального словопроизводства, которые смешиваются из-за внешнего структурного сходства: случаи основосложения и суффиксальных образований, мотивированных сложными словами; чистого сложения основ и сращения.

5. Разграничения префиксации и префиксально-суффиксальных способов словопроизводства; префиксации и словообразования с нулевой суффиксацией, включающей в свой состав приставку.

Например, сложно-суффиксальные образования типа *народно-демократический*, *человеколюбие* и т.п. отличаются от производных слов с суффиксацией, мотивированных сложными словами, двумя особенностями:

1) они образуются на базе словосочетаний (например, *человека любить*);

2) они образуются с помощью основосложения, которое сопровождается суффиксацией – присоединением суффикса ко второй основе: *человеколюб-* + суффикс *-иѣ* + флексия *-е* [6, С. 70].

Все перечисленные нами трудные случаи больше характерны для словообразовательного анализа, производимого студентами на филологических факультетах. Но, говоря о школьниках, в систему обучения которых обязательно входит раздел «Словообразование», необходимо также учитывать данный перечень. С каждым из трудных случаев учащиеся сталкиваются и при выполнении словообразовательного анализа. Школьники обязательно должны владеть навыками правильного выделения производной и производящей основы, определения способа словообразования, нулевой суффиксации и другими сложными моментами, связанными со словообразовательным разбором.

Раздел «Словообразование» – один из самых сложных в школьном курсе русского языка: усвоив систему понятий, связанных с морфемикой и словообразованием, учащиеся должны овладеть методикой анализа структуры слова, что необходимо и для формирования орфографических навыков, и для расширения лексического запаса. Но очень часто школьники сталкиваются с трудностями в разграничении морфемного и словообразовательного анализа. Учащиеся должны усвоить, что при морфемном анализе последовательно вычленяются все значимые части слова (окончание, основа, суффикс, приставка, корень) путём сопоставления однокоренных и одноструктурных слов. При словообразовательном анализе вычленяются не все значимые части слова, а только две: производящая основа и способ образования данного слова, т.е. вычленяется та морфема, с помощью которой образовано данное слово.

Содержательный блок «Морфемика и словообразование» в спецификации ЕГЭ представлен всего одним заданием, но, тем не менее, оно вызывает определенные затруднения у учеников. Это объясняется несколькими причинами. Словообразование целенаправленно изучается в 5-6 классах, когда можно дать только самое общее представление о словообразовательной системе русского языка и рассмотреть достаточно «прозрачные» и потому наглядные примеры морфемного и словообразовательного анализа слов. Знания учащихся о морфемике и словообразовании должны постоянно углубляться при изучении морфологии, однако вопросы словообразования различных частей речи далеко не всегда в центре внимания учителя. Подготовка к ЕГЭ по русскому языку требует повторения основных сведений по морфемике и словообразованию.

Обращаясь к школьным программам, необходимо иметь в виду то, что на смену традиционному государственному стандарту пришёл Федеральный государственный стандарт (ФГОС), который подразумевает новую систему обучения, новые программы и обладает определённой спецификой. Для определения места курса «Словообразование» в системе уроков русского языка мы сравнили учебные программы по русскому языку для 5 класса под

редакцией В.В. Бабайцевой (ФГОС) [1] и программу под редакцией М.М. Разумовской (ГОС) [8], а также рабочие программы по русскому языку для 6 класса под редакцией М.Т. Баранова и Т.А. Ладыженской (ГОС) [7] и программу для 6 класса под редакцией Е.А. Быстровой (ФГОС) [2].

Анализируя содержание предложенных нами программ, мы можем сделать вывод о том, что раздел «Словообразование» изучается в 5-ом и 6-ом классах, что уже характерно отличает друг от друга данные программы. Если обратиться к каждой программе, то мы видим, что, например, в программе под редакцией В.В. Бабайцевой [1] в отличие от всех остальных программ включены темы по изучению исторического развития языка. Это уроки, на которых учащиеся знакомятся с чередованием гласных и согласных звуков как с историческим процессом, у которого есть свои ступени и эпохи становления. Также учитель знакомит учеников с полногласием и неполногласием в историческом контексте развития русского языка. Все эти знания об историческом развитии родного языка помогут школьникам делать меньше ошибок в ходе словообразовательного анализа.

Рассматривая систему уроков по программе под редакцией М.М. Разумовской [8], мы можем сделать вывод о том, что наибольшее значение отводится разделу «Лексикология», так как основная часть уроков посвящена именно ему, тогда как на «Словообразование» отведено всего 4 урока, что способствует слабому усвоению навыков производить словообразовательный разбор и знаний по способам образования слов.

В программе по русскому языку для 6 класса под редакцией М.Т. Баранова и Т.А. Ладыженской [7] отводится на изучение непосредственно словообразования меньше уроков, чем на изучение тем из другой части этого раздела – «Орфография». А именно: выделяется 5 уроков из 29, отведенных на раздел, для изучения способов образования слов, этимологии, морфемного и словообразовательного анализа. Соответственно учащиеся не могут в полной мере овладеть умениями верно и без ошибок выполнять словообразовательный анализ.

Обращаясь к программе по русскому языку для 6 класса под редакцией Е.А. Быстровой [2], мы видим, что словообразование изучается намного шире. Перечень тем по этому разделу намного разнообразнее, что послужит наиболее лучшему усвоению материала по теме «Словообразование», поможет школьникам допускать меньше ошибок при выполнении словообразовательного анализа, при определении способа образования слов, при выделении основ, а также познакомит учащихся с основными словарями по словообразованию и морфемике.

Таким образом, говоря о трудных случаях словообразовательного анализа, следует в первую очередь обратить внимание на содержание курса по русскому языку в средней школе. Основные действующие программы отводят недостаточное количество часов на изучение раздела «Словообразование», что ведёт к слабому усвоению знаний и допущению

ошибок в ходе словообразовательного анализа и в ходе выполнения заданий ЕГЭ, которые посвящены этому разделу.

Литература:

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5-9 классов общеобразовательных учебных заведений. – М., 2014.
2. Быстрова Е.А. и др. Русский язык. 6 класс. Методические рекомендации. – М., 2014.
3. Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Вопросы теории и истории языка. – М., 1975. – С. 106-220.
4. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы по русскому языку. – М., 1959. – С.419-442.
5. Диброва Е.И., Касаткин Л.Л., Щеболева И.И. Современный русский язык. Анализ языковых единиц. Ч. 1. – М., 2001.
6. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1973.
7. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростнецова Л.А. Русский язык: Учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. – М., 2005.
8. Разумовская М.М., Львова С.И., Капинос В.И., Львов В.В. Обучение русскому языку в 5 классе: Метод. рекоменд. к учебнику 5 класса общеобразоват. учреждений. – М., 1997.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО О ВЕРЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ

***Букреева Е.С., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновск
Научный руководитель: к. филол. н., доц. Кузнецова Н.А.***

В последние десятилетия антропологический подход главенствует в большинстве наук. Он ставит во главу угла личность человека, его потребности. Антропологическая парадигма в лингвистике предусматривает перенос интересов ученого-языковеда с объекта (текста) на субъект (автора) исследования. Язык рассматривается как главная характеристика человека, его сознания.

В рамках когнитивной лингвистики стало популярно изучение «языковых личностей» писателей и поэтов, которое помогает более полно проникнуть в замысел автора, услышать и понять его призывы, цели, намерения.

Гениальный русский писатель Лев Николаевич Толстой вошел в отечественную и мировую литературу как несравненный художник слова. Личность писателя привлекает внимание многих исследователей. Идеи Толстого остаются актуальными и сегодня.

Использование ярких, многогранных метафор – одна из характерных особенностей идиостиля Л.Н. Толстого. Метафоры, являясь единицами когнитивного уровня, отражают особенности языковой личности великого писателя и являются одним из путей понимания всего творческого наследия Л.Н. Толстого. В образах закрепляются не только объективные факты действительности, прошедшие сквозь субъективное авторское восприятие, но

и его личное отношение к изображаемому. Таким образом, путь к пониманию языковой личности писателя лежит через анализ косвенных номинаций.

Таким образом, актуальность работы объясняется: необходимостью изучения текстов культуры, формирующих национальную картину мира; пристальным вниманием современной лингвистики к изучению средств концептуализации действительности; фрагментарностью исследования метафорики поздних художественных произведений Л.Н. Толстого.

Объектом исследования являются метафоры повести Л.Н. Толстого: «Отец Сергей»

Духовное воскрешение к общечеловеческому, к «жизни для Бога» показано в произведении «Отец Сергей». Прежде, чем достигнуть этой точки, герой понимает ложность своей прежней веры, осмысляет события, которые привели его к этому. Представления Толстого об истинной и ложной вере вербализуются разнообразными метафорами.

«Как устанавливают предмет неустойчивого равновесия, он установил опять свою веру на колеблющейся ножке и осторожно отступил от нее, чтобы не толкнуть и не завалить ее» [2, С. 23]. Толстой описывает здесь веру как предмет, который можно установить, затем убрать, затем, при необходимости, опять установить. Писатель употребляет такие определения как «неустойчивое», «колеблющийся», и именно они характеризуют веру у Отца Сергея. Интересно, что он и сам понимает это: старается хоть на время удержать ее на месте, боится опрокинуть ее, а значит боится потерять свою веру.

«Решение было такое, что он должен исполнить требование женщины, что вера ее может спасти ее сына; сам же он, отец Сергей, в этом случае не что иное, как ничтожное орудие, избранное богом» [2, С. 31]. В очередной раз писатель прибегает к использованию фетишной метафоры, но если раньше с ее помощью описывалась вера персонажа, то сейчас с неодушевленным предметом сравнивается сам Отец Сергей. Он понимает свое бессилие перед Богом. И кажется, что вера укрепились в нем, стала более «устойчивая», но уже следующая цитата показывает, что она по-прежнему занимает достаточно шаткое положение. «Он думал о том, что он был светильник горящий, и чем больше он чувствовал это, тем больше он чувствовал ослабление, потухание божеского света истины, горящего в нем» [2, С. 33]. Сложная метафора «светильник горящий» сочетает в себе сразу два культурных кода: фетишный – сравнение человека со светильником, подчеркивает неодушевленность, что для Толстого значит отсутствие истинной веры; и акциональный – отождествление человека со светом. Издавна русские люди приписывали огню и свету, который он излучает, очищающие и охраняющие функции. То есть, сам Отец Сергей наделяет себя огромными силами, а Толстой этой же метафорой показывает его безверие. Одновременно писатель отождествляет божескую истину со светом, подчеркивая, что для него именно она имеет силу огромной величины, и

только она способна оберегать и очищать, и никогда человек не будет обладать этой силой. Толстой помогает персонажу понять, что возможно либо существование в нем того света, которым он себя наделяет, либо существование божественного света, и только последнее является доказательством истинной веры человека. И для Отца Сергия разница между его, земным огнем и огнем небесным, кажется, становится очевидной. Но невозможность укрепить в себе что-то одно, метания между истинным и ложным приводят человеческую душу к истощению. «Иногда, в светлые минуты, он думал так, что он стал подобен месту, где прежде был ключ. "Был слабый ключ воды живой, который тихо тек из меня, через меня. То была истинная жизнь, когда "она" (он всегда с восторгом вспоминал эту ночь и ее, теперь мать Агнию) соблазняла его. Она вкусила той чистой воды. Но с тех пор не успевает набраться вода, как жаждущие приходят, теснятся, отбивая друг друга. И они затолкли все, осталась одна грязь"» [2, С. 37]. Для описания жизни Толстой использует акциональную метафору, сравнивая ее с ключом воды. И здесь писатель несколько не отступает от народных или христианских представлений. Во все времена вода у русских связывалась с жизнью. Вода обладает очищающими, животворящими функциями. Вода смывает грехи и болезни, уносит с собой всю грязь. Отец Сергей потерял тот слабый ключ воды, потерял свою веру, потому что обманывался, думал, что помогая другим, приобретет силу и славу, думал, что это вера ему помогает. Но это была не вера, а его гордыня, которую не удалось смыть водой, какими бы силами она не обладала. Осталась только грязь, которая у Толстого ассоциируется с грехами. С некоторыми из них отец Сергей пытался бороться еще в середине своего пути.

«И оба врага всегда поднимались вместе. Ему казалось, что это были два разные врага, тогда как это был один и тот же. Как только уничтожалось сомнение, так уничтожалась похоть. Но он думал, что это два разные дьявола, и боролся с ними порознь» [2, С. 22]. Толстой называет врагами сомнение и похоть, приписывая им качества человека, который приносит вред, неприятности и зло.

«Он чувствовал, что он слаб и что всякую минуту может погибнуть, и потому не переставая молился. Он испытывал нечто подобное тому, что должен испытывать тот сказочный герой, который должен был идти не оглядываясь. Так и Сергей слышал, чуял, что опасность, гибель тут, над ним, вокруг него, и он может спастись, только ни на минуту не оглядываясь на нее» [2, С. 28]. Грех, в понимании Толстого, – гибель. Согрешить – значит потерять свою веру и ту силу, которая она дает тебе, а потерять веру – все равно, что потерять жизнь, ведь человек без веры для писателя ассоциируется с неодушевленными предметами, неспособный существовать.

Проанализировав метафоры в повести «Отец Сергей», мы заметили, что для Толстого вера – это огонь, свет, жизнь. А для его героя в начале повествования, вера – это предмет, который он пытается установить. Из чего и делаем вывод, что такая вера ненастоящая. Веру можно рассматривать

посредством анимического культурного кода, подчеркивая этим ее силу (например, сравнение с огнем), а не как неживой предмет, над которым человек имеет власть, и может прибегать к его помощи при необходимости. Грех для Толстого – это погибель, потому что с совершением греха ты теряешь веру, а без веры писатель не видит возможной жизни человека.

Литература:

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. Вступительная статья // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5-32.
2. Толстой Л.Н. Собр. соч. в 90 т. Т. 31. – М., 1954.
3. Токарев Г.В. Современный русский литературный язык: Лексикология. – Тула, 2008.
4. Чудинов А.П. Структурный и когнитивный аспекты исследования метафорического моделирования // Лингвистика. Т. 6. – Екатеринбург, 2001. – С. 38-53.
5. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М, 1997.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТЕПЕНЕЙ СРАВНЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПОЭЗИИ Б. ПАСТЕРНАКА

Шарипова А.Р., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Луговая Е.А.

Стилистическое значение имён прилагательных как источника речевой экспрессии в художественной речи трудно переоценить. По определению многих исследователей, прилагательные – самая живописная часть речи. На протяжении столетий высокохудожественное использование данной части речи остается «популярным стилистическим приёмом, предоставляет автору широчайший круг возможностей для выражения своего сугубо личного восприятия определяемого предмета, без чего немислима художественная литература» [1, С. 162].

Творчество Бориса Леонидовича Пастернака отличается особое, бережное отношение к слову: поэт пытается использовать все доступные ему формы и средства воздействия; он усиливает их воплощением чувств, ассоциаций, образной системы. Многие исследователи посвящают свои работы описанию поэтической системы поэта: А.К. Жолковский, И.П. Смирнов, В.С. Баевский, В.Н. Альфонсов, К.Ф. Тарановский. Они рассматривают разные аспекты творчества поэта: эстетические и философские основы (А. Хан), поэтическое мировоззрение (В.С.Франк), систему инвариантов поэта (А.К. Жолковский), особенности строения стихотворных текстов (М.Л. Гаспаров), систему образов (И.И. Ковтунова), структурное изучение поэтических текстов (Ю.М. Лотман). Литературный «билингвизм» Пастернака описывается в книге Н.А. Фатеевой «Поэт и проза».

Язык поэта метафоричен, причем метафоры возникают как окказиональные явления, не свойственные другим представителям

Серебряного Века. Для этого поэт использует прилагательные и их степени сравнения как одно из средств выразительности.

Особенности использования степеней сравнения в его поэзии связаны с ограничениями в образовании формы сравнительной степени. Почти не встречаются в употреблении формы сравнительной степени прилагательных со значением цвета.

Формы сравнительной степени с морфами *-ее* и *-ей* образуются у относительных прилагательных в качественных значениях. Такие окказиональные образования часто встречаются в поэзии Б.Пастернака.

Поэт в стихах одинаково часто использует формы степени сравнения на *-ее*, *-е*, *-ей*, *-ше*. Практически нет в его поэзии аналитической формы степени сравнения, за исключением нескольких стихотворений.

Превосходная степень прилагательных в поэзии Б. Пастернака всегда образована по правилам русского языка. Но так же, как и сравнительная степень, она в некоторых случаях содержит в себе переносный смысл.

Аналитическую форму превосходной степени прилагательного поэт использует только в одном из всех исследованных нами стихотворений («Тема»).

Исследование особенностей функционирования прилагательных, в том числе их степеней сравнения, в поэтических текстах Б.Л. Пастернака подчеркивает своеобразие авторского идиостиля и языковой личности поэта. Языковая личность поэта выступает не только как результат образования, воспитания, исторической эпохи, в которой он живет, это также результат наблюдения за окружающей поэта действительностью, общения, отношения окружающих к нему. Только такой чувствительный человек, как Б.Л. Пастернак, мог видеть «необычное в обычном», находить метафоры там, где их не разглядит никто.

Поэтическая система Б. Пастернака высоко экспрессионистична. Она стремится запечатлеть мгновение и приобщить его к вечности: *Мгновенье длился этот миг, / Но он и вечность бы затмил* [2, С. 75].

У Пастернака стихотворение – это слепок текучей и изменчивой жизни, отражающий внутреннюю и внешнюю реальность через впечатления, схваченные «на лету». Пастернак заявляет, что слагать стихи нужно не по правилам, а повинаясь мгновенным порывам своей души. Особенности использования степеней сравнения прилагательных подтверждают это.

Стилистические возможности качественных и относительных прилагательных не одинаковы. Это обусловлено природой этих семантических разрядов. Наибольшими экспрессивными свойствами обладают качественные прилагательные, именно они являются выразителями всех грамматических черт данной части речи, именно им присущи разнообразные оценочные значения, следовательно, они обладают самыми яркими экспрессивными свойствами. Выразительность речи придает их неметафорическое употребление, а если мы обращаемся к некоторым семантическим группам этих прилагательных, то поэтический текст

приобретает сильную эмоциональную окраску, образную энергию: *«Мечтателю и полуночнику // Москва милей всего на свете», «И громкою октавой в хоре»* [2, С. 102].

Относительные прилагательные обладают наибольшими возможностями для образования переносно-метафорических значений, в них заложен оттенок качества, придающий выразительность в определённом контексте. Однако Б.Л. Пастернак опровергает эти выводы. В своих произведениях он в равной мере использует как относительные, так и качественные прилагательные. Этому способствует специфика изображения действительности Б.Л. Пастернаком.

Экспрессивность в поэзии может быть двух родов: экспрессивность восприятия действительности и экспрессивность выражения. В лирике Пастернака – экспрессивность восприятия. Действительность сама по себе настолько экспрессивна, что воздействует на поэта и его творчество: *Под ней проталины чернеют, / И ветер криками изрыт, / И чем случайней, тем вернее / Слагаются стихи навзрыд* [2, С. 206].

Природа активна, изменчива, динамична: *Везде трава готова вылезти, / И улицы старинной Праги / Молчат, одна другой извилистей, / Но заиграют, как овраги.*

Оживают самые простые, каждодневные явления природы. Всё в окружающем мире живо: *Достать пролетку. За шесть гривен, / Чрез блавест, чрез клик колёс, / Перенестись туда, где ливень / Ещё шумней чернил и слёз* [2, С. 124].

Весь вещностный, предметный мир – живой. Он обладает характером, движется. Все явления природы наделены чувствами: *Сады тошнит от верст затишья. / Столбняк рассерженных лоцин / Страшней, чем ураган, и лише, / Чем буря, в силах всполошить* [2, С. 58].

В стихотворении «Скрипка Паганини» наблюдается усиление экспрессивности. С помощью синтетических и аналитических степеней сравнения прилагательных поэт пытается заставить читателя видеть реальность такой, как видит её сам Б.Пастернак. Он убеждает нас в том, что мир таков, каким его видит автор: *Дома из более чем антрацитовых плиток, / Сады из более чем медных мозаик, / И небо более паленое, чем свиток, / И воздух более надтреснутый, чем вскрик, / И в сердце, более прерывистом, чем – / Слушай / Глухих морей в ушах материка, / Врасплох застигнутая боле, чем удушьем, / Любовь и боле, чем любовная тоска!* [2, С. 172].

Изучение роли степеней сравнения прилагательных в поэтических текстах Б. Пастернака позволило выделить индивидуальные особенности их применения, главное из которых – их нечастое использование, но, тем не менее, именно они формируют то, что называется поэтическим пространством Б. Пастернака.

Литература:

1. Кулева А.С. Проблема происхождения усеченных прилагательных в зеркале русской поэзии XVII века // Проблемы теологии: Матер. четв.

междунар. богословской научно-практич. конф. – Екатеринбург, 2007. – С. 161-170.

2. Пастернак Б.Л. Строку диктует чувство: стихотворения. – М., 2002.

РОЛЬ АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Бурдыга А.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Луговая Е.А.

Лексический уровень русского языка отличается динамичностью и постоянной изменчивостью своего состава, в том числе благодаря процессам возникновения новых лексических единиц. Сам процесс неологизации, в свою очередь, обусловлен естественными переменами объективной действительности: стремлением общества найти наиболее удачные средства для номинации новых реалий, т.к. динамика объективных процессов – социальных, политических, культурных – не позволяет языку сегодняшнему оставаться равным вчерашнему. Но следует различать понятия «неологизм» и «окказионализм».

Неологизмы – это «слова языка, т.е. регулярно воспроизводимые канонические единицы» [3, С. 54]. Им противопоставлены окказионализмы, которые базируются на индивидуальной потребности автора и представляют собой «индивидуальные новообразования, созданные по случаю, одномоментно и для определенной речевой ситуации» [2, С. 133].

В настоящее время в лингвистической науке существует немало трактовок данного понятия, но наиболее объективным нам кажется определение, данное Ю.Н. Антюфеевой, которая характеризует окказионализм как «новое слово (образование), созданное в речи индивида по существующим словообразовательным моделям (как продуктивным, так и нет) или заимствованное, обладающее абсолютной новизной формы, одноразовостью, но двойственным по природе (в силу реально существующей возможности проникновения окказионализма в язык в связи с востребованностью обществом), зависимое от контекста и привлекающее внимание необычностью и экспрессивностью выражения мыслей» [1, С. 43-44].

Важно отметить, что номинативная функция является основной для неологизмов, преимущественно из-за того, что их появление обусловлено необходимостью номинации новых реалий действительности. Что касается окказионализмов, то они представляют собой экспрессивные речевые явления, раскрывающие особенности субъективного отношения к фактам объективной действительности, а не номинацию того или иного явления в чистом виде, поэтому основной функцией индивидуально-авторских неологизмов является экспрессивная, а номинативная функция играет вторичную роль.

Создание новой лексической единицы позволяет автору не только выразить субъективное мнение, но и усиленно воздействовать на читателя, направляя его восприятие в нужное русло. Таким образом, окказионализм выступает в роли инструмента для создания уникального, запоминающегося словесного образа у читателя, в отличие от канонического слова, которое из-за своей обыденности зачастую не может достичь такого результата. А.Г. Лыков утверждает, что «окказиональное слово создается говорящим для того, чтобы оно употреблялось в речи всего лишь один раз; оно передает уникальность речевой ситуации, т.е. ее предельную, первозданную конкретность, которую не сможет выразить обычное слово как единица языка» [4, С. 47].

Использование авторских новообразований может быть мотивировано следующими причинами:

- несоответствие узуальных слов замыслу автора для выражения мыслей;
- стремлением автора найти наиболее лаконичный способ выражения мысли;
- необходимостью подчеркнуть сугубо субъективное отношение к предмету речи, дать ему свою характеристику, оценку;
- стремлением выделить лексическую единицу из потока слов благодаря его внешнему облику, дезавтоматизировав тем самым восприятие;
- потребностью избежать тавтологии;
- потребностью в сохранении ритма и рифмы поэтического произведения [4, С. 50].

К созданию новых речевых единиц автора побуждает: во-первых, стремление выразить личное отношение к предметам и явлениям экстралингвистической действительности и дать им свою оценку; во-вторых, необходимость лаконичного, но ёмкого выражения мысли; в-третьих, желание произвести на адресата эффективное эмоциональное впечатление.

Практически все писатели и поэты стремились к проявлению наибольшей индивидуальности в своих произведениях посредством создания новых лексических единиц.

Словотворчество Марины Цветаевой является одним из самых ярких показателей индивидуального стиля ее прозы и поэзии. В ее произведениях можно встретить массу новообразований, которые совершенно полно и адекватно реализуют экспрессивно-смысловые нюансы, задуманные автором, и отражают действительность и отношение автора к ней.

Яркой особенностью поэзии Цветаевой является использование окказионализмов – усеченных прилагательных для воссоздания интонаций разговорной речи, стилизации просторечия: *Цельный день грызет, докучня, \ Леденцовы зерна* («Сугробы», 1922), *Полотерско дело вредно: \ Пляши, в пот себя вогнав!* («Полотерская», 1924), *«Голов сахарных не станет, – \ А купецки на што?»* («Крысолов», 1925), *Наша власть, ребята, – вольная! \ ... \ Большевицка, большевическа* («Перекоп», 1928). Здесь усеченные формы не

только выступают как яркое средство создания речевой характеристики, но и несут значительную мировоззренческую, идеологическую нагрузку.

Окказиональные новообразования в поэзии Цветаевой восходят преимущественно к языку фольклора, однако литературное происхождение усечений подтверждается наличием ряда форм, выступающих в качестве приметы высокого стиля или явно отсылающих к литературной традиции. К поэзии XVIII в. отсылают такие примеры, как: *Вознагради тебя Трисвят, / Вал стародавен ханск!* («Перекоп», 1928).

В стихотворении «Ахматовой» представлен целый ряд авторских неологизмов: *полосынька, чернокосынька, чернокнижница, яснооконька, чернокрылонька*, которые не только обеспечивают ритм и рифму стихотворения, но и отражают личное отношение поэтессы к объекту произведения. Таким образом, благодаря образованию слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом *-оньк-* по нормативным моделям словообразования, у читателя формируется характерное представление о дружеском, теплом и сочувствующем отношении Цветаевой к Анне Ахматовой. Помимо этого, лексические единицы наделены особой семантикой. Так, слово *чернокнижница* характеризует не только внешность Ахматовой (черные глаза и черные волосы), но и отражает ее пристрастие к книгам и колдовское, магическое влияние творчества Ахматовой на читателей и Цветаеву в том числе. Употребление слова *чернокрылонька* обусловлено стремлением автора подчеркнуть не только внешность Ахматовой, но и создать образ грязных, потрепанных крыльев ее «царскосельской» музыки, сформировав у читателя представление о трагической судьбе поэтессы.

Показательной в плане авторских неологизмов является поэма «Автобус». Ее содержание изобилует окказионализмами, созданными по нормативным и ненормативным моделям словообразования. Они являются показателем своеобразной языковой игры для создания особой ритмики стиха, усиливающей эмоциональное воздействие на читателя и погружение его в атмосферу, созданную автором. В тексте преобладают неологизмы, употребленные в несвойственных для них формах и значениях: окказионализмы *узорно, голубо, лазорево* созданы от прилагательных *узорный, голубой, лазоревый*. В современном русском языке эти слова могут использоваться в форме кратких прилагательных среднего рода, но, с учетом авторского контекста, данные единицы выполняют роль слов категории состояния в безличном предложении.

Словотворчество М.И. Цветаевой порой пренебрегает нормами словообразования. Лексема *громовее* могла бы быть теоретически допустимым вариантом сравнительной степени наречия *громово*, но такого наречия в современном русском языке не существует. Использование данного новообразования обусловлено стремлением автора гиперболизировать описанное им явление, продемонстрировав собственное отношение к нему.

Таким образом, важнейшей особенностью употребления авторских неологизмов в поэзии М.И. Цветаевой следует назвать возможность с их помощью передавать различные и самые тонкие стилистические и смысловые оттенки, акцентировать позицию автора, активизировать ассоциативные связи, включающие произведение в общекультурный контекст. Таким образом, индивидуально-авторские окказионализмы являются инструментом автора для выражения субъективного отношения к действительности, наибольшего воздействия на читателя и обогащения лексического состава своих произведений и русского языка в целом.

Литература:

1. Антюфеева Ю.Н. Английские новообразования в развитии: потенциальное слово, окказионализм, неологизм: Дис. ... канд. филол. наук. – Тула, 2004.
2. Дегтярь И.Г. О термине «окказионализм», или «окказиональное слово» // Структура словаря и вопросы словообразования германских языков. – Пятигорск, 1975. – С. 133-138.
3. Земская Е.А. Словообразование и текст // Вопросы языкознания. – 1990. – №6. – С. 32-38.
4. Лыков А.Г. Окказиональное слово как лексическая единица речи // Филологические науки. – 1971. – №5. – С. 45-59.

ЯЗЫКОВАЯ ПРИРОДА ЭПИТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА М. СТЕПНОВОЙ)

Губская Ю.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Луговая Е.А.

Творчество Марины Степновой – новая страница современной отечественной литературы. Ее произведения уникальны тем, что всякий, кто прочитал ее роман, не может остаться равнодушным. Одни восхищаются образность ее языка, другим нравится сюжетная линия, третьи полагают, что ее произведения лишены всякого смысла. Но каждый из тех, кто познакомился с романами этого мастера слова, признаются, что язык ее произведений удивительный, «глубокий, густой, завораживающий и неповторимый».

Произведения М. Степновой «Женщины Лазаря» и «Безбожный переулочек» ранее не были предметом лингвистического исследования. Мы хотим рассмотреть языковые особенности употребления эпитетов как одного из изобразительно-выразительных средств языка на материале творчества этой писательницы.

Проблема исследования, классификации, выявления языковой природы эпитетов занимает в современной научной парадигме одно из важных мест, как в силу большого количества накопленного эмпирического материала, так и в силу значимости эпитета в выявлении идиостиля мастера

художественного слова; но на современном этапе не существует единства в подходах к их классификации.

На наш взгляд, это объясняется отсутствием единого и четкого критерия выделения той или иной разновидности эпитета, поскольку исследователи его языковой природы не только выделяли традиционные типы (постоянный, перенесенный, тавтологический), но также усложняли классификацию новым видом этого средства образной выразительности, учитывая свои лингвистические пристрастия. Например, исследователь теории ассоциаций И.Р. Гальперин усложняет существующую классификацию ассоциированными и неассоциированными эпитетами. Он также предлагает учитывать и метафорические эпитеты, к которым относит:

а) эпитеты, характеризующие объект, выделяющие черты, ему присущие (*шумные улицы*). Словоупотребление *шумные улицы* необходимо понимать как перенос по смежности;

б) эпитеты, характеризующие объект, выделяющие черты, не свойственные объекту (*седое утро, безоблачное счастье*) [2, С. 47]. Эти метафорические эпитеты построены по принципу сходства. И.Р. Гальперин называет их ассоциированными. В данной таксономии делается упор лишь на наличие или отсутствие ассоциаций, возникающих при прочтении фразы.

Б.В.Томашевский выделяет «идеализирующий эпитет», понимая под ним «символ стиля эпохи», который служит для воссоздания идеальной картины мира (*золотые дни*) [6, С. 57].

Выявление языковой специфики эпитета зависит от природы подхода к анализу этого средства образной выразительности. Лингвисты рассматривают его с точки зрения *семантического аспекта*, что находит отражение в работах О.С. Ахмановой, Б.В. Томашевского, *культурологического* (А.Н. Веселовский), синтаксического (И.Р. Гальперин), а также когнитивного (К.В. Голубина, М.П. Одинцова).

Мы заметили, что основные расхождения ученых касаются двух моментов: во-первых, трактовки природы постоянных и перенесенных определений, а во-вторых, дефиниции менее очевидных типов эпитетов (изобразительных, эмоциональных и других). Исследование постоянных эпитетов рассматривается в их связи с другими типами определений. Их состав сравнительно узок: это такие эпитеты, как *красно солнышко, руки белые, добрый молодец, белый свет, красна девица*. Это не отдельные эпитеты – субстантив и определение функционируют здесь как единое целое, они рассматриваются как эпифраза. Работа А.А. Потебни «Из записок по теории словесности. Поэзия и проза. Тропы и фигуры» посвящена исследованию именно этого вида эпитетов. Лингвист исходит из того, что слово и словесное произведение изначально мифологичны и метаобразны. Следуя теории образности внутренней формы, А.А. Потебня определяет эпитет как «форму, общую по отношению к содержанию, то есть фигуру, а не троп. Эпитет является проявлением художественной типичности, или синекдохичности, когда образ становится в мысли началом ряда подобных и

однородных образов» [6, С. 210]. Исходя из данного определения, мы заключаем, что эпитет позволяет выразить обобщенный, повторяющийся признак предмета.

В.П. Москвин разграничивает постоянные и фольклорные эпитеты, подчеркивая общность функций и их единый источник. Фольклорные эпитеты понимаются им как такие определения, которые свойственны только лишь устному народному творчеству, стоят за пределами литературного языка и его носителями не употребляются (*жито ядренистое, камешочки троеразные, рожь ужинистая, шапка чернobarхатная, солнышко восхожее*). Постоянные же эпитеты – понятие более широкое: постоянный эпитет употребляется не только в народной поэзии; при этом он образует с определяемым словом «фразеологическое клише» (термин В.М. Жирмунского). Это такие определения, как «*туманный Альбион, светлое будущее, святое Евангелие*» [4, С. 31].

Другой тип эпитета, выделяемый всеми учеными, но вызывающий не меньше вопросов, – переносный эпитет. Вопрос о статусе и о самой возможности выделения в качестве самостоятельного разряда переносного (перенесенного) эпитета остается актуальным по сей день. Исследователи признают его наличие, но рассматривают с различных точек зрения. А.Н. Веселовский называет переносные эпитеты синкретическими, указывая на то, что они вызываются ассоциациями наших чувственных восприятий, которые первобытный человек выражал одними и теми же лингвистическими показателями [1, С. 62].

В когнитивном аспекте рассматривает эпитет К.Д. Голубина. Когнитивный подход к моделированию стилистически маркированной информации, передаваемой эпитетами, приводит ученого к выделению трех типов, трех ментальных моделей эпитетов: а) метафорические (*печальное небо*); б) метонимические (*громкий город*); в) метафтонимические (*печальные глаза*) [3, С. 54].

Наиболее полной нам представляется классификация эпитетов В.П. Москвина, который исходит из понимания эпитета как «определения, подчиненного задаче художественного описания объекта» [4, С. 148]. Данное определение достаточно широкое, поэтому мы осмелимся его признать своеобразным эталоном для дефиниции этого понятия в произведениях М. Степновой. Кроме того, вслед за В.П. Москвиным, мы выделяем в творчестве М. Степновой эпитеты различных видов (Таблица 1):

Таблица 1. Классификация эпитетов в творчестве М. Степновой

По характеру номинации			
эпитеты с прямым значением		метафорические эпитеты	метонимические эпитеты
У Никитичны нежное,	Мариш было	Утренний проход к облюбованному местечку, вежливый	— То-то же, коллега! — с удовольствием

<i>необыкновенно живое лицо того немного грубоватого и отчасти простонародного типа, который вышел из моды еще в десятые годы...</i>	<i>перебор ногами, чтобы не зацепить пяткой или полотенцем чужую, буйную, отдыхающую плоть.</i>	<i>резюмировал Чалдонов, как будто это был не похрустывающий от ледяной грязи ноябрь восемнадцатого года...</i>
По количественному показателю		
одиночные	двойные	тройные
<i>Шел по улице, подобрал золотой ключик, выпустил на волю замурованную судьбу.</i>	<i>Галина Петровна пожала плечами и исчезла, а потом исчез и папа, истаял в медленном ночном воздухе, когда Лидочка перевернулась на другой бок...</i>	<i>И Чалдонов, вообще-то мучительно стеснявшийся всего на свете, пришел, парадный, напмаженный, корявый от волнения...</i>
По семантическому параметру		
оценочные	цветовые	
<i>... мешали жара и Лидочка, золотистая, оглушительная, гладкая, блестящая в мелком всенародном прибое.</i>	<i>Мать проводила по ней пальцем – вела по полировке яркую полосу, коричневую, жидкую, как будто живую.</i>	

В целом, использование эпитетов в творчестве М. Степновой помогает отразить то особое, бережное отношение к языку, которым отличаются произведения этого современного автора. При этом эпитеты передают определения из сферы человека, прежде всего семантических групп со значением эмоционально-психологического состояния и особенностей и деталей внешности человека. Это обстоятельство мы склонны объяснять тем, что именно человек с его внутренним миром, эмоционально-психологические коллизии являются основным объектом поэтической рефлексии М. Степновой.

Литература:

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М., 1982.
2. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. – М., 1974.
3. Голубина К.В. Когнитивные основания эпитета в художественном тексте: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1998.
4. Москвин В.П. Стилистика русского языка: Теоретический курс. – М., 2007.
5. Потеня А.А. Теоретическая поэтика. – М, 1985.
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М., 1996.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АВТОРСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ: ЛИНГВОАНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л. УЛИЦКОЙ)

Дьякова О.Н., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Скрипник Я.Н.

В современной лингвистической науке представлено достаточно много попыток осмысления понятия «языковая личность» (ЯЛ), определения ее структуры и классификаций моделей. Это обусловлено тем, что языкознание конца XX – начала XXI века тяготеет к антропоцентризму. На сегодняшний день понятие «ЯЛ» до сих пор не является точно определенным, что связано с различными подходами к ЯЛ как к объекту исследования. В своей работе мы будем придерживаться определения, данного М.В. Пановым, так как оно в большей степени отражает позиции, актуальные для выбранного нами направления исследования: «Языковая личность – это индивидуализация, то есть проявленное состояние языковой способности отдельно взятого носителя языка в его речевых произведениях (текстах)» [5, С. 587].

В настоящее время из всего спектра направлений лингвоантропоцентрического изучения наиболее актуальным становится исследование ЯЛ писателя. Личность автора проявляется в художественном тексте многопланово и на разных уровнях: в языке, сюжете, изображённых характерах, темах, идеях. «Система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, с чьей помощью воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения становится очевидным» называется идиостилем автора [6]. В русистике XX века понятия «индивидуального стиля» и «языковой личности» связывают, прежде всего, с именем В.В.Виноградова. Исследуя язык художественной литературы, он во всей его сложности и многообразии призывал учитывать не только традиционные элементы речи, но и композиционные приемы их сочетаний, связанные с особенностями индивидуального словесного мышления.

Создание исчерпывающего портрета языковой личности автора и его системное описание чрезвычайно трудно из-за необходимости полноты охвата всех созданных данной личностью текстов. Поэтому приоритетным для исследователей становится описание отдельных аспектов языковой личности автора, которое производится с опорой на все доступные тексты. Объектом анализа при изучении языковой личности автора становятся в первую очередь художественные тексты, которые рассматриваются как один из многочисленных способов фиксации и объективации сознания автора.

Понятие идиостиля связывается с авторским отбором и анализом языковых средств, реализующих систему образов. Идиостиль – это самобытный способ репрезентации значимых для автора смыслов, обеспечивающий процесс самовыражения «духовной (т.е. творчески проявляющей себя) индивидуальности», как называл это В. фон Гумбольдт.

В этой связи мы поставили перед собой цель рассмотреть ЯЛ одной из ярких представительниц современной прозы – Людмилы Улицкой – посредством анализа ее художественных текстов («Медея и ее дети», «Зеленый шатер», «Сонечка»). Как показали наши наблюдения, наиболее характерным средством отражения ЯЛ в произведениях данного автора выступают различные средства выражения иронии.

С давних времён языковая ирония является одним из ярчайших способов отображения действительности и выражения языковой личности, поскольку она помогает более полно представить чувства, которые испытывает человек, и высказать отношение к миру. Свои истоки ирония берет еще из античности и проходит путь от риторического до стилистического приема. Но несмотря на то, что ирония является предметом научного рассмотрения в таких областях, как культурология, философия, эстетика, литературоведение, на данный момент до сих пор нет общепризнанного ее определения. Для лингвистических исследований важно, что ирония – это «тонкая насмешка, скрытая формой выражения» [2, С. 675] или «стилистический прием, состоящий в употреблении слова или выражения в противоположном их значении с целью насмешки» [Там же].

Ирония встречается в повседневном общении, рекламе, политическом дискурсе, но наиболее интересно ее употребление в художественных текстах, так как в них она проявляется в виде тропа или в качестве стилистического приема, что значительно усложняет ее роль. Для автора она служит способом тонко выразить свою точку зрения, указать на несовершенства мира, пороки общества либо человеческие недостатки, что позволяет реализовать основную установку иронии – вызвать неодобрение, осуждение, критику. Причиной обращения автора к иронии можно считать стремление создать особый эффект, найти оригинальную форму, тем самым оказать воздействие на слушателя или читателя.

По словам О.П. Ермаковой, «ирония имеет четкую субъектно-объектную структуру: субъект – иронизирующий – объект – «жертва иронии»» [3]. Также бывают случаи совпадения в одном лице адресата и жертвы или даже реализация иронии в сознании иронизирующего субъекта (самоирония, когда адресатом и жертвой является сам ироник). Иронизирующим же субъектом может выступать автор, лирический герой, лирический субъект, персонаж. В роли жертвы – автор, лирический субъект, персонаж, образ, связанный с определенным сюжетно-мотивным комплексом, другой художественный текст или ряд текстов, литературное направление или группа. Адресатом иронии чаще всего является потенциальный читатель.

Ирония, помимо смеха, может выражать и вызывать различные чувства и эмоции: от доброй насмешки до бешенства. О.П. Ермакова пишет, что «ирония может не содержать ни тени юмора, выражая раздражение, возмущение, горечь, неприязнь и другие чувства, весьма далекие от желания шутить» [3]. Сказанное актуализирует одну из важных функций иронии –

оценочно-характеризующую, так как чаще всего ирония используется как способ характеристики лица, захватывая внешний облик, черты характера, темперамент, эмоциональность, особенности поведения, умственные способности, положение в социуме и сформированные этим положением свойства личности. Иронической критике подвергаются такие черты характера, как притворство, равнодушие, чванство, жестокость, также некоторые физические качества, объективно не являющиеся отрицательными, но обладающие избыточностью, чрезмерным проявлением (чрезмерная полнота, чрезмерная худоба, чрезмерно высокий рост и др.). В редких случаях ирония может быть направлена на ситуацию как таковую, а также на актуальные проблемы общества.

Следует отметить многообразие языковых средств создания иронии. К их числу традиционно относят антифразис, каламбур, сопоставление омонимичных слов, оксюморон. Между тем наши исследования показали, что едва ли не все языковые средства при определенной подаче и комбинации могут выражать иронию. Как правило, языковой адресант для выражения иронии выбирает единицы, которые сами по себе не обладают какой-либо иронией. Употребленное иронически слово реализуется непременно в контексте, и именно контекст позволяет увидеть и понять иронию.

Анализ фактического языкового материала, извлеченного из произведений Л. Улицкой, позволил нам выявить, что для создания иронии писатель наиболее часто применяет такие разнородные языковые средства, как сравнение, сниженная лексика, противопоставление.

С помощью сравнения Л. Улицкая передаёт свое отношение к персонажам. Часто автор придает героям некие сходства с животными или насекомыми: *«ноги большие, как у слона»*, *«как муха в сметане, чернявая испуганная невеста»*, *«ее лицо напоминало красивую лошадиную морду»*, *«ее чудному сходству с молодым верблюдом»*, *«Владимир А., в ту пору маленький, толстоватый, похожий на тапира мальчик»*, *«вы посмотрите, он такой худой, он совершенно как цыпленок, на всей нашей улице нет такого худого ребенка!»*, *«Антон Иванович исхудал так, что стал похож на итальянскую борзую»*.

В произведениях Л. Улицкой достаточно частотно наличие сниженной и ненормативной лексики: *«лучший на свете вид открывается из Медеино сортира»*, *«она телка, но человек хороший»*, *«Галка со своим хмырем»*, *«толстуха побежала в дом, потряхивая задом»*, *«Таня назвала его занудой, он ее – жлобихой»*, *«Не напрягайся, не твой герой. Он полный придурок»* и т.д. По словам самой писательницы, «употребление так называемой ненормативной лексики <...> полностью оправдывается, когда в этом есть художественная необходимость» [4].

Противопоставление Л. Улицкая применяет для более полного раскрытия образов в художественном произведении: *«сама она постарела, расквашнела, а он все молод и даже седины не нажил»*, *«как будто не*

взрослая женщина, а тощий недоросток на вихлявых ножках», «человек с мелкими, но заметными недостатками и большими, но глубоко скрытыми достоинствами», «собирались за поздней трапезой, столь не полезной для пищеварения и приятной для души», «либо ангельским великодушием, либо гордыней сатанинской», «стесняясь своего никчемного богатства спереди и унылой плоскости сзади», «он остро переживал свое изгойство, смутно догадывался, что оно связано скорее с его достоинствами, чем с недостатками» и т.д.

Эти языковые средства далеко не полностью отражают все способы создания иронии, но исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что ирония представляет собой феномен с достаточно широким понятийным полем. Возникнув в античности, она до сих пор продолжает развиваться, превратившись из риторического в стилистический приём, в способ выразить свое мировосприятие, мировоззрения и проявить состояние души. Большое количество лексических, семантических и синтаксических средств для создания иронии только подтверждает её значимость в художественных тестах, речи и культуре общества.

Литература:

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. — Томск, 2006.
2. Евгеньев А.П. Малый академический словарь. Т.1. — М., 1985.
3. Ермакова О.П. Ирония и ее роль в жизни языка. — М., 2011.
4. Ковалев Г.Ф. Русский мат – следствие уничтожения табу. — Воронеж, 2005.
5. Панов М.И. Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник. — М., 2005.
6. Электронная энциклопедия *Кругосвет* // http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IDIOSTIL_INDIVIDUALNI_STIL.html

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ В ТОПОНИМИИ ПЕТРОВСКОГО РАЙОНА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Колесникова Т.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Луговая Е.А.

Теоретическое осмысление языка как антропоцентрического феномена — одна из ведущих тенденций развития современной отечественной ономастики, т.к. в имени собственном в большей мере, чем в других языковых единицах, проявляется человеческий фактор. Имя — важнейший элемент сознания народа, сугубо личностный слой культуры. В работах по ономастике преобладает топонимическая проблематика. Широко известны труды В.А. Никонова, А.В. Суперанской, Ю.А. Карпенко, Э.М. Мурзаева, В.П. Нерознака, М.В. Горбаневского, А.К. Матвеева, Е.С. Отина, Е.М. Поспелова, В.Н. Топорова, О.Н. Трубочева и др., исследовавших самые разнообразные аспекты топонимии.

Поиски возможностей совершенствования и обновления семантического изучения топонимии привели в последние годы к выделению *историко-культурного* и *этнолингвистического* («репрезентация в имени собственном духовной культуры народа» [1, С. 4]) аспектов исследований (Н.И. Толстой, Л.М. Щетинин, М.В. Горбаневский, Н.К. Фролов, Э.М. Мурзаев, Е.Л. Березович, М.В. Горбаневский, В.П. Нерознак, В.Н. Топоров, А.Ф. Журавлев, Т.В. Топорова, Т.П. Егорова, М.Э. Рут и др.).

В процессе имянаречения проявляются номинативные желания субъекта номинации, определяемые духовными ценностями, историко-культурным ландшафтом эпохи, архетипическими образами и представлениями русского народа, в т.ч. части этноса, заселявшей просторы Предкавказья в ходе и после Кавказских войн.

История заселения Петровского района датируется двумя веками. Первые села были основаны в конце XVIII века и входили в состав Азово-Моздокской оборонительной линии, заложенной в 1777 году по указу Екатерины II от 24 апреля и давшей начало заселению Предкавказья и Северного Кавказа. Это такие села, как *Сухая Буйвола* (1764 г.), *Высоцкое* (1784 г.), *Гофицкое (Медведка)* (1785 г.), *Петровское*, в настоящее время административный центр г. *Светлоград* (1786 г.), *Донская Балка* (1787 г.), *Ореховка* (1790 г.).

Являясь «текстом культуры» [3, С. 178], историко-культурной биографией осваиваемого пространства, русская топонимия Северного Кавказа содержит как экстралингвистическую, так и лингвистическую информацию пространства, и, как отмечает Л.П. Ефанова, «состоит из адресно-идентификационного, хронологического, этимологического, историко-культурного, перифрастического, нормативно-речевого, структурно-образовательного, ассоциативно-текстового блоков. Это все фоновая информация различного статуса, и она включается нами как составная часть духовной культуры субэтноса, осваивающего новые территории, как его топонимное сознание» [4, С. 193].

Этнолингвистическая информация в топонимии Петровского района может быть выявлена через описание истории заселяемой территории, его жителей. Целесообразно начать исследование с районного центра – г. *Светлограда*. Основан в 1786 г. как с. *Петровское*. Статус города получил в 1965 г. Старожилы рассказывают, что основателем села был Петр Бурлак, беглый крепостной крестьянин. Поселился он в лесу у р. Калаус в 1750 г. Позднее село заполняли переселенцы из Воронежской, Екатеринославской, Полтавской и Черниговской губерний. После отмены крепостного права переселенцы двинулись на Северный Кавказ. Чаще всего в селе останавливались крестьяне из левобережных украинских губерний.

Национальность жителей осваиваемой территории, их социальная принадлежность – важный фактор описания топонимического пространства. Так, крестьяне из Курской, Тамбовской, Воронежской губерний дают названия таким населенным пунктам, как *Берестовка*, *Медведка*, *Ореховка*,

что позволяет говорить о безграмотности имядателя, использующего словообразовательные средства, характерные для разговорной речи. Л.П. Воронина в статье «Семантика и прагматика деминутивных суффиксов в русском языке» утверждает, что «деминутивный суффикс имеет двухъядерную структуру: в его семантике существуют два взаимосвязанных компонента – семантический и прагматический. Деминутивы с продуктивными суффиксами -ок, -ик, -чик, -к(а) и др. характеризуются наиболее широким спектром частнопрагматических функций и относятся к просторечию. Эти словообразовательные средства служат для выражения смыслов субъективной модальности. Причем один и тот же суффикс может выражать противоположные смыслы: от положительного до отрицательного. Производные, образованные от производящих основ с конкретно-предметным значением, могут выражать значение «меньше нормы по объемным параметрам» и иметь уменьшительное значение. К уменьшительному значению могут добавляться эмоциональные компоненты положительного или отрицательного спектра. При этом деминутивы имеют уменьшительно-ласкательное значение или уменьшительно-уничижительное [2, С. 16].

Топонимы являются носителями только той информации, которая представляет наибольший интерес для их создателя, поэтому мы можем распределить все топонимы Петровского района по следующим группам:

1) отантропонимические названия: с. *Константиновское* (образованное в 1822 г. и названное в честь наследника царского престола [5, С. 417]), с. *Николина Балка* (название дано в честь святого Николы Чудотворца), с. *Мартыновка* (произошло от фамилии землевладельца Мартынова);

2) названия, описывающие особенности местности: с. *Берестовка* (поселение, расположенное на окраине берестового леса), позднее переименованное в *Благодатное* (от благодатных условий жизни); с. *Медведка*, известное сейчас как с. *Гофицкое* (находится между двумя возвышенностями на реках Медведка и Буйвола); *Сухая Буйвола* (основано в 1764 г. между двух возвышенностей на р. Сухая Буйвола, в балке на сухом месте), *Высоцкое* (расположено у истоков р. Буйволы на возвышенном кряже).

В целом, топонимия Петровского района создает особый лексический фон, определяемый этнокультурными компонентами и позволяет объяснить принципиальную связь имени и языкового сознания имядателя, осуществляя этим межпоколенную трансляцию культурно значимых смыслов.

Литература:

1. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Дис. ...докт. филол. наук. – Екатеринбург, 1998.

2. Воронина Л.П. Семантика и прагматика деминутивных суффиксов в русском языке // <http://rus.neicon.ru:8080>

3. Горбаневский М.В. Русская городская топонимия. Методы историко-культурного изучения и создания компьютерных словарей. – М., 1996.

4. Ефанова Л.П. Духовная культура переселенцев сквозь призму микропонимии // Ономастикон Ставропольского края (синхрония и диахрония). – Ставрополь, 2009.

5. История городов и сел Ставрополя: Краткие очерки / Под науч. ред. Д.В. Кочура, А.А. Кудрявцева. – Ставрополь, 2008.

РАЗДЕЛ 9. СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ЗНАНИИ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

ФИЛОСОФСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Федосеева М.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Тренина Л.А.

Проблема понимания сущности гражданского самосознания в Российской Федерации уже давно считается «острой». Наша страна претерпевала множество политических изменений, множество международных конфликтов, изменения национального характера, и все это влияло на общественное сознание, особенно молодого поколения. В зависимости от исхода политических движений, менялось представление о гражданском самосознании и гражданской ответственности. Сегодня указанная проблема крайне актуальна в связи с событиями на Украине, присоединением Крыма к России и их последствиями в геополитическом пространстве.

В новых условиях реформирования образования, в связи с подписанием Болонской декларации, переходом в новую образовательную систему, целью которой является интеграция в этой сфере России, европейских стран и США возникает вопрос о том, каким будет воспитательный процесс в новых условиях, т.к. западноевропейская система акцентируется на обучении, а воспитание остается за рамками официального образования. В связи с этим встает вопрос о сути личностных качеств, которые должны (или не должны) быть сформированы у будущих специалистов. В российской педагогике установлено, что педагогический процесс представляет собой единство образования и воспитания. Таким образом, может возникнуть противоречие между новой системой образования и традиционными ценностями отечественной педагогики. Последствия непродуманных решений в этом отношении приведут к утрате духовно-нравственных ценностей, и приобретению таких качеств, которые ведут к личному благополучию и, в первую очередь, материальному. Сегодня человек общества потребления стал преследовать цели исключительно своей выгоды, а не благополучия для кого-то и страны в целом. Такая ситуация требует скорейших действий по возрождению воспитания как процесса формирования морального общественно значимого и общественно благополучного мировоззрения.

В современных СМИ можно часто услышать рассуждения о важности формирования гражданского самосознания, как одной из важнейших составляющих воспитания российской молодежи, с одной стороны, и о том, что современная молодежь не является патриотом своей страны, и не имеет гражданского самосознания, с другой. Такая ситуация усугубляется и отсутствием в литературе четкого понимания не только самого понятия «гражданское самосознание», но самой сущности феномена.

В связи с этим мы считаем актуальным поднять проблему воспитания гражданского самосознания и ставим перед собой цель – попытаться дать философский анализ терминам «гражданский», «самосознание», «гражданское самосознание».

Если обратиться к наиболее популярному среди молодежи источнику информации – энциклопедии «Википедия», то понятие «гражданский» там отсутствует [1]. В словаре иностранных слов есть термин близкий по значению «цивильный», что означает гражданский, штатский [3, С. 555], а цивильное право – это гражданское право, что говорит о совершенно четкой юридической направленности этого термина. Советский энциклопедический словарь также не дает расшифровки термину «гражданский» [4]. А поскольку энциклопедические издания в советскую эпоху были очень авторитетными, то соответственно словосочетание «гражданское самосознание» не было в употреблении в советскую эпоху.

«Новая философская энциклопедия (2010 года издания) так же не рассматривает термин «гражданский». Однако в отличие от предыдущих, в этом источнике мы находим интересное словосочетание «гражданское неповиновение» – это означает «политическое действие, выражающееся в намеренном нарушении закона ради инициирования изменений в законодательстве или политике правительства» [2, С. 549]. Значит, «гражданское» интерпретируется как «политическое», как попытки гражданских лиц вмешиваться в политический строй страны, в которой они живут, но при этом приобретает моральную характеристику и понимается как право отстаивать свои свободы и противостоять несправедливости [2, С. 549].

Более всего известен термин «гражданское общество», но имеется множество совершенно различных определений этого термина.

Г.В.Ф. Гегель: «Гражданское общество – сфера реализации особенно частных целей и интересов отдельной личности. Подлинной свободы в гражданском обществе нет, так как в нем постоянно присутствует противоречие между частными интересами и властью, носящее всеобщий характер» [1].

К. Маркс, Ф. Энгельс: «Гражданское общество – сфера материальной, экономической жизни и деятельности людей. Именно оно является первичным по отношению к государству, гражданская жизнь как сумма разнообразных интересов скрепляет государство» [1].

Также существуют иные интерпретации. Так, гражданское общество – «...общество, достигшее партнерских отношений с государством, способное поставить государство под свой контроль...общество, контролирующее не только государство, но и богатство страны, общество с развитыми партнерскими отношениями между обществом, государством и экономикой». [2, С. 549].

Анализируя все эти определения, трудно охарактеризовать сущность понятия «гражданское», в чем состоят партнерские отношения с

государством и в какой сфере они реализуются, а последнее толкование вообще содержит в себе «тавтологию». Несмотря на это, выделим следующие характеристики термина «гражданский»: оно имеет отношение к политической сфере, к государству; и выступает, как нравственная обязанность противостоять несправедливости.

Теперь рассмотрим термин «самосознание».

В «Новой философской энциклопедии» говорится о том, что «самосознание не есть особый «внутренний взор»...Акт самосознания – это получение знания о способах деятельности во внешнем мире, об отношениях субъекта к другим людям, к принятым в данном сообществе системам ценностей...с точки зрения современного понимания рефлексия, направленная на «Я», служит способом изменения самоидентичности» [2, С. 488, 489].

Обобщенное понятие состоит в следующем: «Самосознание – сознание субъектом самого себя в отличие от иного – других субъектов и мира вообще; это осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий...Самосознание понимается как лежащее в основании всякого сознания единство субъекта»[1].

Тогда самосознание – это рефлексия каждого человека об индивидуальных ценностях, о своем мировоззрении и самоидентификации человека. Таким образом, гражданское самосознание определяется как осмысление человеком своего места в обществе и его взаимоотношения с другими индивидами и его отношение к государственному строю.

При сравнении политических реалий и общественно значимых ценностей, гражданское самосознание выступает в качестве нравственной обязанности каждого члена общества.

Исходя из понятия гражданское самосознание, можно сделать вывод о том, что самоидентификация человека происходит в различных сферах его деятельности – семейной, профессиональной, политической, личностной. Если подходить к термину самоидентификация с такой обобщенной точки зрения, то мы сможем определить человека, как полезного члена общества, как семьянина, профессионала, гражданина своей страны, полноценной личности. Л.А. Тренина отмечает, что [5, С. 77] в случае понимания гражданской идентификации только по одному критерию, а не в комплексе критериев политического, социального, культурного, этнического характера, приводит к различного рода противоречиям и напряженности.

Исходя из вышесказанного, мы делаем следующий вывод: существует острая необходимость в формировании концепции воспитания гражданского самосознания, которая должна будет реализовываться в различных социальных институтах по мере взросления личности. В данной статье отражается идея о том, что необходимо с раннего детства формировать традиционные для своей страны гражданские ценности, которыми в России были ответственность, долг, собранность, уважение к лицам своей и других

национальностей, к своей религиозной и национальной культуре, к религии и культуре другого этноса, которые способствуют развитию гражданского самосознания, а, значит, и гражданского общества.

Литература:

1. Википедия: Самосознание // <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Новая философская энциклопедия. – М., 2010.
3. Словарь иностранных слов. – М., 1988.
4. Советский энциклопедический словарь. – М., 1984.
5. Тренина Л.А. Воспитание гражданского самосознания в современной России // Педагогическая наука и профессиональное образование на современном этапе: опыт, традиции и новации: Матер. VII регион. научно-практич. конф. / Под ред. Л.Н. Кожемякиной, Б.А. Черкесова. – Ставрополь, 2014.

ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

***Иваненко Н.Н., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Железноводск
Научный руководитель: ст. преп. Тарасова Д.А.***

Мы живем в постоянно развивающемся мире, в котором проблема национального, этнического, социального и политического экстремизма стоит особенно остро. Каждый день слышны новости о новых случаях ксенофобии и национализма, главным участником которых является молодежь, как слой наиболее остро и чутко реагирующий на все изменения общества.

Тема экстремизма в современный период приобретает все большую злободневность, а проблема борьбы с его многочисленными проявлениями выводится в разряд наиболее актуальных. Экстремизм, перестал быть каким – то редким, эпизодическим феноменом, и воспринимается как обыденное явление, широко распространенное в мире.

Экстремизм – это приверженность крайним взглядам и мерам. Это деяние, направленное на насильственный захват, а также на насильственное изменение конституционного строя государства, на насильственное посягательство на общественную безопасность.

Экстремистские акты можно определить более точно, опираясь на два основных критерия, если они:

1. Используются не только в качестве прямого способа достижения политических, идеологических и социальных целей, но и являются инструментом публичности и устрашения.

2. Направлены на причинение вреда не только непосредственному противнику, но и другим людям [5, С. 147].

Оба этих критерия подчеркивают, что первейшая цель экстремистских актов не непосредственный физический вред, а их психологическое воздействие с точки зрения привлечения общественного

внимания и подрыва авторитета государства в обеспечении безопасности своих граждан. Экстремистские акты совершаются по большей части группировками.

В составе современной Российской Федерации более ста этносов, в том числе около тридцати наций. Взаимоотношения между различными нациями этническими и религиозными группами всегда отличались своим противоречивым характером – тяготением к сотрудничеству и периодическими взрывами конфликтности. И «зеркалом» всех изменений и перемен являлась молодежь – как элемент наиболее чувствительный ко всем социальным и политическим изменениям. Она замечает и остро реагирует на то, что ей кажется несправедливым, то, что не совпадает с ее общим мнением, зачастую навязанным псевдогероями с экрана телевизора, страниц газет и журналов.

Молодежный экстремизм обусловлен, прежде всего, особенностями самой молодежи – незавершенностью процессов формирования правосознания, экономической, политической и духовной социализации, недостаточной социально-психологической зрелостью, нравственными устоями и идеалами, склонностью к проявлению различных форм социального протеста и необходимостью в выборе средств и способов достижения жизненных целей. Эта категория составляет наиболее весомую социальную группу, резерв управленцев, что придает важное значение проблемам становления активной, высоконравственной, политически зрелой личности для будущего развития российского государства [7, С. 86].

Многие ученые подчеркивают, что в основе молодежного экстремизма лежит так называемый, этноцентризм – совокупность групповых конфликтных представлений, эмоционально-чувственных состояний и идеология вражды между своей и другими группами. Субъектами носителями этноцентризма (конфликтного этнического сознания) являются разные молодежные сообщества, которые дифференцируются от других по этническим, религиозным, социальным и другим признакам и могут рассматривать себя как «мы», а других как «они». Позитивные характеристики своей группы резко подчеркиваются и преувеличиваются, а свойства других групп и их членов оцениваются по стандартам своей группы (часто не всегда объективно) и при этом могут принижаться. Эта идеология и установка постулирует неизбежность отчужденности, враждебности и взаимной агрессивности в отношениях между сообществами.

Наряду с понятием этноцентризма в литературе, общественно-политической и идеологической практике используется ряд других терминов, которые или синонимичны или очень близки по своему содержанию понятию этноцентризма. Речь идет, прежде всего, о таких понятиях как национализм и терроризм [8, С. 49].

Примером **национального экстремизма** является движение скинхедов. Это одно из самых распространенных националистических движений, которое зародилось в Англии в 60-е годы. Дословный перевод названия этого течения обозначает – «бритая голова». В 70-е годы скинхеды выступали с идеей «расовой чистоты» и «отъема рабочих мест у понаехавших эмигрантов». Это движение очень быстро получило поддержку в других странах мира. С середины 90-х годов Россию охватило движение «скинов», которое существует по сегодняшний день.

Национальный экстремизм выступает под лозунгами защиты «своего народа», его экономических интересов, культурных ценностей, как правило, в ущерб представителям других национальностей, проживающих на этой же территории [2, С. 68].

Под **религиозным экстремизмом** понимают нетерпимость по отношению к инакомыслящим представителям той же или другой религий. В последние годы обострилась проблема исламского экстремизма. Широкое распространение получила ваххабитская идеология, лозунгом которой является «смерть всем неверным».

Политический экстремизм – это движения или течения против существующего конституционного строя. Как правило, национальный или религиозный экстремизм является основанием для возникновения политического экстремизма. Примером политического экстремизма является движение Национал – большевистской партии, лидером которой является Эдуард Лимонов. В настоящее время членами неформальных молодежных организаций (группировок) экстремистско-националистической направленности являются молодые люди в возрасте от 14 до 30 лет, нередко – несовершеннолетние лица 14-18 лет.

Национализм и патриотизм имеют одни корни – преданность и привязанность к своей социальной общности (этнической, национальной или какой-либо другой) [2, С. 82].

Одним из основных и важнейших направлений противодействия экстремизму в Российской Федерации является его профилактика, т.е. предупредительная работа по противодействию экстремистским проявлениям.

Выступая с точки зрения экологии, можно предложить для предотвращения преступности подход, основанный на создании физической среды, ограничивающей возможности агрессивного поведения молодежи. Меры по снижению возможностей преступной деятельности включают в себя: барьеры, с которыми сталкивается агрессивная молодежь (создаваемые при помощи физических препятствий или контроля доступа); контроль над стимулирующими агрессию факторами (например, запрет на продажу алкогольных напитков во время спортивных мероприятий); внедрение неформальных систем надзора (например, камер CCTV для видеонаблюдения, систем просмотра местности) [12].

Ещё одним важным механизмом контроля насилия и агрессии на уровне общества, является наложение юридических санкций. Сверх того, что взыскание накладывается отдельно на правонарушителя, совершившего преступление, наказание агрессивного поведения рассчитано и на то, чтобы действовать как средство сдерживания, препятствующее совершению дальнейших актов насилия [12, С. 102].

В итоге работы над данной проблемой мы хотели бы предложить профилактические методы борьбы с молодежным экстремизмом.

1. Обучение персонала. Необходимо осведомлять преподавателей о психологических факторах и социальных факторах, способствующих участию в деструктивных группах, о структуре и методах действия групп, их основных опознавательных знаках, а также о деятельности местных группировок.

2. Образовательные подходы. Среди мер, направленных на учащихся как потенциальных членов групп, широко используется «воспитание сверстников». Встречи с представителями «конструктивной молодежи» (спортсмены, талантливая молодежь).

3. Кодекс внешнего вида и поведения. Ещё один распространённый элемент мер по предотвращению насилия – наложение ограничений на то, как учащиеся одеваются и как они себя ведут. В группировках часто разрабатывается системы символической коммуникации, которые служат для укрепления внутригрупповой сплоченности, и сигнализирует чужакам о враждебности. Например «правые группы «Скинхедов» используют белые шнурки в своих тяжёлых кожаных ботинках. Этим они выражают готовность к физической агрессии. Такие меры, как запрет на знаки отличия и запрещение использовать определённые словесные выражения могут сделать присутствие членов группировки менее заметным и снизить уровень общения основанного на членстве в группировке.

4. Одним из методов предупреждения проявления экстремизма в молодёжной среде должен стать диалог между разными общностями [10].

От позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее уверенности в завтрашнем дне и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований. Именно молодые люди должны быть готовы к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам.

Литература:

1. Андриановская П.А. Проблемы молодежного экстремизма // Утопия: Открытая библиотека научных сборников (социально-гуманитарный корпус). – М., 2012.

2. Верховский А. Цена ненависти. Национализм в России и противодействие расистским преступлениям. – М., 2010.

3. Истомин А.Ф., Лопаткин Д.А. К вопросу об экстремизме // Современное право. – 2012. – №7. – С. 4-12.

4. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 07.02.2011) // Российская газета. – 2001. – № 256.
5. Козлов А.А. Молодежный экстремизм. – СПб., 2010.
6. Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ) // Российская газета. – 2009. – №7. – С. 2-4.
7. Кудрявцев В.Н., Эминов В.Е. Причины преступности в России. Криминологический анализ. Норма. – М., 2010.
8. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь, 2012.
9. Салимов К.Н. Современные проблемы терроризма. – М., 2012.
10. Социология молодежи / Под ред. В.Н. Кузнецова. – М., 2010.
11. Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред. от 29.04.2008) «О противодействии экстремистской деятельности» // Российская газета. – 2002. – №138-139.
12. Чупров В.И., Zubok Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М., 2011.

ЧЕЛОВЕК В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ФЕНОМЕНА.

Сариева А.О., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. ист. н., доц. Леонова Н.А.

Проблема человека является важной составляющей многих наук, и в первую очередь, гуманитарных. Вопрос о сущности человека, его происхождении и назначении, месте человека в мире – это лишь некоторые аспекты, которые поднимались учеными на протяжении многих столетий. Но и сегодня проблема человека по-прежнему актуальна. «Активный интерес к проблеме человека в целом обусловлен потребностью конкретного индивида постоянно решать жизненные проблемы, возникающие в контексте его повседневного существования. Катастрофическое разрушение природной среды, обеднение привычного ландшафта, внезапное распространение новейших эпидемий, пугающих опустошить Землю, накопление ядерных вооружений – все это рождает чувство тотальной незащищенности жизни людей, возможной гибели всего человечества. Такая ситуация, очевидно, побуждает к размышлению, к попыткам осознать сложившуюся реальность» [1, С. 504].

Культурология, выделившаяся из философии и ставшая самостоятельной наукой в XX веке, отчасти сохранила философскую проблематику, и в качестве основной в ней по-прежнему выступает проблема человека. Но культурология, как наука, изучающая культуру, выработала свой культурологический подход, заключающийся в рассмотрении феномена человека через призму его культурного развития. Культурология исследует

не только объективные аспекты существования культуры, но и субъективные, воплощенные во внутреннем мире человека.

Особенности культурологического подхода к проблеме человека проявились в культурной антропологии, научном направлении, представленном двумя крупнейшими научно-исследовательскими объединениями – школой британской социальной антропологии и североамериканской школой культурной антропологии. Представителями этих школ впервые был использован и обоснован термин аккультурации – процесса прямого и длительного контакта одной группы индивидов с другой, изменяющего культурные парадигмы обеих групп [2].

Представители американской школы культурной антропологии, в частности, ведущий американский ученый Дж. Гершкович, опираясь на большой эмпирический материал, важную роль в аккультурации отводили психологическому аспекту и индивидуальной психологии.

Британские антропологи были более фундаментальными в своих разработках, определив предмет, цели, задачи, методы и область исследования. Большое внимание они уделяли социальным отношениям, семье, браку и социальному контролю в доиндустриальных обществах. Крупнейший представитель этой школы Б. Малиновский, изучая динамику культурных изменений, описал различные формы социального взаимодействия и культуры.

Специфика культурологического подхода к проблеме человека четко обозначилась в современных культурологических теориях и школах, среди которых наиболее крупными являются цивилизационная, формационная, психоаналитическая, социологическая и структуралистская.

Цивилизационная школа, которая развивается в рамках «философии жизни», оказала мощное влияние на современную культурологию. Центральным понятием «философия жизни» было понятие «жизнь» как движение, становление, творческое созидание, деятельность и самовыражение человека, форма объективации человека в культуре, позволяющие ему реализовать и познать самого себя [7, С. 234].

Обосновывая свой взгляд на человека, Ф. Ницше, крупнейший представитель данной школы, разработал концепцию «воли к власти» на основе «воли к жизни». Подлинный человек должен руководствоваться волей к власти во всех сферах своей жизнедеятельности. «Идешь к женщине – бери плетку» – такова основа власти мужчины над женщиной как сильного над слабым. «Воля к власти» у Ницше стала также обоснованием морали, которая возникает как следствие чувства превосходства одних людей над другими. В результате появилась так называемая «мораль господ», которая базируется на ценности жизни, природном неравенстве людей и сильном человеке, свободном от моральных обязательств. Так появилось наиболее спорное у Ницше понятие сверхчеловек или «белокурая бестия», позже заимствованное у него фашистами.

О. Шпенглер в работе «Закат Европы» дал свое видение проблемы культуры и человека. Всякая культура, как человеческий организм, проходит этапы рождения, кульминации развития и смерти. Основное внимание он уделил переходу культуры в цивилизации, утверждая, что этот переход отмечен не развитием культуры, а ее упадком и гибелью. Опираясь на обширный этнографический материал, Шпенглер среди зрелых культур выделил западно-европейскую (фаустовскую) умирающую культуру. Современный западный человек замкнут в своем одиночестве и находится в скорлупе собственного цивилизационного пространства и окаменелости духа. Фаустовский человек потерял самое ценное – единство с жизнью. В погоне за бесконечностью и могуществом он пришел к собственному духовному оскудению. В этом причина кризиса европейского человека [9].

Основоположниками формационного направления в культурологии являются К. Маркс и Ф. Энгельс, давшие свою трактовку проблемы человека и культуры, опираясь на созданное ими учение о диалектическом и историческом материализме. Подобно всему духовному процессу жизни, эстетические представления, литература и искусство с точки зрения исторического материализма представляют собой идеальную надстройку над реальным экономическим базисом общества [5, С. 90]. Мировой революционный процесс, преобразуя общественные отношения, кардинально изменяет сам субъект культурно-исторических деяний – общественного человека, с каждым годом поднимая к историческому и культурному творчеству миллионы людей. Таким образом, человек в концепции этих авторов не творческая личность, центр культуры, а общественная единица в большом социокультурном механизме. И он не должен выражать свою творческую потребность, реализуя личность, а должен быть агитатором социально-экономических и общественных реформ [6, С. 20].

Родоначальник психоанализа З.Фрейд в работах «Недовольство в культуре» и «Будущее одной иллюзии» разработал концепцию культуры, в основе которой лежит воспитательная функция. Человек по своей природе – это животное, обуреваемое инстинктами, существо, в котором бродят агрессивные инстинкты, приглушенные культурой. Культура же – это внешний, искусственно созданный социальный институт, который насильно навязывает человеку нормы и правила. Культурные традиции – это некие установки, с помощью которых человек подавляет свои инстинкты. Это, с одной стороны, хорошо. Но, с другой, вследствие подавления инстинктов бессознательное человека прорывается наружу безумием или преступлениями. Поэтому культура у Фрейда служит препятствием к творчеству, ведет к уменьшению человеческого счастья и усилению чувства вины и неудовлетворенности из-за подавления желаний.

Наиболее известным представителем социологической концепции является русско-американский социолог Питирим Сорокин, представивший историю человечества как смену целостных социокультурных сверхобщностей, внутренне связанных определенным единством ценностей и

значений. Сорокин считает, что кризис современной культуры связан с утратой человеком духовных ценностей, с преобладанием рационализма и технократизма.

Появление структуралистской школы связано с усилением знаковой стороны культуры. Соответственно, меняется взгляд на человека в культуре. Человек творит вокруг себя мир, но это творчество становится все более символическим. Р. Барт вводит понятие «структурного человека», практикующего структурализм, особенность которого – сопряженность с мыслительными операциями. Облик человека теперь символизирует «гигантская вибрирующая машина», создающая смыслы.

Еще один представитель структурализма, М. Фуко, изучая проблемы человека, назвал его «эмпирико-трансцендентной двойственностью», вмещающей культуру и историю [3, С. 68]. Поэтому культура является частью человека и его достоянием.

Таким образом, культурологический подход к проблеме человека достаточно четко прослеживается во всех современных культурологических концепциях, школах и направлениях. Несмотря на существенные различия, все они основываются на взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности культуры и человека.

Литература:

1. Гуревич П.С. Человек как объект социально-философского анализа // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
2. Культурология / Под ред. П.С. Гуревича. – М., 2012.
3. Культурология / Под ред. Г.В. Драча. – Р-н-Д., 2008.
4. Культурология / Под ред. Ю.Н. Солонина, М.С. Кагана. – М., 2012.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 20. – М., 2010.
6. Платонова Э. Конспект лекций по культурологии. – М., 2003.
7. Радугин А.А. Философия. – М., 2005.
8. Сущенко Л.Г. Культурология для педагогических специальностей. – Р-н-Д., 2005.
9. Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. – М., 1993.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СУБКУЛЬТУРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

Иванова К.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. психол. н., проф. Плугина М.И.

В настоящее время большое распространение получили субкультуры, как реакция общества на динамичные изменения в социокультурной, политической и экономической среде. Иными словами, наличие или отсутствие субкультур выступает как своеобразный показатель здоровья общества.

Исторически субкультуры появлялись как протест общепринятой массовой культуре. Под массовой культурой следует понимать популярную и преобладающую среди широкого слоя населения в данном обществе. Она может включать в себя такие явления: быт, развлечения (спорт, музыка, массовая литература), средства массовой информации и др. Содержание массовой культуры обусловлено ежедневными происшествиями и событиями, стремлениями и потребностями, составляющими жизнь большинства населения [1, С. 28-35].

Мудрик В.А. даёт такое определение понятию субкультура (от лат. sub – под и культура) – совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.п.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума) [4, С. 129].

Субкультура в последнее десятилетие стала одним из видов социализации подрастающего поколения. Подросток, не находя объекта для самоопределения в семье или близком окружении, выбирает субкультуру. В общем виде субкультурное самоопределение подростка – это отождествление себя, нахождение собственной позиции в рамках какой-либо субкультуры, определяющей стиль жизни и мышление.

Однако, следует отметить, что субкультура представляет собой сложное противоречивое и многогранное социальное явление: с одной стороны, субкультура отделяет молодежь от массовой культуры, но с другой – способствует освоению ценностей, норм, социальных ролей, принятых в данном обществе.

Как и любое социальное явление, субкультура выполняет определённые функции. Одной из главных среди них является возможность самореализации, или субъективного воплощения. Подростки в рамках субкультуры имеют возможность для творческой самореализации, саморефлексии и самопознания. Выделяется и инструментальная функция, когда группа становится инструментом для достижения сознательных или несознательных результатов. Компенсаторная функция связана с отсутствием личной независимости и свободы в официальных структурах, хотя независимость в неформальных группах мнимая, в силу того, что некоторые субкультуры имеют жёсткую иерархическую градацию, которой строго подчиняются все члены. Эвристическая функция выражает художественно-творческие и нравственные устремления молодежи и реализуется в социокультурной деятельности.

Среди многообразия принятых классификаций субкультур особое внимание привлекает классификация профессора С.А. Сергеева, который предлагает следующую типологизацию молодежных субкультур:

1. Романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индианисты, толкинисты, с известными оговорками – байкеры).
2. Гедонистическо-развлекательные (мажоры, рэйверы, рэпперы и т.п.).

3. Криминальные («гопники», «люберы»).

4. Анархо-нигилистические (панки, экстремистские субкультуры «левого» и «правого» толка), которые можно также назвать радикально-деструктивными [2].

Данная классификация представляется наиболее полной, учитывающей и доминирующие ценности, нормы и интересы субкультуры, и причины привлекательности для подростка, и содержание или направленность данной группировки.

Очевидно, что существуют определённые факторы, причины и условия, влияющие на появление субкультур и вовлечения в них подростков и молодых людей. О. Дисютина определяет специфичные для российского общества факторы возникновения субкультур:

1. Для значительной части молодежи проблема физического выживания отодвигает на задний план потребности, реализуемые в формах молодежных субкультур.

2. Особенности социальной мобильности в российском обществе, позволяющие достигать престижного социального положения в очень короткие сроки.

3. Аномия в российском обществе, т.е. утеря тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности. В молодежной среде аномия ведет к парадоксальному сочетанию актуальных оценок и глубинных ценностных предпочтений [3, С. 48-49].

В связи с распространением субкультур и вовлечением в них всё большего числа подростков и молодых людей важно определить детерминанты формирования и проявления потребности личности в субкультурном самоопределении.

Нами было проведено экспериментальное исследование по данной проблеме на базе ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» на психолого-педагогическом факультете. В опросе приняло участие 30 человек, возрастной диапазон которых составил 17-20 лет. В нашем исследовании мы использовали следующие методики: авторская анкета «Выявление детерминант формирования и проявления потребности личности в субкультурном самоопределении», методика «Определение направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета)», методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности и тест «Самооценка психических состояний».

Анализ результатов авторской анкеты показал, что нейтрально к представителям различных субкультур относятся 25%, позитивно, с интересом оценивают – 50%, резко негативно – 25%. Из 30 опрошенных респондентов 17 отнесли себя к следующим субкультурам: аниме – 4 человека, готы – 10, эмо – 1 и металлисты – 2. Закономерно, что более позитивные оценки давали именно те респонденты, которые являлись членами той или иной субкультуры. Однако, среди тех, кто не отмечал своей

принадлежности к неформальному объединению, 25% оценили представителей субкультур положительно. 75% испытуемых, не зависимо от того, являются ли они членами субкультур или нет, ответили, что помогали бы члену субкультуры, если бы он нуждался в помощи. Однако 12,5% ответили, что не стали бы помогать вовсе («Не буду помогать принципиально!») и 12,5% указали, что, если бы этот человек не являлся их другом, то не помогли бы. В ходе эксперимента, мы выявили следующую иерархию причин вступления подростков в субкультуры:

1. Желание самовыражения и нахождения друзей – «единомышленников» (75%).
2. Недостаток внимания (50%).
3. Проблемы в семье и «потому что модно» (25%).
4. Не желание общаться с людьми и желание попробовать новое (12,5%).

Однако были также даны ответы: «просто из-за понравившегося жанра музыки», «поэкспериментировать», «назло родителям» и «желание риска (для агрессивных или связанных с риском субкультур (скинхеды, паркур, скейтбординг и др.))».

Анализ результатов анкеты «Определение направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета)» позволил сделать следующие выводы: у 62,5% опрошенных направленность на дело, что характеризует этих респондентов как заинтересованных в решении деловых проблем, ориентированных на деловое сотрудничество. 25% респондентов продемонстрировали яркую направленность на общение, что демонстрирует стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми. И 12,5% испытуемых имели направленность на себя: ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность. 87,5% респондентов с ориентацией на дело в ответах на вопросы первой анкеты отметили, что им всё равно к какой культуре относится человек, они помогли бы ему не задумываясь. Интересным представляется тот факт, что все респонденты с направленностью на дело причисляли себя к той или иной субкультуре. Респонденты с ориентацией на общение (12,5%) отмечали нейтральное или положительное отношение к представителям субкультур. Испытуемые с направленностью на себя, как и ожидалось, более негативно оценивали членов субкультур, указывая, что относились бы к ним с опаской, не помогали бы категорически.

При анализе «Методика экспресс-диагностики характерологических особенностей», что представители субкультур относились к типам личности, характеризующимися такими качествами как: энергичность, любознательность, склонность к новизне, активность (тип 9), склонность к искусству, впечатлительность (тип 12), инициативность, лёгкость, мобильность (тип 23), общительность, стремление быть на виду (тип 29), самостоятельность, доброжелательность, эмоциональность (тип 31).

Респонденты, которые не относили себя ни к одной из субкультур, демонстрировали целеустремлённость, решительность в негативном их проявлении, реже – эмоциональную ограниченность, честолюбие, упрямство, самолюбие, нестабильность эмоциональных состояний (тип 15, 16, 22, 25, 26 и 32).

Анализ теста «Самооценка психических состояний (по Айзенку)» показал, что испытуемые члены субкультур продемонстрировали в большей степени средние или низкие показатели тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности, что является показателем большей эмоциональной стабильности, чем ожидалось. Испытуемые, которые чаще негативно оценивали представителей субкультур, показали высокий уровень тревожности (12,5%), средний, но близкий к высокому, и высокий уровень фрустрации, повышенный уровень агрессивности и средний уровень ригидности.

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что подавляющее большинство респондентов позитивно относится к представителям субкультур. Наблюдения показали, что с большим интересом на вопросы отвечали именно те респонденты, которые более положительно оценивали членов субкультур или сами являлись представителями тех или иных направлений. Респонденты, которые отметили, что негативно относятся к членам неформальных объединений, указывали, что не стали бы оказывать помощь таким людям, соглашались с высказываниями о том, что у членов неформальных движений нет цели в жизни и они неуравновешенные личности. Так же, исследование позволило нам выделить иерархии причин вступления в субкультуры и популярности субкультурных движений, что может помочь педагогам, психологам, социальным педагогам в работе с подростками – членами субкультур.

Литература:

1. Кондрашенко В.Т., Чернявская А.Г. По лабиринтам души подростка. – Минск, 1991.
2. Костина А.В. Массовая культура: аспекты понимания // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – №1. – С. 56-66.
3. Ладатко А. В союзе с неформалами // Воспитание школьников. – 1990. – №3. – С. 32-40.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 2000.

ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ НА СТРАНИЦАХ ПРЕССЫ

Силенок С.А., Фёдорова Т.В., г. Ставрополь

Научный руководитель: д. социол. н., проф. Маслова Т.Ф.

Молодежь во все времена и в любом обществе является своего рода социальным аккумулятором всех трансформаций, происходящих в обществе, ускользающих от внимания социума. При этом подавляющее большинство проблем молодежи – это составляющие общих потребностей общества.

Считаем, что своевременное выявление и разрешение проблем молодого поколения способно предупредить углубление и развитие трудных жизненных вопросов во всём обществе. [2]

Мы глубоко убеждены, что социальное самочувствие молодежи является одним из главных показателей развития общества. Для гармоничного формирования молодежи в необходимом обществе направлении, нужно определить ее роль и место в социуме, выяснить ее проблемы. При этом невозможно обойтись простой констатацией положительных или тревожных фактов жизнедеятельности молодых людей, постоянно привлекать внимание общественности к проблемам молодёжи, стимулировать общество помогать молодёжи в социальном становлении, профессиональной реализации – есть насущная задача современности. Особую роль здесь должны сыграть СМИ в виду того, что в современный информационный век именно средства массовой информации занимают ведущее место в формировании общественного мнения. [1]

Однако СМИ не в полной мере отвечают задачам содействия развития молодежи. Некоторые аспекты жизни молодежи и студенчества остаются вне поля зрения прессы, о чем свидетельствуют результаты проведенного нами контент-анализа газеты «Вечерний Ставрополь» за сентябрь, октябрь, а также – за март и апрель 2014 года.

Проанализировав содержание выпусков газеты «Вечерний Ставрополь» за вышеупомянутый период, мы пришли к выводу, что проблеме образования было уделено внимание в пяти выпусках газеты. Столько же раз упоминалась в газете тема участия студентов СК в спортивных мероприятиях.

Проблема материального положения студентов СК, так же, как и проблема студенческой науки затрагивалась в газете 6 раз.

Но при этом лишь 2 раза в газете были упомянуты проблемы студенческой семьи, столь же мало внимания было уделено и вопросам вторичной занятости студентов. А ведь чаще всего молодые люди сталкиваются с трудностями именно в этих областях социальной действительности.

На этом фоне ярко выделяется то, что о культурном досуге студентов было выпущено 10 статей. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что проблематика культурной деятельности студентов и их досуга является для редакции газеты «Вечерний Ставрополь» более интересной, нежели реально существующие экономические и социальные проблемы, с которыми студенты и другие представители молодёжной среды сталкиваются ежедневно.

Следует отметить, что чаще всего в выпусках газеты затрагивались темы участия студентов Ставропольского края в общественной жизни города, края. Выпусков, посвящённых этому вопросу, оказалось тринадцать. Отсюда можно сделать вывод, что редакцию газеты более занимают традиционно молодежные интересы читателей, но вне поля зрения остаются многие реальные проблемы современной молодёжи Ставропольского края. Мы

считаем, что подобное отношение к трудностям молодого поколения со стороны средств массовой информации требует расширения кругозора редакции.

Проблемам вторичной занятости, вопросам студенческой семьи, а также проблемам образования было уделено существенно меньше внимания, нежели другим проблемам ставропольского студенчества, что является доказательством неполноценного раскрытия роли молодёжи в жизни общества и некорректным распределением внимания читателей к молодежной проблематике.

Обобщая всё вышесказанное, можно заключить, что результаты контент-анализа печатной прессы могут помочь в привлечении внимания общественности к проблемам молодого поколения и тем самым поспособствовать их своевременному разрешению.

Литература:

1. Социология молодежи: Учебное пособие / Под ред. Ю.Г. Волкова. – Ростов-н / Д.: Феникс, 2001. – 576 с.
2. Молодежная культура в современном обществе // Карцева, Л. В. Социология культуры: учеб. пособие / Л. В. Карцева, Ю. В. Шабалина. – М.: Дашков и К, 2007. – С. 184-191

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ «СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ»

Непорожня Е.Н., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. пед. н., проф. Шумакова А.В.

Современный мир – постоянно меняющаяся, развивающаяся система социальных взаимоотношений между людьми, социальными группами. Человек, живущий сегодня, также подвержен изменениям и преобразованиям в социальном плане в соответствии с требованиями, предъявляемыми к нему современностью. Многие характеристики личности человек формирует и развивает в процессе жизнедеятельности, приобретения жизненного опыта. Но существуют такие качества, развитие которых предполагает обязательное педагогическое руководство – это волевые, социальные, нравственные, профессиональные качества. В свете последних социальных изменений устройства жизни современного человека особое внимание хотелось бы уделить волевым качествам личности, в частности, социальной ответственности.

Термин «социальная ответственность» появился в педагогике сравнительно недавно, но базовое понятие «ответственность» изучалось и рассматривалось педагогами и исследователями уже давно. В философии понятие «ответственность» неразрывно связано с понятием «свобода». О свободе можно говорить лишь тогда, когда есть выбор: выбор целей деятельности, выбор средств, ведущих к достижению целей, выбор поступков в определенной жизненной ситуации, когда цели не противоречат

объективным свойствам и отношениям вещей и явлений окружающей нас действительности и когда наличествуют необходимые условия для реализации в практической деятельности выбранной альтернативы. Проявлением человеческой свободы является способность преобразовывать окружающий его мир и самого себя. Свобода выбора и принятия решений требуют от человека мужества, творческих усилий, постоянного риска и личной ответственности. Ответственность может быть личной и коллективной. При этом по мере развития человеческой свободы направленность ответственности постепенно смещается с коллектива на самого человека.

Вопрос о личной ответственности за свои поступки перед обществом, перед прошлыми и будущими поколениями, перед самим собой – это вопрос о том, должен ли человек отвечать за те последствия своих действий, на которые оказывают влияние внешние обстоятельства, может ли он предвидеть эти последствия.

Философы-экзистенциалисты, при решении проблемы ответственности признают человека целиком повинным в последствиях его поступков, не учитывая при этом влияния внешних обстоятельств. Другие философы, напротив, полностью оправдывают человека в том, что он не достигает намеченных результатов. Диалектико-материалистическая философия утверждает, что каждый человек несет личную ответственность за содержание своей деятельности в пределах тех возможностей, которые определяются достигнутым уровнем общественного развития. Чем шире реальные возможности, тем выше мера личной ответственности.

В современных условиях углубления кризиса, связанного с социально-политической нестабильностью, нерешенностью глобальных проблем пределы жизнедеятельности человека, вмешательства его в природу и самого себя должны определяться сознательным самоограничением, основанным на высокой личной ответственности каждого.

Крайне редко термин «ответственность» встречается в трудах философов до XX века. Однако как явление ответственность привлекает к себе внимание мыслителей разных времен. Известно, что Конфуций рассматривал ответственность как первооснову порядка и основное качества «Благородного мужа» – идеала учения мыслителя. Аристотель связывал ответственность со свободой выбора в своем учении о произвольных и непроизвольных действиях в «Никомаховой этике».

Великий немецкий философ И. Кант уделял большое внимание проблеме ответственности. Он одним из первых философов ввел в активное обращение термины «ответственность» и «ответственный». Известно, что в своем письме Фридриху-Вильгельму II он рассуждал о своей «совестливой ответственности». «Совесть есть внутренний судья над всеми свободными поступками... совесть должна мылиться как субъективный принцип ответственности перед богом за свои поступки; понятие же ответственности (хотя и туманно) всегда содержится в моральном сознании» [4, С. 154-156].

Кант углубляет понятие ответственности как качества личности, ссылаясь на представление о достоинстве человека. Разум, по Канту, исполняет роль всеобщего законодательного органа, при этом, не преследуя какой – либо практической выгоды, а исходя только из достоинства человека как разумного существа «повинующегося только тому закону, который оно в то же время себе дает» [2, С. 284-285].

Ницше предлагает интересную трактовку проблемы ответственности: «Совершенная безответственность человека за его действия и за его существо есть горчайшая капля, которую должен проглотить познающий, если он привык считать ответственность и долг охранной грамотой своей человечности» В сочинении «По ту сторону добра и зла» Ницше писал: «Принимая во внимание мир «современных идей», могущих каждого загнать в какой-нибудь угол... философ... был бы вынужден отнести величие человека, понятие «величия» именно к его широте и разносторонности, к его цельности в многообразии: он даже определил бы ценность и ранг человека, сообразно тому, как велико количество и разнообразие того, что может нести и взять на себя, – как далеко может простираться его ответственность». А в работе «Антихрист», говоря о неравенстве прав и правах как привилегии, Ницше указывал на увеличении меры ответственности. «Жизнь, по мере возвышения, всегда становится суровее, – увеличивается холод, увеличивается ответственность» [4, С. 669, 1033].

Как видно, ответственность не рассматривается в это время как качество личности, как компонент культуры человека, как способ влияния на развитие явлений жизни индивида. Только в XX столетии понимание ответственности расширяется, выходит за рамки просто реакции на поступки относительно социальных норм. Стали исследоваться и обсуждаться различные аспекты ответственности, зависящие от деятельности, социального статуса, профессиональной принадлежности субъектов. Выделились гражданская, уголовная, профессиональная, социальная ответственность.

В различных науках – юриспруденции, этике, педагогике, психологии, философии, социологии – свое понимание терминов «ответственность» и «социальная ответственность», а также свои методы и подходы к их изучению.

Российская социологическая энциклопедия дает следующее понятие термина «ответственность – 1. Синоним обязанности что-либо сделать. 2. Последствия нарушения обязанности. 3. Принятие или возложение определенных обязательств, предъявление на этой основе требований к соответствующему лицу, группе, организации с последующим применением санкций в случае невыполнения подобных обязательств» [5, С. 315].

В истории философии ответственность рассматривается во взаимосвязи с понятиями «свободы» и «вины». Свобода является условием ответственности, а ответственность, в свою очередь, выступает одним из проявлений свободы. В частности, человек имеет право совершать поступки

согласно своим предпочтениям, но при этом он сам отвечает за последствия поступков.

Значение социальной ответственности в развитии и самореализации личности заключается в обеспечении поведения общества, соответствующего социальным нормам и общественным интересам.

Существуют различные точки зрения авторов по поводу возможности классификации социальной ответственности.

Быков С.В. как и Синякин И.И. предлагает классифицировать социальную ответственность в зависимости от социальной сферы деятельности. Авторы выделяют такие виды ответственности как юридический, политический, общественный, моральный, профессиональный [1].

Н.И. Фокина предлагает выделять виды ответственности согласно с предметным характером деятельности субъекта. Согласно этой точке зрения выделяются профессиональный, общественный, политический типы ответственности [6].

С.В. Макеев выделяет юридическую, профессиональную, морально-этическую ответственность. «Иерархическое построение модели ответственности (с социальной ответственностью как ее высшим уровнем) позволяет более конкретно учесть многофакторное развитие межчеловеческой коммуникации и систем действия (управления), создание новых регуляторов человеческого поведения, учитывая гуманитарные аспекты взаимодействия человека и окружающей среды» [3].

Большое влияние на развитие понимания ответственности как качества личности оказало христианство. Во главу угла поставлена ответственность человека за свои поступки и их последствия. Человек, делая выбор каким образом ему поступить, принимает на себя ответственность, осознавая что его ждет впоследствии: при деятельности, не противоречащей общественным нормам поведения – благоприятный исход (Рай), при действиях, выходящих за рамки социальных норм – неблагоприятный исход (Ад). При этом каждому христианину вменялась ответственность за выбор Адама – прародителя человека о непослушании Богу и каждый должен нести ответственность за собственный выбор жизненного пути.

В XVII-XVIII веках ответственность как качество личности приобретает теоретическое обоснование в работах западноевропейских философов. Ответственность рассматривали такие мыслители как Д. Юм, Т. Гоббс, Дж. Локк. Данное понятие трактовалось через взаимосвязь личности и общества, свободы и необходимости [7].

Таким образом, философско-педагогический аспект исследования проблемы «социальная ответственность» проявляется в изучении как самой проблемы так и соотношения ее компонентов. Выделенные между ними связи, а также между мотивами, результатом и условиями в поступках человека, между целью и средствами в поведении в целом далеко не

исчерпывают всего многообразия внешних и внутренних структурных связей социальной ответственности как явления.

Философско-социологический анализ проблемы социальной ответственности позволяет заключить, что это многогранное, комплексное общественное явление, проявляющееся во взаимоотношениях всех сфер жизнедеятельности общества, предполагающее такие решения, действия субъекта, их результаты и последствия, которые соответствуют коренным интересам, идеалам и ценностям прогрессивного развития общества. Как социальное качество личности, ответственность – это одна из сторон жизненной позиции человека, она направляет его действия в соответствии с принятыми в социальной группе, обществе нормами и возложенными на него функциональными обязанностями.

Данная проблема и в наше время привлекает большое внимание ученых и является объектом изучения различных наук: этики, психологии, социологии, философии, педагогики, юриспруденции. У каждой науки есть свое видение и подходы к рассмотрению данных понятий. Каждая область знания изучает ответственность в том преломлении, какое диктуется предметом исследования.

Литература:

1. Быков С.В. Социально-психологические основания ответственности // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №1. – С. 40-49.
2. Канке В.А. Этика ответственности. Теория морали будущего. – М., 2003.
3. Макеев С.В. Технократия: принятие решений и проблема ответственности // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса: В 5 т. Т.1. – М., 2005.
4. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Сочинения. – М., Харьков, 1997.
5. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. – М., 1998.
6. Фокина Н.И. Социальная ответственность: социально-исторический, логико-понятийный и аксиологический аспекты // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса: В 5 т. Т.1. – М., 2005.
7. Хрестоматия по теории государства и права, политологии, истории политических и правовых учений. – М., 2000.
8. Шпона А.П. Школа – модель саморазвития и сотрудничества // Философские науки. – 2010. – №3. – С. 151-153.

КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Магкиева Ф.В., ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: к. филос. н., доц. Чуприна А.А.
«Нравственность есть разум сердца»

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения всегда была одной из ключевых, стоящих перед государством и обществом. Актуальность обозначенной проблемы сегодня определяется причинами возникновения и обострения этого вопроса в современной России и отсутствием четких положительных жизненных ориентиров для детей и молодежи, реального включения ребенка в полезную общественно-значимую деятельность, недостаточностью патриотического воспитания подрастающего поколения, а, следовательно, снижением нравственного и физического здоровья подрастающего поколения. В условиях современного российского общества задача воспитания подрастающего поколения состоит в том, чтобы целенаправленно формировать патриотизм, национальное самосознание, эталоны и нормы общения, этнокультурную компетентность личности [3, С. 85]. Всё это в совокупности представляет культуру и духовно-нравственное воспитание человека. Возрождение нравственности и духовности требует объединения усилий всего общества, которое оказалось перед выбором: вернуться к нравственности и возродить приоритет базовых духовно-нравственных ценностей как общечеловеческих норм или отдать предпочтение гедонистическим установкам, разрушающим внутреннюю целостность личности.

Великий отечественный философ и культуролог Н.А. Бердяев, размышляя о «вечном и новом человеке», говорил о том, что «явление действительно нового человека предполагает духовное движение и изменение, без существования внутреннего духовного ядра и творческих процессов, в нём происходящих, никакой новый социальный строй не приведёт к новому человеку» [2, С. 251]. Можно сказать, что это есть личностное совершенствование человека. Рассуждая об иерархии ценностей, о соотношении целей и средств, мыслитель указывал на то, что «средства в гораздо большей степени заполняют жизнь людей, чем цели, которые могут делаться всё более и более отвлечёнными [2, С. 252]. Во многом эта проблема комплексная, требующая всестороннего анализа и поиска путей её решения по всем направлениям, основным среди которых является направление семейного воспитания. Потому что именно в семье первоначально вырабатываются нормы и задаются ценности и нравы, которые затем транслируются в общество, отражая его уровень культуры. Уровень культуры семейных отношений есть базис развития социально-значимых качеств человека. Но здесь действует диалектическая связь, которая проявляется во взаимообусловленности уровня культуры семьи и потребностей общества в соблюдении и выполнении этих ценностей и установок.

Понятно, что культура всегда выступала фактором, оказывающим решающее влияние на формирование мировоззрения человека, ценностных ориентаций, смыслов, обеспечивая, таким образом, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Влияние культуры на мировоззрение

человека следует рассматривать в неразрывной связи и взаимообусловленности, поскольку культура является одной из форм общественного сознания, через которую транслируются ценности, нормы, идеалы, доминирующие в обществе на каждом конкретном этапе его исторического развития. Преемственность культуры является закономерностью исторического развития. Она реализуется в динамичной и последовательной смене поколений. Каждое поколение имеет свои особенности: ценности, идеалы, духовный облик, жизненный опыт и отношение к событиям эпохи, творческие достижения и сохранение традиций. Оно усваивает достигнутый уровень и на этой основе становится инициатором преобразований, способствующих продвижению вперед. Эти две стороны взаимосвязи поколений: освоение культурного наследия и новаторство, образуют основу исторического развития человечества. Однако, в условиях современного общества ведущую роль приобретают сфера услуг, производство, распределение и потребление информации. Зачастую это приводит к недооценке значимости изучения культуры в её лучших художественных образцах. Нельзя не согласиться с современными исследователями в том, что, признавая «системообразующим фактором культуры личности её аксиологический компонент, основополагающим и ключевым является принцип гуманизма, согласно которому человек есть высшая ценность и цель общественного развития» [1, С. 53].

Сегодня необходимо ставить вопрос о необходимости воспитания гуманитарной культуры, выражением и сущностью которой выступает духовная культура. В трактовке отечественных ученых она понимается как «содержательный базис гуманитарного образования, как экзистенциально ориентированная система способов и результатов формирования и развития человеческой духовности» [4, С. 127].

Не случайно 2015 год объявлен годом литературы. Возможно, современный человек начинает по-новому осмысливать значение и ценность того литературного наследия, которое было накоплено в мировой сокровищнице человечества на всех предшествующих этапах его исторического развития. В этой связи хочется отметить, что литература даёт великолепные примеры для воспитания таких нравственных качеств личности, как совесть и долг, честь и достоинство, добро и милосердие, сострадание и служение людям. Они обогащают неограниченными возможностями ум и душу растущего человека, учат его размышлять и являются вечными уроками нравственности.

Литература, как вид художественной культуры, представляет собой особый способ познания жизни, в котором жизнь представлена во всей полноте бытия в художественной форме. Как вид художественной культуры, литература обладает такими особенностями, как высокая степень эмоционального воздействия, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего. Всё это способствует формированию внутренней

культуры личности, культуры восприятия и понимания смысла прочитанного. А это закладывает основы гуманитарной культуры личности.

Наиболее значимыми причинами снижения уровня культуры и нравственности современного общества следует выделить такие:

1. Социальное и культурное пространство, в котором живет подрастающее поколение, наполнено противоречивой и разрозненной информацией, что отражается на духовно-нравственном воспитании, формируя определённый образ личности. Это отражается на содержании и направленности молодёжной субкультуры и массовой культуры российского общества. Поэтому требуется разработка специальных молодёжных культурных программ.

2. Отсутствие должного внимания со стороны семьи и семейного воспитания приводит к недооценке её роли и значения в деле воспитания и духовно-нравственного развития личности. Противоречивость этого воздействия отражается на общей культуре подрастающего поколения и уровне воспитанности. Это проявляется с одной стороны – в социальном и культурном инфантилизме подростков, а с другой – в прагматическом отношении к людям, миру, социальной неадаптированности, в проявлениях противоправного или экстремистского характера действий.

3. Коммерциализация и интернетизация средств массовой коммуникации и всей жизни современного общества, а значит и массовой культуры, формирует определенный тип личности. Ведь именно общение в социальных сетях, Интернет наряду с современными информационными технологиями – наиболее распространенные виды досуговой самореализации подрастающего поколения.

Таким образом, сегодня необходимо по-новому осмысливать процессы взаимодействия современной массовой культуры и личности подрастающего поколения с учетом происходящих изменений. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения во многом определяется тем, какие культурные ценности транслируются в обществе, как они влияют на формирование мировоззрения человека, его смыслов, ценностных ориентаций, элементарный уровень воспитанности. Необходимо больше внимания уделять приобщению подрастающего поколения к ценностям национальной культуры, формированию потребности изучать и понимать ее особенности, воспитывать эстетический вкус и духовно-нравственную культуру личности.

Литература:

1. Бенин В.Л., Жукова Е.Д. Сущность гуманитарной культуры личности // Гуманизация культуры как проблема современного общества: Матер. Всерос. научно-практич. конф. с междунар. участием. – Ставрополь, 2014. – С. 52-56.
2. Бердяев Н.А. Избранные произведения. Ч. 1. – Р-н-Д., 1997.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России – М., 2010.

4. Запесоцкий А.С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование. – СПб., 2006.

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» В ШКОЛЕ

Михайлова А.С., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. филос. н., проф. Тренина Л.А.

Статья посвящена философскому осмыслению преподавания «Основ религиозной культуры и светской этики» в школе и проблем, которые с этим связаны. В современном обществе вопрос преподавания указанного курса в качестве школьной дисциплины является одним из актуальных, так как сегодня возрастает роль религии в современном обществе и поднимается вопрос о том, что она может стать необходимым компонентом духовно-нравственного воспитания детей. Современный институт школьного образования ставит перед собой цель не только дать будущим поколениям базовые научные знания о мире и человеке, но и сформировать его мировоззренческую духовную составляющую.

Преподавание религиозоведческих дисциплин вызывает немало трудностей и парадоксов как у учителей, имеющих за плечами более десятка лет стажа, так и у молодых специалистов. Так же вызывает особые трудности отношение родителей к преподаванию данной дисциплины, так как большинство классов в школе имеют в своем составе детей из семей разной религиозной принадлежности. А некоторые из них вообще не идентифицируют себя ни с одной из религий.

Школа, как важнейший социальный институт, отражает состояние и тенденции развития общества и влияет на него [5, С. 206]. Это место где учат, дают знания, формируют умения и навыки. В школьной программе все должно быть четко распланировано, начиная от плана проведения урока и заканчивая походами в музей, парк, так как процесс воспитания как целенаправленная социализация должен четко определять свои цель, задачи, методы. Исходя из этого, методика преподавания курса «ОРКСЭ» должна четко иметь цель, которая должна быть реализована и которая предусматривала бы научение четкому и ясному пониманию и восприятию разных религий в составе мировой культуры. Этот курс должен стать основой для взаимопонимания людей как носителей разных культур, для воспитания у детей уважения к культуре, обычаям и традициям других народов. Познание религии должно создать в рамках учебной дисциплины объективное видение развития цивилизации и помочь сформировать у учеников нравственные добродетели.

Однако сегодня слабо разработана методика преподавания данного курса в четвертом и пятом классах.

Слово "методика" в переводе с древнегреческого означает "способ познания", "путь исследования". Метод – это определенный способ достижения какой-либо цели или решение конкретной задачи. Методика обучения религиозоведческим знаниям – это совокупность приемов и подходов при взаимодействии учителя и учеников в процессе обучения

религиоведческим знаниям. Основной функцией методики обучения является внутренняя организация и регулирование процесса познания учеником религиоведческих фактов и феноменов. Поэтому, методика обучения «ОРКСЭ» должна опираться на совокупность определенных правил, способов, системы предписаний, принципов и требований, которые должны ориентировать ученика на получение и освоение знаний в области религиоведения, благодаря которым школьник сможет достигнуть определенного результата в этой сфере познавательной деятельности [2, С. 15].

Итак, для того, чтобы уроки «Основ религиозных культур и светской этики» проходили успешно, учитель, приступая к преподаванию, должен учитывать все вышеперечисленные факторы в процессе обучения.

Методика, в свою очередь, связана с основными факторами обучения:

1. Цель, которая ставится перед религиоведческим курсом, государством и обществом – духовно-нравственное развитие обучающихся, а не пропаганда религиозной идеологии;
2. Содержание и структура религиоведческого курса, которые закреплены в стандартах и программах. На их основе должен быть изложен материал в школьных учебниках, которых сейчас либо нет вовсе, либо – безграмотны и направлены на пропаганду.
3. Научно-методологическая организация в процессе обучения;
4. Познавательные возможности учащихся;
5. Результаты обучения.

[2, С. 15].

Учитывая перечисленные факторы и на основе методики обучения, необходимо сформировать методологические и организационные принципы введения курса «ОРКСЭ» в школах.

Исторически религия является первоосновой культуры, возникшей наряду с формированием общества и его культуры. Религия является неотъемлемой частью жизни большинства людей. Она определяет уровень и направленность мировоззрения многих сообществ и особенности их образа жизнедеятельности [4, С. 157]. Так как одна из функций религии является смыслополагающая, то она помогает не только «нарисовать» человеку картину мира, но и обрести в этой целостности смысл жизни. Если человек ощущает беспомощность, растерянность, пустоту, то осознание человеком смысла того, зачем он живет, помогает ему стать сильным, преодолевать страдания, потери и невзгоды. Так, например американский социолог религии Р. Белла определяет религию как символическую систему для восприятия целостного мира и обеспечения контакта индивида с миром как единым целым, в котором жизнь и действия имеют определенные значения [3, С. 56].

Все вышеперечисленное включил в себя курс «ОРКСЭ», который, как и сама религия не только формирует у человека мировоззрение, но и дает возможность осмысления своего места в мире и обществе. Например, религиозная картина мира выстраивает целостность бытия, тем самым дает возможность определить место человека в этом мире и свое предназначение в нем. Но, не смотря на это, наличие этого предмета в курсе начальной

школы вызывает много споров среди общественности. Одни считают, что такой предмет слишком непонятен и содержит чрезвычайно сложные вопросы для осмысления в столь ранних классах, и ученики просто ничего не усвоят. Другие считают, что религию нужно изучать строго с критических позиций. Такой подход к изучению религии в начальных классах весьма затруднителен, так как дети не имеют навыков аналитического мышления, соответствующих знаний и «взрослого осмысления», естественно, не получится. Третьи уверены, что «ОРКСЭ» в школе является религиозной пропагандой, которая имеет цель обеспечить церковь несколькими поколениями прихожан и покупателей свечек [1, С. 147].

Но, помимо общественности есть еще те, кого, пожалуй, больше всего волнует религиозное воспитание их детей – родители. В большинстве случаев, они просто не знают, чему будут учить их детей на этих уроках. Все эти споры и рожают противоречие между фактом существования «ОРКСЭ» как учебного предмета и его необходимостью.

Существует множество споров, вопросов и дискуссий по этой теме, и вопрос нахождения курса «ОРКСЭ» в школе остается открытым. Но, мы должны четко и ясно понимать, какую великую ответственность берут на себя учителя при преподавании этого предмета. Ведь от того как, какими методами и на основе каких принципов они будут рассказывать детям о мироздании, мироустройстве, о месте человека в нем, такое поколение с определенным набором знаний и мировоззренческих установок мы и получим.

Подводя итог данной статьи, хотелось бы отметить, что религиоведение как особая область знаний – не только учение о понимании мира с точки зрения различных вероучений, но и особый компонент формирования душевно-нравственных качеств личности и осознания себя в этой жизни. И, наверное, что должно оставаться неизменным и общепринятым: цель педагогического процесса состоит в формировании гармоничной личности с духовно-нравственными ориентирами в жизни и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М., 2010.
2. Копылов О.В. Методико-организаторские проблемы преподавания религиоведческих дисциплин в школе: сб. ст. – М., 2013.
3. Митрохин Л.Н. Философия религии. – М., 2010.
4. Самыгин С.И., Нечипуренко В.И. Религиоведение. Социология и психология религии. – М., 2011.
5. Сластенин В.А. Педагогика. – М., 2010.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ

Ярошенко А.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. социол. н., проф. Маслова Т.Ф.

Одним из главных субъектов формирования и поддержки правового статуса ребенка является школа. В соответствии с положениями Конвенции ООН «О правах ребенка» (ст. 42) [2] школа обязана вооружать учащегося знанием гражданских прав и знакомить со способами их защиты, непосредственно осуществлять реализацию и защиту его права на образование, на медицинское обслуживание, на разностороннее развитие личности, на уважение других его прав и личного достоинства.

Однако сегодня в системе образования реально отсутствует институт, который целенаправленно занимался бы воспитанием ребенка в важнейшей сфере жизни – взаимоотношений с другими людьми и государством в ситуациях столкновения потребностей и интересов и защите своих прав, то есть гражданским воспитанием [1].

Распространение информации о правах детей в настоящее время находится в компетенции, главным образом, учителя. Однако навыки, приобретенные в других социально-экономических условиях, авторитарный стиль обучения и воспитания педагогов, нежелание менять свои взгляды на вопросы формирования гражданского общества и обучаться новым профессиональным умениям влияют на установки и подходы, которые, как правило, не соответствуют задачам гражданского воспитания [3, С. 13]. Все это актуализирует проблему исследования защиты прав детей, связанную с низким уровнем влияния образовательной организации на преодоление дискриминации, насилия, других фактов правовых отношений в сфере детства, о которых говорится в Конвенции о правах ребенка.

Для решения данной проблемы в условиях конкретной образовательной организации нами был проведен социологический опрос сотрудников образовательного учреждения, в одной из школ города Нальчик, методами интервью и анкетирования. Мы отдаем отчет в том, что опрос не исчерпывает всей полноты проблемы правового статуса ребенка, однако позволяет выявить слабые места в деятельности педагогического коллектива, охарактеризовать их с точки зрения самих педагогов. В опросе участвовало 25 человек. 5 респондентов дали интервью, 20 – ответили на вопросы анкеты. Возраст респондентов от 27 до 50 лет, это учителя начальных классов, учителя-предметники, социальный педагог и психолог.

В ходе опроса респонденты единогласно отметили, что дети должны знать о своих правах и обязанностях. По вопросу, «Каким образом дети должны получать информацию о своих правах?» большинство респондентов считают, что эту информацию они должны получать именно в школе. Треть респондентов отметили, что свои права и обязанности детям должны объяснять родители. По данным опроса, сами педагоги достаточно хорошо

осведомлены о правах детей. Все участники интервью назвали основные документы, защищающие права детей: «Конвенция о правах ребенка» (1989), «Конституция РФ», «Закон об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Семейный кодекс РФ». На вопрос, «Какие права ребенка чаще всего нарушаются в образовательных учреждениях?», трое интервьюируемых дали однозначный ответ: право на выбор, свободу и собственное мнение. Как проявление нарушения прав детей двое назвали психологическое насилие.

Судя по ответам респондентов, у детей, с которыми они работают, слабое представление о способах защиты своих прав и интересов. «Должны ли дети знать о своих правах и обязанностях, и какими способами они могут узнать информацию?», при ответах на этот вопрос на первом месте оказался вариант, который указывал на роль родителей в гражданском воспитании и правовом просвещении детей, затем обосновывалась роль школы и СМИ. Тут возникает противоречие, как известно, сами родители не очень грамотны в правовых вопросах. Тогда в какой форме они могут предоставить нужную информацию самим детям? А средства массовой информации могут предоставлять сведения о правах детей в искаженном виде. Наверное, правильно было бы сказать, что ребенок может получить правовую грамотность в образовательных учреждениях. В данной школе преподается «Обществознание», но его изучение не дает полноценных правовых знаний учащимся. Очевидно, надо ставить вопрос либо о его содержании, либо о качестве преподавания. Так или иначе, изучение одной дисциплины не может в полной мере решить вопрос формирования гражданских качеств личности, включая правовые компетенции. На этом фоне обозначились пробелы педагогов в возможностях использовать дополнительные меры.

На вопрос о средствах и методах формирования у детей представлений о правах человека респонденты отвечали довольно разрозненно. Наибольшее количество – 12 человек, считают беседы родителей и учителей с детьми. Трое – беседы прокурора, инспектора, 5 респондентов советуют смотреть информационные программы. Как мы уже говорили, вопрос о таких формах – спорный. Беседы по вопросам о правах человека должны проводить компетентные люди, располагающие педагогическими знаниями и опытом.

Дискриминацию в отношении детей каждый респондент понимает по-своему. Верно ответили на вопрос (это отсутствие равных прав), из 20 человек только 6. Большинство (12 человек) связывают дискриминацию с полным лишением ребенка прав, и только двое считают, что это наделение правами детей по особым признакам.

Респонденты подтвердили позицию о том, что необходимо подключать родителей к правовому воспитанию детей, ответив: «несомненно, обязательно, необходимо». В то же время педагогами признается противоречие, связанное с необходимостью ограничивать наказание, насильственные действия в отношении детей (Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех

форм дискриминации или наказания на основе статуса, деятельности, выражаемых взглядов или убеждений ребенка, родителей ребенка, законных опекунов или иных членов семьи. ст.2 п.2 «Конвенция о правах ребенка»), с одной стороны, и реальностью, когда в атмосфере ненасилия воспитывается чуть более половины детей, остальные в той или иной степени страдают от насилия и жестокого обращения со стороны родителей. Согласно официальным данным за 2010 г., среди 55170 несовершеннолетних, потерпевших от преступлений, сопряженных с насильственными действиями, непосредственно от преступлений со стороны членов семьи пострадало только 5208 человек, из которых от преступных действий или бездействий самих родителей – 4044 ребенка [4].

Тем не менее, на вопрос, обращенный к учителям в ходе интервью, «Как Вы поступаете, если родители вашего ученика злоупотребляют родительскими правами?» из 20 участвующих в опросе 14 ответили «встречаюсь с родителями», то есть педагоги, несмотря ни на что стараются решать проблемы воспитания совместно с родителями.

На следующий, важный для нашего исследования вопрос «Встречались ли Вы в своей профессиональной деятельности со случаями жестокости по отношению к детям?», трое из пяти интервьюированных ответили, что нет, двое – «да». Конечно, сложно судить по такому количеству опрошенных людей, насколько распространена проблема. Но обратимся к анкетированию. На вопрос анкеты «Как подсказывает Вам ваш профессиональный и жизненный опыт, увеличилось ли за последние годы число детей пострадавших от насилия?», наибольшее количество респондентов (16 человек), ответили – «да», причем перечислены были все формы насилия, кроме пренебрежения нуждами ребенка.

Исходя из ответов на вопросы по предупреждению насилия над детьми, можно сделать вывод, что профилактические работы должны проводиться с помощью специальных видов деятельности: «повысить уровень родителей по проблеме жестокого обращения», «проводить предупредительную работу с детьми», «проводить лекции и семинары для педагогов» и т.д. Только двое из двадцати респондентов отметили активизацию работы социально-психологических центров с детьми-жертвами насилия.

Для решения проблем, связанных с защитой прав детей в образовательных учреждениях, в нашем случае в данной школе, на вопрос интервью «Нужен ли в каждой школе специалист по защите прав детей или можно обойтись повышением квалификации по этой теме для обычных педагогов?», трое из пяти участников опроса ответили, что нужен. Хотя в учреждении работает социальный педагог и педагог психолог.

Все участники опроса хотели бы повысить уровень знаний о правах ребенка и правовом воспитании детей. Однако получают эту информацию в основном из СМИ, чего явно недостаточно.

Таким образом, результаты опроса позволяют сделать некоторые выводы. Уровень знаний педагогов о правах детей в общеобразовательном

учреждении недостаточен, чтобы квалифицированно подходить к проблемам защиты прав детей. Сами учителя согласны с тем, что дети должны знать свои права. Но то, каким способом они получают эту информацию, представляет проблему.

По результатам исследования были предложены некоторые рекомендации для профилактики защиты прав и интересов детей: повышение уровня правовых знаний педагогов, родителей; обучение правовым основам детей; обеспечение классных руководителей инструментарием для проведения просветительских работ с родителями учащихся; использование информационных технологий для профилактики нарушений в области защиты прав ребенка и другие.

Литература:

1. Иманкулов Р.И. Психолого-педагогические аспекты формирования правового сознания (Школьный возраст): Дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 1998.

2. Конвенция о правах ребенка. (принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года) // <http://www.un.org/ru>.

3. Совместный доклад Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей // URL:<http://www.unicef.ru/upload/iblock/b6e/b6e95c80c100fe40629a3024b2a59018.pdf>

4. Тимошина Е.М. Что такое жестокое обращение с детьми? Доклад на XX Рождественских чтениях // <http://ruskline.ru>.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕЛИГИЙ: ДИАЛОГ ИЛИ КОНФЛИКТ

Артеменко А.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. экон. н., ст. преп. Дешевова Н.В.

«Люди будут спорить из-за религии, писать о ней книги, сражаться и умирать за нее, но только не жить по ней».

Симона Вейль

Почти вся история человечества есть череда тех или иных конфликтов. Один из них конфликт культур, ценностей, убеждений. Если попытаться проследить жизнь определенных народов, цивилизаций, то очень четко и весомо будет прослеживаться религиозный аспект, влияющий на развитие традиций и обычаев.

О какой стране мы бы не говорили, трудно не согласится с тем, что религия очень сильно влияет на жизнь и поведение миллионов людей во всем мире. О чем нам это говорит? Прежде всего, о том, что люди не одну сотню и тысячу лет нуждаются в моральных ценностях, нравственных установках, смысле жизни, так как именно религия дает ответы на основные вопросы жизни.

Говоря о религии, прежде всего, нужно сказать, что же такое религия. Религия – это сложившиеся непоколебимые убеждения, безусловная принадлежность к какой-нибудь идее, принципу, нравственному закону, ценности [3].

Религия – это, конечно, дело каждого человека. Это ценностные, культурные и моральные взгляды, привитые нам семьей, близким кругом людей и обществом в целом. Как отмечал персидский поэт-моралист, Садди: «Люди рождаются только с чистой природой, и лишь потом их родители делают их иудеями, христианами или огнепоклонниками» [4].

И действительно, если вы житель Западной Европы или Северной Америки, то, наверно, вы католик, если же вы родились и живете на Ближнем Востоке, то, скорее всего, вы мусульманин.

Почти у всех религиозных течений есть своя особая система норм и правил, и порой они сложны для понимания человеку незнакомому с той или иной религией. Но, у каждой религии есть свои универсальные признаки, учения, которые как-то должны влиять на поведение верующего. Таким образом, даже со слабым знанием какой либо религии, со знанием основных черт можно понять религиозную принадлежность.

Нравится нам это или нет, но во всем мире, становящимся все более тесным, благодаря развитию технического прогресса, а также развитию глобального общества и складыванию тесных экономических связей, невозможно избежать влияния и взаимодействия множества культур, религий и ценностей. А, учитывая то, как развились средства массовой информации, многие проблемы и конфликтные ситуации на религиозной почве могут получить мировой резонанс и вылиться в проблему глобального масштаба. Доказательством тому служат недавнее событие, произошедшее во Франции.

Итак, каковы же причины этих конфликтов? Что побуждает людей так сильно и болезненно переживать задетые религиозные чувства? Однозначного ответа на этот вопрос дать невозможно, но можно выделить основные черты.

Одной из основных и распространенных причин, является невежество и страх. Страх – это сильная боязнь, опасение, тревожность души [2]. Невежество – это отсутствие знаний, некультурность, невежливое поведение, невежливость [3]. Боязнь того, что кто-то не такой как мы, что кто-то понимает и мыслит по-другому, приводит к непониманию и враждебности. А безграмотность в вопросах, прежде всего, собственной религии, приводит к озлобленности и агрессии по отношению к таким же, верующим, отличающимся внешними атрибутами и обрядами. Как говорил французский философ Гельвеций: «Всякий изучающий историю народных бедствий может убедиться, что большую часть несчастий на земле приносит невежество» [1]. Из этого так же вытекает и нетерпимость к противоположным религиозным воззрениям и культурным ценностям, хотя они могут быть и одинаковыми. Также известно из истории, что подобные конфликты разворачиваются не

только между разными культурными формами, но и в кругу одного и того же вероисповедания.

Еще одной причиной может служить религиозная «идеальность». Религиозная идея служит очень удобной идейной подпиткой для больших масс людей. Там, где не срабатывают другие формы мобилизации общества против «противника» лучше всего с этим справляется религия. Ради веры и убеждений человек склонен взять оружие и подвергнуть риску свою жизнь, чем, к примеру, ради правительства и государства. Убежденные в «священном» характере своей борьбы, люди спокойнее и проще относятся к жертвам конфликтов и больше готовы к самоотдаче.

Несмотря на большое количество формальных и неформальных оправданий и попыток объяснить правильность своих действий использования агрессии и силы против инакомыслящих, главная и основная причина религиозных конфликтов – это недостаток любви, о которой так много и часто говорят представители практически всех конфессий. Настоящие верующие будут искренне стараться следовать основному принципу уважения права всех инакомыслящих и исповедовать собственные представления, не считая, что кто-то других взглядов посягает на их религиозные убеждения.

Также непонимание и конфликты могут произойти из-за того, что человечество уже долгие века, преследуя корыстные цели, коверкает священные писания так, как им удобно и выгодно. Разрешаются они лишь тогда, когда люди начинают понимать, что все религии говорят об одном и том же, но разными словами и в разных формах.

Каким же образом можно предотвратить те или иные конфликтные ситуации?

Главным, по нашему мнению, является социальное равенство всех граждан той или иной страны перед законом независимо от нации и вероисповедания. Иначе религиозная идея может служить стимулом в борьбе за неравенство.

Без взаимоуважения, без понимания и кооперации существование общества невозможно, поэтому нужно соблюдать терпимость, уважение к представителям других конфессий и исповедуемым ими моральным ценностям.

Из-за того, что религиозные учения так легко поддаются вольной интерпретации и пониманию, необходимо тщательно контролировать и изучать религиозные учения, а также создавать в учебных учреждениях специальные предметы для изучения основ религиозной этики.

Также максимальное внимание следует уделять соблюдению прав религиозных и мировоззренческих меньшинств с целью обеспечения равенства и справедливости по отношению ко всем группам населения.

В этой связи нужно также создавать разного рода общественно-политические организации с участием различных религиозных учений с

целью достижения гармонии, терпимости и уважения между всеми религиями во всем мире.

Подводя итоги, хочу сказать, что религиозный конфликт, конфликт ценностей и культур практически не похож ни на какие другие конфликты, поэтому достаточно сложно и трудно говорить о каких либо общих правилах нормах и путях решения религиозных взаимоотношений. Но все же, если уделять этой проблеме достаточно времени и сил, то возможно добиться взаимоотношения и взаимопонимания всех религиозных течений.

Литература:

1. Афоризмы, цитаты, высказывания великих и мысли мудрых людей: Собрание цитат, глубоких мыслей и высказываний // <http://www.kakskazal.ru/>.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка // <http://slovardalja.net>.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь // <http://www.slovarozhegova.ru>.
4. Проект о жизни // 2002-20014 Афоризмы о религии, цитаты о религии: <https://lossofsoul.com>.

РАЗДЕЛ 10. ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА УМСТВЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Вольф К.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Литвина Г.А.

На сегодняшний день невозможно найти ни одной области человеческой деятельности, никак не связанной с физической культурой. Потому что, физическая культура и спорт – общепринятые материальные и духовные ценности мира в целом и каждого человека в отдельности.

В последние годы все чаще говорится о физической культуре не как о самостоятельном социальном феномене, а как об устойчивом качестве личности. По словам В.К. Бальсевича, она позволяет соединить биологическое и социальное в человеческом развитии. А как доказывает Н.Н. Визитей, физическая культура является базовым видом культуры, который формируется в человеке. Физическая культура может сильно воздействовать на состояние организма, психики, статус человека.

Даже при несложных движениях участвует большое количество мышц (так, около 90 мышц участвует в акте дыхания). Одни мышцы обеспечивают основной двигательный акта (целенаправленное движение), а, чтобы движение было координированным сокращаются другие. Работа третьей группы мышц формирует более выгодную для этого движения я позу тела посредством распределения мышечного тонуса [4].

Двигательная активность представляет собой процесс, в котором принимают участие, как мышцы, так и многие участки нервной системы от периферийных нервов – до высших центров коры больших полушарий мозга. В работающих мышцах образуются сигналы, которые оказывают стимулирующее воздействие в ЦНС, поддерживая функциональность нервных центров. Регулярный поток таких сигналов положительно влияет на формирование и функционирование мозга [1].

В осуществлении процесса движения, принимают участие анализаторы (органы чувств), выполняющие функцию контроля. В процессе движения участвуют эндокринная системы, сердечно-сосудистая, органы пищеварения, выделения, дыхательная и др. Уровень функциональных возможностей напрямую зависит от двигательной активности: чем она выше, тем выше данный уровень и более совершенно строение организма, продолжительнее жизнь. Так, продолжительность жизни различных видов животных, приблизительно одинаковых по размеру и весу, зависит от образа жизни: кролик живет в среднем 5 лет, заяц – 15; мышь – 2, летучая мышь – до 30; корова – 20-25, лошадь – 40-50. Продолжительность жизни пропорциональна степени двигательной активности [3].

Для того чтобы деятельность мозга была на уровне нормы необходимо поступление к нему импульсов от разных систем организма, масса которого практически на 1/2 состоит из мышц. Огромное число нервных импульсов, которые обогащают мозг потоком воздействий, поддерживающих его в рабочем состоянии, создаются непосредственно работой мышц. Во время выполнения человеком интеллектуальной работы увеличивается электрическая активность мышц, которая отражает напряжение скелетной мускулатуры. Генерализованное мышечное напряжение наиболее выражено тогда, когда выше умственная нагрузка и сильнее умственное утомление. Взаимосвязь движений с умственной деятельностью характеризуется определенными закономерностями:

- в течение напряженной умственной работы у людей наблюдается, плотно сжатые губы, сосредоточенное выражение лица и это более заметно, когда эмоции сильнее, а задача, которую приходится решать, сложнее;

- при усвоении какого-либо заданного материала у человека неосознанно напрягаются/сокращаются мышцы, которые сгибают и выпрямляют коленный сустав.

Это является следствием того, что импульсы, идущие от напряженных мышц в центральной нервной системе, активизируют деятельность головного мозга и помогают ему поддерживать необходимый тонус.

Деятельность, которая не требует физического напряжения и хорошо координированных движений, зачастую приводит к напряжению мышц плечевого пояса и шеи, мышц лица и речевого аппарата, так как их активность взаимосвязана с нервными центрами, управляющими вниманием, эмоциями и речью. При условии, что человек быстро и долго пишет, напряжение постепенно перемещается от пальцев к мышцам плеча и плечевого пояса. Таким образом, нервная система стремится стимулировать кору головного мозга и поддерживать работоспособность. Длительная работа вызывает привыкание к этим раздражениям. Затем начинается процесс торможения и работоспособность падает, так как кора головного мозга становится не в состоянии справиться с нервным возбуждением, которое в следствие распространяется по всей мускулатуре. Погасить его и освободить мышцы от лишнего напряжения можно при помощи активных движений, т.е. физических упражнений [2].

Тонус нервной системы и работоспособность головного мозга могут поддерживаться долгое время, при условии сокращения и напряжения различных мышечных групп, ритмически чередующихся с их последующими растяжением и расслаблением. Данным режимом движений характеризуются ходьба, бег, передвижение на лыжах, коньках и др. Для того, чтобы умственная работа была успешной, необходим не только натренированный мозг, но и натренированное тело, мышцы, которые помогают нервной системе справляться с интеллектуальными нагрузками.

Устойчивость и активность всех психических процессов, обработки информации прямо пропорциональны степени физической

подготовленности. Разные психические функции во многом зависят от конкретных физических свойств – скорости, силы, выносливости и др. Таким образом, организованная должным образом двигательная активность и рациональные физические нагрузки до, в процессе и уже после окончания интеллектуальной работы способны напрямую воздействовать на сохранение и увеличение интеллектуальной работоспособности.

Обычная жизнедеятельность организма возможна только при конкретной организации различной мышечной нагрузки, необходимой для здоровья человека. Она предполагает собой сочетание различных двигательных операций, выполняемых в повседневной жизни, передвижениях, организованных и самостоятельных упражнениях, занятием спортом и объединенных термином «двигательная активность» [3].

Особая часть физического воспитания включает в себя решение двигательных проблем: развитие физических качеств, умений и способностей управления движениями, а кроме того возможностей оптимального использования физических возможности.

Физические нагрузки оказывают не прямое, косвенное, но незаменимое, положительное влияние на успешное умственное развитие детей. Акцентирование развития организма ребёнка в сторону логического мышления в начальные школьные годы может дать преимущество перед сверстниками в данной сфере, но с течением времени оно будет уменьшаться из-за слабо развитого физического тела [3].

Главной особенностью детского организма считается то, что он развивается и растёт, а эти процессы могут успешно проходить только при регулярной физической активности. Приемлемый распорядок двигательной активности ученика должен складываться с утренней зарядки, подвижных игр на школьных переменах, а кроме того лёгкой физической нагрузки в вечернее время.

Отсутствие необходимых минимальных движений может косвенно оказывать негативное влияние на умственное развитие ребенка. Это может привести к:

- поверхностному дыханию;
- снижению скорости обмена веществ в организме;
- отмечается застой крови в ногах, что может приводит к ослаблению памяти, уменьшению скорости мыслительных операций, снижению внимания.

Если ребёнку трудно выучить стих или теорему по математике, можно перед занятием выполнить с ним упражнения или поиграть в подвижные игры, например, с мячиком. Физическая нагрузка будет способствовать развитию здорового организма и поможет поднять успеваемость в школе:

- активный образ жизни увеличивает кровообращение в капиллярах, что вызывает приток питательных элементов ко всем системам и органам человека. Мозговая деятельность усиливается благодаря активному кровообращению;

- нервные импульсы от рецепторов, расположенных по всему организму, поступают в головной мозг ребёнка. Физические нагрузки умножают поток нервных импульсов в разные отделы головного мозга, тем самым помогая ему гармонично развиваться;
- для успешной деятельности головного мозга нужны питательные элементы, которые можно получить лишь через пищеварительную систему, намного эффективней работающей после небольшой физической тренировки. Становятся лучше аппетит, работа почек и печени.

Таким образом, можно сделать вывод, что физические нагрузки, без сомнения, благотворно влияют на умственное развитие детей. А физическая культура – важнейший базовый компонент формирования общей культуры человека.

Литература:

1. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86-88.
2. Разумов А., Пономаренко В., Пискунов В. Здоровье здорового человека. Основы восстановительной медицины. – М., 1996.
3. Романенко В.А. Двигательные способности человека. – Донецк, 1999.
4. Сиерес Д., Гавидия В. О различных подходах к понятию "здоровье" // Школа здоровья. – 1998. – Т.5 – №1. – С. 7-16.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

***Сиротина А.А., Боляк В.В., ФГБОУ ВПО «Волгоградская
государственная академия физической культуры»
Научный руководитель: д. пед. н., доц. Максимова С.Ю.***

По признанию специалистов всего мира, период от рождения ребёнка до его поступления в школу является возрастом наиболее стремительного физического и психического развития человека, первоначального формирования качеств, необходимых в течение всей последующей жизни [3, 4]. В связи с этим в стране ведётся широко масштабная работа по поиску средств и методов улучшения психофизического состояния детей, повышения их адаптационных возможностей.

Динамика состояния здоровья детей в дошкольных учреждениях в последнем десятилетии далека от оптимистичной. Так в соответствии с данными научных исследований [1] заболеваемость дошкольников в последнее десятилетие увеличилась вдвое. К сожалению, становится привычной информация, основанная на официальных данных о системном ухудшении состояния здоровья, снижении уровня физической и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста [2].

По мнению ведущих учёных, данную ситуацию определяют прежде всего снижение социальной защищённости и общего уровня жизни населения страны, негативные изменения в экологии, стабильное несовершенство медицинского обслуживания, недостаточное финансирование дошкольных образовательных учреждений.

В данной социальной ситуации, формирование основ здорового образа жизни начиная с дошкольного детства, является весьма актуальным направлением. Привитие ребёнку основ гармоничного физического развития, первоначальных знаний технологий здоровьесбережения, полноценной двигательной деятельности, привычки к регулярным занятиям физической культурой, создаст благоприятные предпосылки для полноценного развития личности.

Система формирования здорового образа жизни предполагает начало её действия в дошкольном возрасте. Ведущее организационное и обеспечивающее значение в этом процессе принадлежит дошкольным образовательным учреждениям. Дошкольный возраст, потенциал дошкольного образовательного учреждения позволяют формировать современное мировоззрение, осознанное в рамках возрастных возможностей отношений ребёнка к освоению ценностей физической культуры, развитию мотиваций и потребностей.

Однако в практике работы ДООУ зачастую упускаются огромные возможности в плане формирования здорового образа жизни детей через взаимодействие детского сада и семьи [4]. Весьма немногочисленны и научные исследования в этой области. Хотя, программу по физическому воспитанию можно построить на основе оптимизации двигательной активности детей, дополнив её специально разработанными теоретическими занятиями, имеющими познавательную направленность и позволяющих более эффективно, совместно с родителями формировать основы здоровой жизнедеятельности.

Для формирования основ здорового образа жизни у детей на базе детского сада между педагогическим коллективом и семьями детей должна вестись активная работа. Основные направления этой работы представлены на рисунке 1.

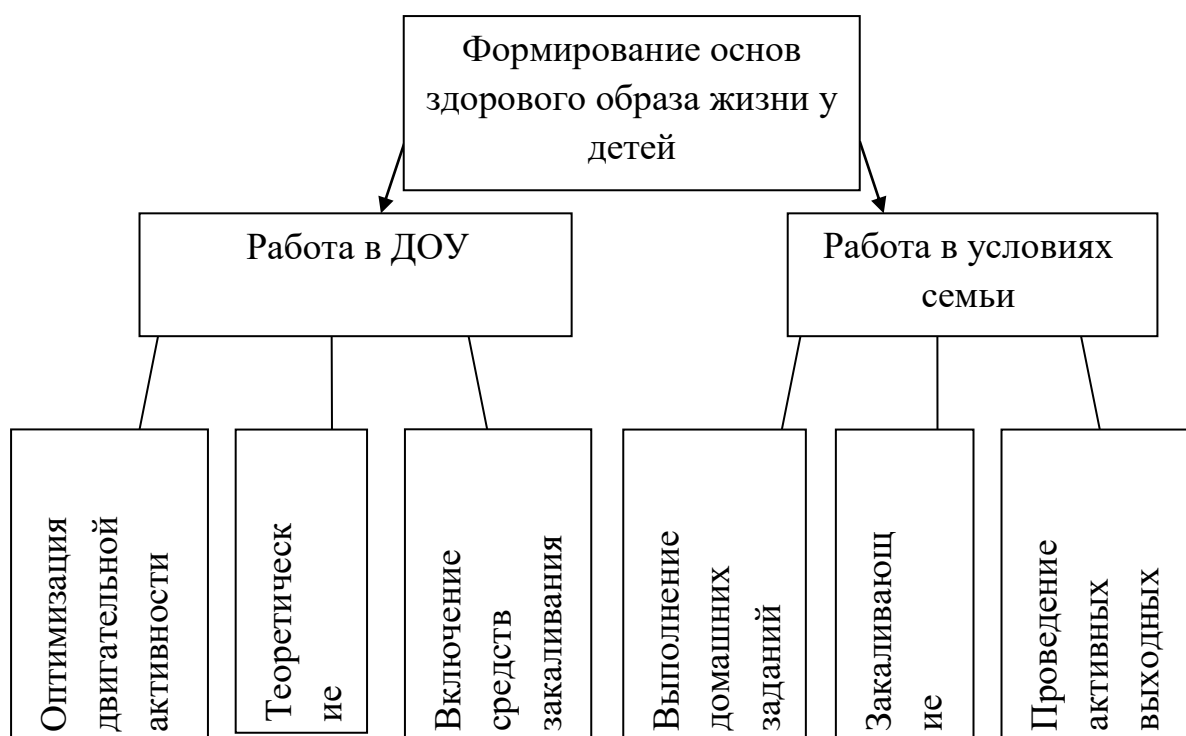


Рис. 1. Основные направления работы по формированию основ здорового образа жизни у детей 5-6 лет.

В течение учебного года работа ведётся следующих направлениях:

1. Физкультурное образование детей, с детьми проводятся теоретические занятия по следующим темам:

- 1) познать себя – познать мир;
- 2) Я и моё здоровье;
- 3) путешествие в страну Питания;
- 4) здоровье и безопасность;
- 5) вредные привычки;
- 6) солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья.

Познавательные занятия проводятся 1-2 раза в месяц, так же организовываются спортивные праздники по тематике изучаемых тем.

1. Дополнение в используемые средства физического воспитания средств закаливания, оздоровительных систем и технологий (таблица 1):

Таблица 1. Сочетание форм физического воспитания с элементами оздоровительных систем и средствами закаливания

Формы физического воспитания	Средства закаливания	Оздоровительные системы и технологии, ЛФК
Физкультурные занятия	Воздушные ванны в сочетании с физическими упражнениями	Элементы дыхательной гимнастики

Утренняя гимнастика	Воздушные ванны в сочетании с оздоровительным бегом	Элементы корригирующей гимнастики
Физкультурные минутки		Точечный массаж, самомассаж
Прогулки	Солнечные ванны в сочетании с подвижными играми Полоскание зева прохладной водой	Элементы дыхательной гимнастики
Гимнастика после сна	Босохождение по массажным коврикам	

3. Домашние задания – детям предлагаются следующие задания на дом:

- 1) самомассаж ладоней и стоп (всем детям);
- 2) обливание стоп прохладной водой перед сном (всем детям);
- 3) корригирующая гимнастика для профилактики нарушений осанки и плоскостопия (всем детям);
- 4) корригирующая гимнастика (детям с нарушениями опорно – двигательного аппарата);
- 5) гимнастика для укрепления верхних дыхательных путей (горла и носа);
- 6) полоскание зева прохладной водой;
- 7) мелкомоторная гимнастика.

4. Оптимизация двигательного режима – проходит по направлениям:

- в условиях детского сада введены физкультурно – оздоровительные прогулки в виде кроссового бега и подвижных игр, туристические походы, ежедневные физкультминутки (дыхательные упражнения, мелкомоторная гимнастика, упражнения на профилактику нарушений осанки);
- в условиях семьи выполняются домашние задания и активные выходные.

Таким образом, формирование основ здорового образа жизни у дошкольников основывается на совокупном использовании циклических физических упражнений, оздоровительного бега, дыхательной, основной и корригирующей гимнастики, солнечных, воздушных закаливающих мероприятий во время двигательной активности и общего закаливания водой (в домашних условиях). Практическая часть дополняется блоком специально разработанных теоретических занятий, имеющих познавательную направленность, целью которых было формирование совместно с родителями, у детей основ здорового образа жизни.

Литература:

1. Магомедов Р.Р. Азбука физической культуры для детей старшего дошкольного возраста. – Ставрополь, 2011.

2. Моргунов И.Н. Физкультурное образование детей 5-6 лет на основе взаимодействия семьи и педагогов дошкольных образовательных учреждений. – Краснодар, 2001.

3. Науменко Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. – 2005. – №6. – С. 37-44.

4. Шумская О.О. Физическое воспитание дошкольников 4-6 лет на основе использования сезонно- ориентированных средств двигательной активности. – Хабаровск, 2007.

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ СРЕДСТВ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

***Филиппова Я. М., ФГБОУ ВПО «Волгоградская
государственная академия физической культуры»
Научный руководитель: д. пед. н., доц. Максимова С.Ю.***

Современный мир требует от человека достижения многофункциональной степени работоспособности, возможности устоять к очень большим психологическим и физическим нагрузкам, быстро восстанавливаться после них. Для этого необходим специальный фундамент, четко подходящий условиям выбранного темпа жизни и гарантирующего готовность для успешной жизнедеятельности современного человека в гармонии со своим организмом [1, 3].

В течении последних десятилетий специалистов беспокоит вопрос физической подготовленности людей. Несмотря на непрерывное усовершенствование системы физического воспитания в вузах, школах она остается пока нерешенной. Одной из факторов этого считается резкий рост научно-технического прогресса, существенно понизивший двигательную активность людей.

Изучив и проанализировав научно-методическую литературу и практический опыт было выявлено, что для обеспечения оптимизации и повышения эффективности процесса физического воспитания, укрепления здоровья, роста физической и функциональной подготовленности младших школьников, необходимы нетрадиционные средства физического воспитания.

При разработке экспериментальной методики мы основывались на концептуальные положения теории и методики физического воспитания, оздоровительной физической культуры [2, 4], указывающие на совокупность и взаимосвязь таких ее структурных составляющих, как цель, задачи, средства, методы и формы организации педагогического процесса (Рис. 1).

Целью экспериментальной методики явилось: путём целенаправленного применения средств физического воспитания содействовать повышению психофизического состояния учащихся начальных классов.

Поставленная цель конкретизировалась в следующем комплексе задач:

1. Содействовать укреплению и сохранению здоровья детей, повышению функциональных возможностей их организма, физической и умственной работоспособности.

2. Содействовать гармоничному двигательному развитию детей.

3. Воспитывать в детях потребность в здоровом образе жизни как показатели общественной культуры.

4. Создать оптимальный режим дня, обеспечивающий гигиену нервной системы ребенка, комфортное самочувствие, психическое и физическое развитие.



Рисунок 1. Содержание экспериментальной методики

Основными средствами педагогического воздействия стали точечный массаж и дыхательная гимнастика, артикуляционная гимнастика,

пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, релаксационные упражнения, гимнастика мозга.

Наряду с основными средствами использовался комплекс специальных «кинезиологических упражнений», который использован для успешного развития и обучения, как ребенка, так и взрослого. Движения гимнастики дают возможность детям задействовать те части головного мозга, которые раньше были совершенно недоступны.

Систематическое выполнение специально подобранных упражнений поможет:

- преодолеть трудности в обучении и усвоении нового материала;
- улучшить память, увеличить быстроту реакции;
- развить творческое воображение, смекалку и находчивость.

Все упражнения гимнастики для мозга составляют три блока:

БЛОК № 1. Движения средней линии . Упражнения средней линии – это упражнения, которые помогут гармоничнее, эффективнее использовать оба полушария головного мозга одновременно.

БЛОК № 2. Энергетические упражнения. Энергетические упражнения заставляют нейроны работать более эффективно.

БЛОК № 3. Упражнения, трансформирующие отрицательные эмоции в положительные.

В зависимости от того, какие точки активизировать, упражнения приносят успокаивающий или ободряющий эффект. Они полезны, когда ребенок находится в состоянии волнения, нервного возбуждения или в негативном настроении.

Для формирования ритмичности двигательных действий применялись как общепедагогические, так и специфические методы физического воспитания. Их можно разделить на словесные, наглядные и практические, игровой метод организации занятий.

Основу наглядных методов составляют сочетание наглядно-слухового и наглядно-зрительного приемов.

Словесный метод широко применяется в процессе обучения движениям как самостоятельный, так и в сочетании с наглядным и практическим методами. Применение его своеобразно тем, что состоит в выборе отдельных приемов и в дозировке их в зависимости от вида средств двигательной подготовки и возраста детей. Так, к образно – сюжетному рассказу чаще прибегают при разучивании игры; к объяснению – в упражнениях.

Использование бесед, объяснений, игрушек – заместителей, картинок позволяет сделать изучаемый материал для младших школьников доступным и интересным.

В группе практических методов основным является метод согласования движений с ритмом (ритмическая организация с помощью подсчета, хлопков).

В качестве основных форм педагогического процесса использовались игровые занятия, заключающиеся в организации двигательной деятельности

детей на основе сюжетно-ролевых игр, занятия-тренировки, сюжетно-игровые, занятия, построенные на дыхательной гимнастике, занятия на свободное творчество, занятия из серии «Забочусь о своем здоровье».

Формы педагогического процесса представлены в таблице 1.

Таблица 1. Формы организации педагогического процесса

Формы	Периодичность использования
Физкультминутки (точечный массаж и дыхательная гимнастик; пальчиковая гимнастика; гимнастика для глаз)	Ежедневно 10 – 15 минут
Занятия	2 раза в неделю
Беседы	1 раз в месяц
Утренняя гигиеническая гимнастика (упражнения на дыхание)	Ежедневно 2 раза по 10 минут
Динамические паузы (артикуляционная гимнастика)	Ежедневно 2 раза
Динамическая пауза (релаксационные упражнения; гимнастика мозга)	Ежедневно в конце каждого урока

Следует отметить, что экспериментальные уроки физического воспитания на основе применения нетрадиционных средств оздоровительной направленности, выполняемых с использованием принципов биологической обратной связи, способствовали улучшению состояния здоровья школьников, повышению эффективности физической подготовки за счет увеличения темпов прироста различных физических качеств, более существенного повышения функционального состояния по показателям дыхательной функции. Интегралом всех этих изменений является повышение уровня физической работоспособности, а так же положительное влияние на онтогенетические процессы в виде повышения темпов физического развития.

Литература:

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. – М., 1988.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. Т. 1. – М., 2003.
3. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта. – М., 2001.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М., 1991.

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ К ФИЗИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Нестерова Е.К., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., ст. преп. Мхице Б.А.

Физическая культура – это деятельность человека, направленная на укрепление здоровья и развитие физических способностей. Она развивает организм человека гармонично и сохраняет его отличное физическое состояние на долгие годы. Физическая культура как дисциплина подразделяется на традиционную и нетрадиционную. Как показывает статистика, уровень заинтересованности у молодого поколения к занятиям физической культурой существенно снижается. Это связано с несколькими факторами:

- развитие технического прогресса (компьютер, Интернет, телефоны и др.);
- «нехватка времени» – с ускорением прогресса в нашей жизни все меньше свободных минут;
- отсутствие силы воли, стимула и т.д. [1].

Список можно продолжить, но цель данной статьи не раскрыть с чем связана нежелание заниматься физической культурой, а показать как воспитать интерес к ней через нетрадиционные подходы.

В связи с этим нами был проведен опрос среди студентов 1-3-х курсов (114 человек).

Первый вопрос «Занимаетесь ли вы физкультурой», показал следующие результаты: «Часто» – 20%, «Редко» – 55%, «Время от времени» – 25%. Многие аргументировали свою позицию так, что по их специальности есть такой предмет, но они не имеют большого желания заниматься дополнительно. Но если бы на занятиях были бы нетрадиционные методы, то это бы их стимулировало.

Второй опрос заключался в том, чтобы максимально точно определить уровень заинтересованности в нетрадиционных подходах на физической культуре среди студентов. «Какая форма занятия физической культуры Вам предпочтительна», «Обычная: сдача нормативов, разминка, традиционные игры, или нетрадиционная форма: сюжетные игры, эстафеты, соревнования?» Здесь большинство опрошенных (90%) были на стороне нетрадиционной методики.

Можем считать, что с помощью нетрадиционных физических занятий можно стимулировать интерес к физкультуре. В нашем вузе большинство студентов посещают физкультуру с удовольствием, что связано с нетрадиционным подходом преподавателя к своему роду деятельности:

- чередование психологических заданий с физическими;
- игровая методика физического характера;
- эстафеты-соревнования;
- круговая тренировка;

- театрализованные физкультурные занятия [2].

Главное зависит от преподавателя и от методики его преподавания. Если учитель использует нетрадиционные методы, это благоприятно влияет на развитие физической культуры как интересного рода деятельности для студентов.

Также интерес стимулируется и некоторыми другими факторами:

- здоровье;
- привлекательность;
- спортивные достижения;

Данная проблема актуальна, но любая проблема тем и хороша, что имеет решение. Воспитание через нетрадиционные формы физических упражнений повышает и жизненный статус человека, та же статистика показывает, что люди занимающиеся спортом чаще реализуют себя в жизни. Исходя из этого, заинтересовать это не инициатива преподавателя, а обязанность.

Литература:

1. Гусева Н.Л. Формирование здорового образа жизни студентов через физкультурно-спортивную деятельность в вузе // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: Науч. труды XII Междунар. научно-практич. конф. Т. 2. – Р-н-Д., 2009. – С. 184-188.

2. Матвеева Р.Ю. Мотивация студентов как основа построения учебного процесса по физическому воспитанию в ВУЗе // Физкультурное образование: спорт и Здоровье: Матер. IV научно-практич. интернет-конф. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых. – М., 2012. // <http://lib.convdocs.org/docs/index-42264.html>.

ЗДОРОВАЯ СЕМЬЯ КАК ЗАЛОГ ЗДОРОВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Лопатина А.А., г. Ставрополь

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Литвина Г.А.

Здоровье и процветание детей является главным атрибутом гармоничной и счастливой семьи. Именно в ней формируются основы личности каждого ребенка, его сознание и модель здорового образа жизни. Задачей родителей является подготовка ребенка к полноценной жизни, а благополучная полноценная жизнь может быть лишь у здоровых детей.

Воспитать ребенка здоровым – значит приучить его с самого детства к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Родители должны научить ценить, беречь и укреплять здоровье своих детей, а для достижения большей эффективности, демонстрировать примеры ведения ЗОЖ на себе. Целью данной работы является наглядное отображение зависимости здоровья ребенка от некоторых компонентов здорового образа жизни семьи.

Для достижения поставленной задачи был проведен социальный опрос, в котором участвовали родители, представляющие пять различных семей, имеющих детей в возрасте 5-ти лет в г. Ставрополь.

Опрос состоит из одиннадцати вопросов, девять из них относятся к организации здорового образа жизни в семье, остальные два отображают количество острых респираторных заболеваний (ОРЗ) родителей и детей на протяжении года. Оценка вопросов проведена по 10-ти бальной шкале.

Первый вопрос носит общий характер и ориентирован на личную оценку родителей о формировании здорового образа жизни их семьи в целом. В вопросах со второго по девятый рассмотрена организация проведения мероприятий ЗОЖ как ребенка, так и семьи в целом. Среди них выделено восемь наиболее значимых критериев для детей, а именно:

1. Прогулки на свежем воздухе. Как известно прогулки на свежем воздухе обогащают детский организм кислородом, что положительно отражается на функционировании всех органов и систем. Критерии начисления оценочных баллов по данному вопросу напрямую зависят от количества времени проведенном на свежем воздухе, с учетом, что за каждые три дня пребывания на улице в месяц начисляется 1 балл, при ежедневных прогулках начисляется 10 баллов.

2. Закаливание и утренняя зарядка. Процедуры закаливания укрепляют иммунитет и организм в целом. Они положительно сказываются на кровообращении, процессе обмена веществ и повышения тонуса центральной нервной системы. Известно, что закаленные дети реже болеют и практически не знают «простуды». Утренняя зарядка стимулирует работу всех систем организма, данная двигательная активность призвана пробудить человека и подготовить его к нагрузкам предстоящего дня. Стоит заметить, что утренняя гимнастика на свежем воздухе является наилучшим способом закаливания.

3. Правильное питание. Питание обеспечивает основные процессы роста и развития человека, оно оказывает непосредственное влияние на физическую и умственную активность на протяжении всего дня. Продукты питания должны быть подобраны для каждого человека индивидуально, в зависимости от его рода занятий, пола, и общего состояния здоровья. По данным Ставропольского краевого центра лечебной физкультуры и спортивной медицины взаимосвязь смертности с одним из основных факторов риска, таким как несбалансированное питание, составляет 12,9% [3].

4. Вредные привычки родителей. Данный социальный термин в проведенном опросе подразумевает процесс табакокурения и употребления алкоголя, так как их вклад в сокращение продолжительности жизни человека составляет не менее 17,1% и 11,9% соответственно [3]. Влияние табачного дыма и алкогольной продукции на детей 5-ти летнего возраста неоспоримо высокое и негативное. Только в первые годы жизни ребенка пассивное курение приводит к 20%-ному снижению скорости форсированного выдоха [1, С. 204]. Также стоит обратить особое внимание на то, что дети с малого возраста привыкают к табачному дыму, а в случае с алкоголем, считают его употребление нормальным, что было описано еще в 1925 году. Распределение баллов по данному вопросу обусловлено частотой

употребления спиртных напитков и табака в зависимости от присутствия ребенка. Подразумевается что, за отказ от каждой по отдельности вредной привычки начисляется по 5 баллов, 1 или 2 балла за систематическое употребление табачных изделий и алкогольной продукции в присутствии (отсутствии) ребенка соответственно, 3 и 4 балла за редкое употребление табака и алкоголя.

5. Личная гигиена. К личной гигиене относится комплексный уход за кожными покровами, зубами, волосами, а также содержание в чистоте одежды и обуви. Данные процедуры способствуют повышению защитных свойств покровов организма, а также созданию неблагоприятных условий для размножения гноеродных микробов, паразитических грибов и других вредных микроорганизмов[4, С. 4].

6. Соблюдение режимов отдыха и здорового сна. Правильные режим отдыха позволяет человеку восстанавливать свои энергетические ресурсы. При его несоблюдении или преобладании режимов пассивного отдыха над активным происходит быстрая утомляемость организма. Польза здорового сна заключается в обеспечении процесса обработки информации прошедшего дня и формировании памяти человека. После сна улучшается способность мозга к обучению и накоплению новых воспоминаний, что очень важно в любом возрасте.

7. Эмоциональная атмосфера. Формирование нравственной и эмоциональной атмосферы, в которой развивается ребенок, обеспечивает положительную ориентацию ребенка на здоровый образ жизни. Являясь основой культуры здоровья, эмоциональная атмосфера должна быть, передана от родителей детям, в целях осознанного формирования у ребенка отношения к себе как к субъекту собственного здоровья.

8. Спорт. Занятия физической культурой плодотворно сказываются не только на укреплении физического здоровья, но и избавлении от различных заболеваний. Регулярные занятия спортом улучшают все функциональные показатели организма, происходит комплексное укрепление иммунитета.

Важным фактором применения перечисленных элементов здорового образа жизни является их комплексное влияние друг на друга. Совокупное взаимодействие компонентов ЗОЖ на здоровье человека составляет 50%. А значит половина здоровья человека в его руках [2].

Последние два вопроса отображают количество острых респираторных заболеваний родителей и детей на протяжении года. Критерии оценки основаны на данных независимой лаборатории «Инвитро», а именно при условии, что нормой для взрослого человека является заболевание ОРЗ не чаще 3-х раз в год, для ребенка не чаще 4 раз в год [5]. При увеличении данных показателей заболеваний, из десяти возможных баллов отнимается один за каждый очередной период болезни, или два, при учете, что болезнь прогрессировала на более тяжелые стадии.

Результаты проведения опроса отображены в таблице №1. Первый столбец содержит в себе сведения о задаваемых родителям вопросах,

колонки со второй по шестую обозначают номер семьи участвовавшей в исследовании и количество полученных баллов в результате опроса, последний столбец отображает усредненные значения баллов по каждому отдельному компоненту ЗОЖ.

Таблица №1 – Результаты опроса о ведении здорового образа жизни семьи и количестве острых респираторных заболеваний родителей и их детей пятилетнего возраста.

Вопросы	№1	№2	№3	№4	№5	р. зн.
Способствуете ли Вы формированию здорового образа жизни в Вашей семье?	8	10	7	7	9	8,2
Как часто Вы ходите с детьми на прогулку или детскую площадку?	7	8	6	5	9	7,0
Выполняете ли Вы утреннюю зарядку и закаливающие процедуры с Вашим ребенком?	7	9	4	3	8	6,2
Обеспечиваете ли Вы правильное питание в семье?	9	10	7	8	9	8,6
Есть ли у Вас вредные привычки?	8	9	6	7	9	7,8
Насколько тщательно Ваша семья соблюдает правила гигиены?	10	10	10	10	10	10,0
Отведено ли в Вашей семье время для полноценного отдыха и здорового сна?	8	9	8	8	9	8,4
Как Вы считаете, в Вашей семье здоровая эмоциональная атмосфера?	9	10	8	9	10	9,2
Занимаетесь ли Вы спортом и прививаете любовь к спорту Вашему ребенку?	8	10	7	8	9	8,4
Часто ли болеют Ваши дети ОРЗ?	7	9	6	6	9	7,4
Как часто Вы болеете ОРЗ?	8	10	7	8	9	8,4
Среднее значение баллов ЗОЖ по семье	8,2	9,4	7,0	7,2	9,1	8,2

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод о более и менее предпочитаемых мероприятиях ЗОЖ в опрошенных семьях. Самыми менее исполняемыми компонентами являются процедуры утренней зарядки и закаливания (6,2 балла), также на относительно низком уровне посещение детских площадок и прогулок на свежем воздухе (7 баллов). Наибольшее внимание в опрошенных семьях уделяется критериям соблюдения гигиенических требования (10 баллов) и условий эмоциональной атмосферы в семье (9,2 балла).

Для наглядной демонстрации результатов, на основе таблицы 1, была построена диаграмма, отображающая отношение количества острых респираторных заболеваний родителей и детей к усредненным отдельной

строкой значениям выполнения компонентов здорового образа жизни (рис. 1).

Проводя анализ диаграммы, следует заметить, что образ жизни второй и пятой опрошенной семьи практически соответствует здоровому, в то время как образ жизни третьей и четвертой семьи менее акцентирован на поддержание своего здоровья. Также по диаграмме видно, что количество острых респираторных заболеваний всех членов исследуемых семей, в особенности детей, пропорционально зависит от их образа жизни.

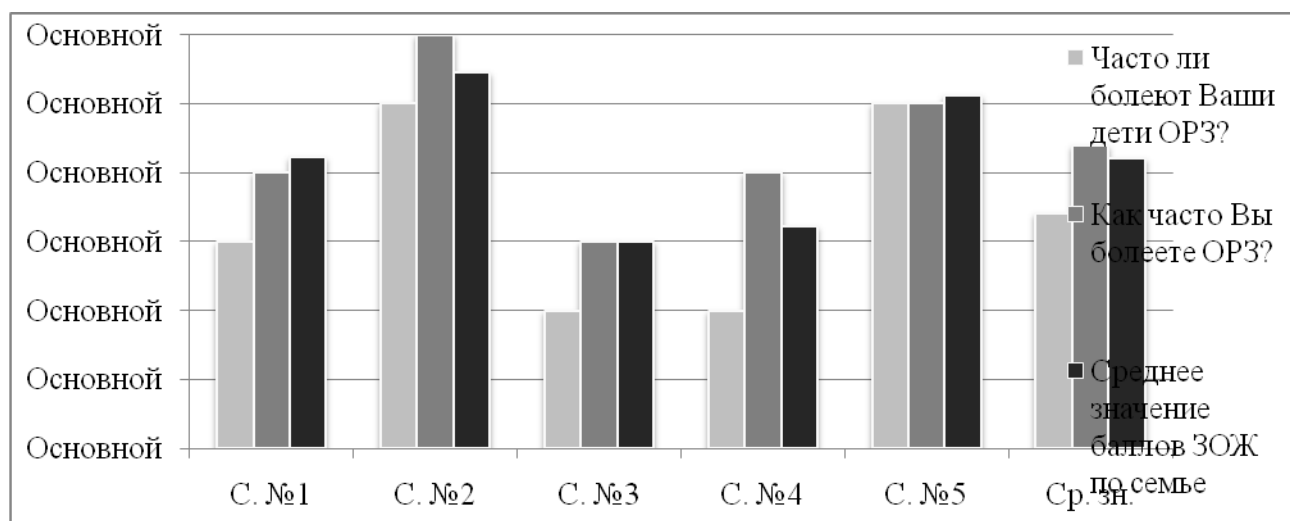


Рисунок 1 – Диаграмма отношения количества острых респираторных заболеваний родителей и детей к усредненным значениям выполнения критериев здорового образа жизни.

По результатам данного анализа, можно предположить, что члены второй и пятой семьи менее предрасположены к острым респираторным заболеваниям, чем члены остальных семей, что наглядно продемонстрировано на рисунке 1.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод об оказании положительного влияния здорового образа жизни семьи на здоровье ребенка, что в свою очередь способствует улучшению его самочувствия, мыслительных процессов и двигательной активности.

Данная работа отражает некоторые фундаментальные аспекты отношения семьи и ее детей. Главным из них является убеждение о том, что в здоровых семьях вырастают здоровые дети. При этом семья для ребенка должна являться примером хорошего физического и нравственного воспитания, в то время как здоровый и счастливый ребенок должен представлять собой главную элементарную составляющую благополучной и процветающей семьи.

Литература:

1. Андреева Т.И., Красовский К.С. Табак и здоровье. – Киев, 2004.
2. За здоровый образ жизни // Официальный Веб-сайт Бобруйского городского исполнительного комитета: <http://www.bobruisk.by/youth/health/>

3. Исаев В.П. Здоровый образ семьи – залог долголетия // Ставропольский краевой центр лечебной физкультуры и спортивной медицины: <http://спортздрав.рф/node/220/>

4. Ткаченко И.В., Алексеев В.С., Жидкова О.И. Безопасность жизнедеятельности. – М., 2008.

5. Очень частые простуды. Сколько раз можно болеть? // Собеседник.ру: http://sobesednik.ru/publications/sobesednik/2008/2/6/cold_catch.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Громова И.Е., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Стрельников Р.В.

Физическая культура является одной из многих граней всеобщей культуры, а также во многом определяет поведение человека в учебе, работе, быту, общении, и в жизни в целом. Развитие физической культуры и спорта – это одно из главных слагаемых сильной социальной политики, которая может обеспечить реальное воплощение в жизнь гуманистических идеалов, ценностей и норм, открыть широкий простор для выявления потенциала людей, удовлетворения их потребностей и интересов.

Многочисленные исследования в последние десятилетия свидетельствуют о том, что в российском обществе отмечается значительное ухудшение состояния здоровья населения. В настоящее время спорт стал меньше входить в жизнь людей, если еще в юном возрасте есть время и возможность системно или периодически заниматься спортом, то чем старше, тем чаще другие ценности выходят на более высокий уровень. Особенно это касается женской части населения. Существует выражение «женский пол – слабый пол», но это совсем не означает, что можно расслабиться и дать своему телу обвиснуть или вообще заплывть целлюлитом. Все эти последствия чреваты в первую очередь опасностью для собственного здоровья.

Под влиянием регулярных занятий физическими упражнениями мышцы увеличиваются в объеме, становятся более сильными, повышается их упругость. Движение оказывает существенное влияние на развитие и форму костей и мышц. Выполнение физических упражнений положительно влияет на все звенья двигательного аппарата, препятствуя развитию отклонений физического воспитания и здоровья. Под воздействием движений улучшается функция сердечно-сосудистой и дыхательной систем, регулируется деятельность центральной нервной системы и других физиологических процессов. Повышается минерализация костной ткани и содержание кальция в организме, увеличивается приток лимфы к суставным хрящам и межпозвонковым дискам. Все эти данные свидетельствуют об оздоровительном влиянии занятий спортом на организм человека.

Глубокое изучение физиологии человека вносит в занятия спортом теоретические обоснования. Тренировки продумываются таким образом,

чтобы они наиболее органично вписывались в общую жизнедеятельность организма человека. Занятия физической культурой должны руководствоваться принципом «не навреди», а также стремиться принести как можно больше пользы. Сейчас, можно отметить, что одним из самых популярных и, в то же время, щадящим и теоретически обоснованным видом спорта является фитнес. Еще нужно отметить, что фитнес – это тот вид спорта, который, кроме физического удовольствия, приносит еще, и моральное удовлетворение. Точного определения этому виду спорта до сих пор нет, есть различные трактовки, но все они между собой взаимосвязаны. Так что же такой фитнес?

Фитнес – это, в первую очередь, здоровый образ жизни. Фитнес – ответ человека на убыстряющийся темп жизни, желание быть в форме (естественное желание, особенно актуально это сейчас, когда болезни, вредная еда и дурные привычки окружают нас повсюду). Фитнес – это отличный шанс изменить качество жизни без особых усилий; самая совершенная на сегодняшний день система тренировок, которая вобрала в себя все самые эффективные приемы «воспитания и совершенствования тела» [2, С. 21].

Часто в английском языке может услышать или увидеть выражение «To be fit», что в переводе на русский язык означает «быть в форме». В учебнике [1, С. 112] «Оздоровительный Фитнесс» можно прочесть следующее определение разным категориям фитнеса:

- общий фитнес или «положительное здоровье», т.е. стремление к достойному качеству жизни, который включает социальный, психический, духовный и физический компоненты.

- физический фитнес или хорошее физическое состояние или физическая подготовленность, т.е. стремление к достойному качеству жизни, которое включает достижение более высоких уровней подготовленности по состояниям тестирования, малый риск нарушений здоровья. Такое состояние известно также как

В русском языке слово «Фитнесс» имеет несколько значений. Во-первых, под этим термином подразумевается совокупность мероприятий, обеспечивающих разностороннее физическое развитие, улучшение, укрепление и формирование здоровья. Наиболее близким к понятию «фитнесс» в русском языке будет понятие «физическая культура» или «физкультура». Во-вторых, существует «фитнесс» как вид спорта, который появился относительно недавно в рамках соревновательного бодибилдинга [2, С. 210].

На сегодняшний день в фитнес включают как силовые упражнения, так и классические элементы аэробики. Нагрузка во время занятий приходится на крупные мышцы, суставы, позвоночник и нижние конечности. В связи с этим для фитнеса требуется специальная экипировка (обязательным является наличие кроссовок, которые увеличивают рессорную функцию стопы, и уменьшают нагрузку на суставы, а одежда обязательно должна быть удобной

и комфортной, так же можно использовать эластичные бинты, повязки или брейсы).

Современный фитнес практически каждый день пополняется новыми системами и программами, на основе которых опытные инструкторы могут подобрать персональный план занятий. Это может быть какая-то одна система тренировок или смешение нескольких разных систем в одну для конкретного человека. Только персональные тренировки дадут максимальный результат. Сегодня в мире существуют десятки различных систем. Из них можно выделить самые известные, которыми пользуются инструкторы почти во всём мире. Что же такого особенного в этих системах, на что они направлены и к каким результатам приводят?

Одной из таких программ является система Пенни Прайс. Руководствуясь этой программой, инструктор немало времени уделит первоначальному развитию аэробной выносливости, так как занятия всегда длительны и требуют того, чтобы мышцы могли выдерживать продолжительные нагрузки. Система Пенни Прайс заключается в максимально возможном повторении упражнений. В эту программу также обязательно входит езда на велотренажёре и ходьба на беговой дорожке. Тренируясь по этой системе результат можно увидеть уже через две недели.

Другая известная система – система Моники Брандт «ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ». Основу этой системы также составляют очень легкие отягощения, максимальное число повторений и минимальный отдых между сетами – 15 секунд, не больше. Новичкам лучше всего тренировать нижнюю часть тела четыре раза в неделю. И делать по три сета на каждое упражнение. Чем больше лишнего веса необходимо убрать, тем выше должно быть число повторений: 30 – оптимальный вариант. И наоборот: предел для худощавых – 15 повторений.

Система Дебби Крак нужна тем женщинам, которые не хотят становиться мужеподобными великаншами. Для получения плавных линий и окрепших мышц автор советует использовать гантели вместо штанги.

Можно сделать вывод по вышеуказанным фактам, что практически все системы тренировок для женщин, которые не собираются участвовать в фитнес-соревнованиях, а просто хотят укрепить свои мышцы и кости, развить выносливость и гибкость, приобрести приятные глазу очертания, заключаются в максимальном числе повторений упражнений с минимальным утяжелением. При регулярном и системном подходе результат можно получить через 2 недели, а идеал уже через полгода.

Проблема здорового образа жизни наиболее актуальна в современном обществе, но с каждым годом интерес к физической культуре и спорту в той или меньшей степени увеличивается. В общественном сознании прочно утверждается мнение, что физическая культура общества в целом и каждого человека в отдельности представляет собою базовое условие формирования и осуществления здорового образа жизни (ЗОЖ), который, в свою очередь, – не только основа хорошего самочувствия и бодрого настроения, но и

глобальный социальный аспект, составную часть жизни общества в целом. Это путь к оздоровлению нации, к решению многих социальных проблем современной России.

Литература:

1. Коули Э.Т. Оздоровительный фитнес. – Киев, 2000.
2. Менхин Ю.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. – Р-н-Д., 2002.
3. Эдваб А. Секреты здоровья и фитнеса. – М., 2003.

ГИПОДИНАМИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Карпова А. В., г. ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., ст. преп. Мхце Б.А.

В настоящее время, несмотря на стремительно развивающийся темп жизни, наблюдается такое явление, как сниженная физическая активность людей, незначительное развитие массовых форм физической культуры между людьми, и в целом, предпочтительность к малоподвижности мышц и суставов [1]. Все это способствует ухудшению функций внутренней среды и возникновению отрицательных состояний в человеческом организме: возникают болезни, снижается иммунная система, появляется различного рода депрессии и стрессы, т.е. организм подвергается влиянию различных факторов извне.

Внутренняя среда человека будет работать нормально, только в том случае, если скелетные мышцы будут активизированы, потому что именно мышечная система развивает мозг и межцентральные, межсенсорные взаимодействия и взаимосвязи в нем. Занятия физической культурой увеличивают энергопродукцию и совершенствуют функциональную деятельность пищеварительной, сердечно-сосудистой, нервной, дыхательной и др. систем организма. Научные исследования и наблюдения свидетельствуют о том, что у тех людей, соблюдающих гигиену тела и ведущих здоровый образ жизни, имеют высокую продолжительность жизни [2].

Но основная масса населения придерживается даже самых элементарных правил ведения ЗОЖ. За последнее время, из-за высокой загруженности на работе и дома, ряда других причин, у большинства людей наблюдается дефицит в режиме дня, недостаточная двигательная активность, способствующая возникновению гипокинезии, которая может вызвать целый ряд серьёзных трансформаций в организме человека [5].

Гипокинезия – это сниженная двигательная активность. Она может быть связана с физиологической незрелостью организма, или с различного рода заболеваниями, или же с конкретными условиями спецификой работы в замкнутом пространстве и т.д. [3].

В науке есть родственное этому понятие – понятие гиподинамии. Это также нарушение функций внутреннего постоянства за счет ограничения

движений и незначительных нагрузок на мышцы. В обоих случаях скелетные мышцы человека нагружены незначительно, мало, в связи с чем, появляется дефицит биологической потребности в движениях, а это заметно снижает функционирование и работоспособность организма [2].

Гиподинамия характеризуется и такими симптомами, как:

- снижение силы сердечных сокращений;
- ослабление сердечной мышцы и снижение количества циркулирующей крови, в связи с застаиванием ее в капиллярах;
- сокращение минутного объема, массы сердца и его энергетического потенциала;
- ослабление тонуса артериальных и венозных сосудов;
- падение кровяного давления и ухудшение обеспечения кислородом тканей и органов;
- значительный дисбаланс белков, жиров, углеводов, воды и солей.
- уменьшение жизненной емкости легких и легочной вентиляции, следственно, и интенсивность газообмена [3].

Почему снижаются общие защитные силы организма и двигательная активность, и регулярная утомленность? Из-за чего происходит сбой в режиме сна и отдыха? Снижается работоспособность мозга? Ответ прост: все эти организменные «катаклизмы» происходят из-за отсутствия необходимых регулярных физических упражнений, что в свою очередь дает толчок к отрицательным изменениям в работе высших отделов головного мозга и его подкорковых структур.

Еще с древнейших времен люди заметили, что, благодаря систематической физической активности, формируется сильного, стойкого, выносливого человека, а малоподвижный образ жизни, напротив, приводит к снижению работоспособности, заболеваниям и вялости [4]. Немаловажную роль здесь играют процессы обмена веществ и происходящие в них нарушения. Уменьшение энергетического обмена, напрямую связанное с изменением интенсивности распада и окисления органических веществ, приводит к нарушению биосинтеза и изменению кальциевого обмена в организме. Вследствие этого, в костных тканях человека происходят заметные изменения, которые в первую очередь связаны с потерей кальция. Происходит это явление следующим образом: попадая в кровь, он оседает на стенках кровеносных сосудов, которые пропитавшись им, становятся не эластичными и хрупкими. Возрастает способность крови к свертыванию, что способствует образованию кровяных сгустков (тромбов) в сосудах. Также чрезмерное количество кальция в крови способствует образованию камней в почках.

Доказано, что с возрастом двигательная активность медленно, но верно снижается, особенно у представительниц женского пола. Как уже было отмечено ранее, при недостаточной подвижности тела связки лишаются своей эластичности: при совершении движения полость суставов получает

небольшое количество суставной жидкости, которая является для них смазкой.

У человека, страдающего гипокинезией, нарушается кровообращение в суставах и питание костной ткани; формируется нежелательный суставный хрящ, который покрывает суставную впадину и головку сочленяющихся костей, что, конечно же, приводит к заболеваниям в суставно-двигательной системе. Нарушение кровообращения также может спровоцировать костные ткани к неравномерному росту и развитию: одни участки будут хрупкими, а другие, наоборот, утолщенными. Тогда форма кости станет неправильной, а сустав и вовсе потеряет подвижность [2].

У людей, занимающихся физкультурой, хорошо укреплена сердечно-сосудистая система: работа сердца экономна, сокращения мощные, но редкие; улучшено кровоснабжение мозга; хорошо развиты свойства мышечного волокна (сократимость, возбудимость и растяжимость, которые совершенствуют человеческую силу, ловкость, выносливость и координацию движения); на всех уровнях нервной системы улучшено функционирование сигнальной подсистемы, процессы возбуждения и торможения, составляющие основу физиологической деятельности мозга, нормализованы. Она увеличивает жизненную емкость легких до 5 литров, потому как, чем более вдыхает человек кислорода, тем выше его работоспособность.

Таким образом, при систематических занятиях спортом совершается постоянное совершенствование органов и систем человеческого организма. В этом и заключается главнейшее положительное влияние физической культуры на укрепление здоровья.

Литература:

1. Айзман Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты формирования. – Новосибирск, 2006.
2. Васильев А.Н. Мышечная система человека. – М., 2005.
3. Новиков В.С., Дмуховский Р.А. Не забывайте о ваших мышцах. – М., 2000.
4. Михайлова М.Ю., Лысогорская М.В. Здоровый образ жизни (учебное пособие для учащихся 5-9класс). – М., 2011.
5. Чумаков Б.Н. Основы здорового образа жизни. Здоровье и его профилактика. – М., 2004.

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЖЕНСКИЙ ОРГАНИЗМ

Карасева А.А., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Кульчицкий В.Е.

Девушек зачастую называют лучшей половиной Человечества, красивой, слабой, используя данные синонимы в зависимости от обстоятельств. Женщина по своей природе является продолжательницей рода и несет ответственность за здоровье будущих детей. Поэтому девушка должна поддерживать свою физическую форму.

Мы учимся в педагогическом институте, поэтому хотелось бы рассмотреть данный вопрос с точки зрения преподавателя. Современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета специфики пола ребенка. В различной научной литературе трактуются некоторые отличия мальчиков и девочек в темпах интеллектуального развития, эмоциональной реактивности, мотивации деятельности и оценки достижений, в поведении. При организации образовательного процесса необходимо применение гендерного подхода в обучении и воспитании детей, так как мальчики и девочки в одной возрастной категории имеют ряд морфологических и функциональных различий. Если сравнивать мальчиков и девочек, то у девочек быстрее развиваются функции левого полушария мозга, отвечающего за осознанные действия, рациональное мышление, положительные эмоции. У мальчиков же быстрее развиваются функции правого полушария мозга, которое вызывает у ребят произвольные интуитивные реакции, образность памяти, иррациональную мыслительную деятельность и отрицательные эмоции. В области физического воспитания у девочек лучше развивается гибкость, пластичность, чувство ритма и т.д., а у мальчиков уровень развития быстроты двигательной реакции и силы [1]. Так, преподавателю при использовании гендерного подхода на занятиях физической культуры предстоит учитывать особенности женского и мужского организмов, что также позволит преподавателю применять в своей профессиональной деятельности различные методы и средства обучения, способствующие наилучшей реализации личностных склонностей и способностей обучающихся.

Необходимо проанализировать работы Дворкина Л. С. «Физическое воспитание студентов» и Купчинова Р.И. «Физическое воспитание». В своих работах авторы прежде всего рассматривают сущность понятия физическое воспитание, его роль в жизни человека, выполняемые функции. Так, например, в своей работе Купчинов Р. И. говорит, что объемы легких и сердца у девочек меньше, чем у мальчиков. На 10-15 % меньше у девочек и масса сердца. Данные морфологические особенности в основном обуславливают и функциональные различия. Так, у девочек снижен систолический и минутный объем кровообращения, частота сердечных сокращений в среднем на 10 уд /мин больше, а максимальное артериальное давление на 5-7мм рт. ст. ниже, чем у мальчиков. Различия касаются и максимального потребления кислорода: оно у девочек на 25-30 % ниже, чем у мальчиков. Таким образом, девушки имеют относительно более низкие функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что, как следствие, обуславливает и более низкую их физическую работоспособность [6].

В работе Дворкина Л.С. упоминается о том, что половые различия более отчетливо начинают проявляться в подростковом возрасте. Девочки прекрасно запоминают мелкие детали в обстановке, расположение вещей,

легче и лучше сосредотачиваются, могут делать несколько дел одновременно, в то время, когда мальчики считают это невозможным [1]. Мальчики и девочки имеют разные предпочтения в области физической культуры. Например, в шестилетнем возрасте можно заметить разницу между девочками и мальчиками в прыжках через скакалку. Мальчики не могут освоить безостановочные прыжки, они совершают одиночные перепрыгивания. Девочки же осваивают разнообразные способы прыжков на скакалке (вперед, назад, скрещивая и т.д.). Мальчикам больше интересны подвижные игры (лазанье, борьба, бег, спортивные занятия и т.д.).

Причиной легкой ранимости сердечно-сосудистой системы могут являться физиологические особенности изменения женского организма. При увеличении нагрузки на организм девушки рекомендуется полноценное питание, соблюдение режима труда и отдыха, достаточный сон, это поможет предотвратить появление неврозов на фоне истощения нервной системы [2].

Как правило, девушки и их родители переживают не отразятся ли занятия спортом на функциях женского организма. При правильной организации занятий женскому организму не повредит занятие такими видами спорта как дзюдо, самбо, борьба, легкая атлетика, спортивная гимнастика и многие другие. С моей точки зрения при разумном выборе этих видов спорта, при правильной, всесторонне продуманной методике тренировок, исключающей тяжелые травмы, перенапряжение функциональных систем и переутомление организма, вредных последствий для здоровья юных спортсменок быть не должно. Это подтверждают исследования многих учёных (Е.Г.Леви-Гориневская, Н.А.Ноткина, В. Штефко, А. Островского и т.д.) и жизненная практика выдающихся спортсменок, которые начинали тренировать свой организм уже с раннего возраста. В пример для подражания современной молодежи можно привести таких знаменитых русских спортсменок как Елена Исинбаева, Екатерина Юрлова, Ольга Каниськина и многие другие.

Елена Исинбаева – двухкратная олимпийская чемпионка (2004, 2008). Елена Исинбаева обладательница 28 мировых рекордов в прыжках с шестом среди женщин. В детстве она училась в спортшколе, но её отчислили как неперспективную, после чего она была замечена тренером легкоатлетов Евгением Трофимовым. С его помощью Елена Исинбаева начала свою спортивную карьеру [3].

Екатерина Викторовна Юрлова – российская биатлонистка, двукратная чемпионка России, мастер спорта России международного класса. Личным тренером Екатерины является её отец Виктор Юрлов [6]. Екатерина Юрлова 11 марта 2015 года завоевала золото на чемпионате мира в Контиолахти в индивидуальной гонке. Победа Екатерины была сенсационно, она не допустила ни одного промаха на четырех рубежах и завоевала первое золото сборной России Чемпионата Мира-2015.

Ольга Николаевна Каниськина – российская легкоатлетка, олимпийская чемпионка 2008 года, первая в истории спортивной ходьбы трёхкратная

чемпионка мира [5]. Спортивной ходьбой Ольга начала заниматься в 7 классе. Ольга принимала участие в всевозможных юношеских соревнованиях регионального, а также и общероссийского уровня. К 18 годам она уже добилась звания мастера спорта.

Существует такой факт, что результаты во многих видах спорта зависят от силы мышц, которая у женщин меньше, чем у мужчин [4]. Однако если определить силу мышц по отношению к массе тела и его размерам, то окажется, что у женщин эти показатели не уступают мужским. Данный факт специалисты объясняют гормональными различиями, свидетельствует в пользу того мнения, что спортивные занятия, в том числе силовые, не формируют у женщин мужское телосложение.

Реальные физические возможности женского организма выше тех, которые можно предвидеть, исходя из сравнения отдельных его составляющих. На примере Спортивных результатов женщин хорошо видно, что женщины совсем ненамного уступают мужчинам. Если же проанализировать кривые рекордов в различных видах спорта, то можно увидеть, что рекорды женщин прогрессируют гораздо быстрее, нежели у мужчин. Выявлены и большие способности «слабого пола» к нагрузкам, требующим предельной выносливости. В пример можно привести женский Марафонский бег, который был включен в программу Олимпийских игр только в 1984 г. в Лос-Анджелесе (США). Несмотря на то что, женщины впервые участвовали в Марафонском забеге, они показали очень высокие результаты. Интересным фактом является, то, что результат, показанный первой олимпийской чемпионкой Д.Беноит, был лучше тринадцати из двадцати олимпийских результатов мужчин в период с 1896 по 1984 г. [4].

Все сказанное выше говорит о том, что на физкультурно-спортивных занятиях со студентками преподавателю необходимо учитывать особенности женского организма, его физиологические, психические, морально-волевые качества и другие отличия по сравнению с организмом мужчины. Самой природой мужчине и женщине уготованы разные роли. Мужчина обязан быть атлетически развитым, сильным, могучим, готовиться к защите Родины. Женщине, природа предопределила нежность, душевную гибкость, любовь к детям. На развитие этих качеств и соответствующих им физических способностей (пластики, высокой степени координации движений, физического совершенства, направленного в первую очередь на деторождение) и должны быть нацелены физкультурно-спортивные занятия в школах, институтах.

Литература:

1. Дворкин Л.С. Физическое воспитание студентов. – М., 2010.
2. Евсеев Ю.И. Физическое воспитание. – М., 2010.
3. Исинбаева Елена Гаджиевна <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. История бега на сверхдлинные дистанции // http://www.athlos.ru/index.php?catid=1:2009-08-07-12-19-58&id=16:2009-08-07-13-11-47&Itemid=7&option=com_content&view=article

5. Каниськина Ольга Николаевна <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
6. Купчинов Р.И. Физическое воспитание. – Минск, 2010.

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ФУТБОЛИСТОВ

*Цеков А., ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет»
Научные руководители: к. биол. н., доц. Кагазежева Н.Х.,
к. пед. н., доц. Коломийцева Н.С.*

Проблема построения спортивной тренировки, в течение длительного промежутка времени, принадлежит к числу фундаментальных проблем спортивной теории и практики. Несмотря на пристальное внимание к ней ведущих ученых и практиков она остается недостаточно изученной [1, 3]. Такое положение определяется множеством взаимосвязанных и взаимообусловленных системообразующих факторов, участвующих в достижении высокого спортивного результата. Число возможных вариантов построения тренировки, вариативных составляющих спортивного мастерства и организационной сложности, которые приходится преодолевать исследователю в данной области приводит к тому, что размах исследований в обсуждаемом вопросе ограничен, имеющиеся факты сводятся к выборочному сравнению отдельных элементов построения и содержания многолетнего цикла подготовки спортсменов [2].

Процесс многолетних занятий спортом включает необозримое множество переменных. Л.П. Матвеев (1977 г.) выделяет в качестве крупных структурных единиц три стадии: базовой подготовки, стадия максимальной реализации спортивных возможностей, стадия спортивного долголетия. В.Н. Платонов выделяет пять этапов, которые в основе своей повторяют подход Л.П. Матвеева (1971).

Тренировочный процесс, в среднем 15 лет, можно подразделить на два этапа:

1. Подготовка юных спортсменов.
2. Тренировка, направленная на достижение высших спортивных результатов.

Спортивная тренировка строится как многолетний непрерывный процесс. При этом для нее характерна цикличность относительно законченный кругооборот периодов. Периодизацией тренировки называются закономерные периодические изменения структуры и содержания тренировки в рамках определенного цикла.

Годичный цикл тренировки чаще всего разделяют на три периода:

– подготовительный или период фундаментальной подготовки, обеспечивает приобретение «спортивной формы» (делится на два этапа – общеподготовительный и специально-подготовительный);

– соревновательный или период основных соревнований – создает условия для сохранения «спортивной формы» и реализует приобретенные

возможности в календарных соревнованиях;

- переходный – обеспечивает активный отдых, поддерживает тренированность на определенном уровне и тем самым связывает между собой два цикла.

Следовательно, построение круглогодичной тренировки основывается на повторении тренировочных занятий, соединяемых в малые циклы, обычно недельные, а они, в свою очередь, образуют мезоциклы (месяцы, этапы, периоды), из которых составляются макроциклы.

Л.П. Матвеев отмечал, что на первом этапе подготовительного периода происходит одновременное увеличение объема и интенсивности нагрузок. Темпы прироста объема нагрузок на первом этапе подготовительного периода, как правило, опережали темпы увеличения интенсивности. Преимущественное увеличение интенсивности препятствовало бы выполнению подготовительной работы в необходимом объеме, что, в свою очередь, не позволило бы обеспечивать дальнейшее увеличение интенсивности. На втором этапе подготовительного периода ведущую роль начинает играть интенсивность нагрузок как фактор, обеспечивающий непосредственный подъем нагрузок уменьшается.

А.П. Лаптев особое внимание уделял физической подготовке футболистов. На начальном этапе подготовки к сезону главное внимание сосредотачивается на разносторонней общей физической подготовке. Наибольшее место в занятиях отводится упражнениям, развивающим силу, выносливость, ловкость. Подготовительный период завершается предсоревновательным этапом тренировки. В процессе его проведения обеспечивается всесторонняя подготовка футболистов к календарным состязаниям. Значительно увеличивается внимание к специальной физической подготовке футболистов. Если в подготовительном периоде, главным образом на первом его этапе (январь, февраль) упражнения для физического развития занимают 50 % времени, то, начиная со второго этапа подготовительного периода упражнения для физического развития (в первую очередь специальные) занимают уже только 30 % времени.

Ю.М. Арестов и М.А.Годик рекомендуют разделять подготовительный период на два этапа:

- общеподготовительный;
- специально-подготовительный.

Длительность подготовительного периода зависят от класса футболиста: чем выше уровень его подготовленности, тем этот период короче. Для команд высшей лиги продолжительность подготовительного периода составляет два – два с половиной месяца; первой лиги – три – три с половиной месяца; второй лиги – четыре – четыре с половиной месяца.

Известно, что именно во время предсезонного периода «закладывается» та основа, которая должна обеспечить успешность выступления. Главная задача первого этапа – повышение функциональных возможностей футболиста. В самом его начале мастера футбола зачастую находятся в

достаточно растренированном состоянии. Поэтому в первую очередь проводятся «втягивающие» тренировки. Здесь используются, в основном, неспецифические упражнения вспомогательного характера: кроссы, бег на лыжах, плавание, акробатика, подвижные игры и т.д. Нагрузка строго не регламентируется.

Общеподготовительный этап длится 3-4 недели, и объем тренировочных нагрузок идет по нарастающей, а суммарный объем складывается из количества тренировок, продолжительности занятий в этот период допустимо, поскольку свежесть и высокая спортивная форма нужны игрокам лишь во время соревновательного периода. Выполнение большого объема работы на этом этапе дает положительные сдвиги во всех системах организма.

Воздействие любого упражнения на организм футболиста должно регламентироваться изменением так называемых «компонентов» нагрузки: длительностью упражнения, интенсивностью его выполнения, характером отдыха, длительностью интервалов отдыха, числом повторений упражнений.

Изменив их, тренер может получить нужный в данный момент тренировочный эффект [4, 5]. Планирование нагрузки осуществляется по трем характеристикам:

- 1) специализированности;
- 2) направленности;
- 3) величине.

Специализированность предполагает деление нагрузки при планировании и учете на две группы:

- специфические упражнения (техничко-тактические с мячом);
- неспецифические (без мяча).

По направленности нагрузки делится на 4 группы:

- для развития общей выносливости (аэробная);
- для развития всех видов выносливости (аэробно-анаэробная);
- для развития скоростной выносливости (аэробно-гликолитическая);
- для развития скоростно-силовых качеств (анаэробно-алактатная).

По величине нагрузка делится на большую, среднюю и малую.

Е.В. Скоморохов определяет величину нагрузки по продолжительности занятий и их плотности:

- большая – 120 мин. (до 90 % от максимальной);
- средняя – 90 мин. (80-85 %);
- малая – 40-60 мин. (70-75 %).

Одним из важных моментов в работе на этом этапе является совершенствование специальной выносливости футболистов. Наиболее выдающихся результатов на международной и российской арене добиваются команды, обладающие не только высоким уровнем технико-тактического мастерства, но и, по мнению известных специалистов футбола, высоким уровнем специальной выносливости. Ярким примером, подтверждающим

данное замечание, является чемпионат мира по футболу 1994 года в США и 1998 года во Франции [1].

Применительно к футболу специальная выносливость будет проявляться в способности:

- поддерживать заданный темп игры до последней минуты матча;
- выполнять рывки и ускорения без заметного снижения скорости к концу первого и второго таймов;
- сохранять на одном уровне в течение всей игры технику выполнения игровых приемов.

Специальная выносливость совершенствуется различными средствами и методами. Наиболее перспективный – интервальный метод с использованием средств специфических, а также игровых упражнений [2, 3].

Тренировочная работа во второй части подготовительного периода (специально-подготовительного), задачей которого являются становление и стабилизация спортивной формы, строится с акцентом на развитие специальных качеств футболистов. С изменением направленности занятий постепенно возрастает их интенсивность и падает объем. Решающее значение имеет выбор средств и методов, направленных на совершенствование специальной подготовленности. Основными средствами будут упражнения с мячом, которым отводится центральное место в занятиях, моделирующие разнообразные игровые ситуации. Увеличивается количество проведенных контрольных игр, моделируются макроциклы соревновательного периода, что связано с необходимостью адаптации к условиям очередных соревнований.

В заключительной части этого этапа ставятся задачи – определение основного состава команды, отработка стандартных положений, дальнейшее совершенствование тактических вариантов игры с одновременным поддержанием высокого функционального состояния футболистов, что является предпосылкой к успешному старту в предстоящих календарных соревнованиях.

Таким образом, мнение и рекомендации специалистов и тренеров по вопросам структуры, содержания и динамики нагрузок в подготовке команд высшей квалификации несколько различны, но общие принципы сохраняются.

Процесс подготовки футболистов высокой квалификации не может ограничиться только соревновательной деятельностью, т.к. необходимо постоянное совершенствование функциональных и двигательных способностей спортсменов. Необходим период фундаментальной подготовки, который и будет решать задачи общеподготовительного и специально подготовительного характера

Литература:

1. Колодницкий Г.А. Внеурочная деятельность учащихся. Футбол. Пособие для учителей и методистов (Работаем по новым стандартам). – М., 2011.

2. Костюнин А.В. Исследование показателей частоты сердечных сокращений и энергозатрат у юных игроков занимающихся футболом и мини-футболом // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2009. – № 10. – С. 93-96.

3. Кошбахтиев И.А. Анализ интегральной подготовленности студентов отделения спортивного совершенствования, занимающихся футболом // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 85-87.

4. Кошбахтиев И.А. Определение научно-обоснованных средств для занятий футболом студентов отделения спортивного совершенствования // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 87-90.

5. Харламов А.А. Характеристика скоростно-силовых способностей квалифицированных игроков, занимающихся классическим футболом и мини-футболом // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 10. – С. 289-292.

ЛЕГКАЯ АТЛЕТИКА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Резут С., филиал ГБОУ ВО СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: ст. преп. Федотова Т.Д.*

В основной точке зрения на развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года отмечается, что в целом в России не менее 65 % обучающихся имеют нарушения здоровья.

По данным Минздравсоцразвития России только 14% обучающихся старших классов можно отнести к практически здоровым.

Более 42% допризывной молодежи не могут выполнить требования, предъявляемые армейской службой, минимальных нормативов физической подготовки [4, С. 64].

Большое количество граждан не имеют возможности постоянно заниматься физической культурой и спортом.

В наше время 80% граждан, в том числе 60% детей, подростков и молодежи, не занимаются постоянно физической культурой и спортом». С давних времен люди уделяли больше внимания вопросу воздействия движений на физическое развитие человека [3, С. 58].

В Древней Греции физическое воспитание являлось главным укладом жизни.

Горацио древнейший греческий философ произнес удивительные слова: «Если не бегаешь, пока жив, придется бегать, когда заболеешь» [3, С. 168].

Древние врачи Герлодик и Апоксимер самыми первыми из греков доказали оздоровительное значение физических упражнений на организм. Заметив, что от гимнастических упражнений организм укрепляется, а бездействие укрепляет его старение.

Положение о взаимозависимости физических нагрузок, показателей функций организма и состояния здоровья организма общепризнанны.

Движение естественный и наиболее сильный стимулятор многих жизненно необходимых функций организма.

Одним из основных средств физического воспитания учащихся, является легкая атлетика, потому что в занятия легкой атлетикой входят различные виды бега, прыжков и метаний.

Легкая атлетика очень доступный вид спорта, это подтверждается динамичностью, эмоциональностью и естественностью легкоатлетических упражнений. Грамотно спланированные занятия по легкой атлетике укрепляют здоровье, развивают двигательные и функциональные способности. Занятия способствуют улучшению обмена веществ, укреплению нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также формированию правильной осанки.

Одной из главных оздоровительных задач, решаемых на занятиях легкой атлетикой это развитие физических способностей.

Физическими способностями считают морфофункциональные качества, вследствие которых возможна физическая активность человека, получающая свое полное проявление в целесообразной двигательной деятельности, отмечает Л.П. Матвеев [5, С. 76].

Физические способности можно представить как индивидуальные способности, определяющие уровень двигательных возможностей, но не всех, а лишь тех, что связаны с успешностью осуществления той либо другой двигательной деятельности, подчеркивает Ю.И. Евсеев [1, С. 66].

К физическим способностям относят мышечную силу, скоростные способности, выносливость, гибкость и координацию.

Овладение двигательным действием связано не только с овладением навыком. Это связь с развитием тех качественных особенностей, которые помогут заниматься физическими упражнениями с необходимой силой, быстротой, выносливостью, ловкостью и подвижностью в суставах.

Владение знаниями соответствующих закономерностей позволит составить правильное распределение в работе над техникой физического упражнения и количественным результатом.

С позиции связи с центрально-нервными регуляторными процессами управления движениями используют термин «двигательные качества». Когда выделяют биомеханическую характеристику движений, используют термин «физические способности».

Анализируя качественные особенности двигательного действия с позиций физиологического и психологического регулирования, используется еще один термин – «психомоторные качества» [5, С. 78].

В ряде качеств наблюдаются одинаковые психофизиологические механизмы, очевидным становится не естественность выделения силы, быстроты, выносливости, ловкости как относительно самостоятельных качественных особенностей.

Поиск общих элементов и механизмов проявления различных качеств приводит к их разделению, уточнению состава. Одни способности, которые считались ранее простыми, сегодня делятся на ряд более простых и относительно независимых друг от друга. В наше время нельзя дать законченную классификацию, и более точно сослаться на механизмы проявления различных качеств.

Все двигательные способности несмотря на сложность структуры включают ряд частей. Некоторые из них отражают строение двигательного аппарата и тела в целом, другие – особенности функционирования регулирующих систем. К примеру, ловкость в большей мере зависит от центрально-нервного влияния, чем от морфологических и биохимических составляющих; проявление силы и быстроты в значительной мере зависит от морфологической составляющей (роста, веса), от биохимических и гистологических перестроек в мышцах и в организме в целом.

В частях, составляющих двигательные способности, необходимо выделить общие и специальные. Общие свойственны ряду двигательным качествам (волевое качество настойчивости, терпеливости при различных видах проявления выносливости).

Специальные характеризуют целенаправленность одного из качеств. Наличие общих элементов позволяет положительно переносить тренированность одного качества на другие.

Разумно различать простые и сложные двигательные способности. К сложным можно отнести, например, ловкость, меткость. Необходимым элементом некоторых из них являются психические качества (например, в меткости – качество глазомера). Простому, сложному двигательному качеству характерно свойство специфичности (ловкость баскетболиста не сравнима с ловкостью легкоатлета).

В ходе физического воспитания развиваются двигательные способности. Особенности двигательных действий в своей элементарной форме имеются даже у новорожденного ребенка и проявляются в безусловных рефлексах.

Изменение двигательных способностей протекает по этапам.

Изменение одного качества сопровождается ростом других качеств, которые в данный момент специально не развиваются. В дальнейшем выработка одного качества может тормозить развитие других. Один из известных механизмов такого проявления – противоположность между анаэробными и аэробными процессами: изменение одних замедляет усовершенствование других, и наоборот.

Возрастные изменения двигательных возможностей характеризуется неравномерностью. Разные двигательные способности достигают своего естественного максимального развития в разном возрасте. Неравномерность изменения двигательных способностей проявляется в период полового созревания. В этом периоде в большей степени увеличиваются темпы развития скоростно-силовых качеств, а координация движений, дозирование

параметров движения останавливаются в совершенствовании либо несколько регрессируют. Потому что происходят изменения нейродинамики, рост возбуждения подвижности нервных процессов, стимулирующих проявление скоростно-силовых качеств и тормозящих координационные возможности. Этапы, которые характеризуются большими изменениями в возрастном развитии организма, получили название критических или чувствительных.

В такие периоды специальная тренировка более эффективна для развития определенных качеств. Для разных двигательных способностей сензитивные периоды различны.

Влияние физических упражнений на организм человека зависит от уровня развития физических способностей и выражается в ряде физиологических эффектов [3, С. 75]. С помощью регулярных физических занятий, можно увеличить потенциал всех систем и органов человека. В экстремальных ситуациях они будут функционировать без перенапряжения, наблюдаемого у физически нетренированных людей.

По исследованиям современной физиологии, все внутренние органы человека связаны с мышцами через центральную нервную систему рефлекторно. Выполняя умеренную мышечную работу, человек интенсивно воздействует на все внутренние органы. При этом улучшается питание их тканей. Благодаря этим связям органов с мышцами происходят многочисленные «чудеса», с помощью регулярных и целенаправленных занятий легкой атлетикой например: оздоровительным бегом человек исцеляется от, казалось бы, неизлечимых болезней. Ощущением этого эффекта является чувство «мышечной радости», двигательной эйфории, удовольствия. Выражено ощущается «мышечная радость» после циклических упражнений невысокой интенсивности [3, С. 78].

Изыскания физиолога Н.И. Аринчина, выявили что, мышцы при сокращении по сложному механизму вибрационного характера способны проталкивать кровь по сосудистой системе. Каждая мышца – не только потребитель крови, но и мощный насос «периферическое сердце». Регулярные занятия циклическими упражнениями, включают в работу эти «сердца» и совершенствуют систему кровообращения, помогают работе сердечной мышцы.

Описанные эффекты в процессе занятий легкой атлетики взаимодействуют между собой, обеспечивая мощное оздоровительное воздействие на организм [3, С. 80].

Постоянное вовлечение мышечной системы в двигательную деятельность оказывает значительное влияние на весь организм, и активизирует интеллектуальную деятельность человека, повышает производительность умственного труда. Решающим условием, повышающим работу памяти, является здоровое состояние нервов, для этого необходимы физические упражнения. Под воздействием физических занятий увеличивается сила и скорость нервных процессов в коре головного мозга. Активная мышечная работа предупреждает такие расстройства, как

нарушения высшей нервной деятельности, ухудшения внимания, памяти, дисфункция вегетативной нервной системы, нарушения реакций, и многие другие.

Подтверждено, что систематическая тренировка способствует росту и биологическому созреванию организма. Все главные показатели физического развития: длина и масса тела, окружность грудной клетки, динамометрия и спирометрия – у занимающихся легкой атлетикой выше. На занятиях легкой атлетикой активизируется обмен веществ. Увеличение эффективности транспорта кислорода к работающим мышцам и уменьшение времени его перехода в ткани приводит к повышению его функциональных возможностей аэробной системы, следовательно, к росту энергетического потенциала организма.

Хорошо физически тренированные лица больше имеют возможности противостоять неблагоприятным воздействиям факторов окружающей и внутренней среды, это объясняется максимальной способностью усилить ту или иную функцию. Большое значение в этом отношении имеет осуществление экономизации функции, как в покое, так и при дозированных нагрузках, который проявляется у лиц занимающихся легкой атлетикой [5, С. 75].

Литература:

1. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Р-н-Д., 2004.
2. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний. – М., 2005.
3. Настольная книга учителя физической культуры / Под ред. Л.Б. Кофмана. – М., 2008.
4. Физическая культура и здоровье / Под ред. В.В. Пономаревой. – М., 2011.
5. Холодов Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта. – М., 2012.

УЧАСТИЕ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ СПОРТИВНОМ ДВИЖЕНИИ: ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***Гедугова З.А., аспирант ГАОУ ВПО «Невинномысский
государственный гуманитарно-технический институт»
Научный руководитель: д. полит. н., проф. Чагилов В.Р.***

Участие молодежи в спортивном движении связано со многими факторами – физического развития, идеологическими, патриотическими, социальными, экономическими, политическими и т.д.

Благодаря своей зрелищности и активной PR-пропаганде спорт способен привлечь к физической активности широкие массы молодежи. Успех формирования у молодежи положительного отношения к занятиям спортом во многом зависит именно от наглядности примера участия в спорте высших достижений их сверстников (примером может служить Мария Шарапова,

которая в 16 лет стала победительницей теннисного турнира в Уимблдоне) [7, С. 312].

Развитие человека, его патриотическая и гражданская активность, спортивные победы просто необходимы для процветания нашего государства – Российской Федерации. Масштабные общественно-политические акции с участием молодежи посвящаются государственным праздникам России – День народного единства, День России, День государственного флага России, День Победы, День защитника Отечества, День славянской письменности и культуры, а также дням республик и Дню Ставропольского края и др.

Для молодежи основными символами Родины являются государственные символы России (российский флаг, Конституция, герб, гимн, Красная площадь, двуглавый орел, Кремль, карта России, Президент и др.).

Образ России для молодых людей – это, прежде всего, «малая» Родина, сопоставляемая с лучшими реальными и желаемыми чертами, как других регионов России, так и других стран [1, С. 27].

Многие спортивные соревнования в стране проводятся под эгидой политических партий и общественных движений. На местном уровне – это строительство новых спортивных площадок, открытие ледовых катков, стадионов и др. Часто в последний электоральный цикл это происходит при поддержке политической партии «Единая Россия», общественного движения «Общероссийский народный фронт». Здесь усилия политической власти и инициатив от спорта идут совместными усилиями.

Это направление подразумевает развитие молодежной культуры и сферы развлечений, проведения молодежных зрелищных мероприятий, развитие массового молодежного спорта – военно-технических, конных, авиационно-технических, экстремальных, «уличных» и других видов, развитие туризма, выпуск молодежной одежды, спортивного инвентаря, экипировки, другой продукции молодежной ориентации [6].

Президент РФ В.В. Путин, обращаясь к Федеральному Собранию РФ, еще в 30 ноября 2010 г. отметил, что стратегический приоритет политики в сфере детства – это формирование и развитие ценностей здорового образа жизни. И эта проблема всецело касается и молодежи. Он продолжил: «Всему нашему обществу пора преодолеть инфантилизм в вопросах здорового образа жизни... Между тем в России 80% граждан не занимаются физкультурой и спортом – четыре пятых населения» [2].

С начала 2015 г. Правительством РФ был восстановлен комплекс ГТО («Готов к труду и обороне»), для подъема престижа занятий спортом, прежде всего, массовым. Возрождение комплекса ГТО проводится при поддержке Правительства страны, а также олимпийцев – А. Валеева, А. Сотниковой и др.

Согласно Большой советской энциклопедии, комплекс ГТО «является основой государственной системы физического воспитания и направлен на

укрепление здоровья, всестороннее физическое развитие людей, подготовку к трудовой деятельности и защите Родины, способствует формированию духовного и морального облика советского человека» [4, С. 543].

Структура Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» рассчитана на несколько возрастных категорий: школьников, учащихся и студенческой молодежи, а также взрослого населения. Как считают разработчики комплекса из Министерства физической культуры и спорта, он позволит увеличить число систематически занимающихся физической культурой и спортом к 2020 г. до 40% от всего населения страны.

В 2015 г. Ингушетия, Дагестан и Карачаево-Черкесия получают по 2 млн. 276,5 тысяч рублей на внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». В этих республиках оборудуют по три места тестирования.

В 12 субъектах РФ, в которых проводится организационно-экспериментальная апробация внедрения комплекса ГТО, планируется оснастить по четыре места тестирования, в 49 субъектах Федерации – по три места тестирования. Всего 61 субъекту, где вводится этот комплекс, выделено Правительством РФ 127 млн. 439,7 тысяч рублей.

Таким образом, все новое – это хорошо забытое старое. Эта поговорка полным образом относится к вновь введенному комплексу ГТО, а его цель и задачи отвечают потребностям общества, в том числе, и в сфере молодежной политики, политики в сфере физической культуры и спорта в российском государстве.

Институциональными формами участия молодежи в спортивном движении являются участие молодых людей в диалоговых площадках и форумах, где наряду с общественными задачами ставятся и политические (апробация моделей взаимодействия молодежного сообщества и органов государственной власти), и задачи физического развития и занятия спортом.

Эффективным вектором реализации государственной политики в отношении молодежи стала организация Всекавказского молодежного лагеря «Машук» (с 2011 г.), расположенного в черте г. Пятигорска – города-курорта и административного центра СКФО.

Так, если в 2010 г. этот Форум был ориентирован только на молодежь СКФО, то за годы его проведения он перерос в большое мероприятие – диалоговую площадку, в которой в 2012 г. принимали участие делегации бывших республик СССР.

Отметим, что функции «Машука» как социального проекта гораздо масштабнее, чем просто летнего молодежного лагеря [1, С. 22]. Здесь и нейтрализация социальных проблем молодежи, что значимо в СКФО, где отдельные молодые люди пополняют ряды шахидов-смертников. Также целью «Машука» является и формирование диалоговой площадки для молодежи из субъектов РФ СКФО, что актуально при наличии

межэтнических противоречий и локальных стычек молодежи и др. В ходе смен проводятся малые Кавказские игры, Казачьи игры, где молодежь соревнуется по ряду видов спорта.

Среди молодежных международных форумов можно отметить самый известный – это «Селигер» (с 2005 г.), а также «Ладога», Молодежный Международный экономический форум и др. Как правило, на мероприятиях разного уровня предусмотрено деление по тематическим направлениям. Проанализировав с помощью контент-анализа наиболее известные молодежные форумы, направления их работы с молодежью можно сгруппировать следующим образом: «Политика» (молодежный парламентаризм, гражданское общество), «СМИ» (медиа-Кавказ), «Реклама и PR» (информационный поток), «Добровольчество» (волонтерство, добрососедство), «Бизнес и карьера» (мое дело), «Туризм» (индустрия гостеприимства, спорт), «Инновационное творчество» (инвестиции и инновации, техническое творчество).

Одна из тематических рубрик форумов является волонтерство, которая особенно популярна в настоящее время. Относительно олимпийского движения и участия в нем молодежи (помимо спортсменов), то отметим, что студенты российских вузов, в том числе, и ставропольских, работали волонтерами на Олимпийских играх в Лондоне – 2012 и в Сочи-2014. При этом Пятигорский государственный лингвистический университет – единственный вуз в СКФО, который стал победителем конкурса среди высших и средних учебных заведений на право создания центров подготовки волонтеров для Олимпийских и Паралимпийских игр в Сочи-2014 [1, С. 25].

Современные молодежные форумы, в том числе, имеющие спортивную доминанту, предоставляют хорошую возможность для выстраивания прямой коммуникации между властью и молодежными общественными организациями. В работе форумов, как правило, принимают участие депутаты, представители власти, сотрудники Администрации Президента РФ. Однако, несмотря на пристальное внимание органов государственной власти к таким формам диалога с молодежью, уровень осведомленности россиян, например, о форуме «Селигер» по сравнению с прошлым годом не вырос, две трети опрошенных по-прежнему заявляют, что ничего о нем не слышали [3].

Летние молодежные форумы, на наш взгляд, нельзя со всей очевидностью назвать массовыми проектами. На «Селигер» в 2011 г. попали примерно от 12 до 20 тысяч человек. Здесь подчеркнем, что массовое участие молодежи не является целью подобных проектов. Наоборот, речь идет о работе с будущими лидерами мнений среди молодежи и о формировании новой политической элиты страны. Вместе с тем, к реализации летних молодежных проектов имеют отношение негосударственные политические и общественные институты, что благоприятно сказывается на формировании у молодежи плюрализма политических мнений и позиций.

Таким образом, проведение молодежных форумов со спортивной составляющей напрямую связано с реализацией Стратегии развития государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 г., где одним из приоритетных направлений работы с молодежью является создание условий, в которых молодежь могла бы осуществлять эффективную социализацию, реализовать свой потенциал, самостоятельно и эффективно решать возникающие проблемы [5]. Такой подход должен стать ключевым как в плане улучшения качества жизни молодого поколения, так и развития страны в целом.

Литература:

1. Молодежь в полиэтничных регионах Северо-Кавказского федерального округа. Экспертный доклад / Под ред. В.А. Тишкова, М.А. Аствацатуровой, В.В. Степанова. – Пятигорск, 2014.
2. Официальный сайт Президента России // www.kremlin.ru
3. Официальный сайт Фонда общественного мнения (ФОМ). Молодежный форум «Селигер». Как относятся россияне к ежегодному форуму «Селигер» // <http://fom.ru/obshchestvo/10515>
4. Польшанский В.С. «Готов к труду и обороне» (ГТО) // Большая советская энциклопедия. – М., 1972. – Т.7. – С. 543-544.
5. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации до 2016 г. // Виртуальное методическое объединение библиотек и организаций, работающих с молодежью // <http://vmo.rgub.ru/policy/act/strategy.php>
6. Стратегии социально-экономического развития города Ставрополя до 2020 г. // Официальный сайт Министерства экономического развития Ставропольского края. <http://www.stavinvest.ru>
7. Щепинов А.О. Политический потенциал спорта в современной России // Российская политика XXI века: неполитические потенциалы политического: Матер. Междунар. научн. конф. – М., 2009. – Ч.1. – С. 311-318.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-ИНСТРУКТОРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Лецишин В.С., аспирант ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: д. пед. н., проф. Магомедов Р.Р.

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, посвященного проблеме формирования методической компетентности у военнослужащих-инструкторов физической подготовки.

Как показал теоретический анализ, интерес к проблеме подготовки компетентных педагогов-инструкторов физической подготовки в воинских частях непрерывно возрастает, так как они обеспечивают готовность

военнослужащих исполнять должностные обязанности, и, вопросы, связанные с приобретением профессионального воинского опыта.

Обращение к проблеме подготовки военнослужащих-инструкторов физической подготовки показало что, в науке сложились теоретические предпосылки по становлению их профессиональной компетентности, но накопленных знаний недостаточно, чтобы научно обосновать процесс по обучению военнослужащих в сфере физической подготовки. В связи со сказанным, в рамках исследования представлялось важным рассмотреть категории «компетенции» и «профессиональная компетентность» военнослужащих-инструкторов физической подготовки, определить понятие «методическая компетентность» для военнослужащих-инструкторов физической подготовки, выделить и теоретически обосновать педагогические условия и механизмы её формирования в учебном процессе военнослужащих.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки военнослужащих-инструкторов физической подготовки.

Предметом исследования стал поиск педагогических условий и механизмов формирования методической компетентности у военнослужащих-инструкторов физической подготовки, обучающихся и проходящих воинскую службу.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой, формирование методической компетентности у военнослужащих-инструкторов физической подготовки, контрактников, офицеров, военнослужащих срочной службы может быть эффективным, если:

- уточнены сущностные характеристики базовых категорий «профессиональная компетентность» и «компетенции» военнослужащих-инструкторов физической подготовки;

- сформулирована дефиниция понятия «методическая компетентность» военнослужащих-инструкторов физической подготовки, обосновано её содержание и структура;

- выделены организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование методической компетентности;

- разработана и внедрена модель (структура и процесс), позволяющая сформировать методическую компетентность у военнослужащих-инструкторов физической подготовки за период прохождения воинской службы.

Данная гипотеза определила задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ подходов и уточнить сущностные характеристики категорий «профессиональная компетентность» и «компетенции» военнослужащих-инструкторов физической подготовки, определить специфику и структуру профессиональной компетентности военнослужащих-инструкторов физической подготовки.

2. Сформулировать дефиницию понятия «методическая компетентность» военнослужащих-инструкторов физической подготовки,

обосновать ее структуру и содержание.

3. Выделить организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование методической компетентности у военнослужащих-инструкторов физической подготовки, обучающихся в воинском коллективе.

4. Разработать и апробировать педагогическую модель, позволяющую сформировать методическую компетентность у военнослужащих-инструкторов физической подготовки за период их обучения в воинском коллективе.

В основу исследования был положен ряд общеметодологических принципов (системности и взаимообусловленности явлений; системный подход к анализу явлений и процессов; общая теория познания; положения о личности как субъекте отношений и деятельности; личностно-ориентированный подход по взаимодействию субъектов образования; потенциально-актуальный, процессуально-результативный и компетентностный подход в определении целей, показателей результатов и раскрытия содержания обучения; междисциплинарный подход по способу организации образовательного процесса; деятельностный, развивающий подход по способу освоения содержания обучения), а также работы, посвященные проблеме компетентностного подхода в образовании, представления о содержании деятельности и профессиональных функциях военнослужащих-инструкторов физической подготовки, идеи повышения качества подготовки в области профессионального военно-физкультурного образования, идеи создания различных систем контроля и оценки обучения, положения и идеи педагогического моделирования образовательных систем, теории проблемного и проективного военного образования, развивающего обучения и др.

Методы исследования:

1) теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, конкретизация и обобщение, анализ и систематизация передового педагогического опыта в психолого-педагогической, методической литературе, публикациях научного характера в периодической печати, педагогическое моделирование);

2) диагностические (тестирование, анкетирование, беседы, ранжирование, экспертная оценка, обобщение независимых характеристик);

3) праксиметрический (изучение продуктов деятельности военнослужащих-инструкторов физической подготовки, офицеров, контрактников военнослужащих срочной службы);

4) эмпирические (педагогическое наблюдение);

5) экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный педагогический эксперимент);

6) математическая обработка экспериментальных данных.

Итак, уточнение сущности профессиональной компетентности военнослужащих-инструкторов физической подготовки, выявление её специфики и структуры у военнослужащих, нами анализировались

различные подходы к осмыслению феномена, и было установлено, что конструкт *компетентность* и, (или) *компетенция* ограничен профессионально значимыми личностными качествами, умениями военнослужащих-инструкторов физической подготовки, его профессионализмом и квалификацией. И, в научных кругах дефиниция категории и способы её разведения до сих пор вызывают полемику.

Анализ определений и их сравнительная характеристика, убедили нас, что компетенции и (или) компетентность военнослужащих-инструкторов физической подготовки не содержат каких-либо принципиальных новых компонентов, не входящих в объем понятия «сложное умение». При разведении понятия к цели и контексту нашего исследования подходит способ, где компетентность служит собирательным образом и употребляется в единственном числе, а компетенции – её составляющие. Таким образом, под компетенциями военнослужащих-инструкторов физической подготовки целесообразно понимать сложные умения, приобретённые в процессе военно-физкультурного опыта выполнения деятельности, а под компетентностью – совокупность этих умений, позволяющую военнослужащим, самостоятельно, без дополнительной стажировки, решать профессиональные задачи, предусмотренные должностными обязанностями по охране и обороне нашей страны.

Таким образом, результаты теоретического этапа исследования подтвердили правильность выдвинутых гипотетических положений и эффективность разработанного плана предстоящей научной работы.

Мы полагаем, что выполненное исследование имеет определенную научную новизну, теоретическую и практическую значимость для теории и методики физической подготовки военнослужащих-инструкторов Российской Армии.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПАМЯТНИКОВ ПРИРОДЫ г. СТАВРОПОЛЯ

Полторацкая Ф.М., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. биол. н., доц. Топчий М.В.

Одной из наиболее важных задач человечества является рациональное взаимодействие с окружающей природной средой. Постоянное увеличение урбанизированных территорий оказывает непосредственное воздействие на естественные экосистемы, нарушая тем самым их функционирование. Некоторые естественные экосистемы являются уникальными природными комплексами и одним из способов сохранить их целостность, является присвоение статуса особо охраняемой природной территории. Экологическая доктрина Российской Федерации ставит отдельной задачей государства создание и развитие особо охраняемых природных территорий, подчеркивая их исключительное значение в сохранении экологической стабильности.

В России система особо охраняемых природных территорий составляет основу территориальной охраны природы. Особо охраняемые природные территории используются для сохранения типичных и уникальных компонентов экосистем. Они полностью или частично исключаются из хозяйственного использования, имеют режим особой охраны, а на прилегающих к ним территориях могут создаваться охранные зоны. В зависимости от особенностей различают несколько категорий охраняемых природных территорий, одной из которых являются памятники природы. Памятники природы, определяются как, уникальные, невосполнимые, ценные в экологическом, научном, культурном и эстетическом отношении природные комплексы, а также объекты естественного и искусственного происхождения.

В Ставропольском крае создана и функционирует сеть особо охраняемых природных территорий, общая площадь которых составляет 107 тыс. гектаров. Это 46 государственных природных заказников и 66 памятников природы краевого значения.

Ставропольская возвышенность, на которой расположен г. Ставрополь, находится на границе горного и равнинного рельефа Европы и Азии, что предопределяет уникальность объектов природной среды на территории города.

Целью нашего исследования явилось выявление экологических проблем памятников природы г. Ставрополя. Основной задачей исследования было изучение экологического состояния окружающей среды на территории памятников природы г. Ставрополя.

Объект исследования – территория г. Ставрополя. Предмет – памятники природы г. Ставрополя и их современное состояние. Методы, используемые в работе: аналитический, описательный.

Наши исследования проводились на территории города Ставрополя в течение 10 дней. В результате анализа имеющихся данных об особо охраняемых природных территориях г. Ставрополя, было установлено, что на территории г. Ставрополя находится 8 памятников природы: три – гидрологических, два – дендрологических, два – комплексных (ландшафтных) и один – геолого-геоморфологический.

Нами был проведен визуальный осмотр всех 8 особо охраняемых природных территорий и дана характеристика их современного состояния.

Гидрологический памятник природы Урочище родника «Корыта» находится в 329 квартале г. Ставрополя, на территории туристского кемпинга «Родник». Вода чистая. Без посторонних запахов, температура + 10°C. В настоящее время оборудованы два небольших бассейна.

В целом состояние территории можно считать удовлетворительным. Нарушение почвенного покрова незначительно. Несмотря на наличие специально обустроенных мест для разведения костра, обнаружено 4 не обустроенных кострища, 2 свалки бытовых отходов.

На территории Таманской лесной дачи находятся два гидрологических памятника природы – Холодный и Михайловский родники. До появления Сенгилеевского водохранилища вода из родника использовалась для городского водоснабжения. Водопроводы забросили. Технические сооружения разрушили.

В настоящее время, в результате смещения подземных водоносных слоев, вода выходит не через трубу, а ниже в районе каменных ступеней, минуя большие бассейны, а восстановительные работы приостановлены из-за отсутствия финансирования.

Также проблемой является застройка, в том числе, и незаконная, разрушение старой инфраструктуры, вандализм со стороны отдыхающих.

На окружающей родник территории нами обнаружено 5 не оборудованных кострищ, значительное количество различных бытовых отходов, значительное нарушение почвенного покрова.

Михайловский родник находится в 0,5 км на юго-запад от МБОУ СОШ № 7 г. Ставрополя. Родник выходит из пласта карабинских известняков среднесарматского яруса неогенового возраста. Вода холодная, + 8°C, прозрачная, без запаха. По составу она гидрокарбонатная кальциево-натриевая с минерализацией 2,33 г/л, с содержанием нитратов 0,04 г/л и аммония – 0,0005 г/л, что объясняется ее загрязнением из расположенных в зоне питания городских кварталов.

Недавно здесь были восстановлены и благоустроены два бассейна, в которых желающие могут купаться в ледяной родниковой воде.

Михайловский родник находится недалеко от селитебной зоны, поэтому рекреационная нагрузка на этот памятник природы довольно высока. В районе расположения родника нами было обнаружено 3 не обустроенных кострища, 2 поляны со значительным нарушением почвенного покрова. По всей территории памятника природы разбросаны бытовые отходы, обнаружена 1 стихийная свалка.

Дендрологические памятники природы г. Ставрополя представляют собой группы великовозрастных деревьев. На ул. М. Морозова, 39, это 2 великовозрастных тополя. По состоянию запыленности листовых пластин было установлено, что деревья подвергаются антропогенному воздействию атмосферного воздуха загрязненного выхлопами автотранспорта. Никаких знаков указывающих на то, что место, на котором растут деревья, является особо охраняемой природной территорией нами не обнаружено.

Вторая группа включает 46 великовозрастных деревьев дуба, тополя и каштана в Ставропольском ПКЮ. Запыленность листовых пластин указывает на не значительное антропогенное воздействие атмосферного воздуха. Состояние деревьев данной группы можно признать удовлетворительным.

Комплексный (ландшафтный) памятник природы Курган Лохматый находится в 7 км на запад от города Ставрополь, в западной части государственного природного заказника «Русский лес». Растительность

Кургана Лохматого представлена множеством редких и исчезающих растений, занесенных в Красную книгу РФ и Красную книгу СК: лук медвежий, хохлатки узколистая и кавказская, птицемлечник дуговидный, зубянка пятилисточковая, пролеска сибирская, ятрышники шлемоносный и раскрашенный, пион узколистый, тюльпаны Биберштейна и Гесснера, ковыль перистый и др. Основная антропогенная нагрузка на данный памятник природы оказывают обитатели расположенных рядом 4-х садовых товариществ. Нами обнаружено 6 необустроенных кострищ, 4 стихийные свалки бытовых отходов. Замечены следы выпаса домашнего скота.

Ландшафты высотной поясности Ставропольской горы находятся в 18-20 км к западу от города Ставрополя, относятся к категории комплексных памятников природы. Основной достопримечательностью является урочище «Волчьи ворота». Несмотря на удаленность от густонаселенных районов г. Ставрополь эта территория является популярным местом отдыха жителей и гостей города. В результате проведенного визуального осмотра территории в радиусе 1 км от смотровой площадки, нами было обнаружено 4 не оборудованных кострища, 3 стихийных свалки и большое количество различных бытовых отходов разбросанных по всей территории памятника природы.

Уникальным геолого-геоморфологическим памятником природы является Травертиновый источник. Он находится на территории Русской лесной дачи в г. Ставрополе, в 1,5 км от конечной остановки троллейбуса № 1. Температура воды + 10°C, чистая, прозрачная, без посторонних запахов.

На территории прилегающей к Травертиновому источнику нами не было обнаружено следов активной деятельности человека. Нарушения почвенного покрова незначительны, бытовые отходы практически не замечены. Состояние этого памятника природы оценивается как удовлетворительное, что, по-видимому, связано с небольшим потоком туристов.

Много лет Ставрополь считался самым зеленым городом России. Но в настоящее время экологическая обстановка в городе Ставрополе весьма сложна и неоднозначна. Наиболее значительные промышленные предприятия расположены в верхней части города на высоких отметках рельефа. Они не отделены от жилых районов буферной озелененной зоной. Загрязнители от этих предприятий беспрепятственно распространяются преимущественно вниз по рельефу, загрязняя как жилые районы, так и особо охраняемые природные территории города.

Природная среда города оказалась в чрезвычайно тяжёлом положении.

В экологически опасном состоянии находятся охраняемые природные территории города.

Жители города, использующие памятники природы г. Ставрополя в качестве мест кратковременного отдыха, также оказывают негативное воздействие на их состояние. На большинстве территорий наблюдается нарушение почвенного покрова, спиленные и поломанные деревья,

вытоптанные тропы, необустроенные костровища, свалки бытовых отходов, что приводит к деградации экосистем.

Родники, стратегические источники пресной питьевой воды, умирают. Санитарное состояние городских лесов на территории которых находятся исследованные нами памятники природы удручающее.

Сформировалась устойчивая тенденция захвата земель с особым правовым режимом их использования.

Нерациональное использование природных ресурсов является одной из основных проблем человечества, а особо охраняемые природные территории, как объекты общенационального достояния, играют ключевую роль в поддержании экологического равновесия.

Повышение грамотности населения и других природопользователей в части эксплуатации природной среды, увеличение объема знаний и опыта общения с природой у студентов и школьников, привлечение к организации и проведению природоохранных мероприятий, а также научно-практических конференций, экологических конкурсов и праздников, может внести существенный вклад в сохранение окружающей и культурной среды

Мы считаем, что Ставрополю при самом интенсивном его росте не следует посягать на памятники природы. Наоборот, надо по возможности стараться подчеркнуть, что основная задача создания ООПТ – сохранить для будущих поколений природные комплексы и объекты, имеющие особое природоохранное, научное, эстетическое, рекреационное и оздоровительное значение.

Сохранить неповторимые уголки природы родного города – общая задача городской власти, а также самих жителей города. Это необходимо и для устойчивого развития края в целом. Ведь система особо охраняемых природных территорий занимает ключевую позицию в самой возможности гармоничного сочетания экономического благополучия региона и сохранения при этом его уникальных природных богатств.

РАЗДЕЛ 11. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ И РЕГИОНА

РЫНОК НЕДВИЖИМОСТИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

Абрамова В.В., Ставропольский филиал ФГБОУ ВПО МГТУ МИРЭА

Научные руководители: к. пед. н., доц. Савинов П.Я.,

к. экон. н., ст. преп. Медведева В.Н.

Рынок недвижимости в последнее время стал мало предсказуем, поскольку находится под влиянием экономических, социальных и политических факторов. Перспективы его развития не вызывают оптимизма у профессионалов. В связи с девальвацией рубля продавцы техники, автомобилей и недвижимости собрали беспрецедентно высокую прибыль. Продавались квартиры, которые не могли продать в течение многих лет, за цену, превышающую рыночную в несколько раз. Спрос в декабре прошлого года вырос более чем на 40%. Таким образом, начавшаяся в 2014 году неблагоприятная экономическая ситуация практически не отразилась на продажах жилой недвижимости, которые, напротив, увеличили объемы продаж на фоне резкого роста валюты и падения рубля. Однако по оценкам экспертов любое повышение цен будет не долгосрочным [1].

В настоящее время сформировался устойчивый тренд на понижение платежеспособности населения, что будет провоцировать застройщиков к приостановке работ по строительным проектам на начальных стадиях. В перспективе 2-3-х лет при сохранении негативных тенденций в экономике это приведет к снижению объема нового строительства на 30-40%. На рынке вторичного жилья по-прежнему сохраняется фундаментальный спрос, в основном на жилье эконом-класса.

Вследствие чего возникает необходимость разработки государственной политики в области строительства. Одним из решений в сложившейся ситуации является снижение процентных ставок, произошедшее в марте 2015, отчасти выправит экономическую ситуацию в стране, так как по ипотечному кредитованию в РФ продается около 30% всего жилья, от 50 до 80% – на первичном рынке. Процентные ставки жилищного кредитования ведущих банков колеблются в пределах 11,6-15% годовых, по сравнению с 25-35% в предшествующих периодах (конец 2014 года). Также, существуют механизмы создания жилищных кооперативов при господдержке, которая предполагает бесплатное предоставление земельного участка для строительства, содействие в обеспечении подключения к сетям, бесплатное предоставление типового проекта, специальные ипотечные программы и многое другое, что позволяет снизить итоговую стоимость новостройки около 30%, то есть приблизит стоимость квадратного метра к его себестоимости. Сейчас строительство жилищно-строительных кооперативов (ЖСК) реализуется при поддержке Фонда развития жилищного строительства (РЖС). Данная программа предназначена для улучшения

жилищных условий многодетных семей, работников образования, здравоохранения и культуры. Кризис дает возможность новым сегментам и инструментам, которые не рассматривались и не развивались в докризисный период, в период экономического роста [3].

Ухудшение положения в сфере коммерческой недвижимости обуславливает повышение налога на недвижимость и избыток предложения в данном сегменте. Последствиями низкого спроса станет снижение арендных ставок как в долларах, так, возможно, и в рублях. Впрочем, многое будет зависеть от характеристик конкретных проектов, местоположения, набора арендаторов, сроков аренды, и иных условий заключенных договоров.

В сегменте торговых центров сохраняется избыток предложений. Давление на арендные ставки, вероятно, станет слабее, так как доля свободных площадей здесь намного меньше, (речь идет о крупных городах) и розничные продажи, вероятно, не подвергнутся сильным колебаниям, что положительно скажется на обороте рубля [3].

Исходя из опыта 2008-2009 годов, можно предположить, что и на этот раз сектор недвижимости находятся в состоянии резкого, но краткосрочного экономического роста. Спрос на недвижимость в России остается на высоком уровне: в среднем на душу населения в стране приходится 23 кв. м жилья. Мнений и прогнозов по сложившейся ситуации достаточно много. Безусловно, граждане, законно находящиеся на территории Российской Федерации, имеют право свободного выбора жилых помещений для проживания в качестве собственников, но не стоит поддаваться спекулятивному ажиотажу и перед принятием важного решения тщательно проанализировать сложившуюся ситуацию на рынке недвижимости.

Литература:

1. Бобашев С. Рынок недвижимости в кризис: ждем снижения цен? // <http://www.bn.ru/articles/2015/01/16/209718.html>
2. Гордеева Ю. Что ждет российский рынок недвижимости в 2015 году // <http://www.bn.ru/articles/2015/01/16/209718.html>
3. Жилищно-строительные кооперативы: возрождение // Недвижимость. – 2013. – №37(819) – С. 11.
4. Жилищный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 2004 г. №188-ФЗ (с изменениями от 31 декабря 2005 г., 18, 29 декабря 2006 г., 18 октября 2007 г.) // Российская газета. – 2005. – 12 января.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

Ткаченко А.В., ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: к. геогр. н., доц. Новосельцева А.П.

Неэффективность использования рабочего времени наносит большой ущерб всем организациям и предприятиям. Отличие живого труда от овеществленного заключается в том, что его невозможно накапливать и

использовать в только тогда, когда в нем возникает потребность. Поэтому нерациональность использования живого труда в условиях рыночной экономики может свести к минимуму конкурентные преимущества, которые дают организациям и предприятиям современная техника и технологии.

В настоящее время потребность в внедрении тайм-менеджмента в определена следующими факторами:

1. Рост темпов изменений, наблюдаемый в экономической среде, требуют делегирования сотрудникам организаций больших полномочий, повышение роли оперативного управления, самостоятельного принятия решений и самостоятельной организации своей работы.

2. Наблюдается повышение удельного веса нематериальных активов в стоимости организации, а также эффективности работы ведущих топ-менеджеров и специалистов в настоящее время становится ведущим фактором успеха все большего числа компаний, но при этом затруднен внешний контроль за деятельностью сотрудника, работа которого носит творческий характер, но в то же время повышается возможность самостоятельной организации таким сотрудником своей работы.

3. Для многих организаций основной стратегией выживания в условиях экономического кризиса, связанного с введением экономических санкций, становится разработка новых продуктов, возможность выхода на новые рынки, внедрение и разработка новых инструментов и систем управления. В результате это топ-менеджеры и специалисты организаций и предприятий испытывают повышение количества и объемов решаемых задач, необходимость постоянно изыскивать резервы времени для осуществления проектов, способствующих непрерывному развитию организации.

Большое внимание заслуживает анализ использования рабочего времени руководителя, так как он позволяет определить временные потери, выявить сильные и слабые стороны практикуемого стиля управления организацией или предприятием, позволяет определить на что расходуется рабочее время, какой объем времени требуется для выполнения тех или иных дел, факторы, способствующие стимуляции или ограничению работоспособности [2].

Кроме анализа использования рабочего времени руководитель должен учитывать факторы, которые мешающие быстрому выполнению работы и для этого необходимо составлять листок возможных «дневных помех».

Наиболее применимым методом изучения затрат рабочего времени для руководителя является фотография рабочего времени потому, что она позволяет детально изучить каждую минуту деятельности руководителя в течение исследуемого периода, и благодаря этому произвести точный анализ эффективности использования рабочего времени [1].

Фотография рабочего времени (ФРВ) является одним из самых удобных и рациональных методов исследования затрат и потерь рабочего времени, а также для нормирования труда. Освоение данного метода позволяет получать уникальные результаты в области управления персоналом и его

производительностью, в том числе и в условиях неполного охвата нормированием выполняемых на предприятии работ.

Для составления фотографии рабочего времени необходимо было выполнить следующую работу:

- провести наблюдения;
- обработать данные, полученные в ходе наблюдения;
- проанализировать результаты наблюдения;
- разработать мероприятия, направленные на повышение эффективности использования рабочего времени [1].

Для дальнейшего анализа эффективности использования рабочего времени руководителя был использован его личный план на исследуемые две недели. Изучение затрат рабочего времени производилось путем наблюдения и замеров всех без исключения затрат времени в порядке их фактической последовательности, при этом использовался секундомер, по которому были определены временные промежутки, потраченные на ту или иную работу [2].

Нами были проведены исследования использования рабочего времени директором Труновского ГУП МДРСУ. Для этого мы определили срок наблюдения. В связи с небольшим разнообразием функций его деятельности было принято решение о проведении исследований в течение 2 недель по 5 рабочих дней (по 9 рабочих часов в день), при этом каждый рабочий час разделен на 15-минутные перерывы.

В результате двухнедельных наблюдений, было установлено, что директор участвовал в разработке мотивационных схем совместно с генеральным директором Труновского ГУП МДРСУ, так же определял потребность подразделения в обучении и анализировал состояние рынка труда в Труновском районе во вторую неделю. Проведенные исследования позволили нам установить, что были затраты времени, которые на протяжении двух недель оставались неизменными. Так, во вторую неделю затраты на регламентированные перерывы составили 300 минут, так же как и в первую неделю.

Подобная ситуация наблюдается и при выполнении им при служебных разъездах и при наведении порядка на рабочем месте. Но, в первую неделю руководитель тратил на 60 минут меньше времени на взаимодействие с региональными представителями, подготовку отчетов и различных планов (на 60 минут). Во вторую неделю, по сравнению с первой, увеличилось на 15 минут время на разбор конфликтов с клиентами. Кроме этого были увеличены в первую неделю по сравнению со второй: на 105 минут – ведение переговоров с деловыми партнерами. Так же, было замечено увеличение времени в первую неделю на 30 минут при контроле над процессом заключения договоров, на 45 минут при нерегламентированных перерывах, на 15 минут при других деловых телефонных переговорах. Еще, в первую неделю, на 45 минут увеличились телефонные разговоры с клиентами, на 30 минут совещание с руководителями отделов и на 30 минут – затраты на совещание с генеральным директором Труновского ГУП МДРСУ.

Все изменения затрат времени были связаны с работой административного характера. Так же можно сказать, что во вторую неделю затраты на нерегламентированные перерывы значительно сократились. Далее нами был проведен анализ структуры фактических затрат времени руководителя за две недели.

Проанализировав структуру суммарных затрат рабочего дня руководителя, можно сделать следующие выводы: самые высокие затраты рабочего времени директора Труновского ГУП МДРСУ пришлось на составление отчетов и различных планов (3,8%), а наименьшие затраты приходятся на ведение деловых переговоров с крупными клиентами (-3,3%) и проведение мониторинга рынка труда района (-3,3%). Так же, нами зафиксировано увеличение затрат времени, связанных с приемом посетителей по деловым вопросам (3,8%) и сокращение затрат рабочего времени, обусловленных участием в разработке мотивационных схем совместно с генеральным директором (-2,8%).

Таким образом, можно сказать, что остальные затраты времени не имеют значительных отличий во времени, между первой и второй неделей. Кроме этого исследования позволили выявить, что есть затраты времени, которые вообще не имеют отличия, между двумя исследуемыми неделями, это регламентированные перерывы, служебные разъезды, составление плана по приходам и наведение порядка на рабочем месте (изменения равны 0).

Проведенные исследования показали, что основной проблемой для предприятий и организаций Ставропольского края, с которой неминуемо приходится сталкиваться при внедрении тайм-менеджмента – это сопротивление работников. Данное сопротивление объясняется рациональными причинами и иррациональными факторами. На рациональном уровне сопротивление связано с объяснением человеку неочевидных для него преимуществ от наведения порядка в системе, а сопротивление, вызванное иррациональными факторами – естественным отторжением всего нового, непривычного, того, необходимость чего еще не осознана.

Литература:

1. Белова Г. Использование трудовых ресурсов. Анализ и пути улучшения – М., 2010.
2. Большаков А.С. Менеджмент. Стратегия успеха: Философия и теория науки управления. – СПб., 2009.

ТЕСТОВЫЙ МАГАЗИН КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ТОВАРОВ- КОНКУРЕНТОВ

Евдашева Д.Н., ФГБОУ ВПО СтГАУ

Научные руководители: к. экон. н., доц. Ермакова Н.Ю.,

к. экон. н., ст. преп. Дешевова Н.В.

Со времен появления торговых отношений предприниматель-«новичок», прежде чем вступить на рынок, сталкивается с определенными барьерами, которые заставляют ее подстраиваться под условия рынка. К таким барьерам относится, в первую очередь, конкуренты и потребители. Анализ стратегии конкурентов в предпринимательской деятельности это насущная необходимость, поскольку изучить чужие ошибки, значит получить возможность перенять их достижения.

Анализ пожеланий, пристрастий, вкусов клиентов также занимает немаловажное место в работе предпринимателя, так как это позволяет своевременно предложить им именно то, что нужно, обеспечивая себе доход.

В первую очередь важно выяснить, что влияет на выбор покупки потребителя. В последнее время все чаще поднимаются вопросы о качестве продуктов питания, товаров бытовой химии, техники и прочих товаров. Нередко под словом «качество» потребитель воспринимает личную вкусовую оценку продукта. При этом на субъективные вкусовые ощущения влияет множество факторов – начиная от упаковки продукта и заканчивая ситуацией, в которой продукт употребляется.

Каждый предприниматель, в особенности только начинающий вести предпринимательскую деятельность, желающий «остаться в игре», должен постоянно анализировать конкурентное положение как своих товаров, так и конкурентов, потому проведение исследования товаров конкурентов является неотъемлемой задачей успешной предпринимательской деятельности.

Для улучшения качества товара и стимулирования предпринимательской деятельности в г. Ставрополь можно ввести в использование метод тестового магазина, давно применяемый в крупных городах России (Москва, Санкт Петербург, Екатеринбург). Данный метод представляет собой сочетание количественных и качественных методов, разрабатываемых на базе отдельных консалтинговых и исследовательских компаний, или на базе самого предприятия, метод тестового магазина

Разберем более подробно использование данного метода оценки в Ставропольском крае.

Тестовые магазины – это экспериментальные магазины, оборудованные как самые настоящие. Тележки, полки с торцами, внутренняя связь, музыка и прочее воссоздают реальную атмосферу покупок [2].

Благодаря таким экспериментальным магазинам исключается возможность концентрации внимания покупателя только на тестируемом продукте, так как это является причиной неестественного поведения потребителя.

Введение тестируемого продукта в ассортимент такого магазина должно быть максимально реалистичным с точки зрения выкладки и доли, занимаемой на полке. При тестировании упаковки, как правило, создается контрольная полка (с существующей упаковкой) и тестовая полка (с новой упаковкой).

Выборка людей происходит на улице согласно квотам. Респондентам задаются вопросы одновременно по пяти товарным категориям, чтобы участники не догадались, какой именно продукт тестируется [2].

Чаще всего эксперты работают с двумя одинаковыми выборками, каждая из которых состоит наполовину из покупателей тестируемого бренда и наполовину из покупателей другого бренда.

Перед экспериментом, респондентам необходимо провести инструктаж. Это важная ступень процесса, поскольку именно она определяет задачу, которую покупатель будет подсознательно выполнять.

Респонденты должны будут выбирать продукты из пяти товарных категорий, в число которых входит тестируемый продукт. В течение всего процесса совершения покупки участники не будут знать, какой именно товар тестируется, поэтому будут вести себя естественно.

В тестовых магазинах покупатели будут совершать покупки точно так же, как и в любых других торговых точках. За этим процессом наблюдают интервьюеры, которые находятся в специальной комнате для видеонаблюдения и ведут видеозапись всех респондентов, совершающих покупки.

По каждому респонденту интервьюеры затем заполняют анкету, которая содержит такие основные аспекты, как продолжительность процесса покупки, продукты, которые приобрел респондент, и прочее.

Частота покупки того или иного товара – это количество респондентов, которые приобрели данный продукт, т.е. число покупателей, которые приобрели данный продукт во время своего посещения одного из вводимых экспериментальных магазинов.

Для сокращения затрат на создание тестового магазина в качестве помещения для эксперимента можно использовать любой супермаркет Ставрополя, например «гипермаркет Магнит», «Метро» или «Окей». В данном случае покупатели также будут вести себя непринужденно, не концентрируя свое внимание только на тестируемом продукте. А эксперты смогут наблюдать за процессом исследования в специально отведенной комнате.

Таким образом, метод тестовый магазин включает следующие этапы:

1. Создание реалистичной атмосферы для совершения покупок.
2. Создание полок реальных магазинов по товарным категориям.
3. Рекрут.
4. Инструктаж респондентов перед посещением магазина.
5. Поход за покупками.
6. Совершение покупки.

Таким образом, данный метод позволит оценить как деятельность конкурентов, так и производимые ими товары и услуги в частности. Но введение данных методов в практику Ставропольского края требует вложения достаточно крупных инвестиций. Потому существуют консалтинговые компании, например «Romir», ООО «Консалт Гео Групп», которые специализированно могут заняться внедрением таких исследований и предоставить услуги по оценке товаров и услуг любому предприятию Ставропольского края.

Литература:

1. Евдашева Д.Н., Агаларова Е.Г. Изучение товара конкурентов методом тест-лабораторий // Региональная модель развития: детерминанты экономики и маркетинга: Сб. науч. работ по матер. VII Всерос. научно-практич. конф. – Ставрополь, 2014. – С. 97-100.

2. Официальный сайт консалтинговой компании ROMIR // <http://romir.ru/market/innovate>

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОБРОВОЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ В РФ

***Зайцева Н.В., Ставропольский филиал ФГБОУ ВПО МГТУ МИРЭА
Научный руководитель к. экон. н., доц. Любенкова Е.П.***

Медицинское страхование может законно считаться одним из столпов страхового рынка РФ. Его доля в общем сборе страховых вкладов находится в пределах 34%. Как правило, не только обязательное медицинское страхование (ОМС), но и добровольное медицинское страхование (ДМС) вносит собственный вклад в развитие рынка. Ежегодный прирост размеров ДМС оценивается в 25-30% и обеспечивается, прежде всего, с помощью корпоративных посетителей. Помимо всего этого, компенсацию медицинских затрат гарантируют полисы страхования от несчастных случаев и полисы страхования ответственности за причинение вреда третьим лицам. С учетом этих составляющих доля ДМС в общем объеме сборов страховых премий, по оценкам экспертов, превышает 35%.

Функционирование системы ОМС нередко и заслуженно подвергается критике, создавая представление, что именно оно описывает погоду в здравоохранении. Хотя на долю ОМС приходится практически вся амбулаторно-поликлиническая и большая часть стационарной поддержки, доля его в финансировании здравоохранения составляет около 40%. Более половины финансирования "бесплатных" медицинских услуг приходится на государственный бюджет, из которого оплачиваются скорая медицинская помощь, лечение в специализированных диспансерах и больницах, дорогостоящие высокотехнологичные виды лечения по утвержденному Перечню, льготное лекарственное обеспечение.

В целом для системы здравоохранения характерно присутствие почти всех каналов финансирования и чрезвычайно слабая нормативная база

обоснования потерь. Экономика здравоохранения очень непрозрачна, а стремление сделать ее наиболее прозрачной сегодня отсутствует. Это обстоятельство сказывается на деятельности всех медицинских страховщиков, как в части ОМС, так и ДМС.

Чтобы сделать медицинское страхование более эффективным в деле защиты интересов людей, надо решить две задачи: во-первых, усилить позиции обязательного медицинского страхования и, во-вторых, оптимальным образом сочетать функции обязательного и добровольного медицинского страхования, что должно придать развитию ДМС дополнительный стимул.

Несмотря на то, что Закон об Обязательном медицинском страховании действует с 1992 г., сама концепция страховой медицины далеко не бесспорна и очевидна для организаторов системы здравоохранения. Многие из них стремятся к централизованному распределению средств фонда ОМС в дополнение к прямому бюджетному финансированию медучреждений. Определенная Законом модель организации ОМС, включающая фонды ОМС, страховые медицинские организации и медицинские учреждения, на сегодняшний день функционирует лишь в трети субъектов РФ. В остальных действуют альтернативные варианты. Территориальные фонды ОМС широко используют практику создания своих филиалов, которые занимаются выдачей полисов и финансированием медицинских учреждений.

Серьезной проблемой ОМС является хроническое недофинансирование, связанное с платежами органов исполнительной власти за неработающее население. Эти платежи должны базироваться на стоимости территориальных программ ОМС. Однако до сих пор отсутствуют регламентирующие документы по расчету нормативов платежей. Фактически они вносятся исходя из разницы между стоимостью территориальной программы и взносами хозяйствующих субъектов, которые составляют 3,1% от фонда оплаты труда. Поэтому чем больше средств на ОМС платят работодатели за работающих лиц, тем меньше взносы местных органов за неработающее население.

Добровольное медицинское страхование служит дополнением к бесплатным формам обеспечения населения медицинскими услугами. ДМС стало первым видом страхования, который был освоен нашими страховщиками в период перестройки.

Финансирование медицинских услуг через ДМС гораздо выгоднее, чем их прямая оплата. Благодаря налоговым льготам для организаций, использующих собственные средства на добровольное медицинское страхование своих работников, коллективная форма ДМС получила широкое распространение в РФ. Свыше 90% средств дают коллективные полисы, тогда как страхование по индивидуальным полисам развивается медленно.

Главная причина медленного роста объемов ДМС состояла в отсутствии долгое время налоговых льгот для индивидуальных клиентов. Общее число страхователей увеличивается в год примерно на 15%, однако не более 20%

работающего населения имеют полисы ДМС. Поэтому перспективы роста оцениваются здесь достаточно высоко.

Потребность в ДМС непосредственно зависит от уровня развития обязательного медицинского страхования. Чем полнее покрываются потребности людей в медицинских услугах по линии ОМС, тем меньше спрос на услуги по ДМС. В этом отношении шансы ДМС чрезвычайно высоки. Это объясняется не только недостаточно высоким уровнем бесплатных медицинских услуг, но и глобальными тенденциями кризиса всех систем обязательного социального страхования. Этот кризис связан с демографическими характеристиками современного общества. Не может быть исключением и Россия. В условиях, когда соотношение между числом работающих и неработающих складывается в пользу неработающих, а фонды социального страхования формируются за счет платежей работающей части населения, принцип коллективной солидарности уже не может работать как основополагающий принцип социального страхования. Это стимулирует к расширению палитры предложения страховых услуг в сфере медстрахования.

Одной из задач становления ДМС является то обстоятельство, что в нашей стране по полису ДМС покрываются затраты лишь на те врачебные предложения, которые оплачиваются программой ОМС частично или же не оплачиваются вообще.

ДМС дает право пациенту на привлечение ведущих врачей-специалистов, выбор больницы и врача, обеспечение комфортных условий лечения и т.д. Вместе с тем добровольное медицинское страхование может носить совершенно самостоятельный характер и не зависеть от ОМС.

Главнейшей задачей медицинского страхования считается определение цены медицинских услуг. В РФ по сей день отсутствуют конкретные медико-экономические стереотипы и протоколы для исцеления основной массы болезней, которые разрабатывает и утверждает Минздрав. Основой при всем этом обязаны быть стереотипы ОМС, которых также пока не присутствует.

Тенденция удорожания медицинских услуг и роста убыточности медицинского страхования характерна для большинства стран. В связи с этим предпринимаются попытки внесения радикальных изменений в организацию системы медицинского обслуживания населения.

Литература:

1. Архипов А.П., Адонин А.С. Страховое дело: Учебно-методический комплекс. – М., 2008.
2. Сплетухов Ю.А., Дюжиков Е.Ф. Страхование: Учебное пособие. – М., 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. УЧИТЕЛЬ – ВАЖНЕЕ ПРОФЕССИИ НЕТ! ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ XXI ВЕКА

<i>Чугаева В.А.</i> Развитие женского образования в Северо-кавказском регионе во второй половине XIX века как отражение образовательной политики 60-х гг.....	3
<i>Губаева Д.П.</i> Подвиг учителей в трагедии Беслана.....	7
<i>Пахомова К.А.</i> Исследование социального статуса современного учителя....	11
<i>Сальникова О.Д.</i> Сущностно-содержательная характеристика компетентностного подхода в современном образовании.....	14
<i>Анциупова Е.Г.</i> Роль матери в эмоционально-личностном общении детей младенческого возраста.....	18
<i>Сапрыкина А.А.</i> К вопросу об использовании интерактивной доски в начальной школе.....	21
<i>Леканова К.А.</i> Особенности организации театрализованной деятельности в начальной школе.....	24
<i>Дубовская Н.А.</i> Проблемы развития речи младших школьников посредством развития регулятивных учебных действий.....	27
<i>Лебедева Е.А.</i> Специфика современных методов музыкального образования и их использование на уроках музыки в школе.....	32
<i>Якумова Е.С.</i> Понимание гражданской ответственности старшими школьниками как одна из ведущих проблем современной педагогики.....	35
<i>Черкаева Е.А.</i> Эффективность использования информационных технологий в обучении.....	39
<i>Портнова Т.В.</i> Основы теории миграционной педагогики: анализ отечественных исследований.....	42
<i>Балабина А. Ю.</i> Проблема обучения нерусскоязычных детей в сельской школе.....	45

РАЗДЕЛ 2. ВЕХИ ИСТОРИИ. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1941-1945 гг. В ПАМЯТИ НАРОДА

<i>Долгополова И.Р.</i> Поджо браччоли-видный представитель флорентийского гуманизма XV века.....	51
<i>Анискина Н.М.</i> Общественные настроения в российской провинции в период первой мировой войны: на примере ставропольской губернии.....	54
<i>Резниченко А.А.</i> Какого врага победили: к вопросу истоков и социальной сущности идеологии германского фашизма.....	58
<i>Асеева Я.Ю.</i> Дети и война (по материалам Ставрополя периода оккупации августа 1942 – января 1943 гг.).....	62
<i>Саид С.Т.Ш.</i> Спасение больных и раненых воинов в августе 1942 года из госпиталей кавказских Минеральных вод.....	66

<i>Василенко О.Г.</i> Сохранение культурной памяти о великой отечественной войне в городском пространстве Ставрополя.....	71

РАЗДЕЛ 3. РУССКАЯ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ

<i>Ключникова И.В.</i> Сакрализация древнерусского жития.....	76
<i>Аксенова Л.А.</i> Страх, тревога и отчаяние как маркеры экзистенциалистских тенденций в романе Лермонтова «Герой нашего времени».....	81
<i>Самарина А.С.</i> Черты культурного героя в образе Кулигина (по пьесе А.Н. Островского «Гроза»).....	84
<i>Кокорев М.В.</i> К вопросу о критериях анализа комической драматургии русского зарубежья.....	87
<i>Иванова В.О.</i> Поэтика автобиографической прозы м.и. цветаевой на примере рассказа «мать и музыка».....	91
<i>Пелых М.С.</i> Мотив свободы в лирике И. Бродского.....	95
<i>Душина С.А.</i> Мифологический аспект репрезентации «петербургского текста» в поэзии И. Бродского.....	98
<i>Бердянская М.В.</i> Солженицын и Бродский: «диалог» о литературе.....	103
<i>Батаргазиева З.Я.</i> Мифопоэтика как часть общей поэтики: к истории вопроса.....	105
<i>Сопнева Н.Н.</i> Типологическое сходство и различия художественных стилей Ф. Стендаля и О. де Бальзака.....	107
<i>Двораковская А.П.</i> Безысходность и абсурд в романах Ф. Кафки.....	112
<i>Щербинина А.Е.</i> Символика романа Дж. Д. Сэлинджера «над пропастью во ржи».....	115

РАЗДЕЛ 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

<i>Аждибатырова Ф.М.</i> Использование мотивационной составляющей при изучении иностранных языков.....	119
<i>Гладкова Н.А.</i> К вопросу о фонетической ассимиляции русских заимствований в английском языке.....	123
<i>Григорьева О.С.</i> Аутентичные компьютерные игры как средство повышения мотивации младших школьников к изучению английского языка.....	127
<i>Железцова Е.Д.</i> Использование метода «case-study» в обучении иностранному языку в начальной школе.....	132
<i>Рябуха Е.Н.</i> Использование современных обучающих программ на занятиях по иностранному языку.....	135
<i>Тавадян А.М.</i> Формирование интереса к русскому языку при помощи дидактических игр на этапе начального школьного образования.....	139

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

<i>Кулаков В.Г.</i> Развитие межличностных отношений у детей младшего школьного возраста при нормальном и аномальном онтогенезе.....	141
<i>Нездайминова Е.А.</i> Влияние специфики образовательного учреждения на развитие личности подростка.....	145
<i>Никонова Л.П.</i> Актуальные аспекты адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.....	149
<i>Шубина А.А.</i> Проблема социально-психологической адаптации ребенка-иммигранта к новым условиям.....	153
<i>Сырман И.В.</i> К вопросу о психологических проблемах подросткового возраста.....	158
<i>Фурманова С.А.</i> Социально-психологический портрет современного студента.....	159
<i>Богданова М.В.</i> Выявление уровня психологической готовности будущих дефектологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.....	165
<i>Чеботарева Н.Г.</i> Причины конфликтных взаимоотношений в педагогических коллективах коррекционных школ.....	169
<i>Юнгман И.В.</i> Стимулирование мотивации сотрудников в контексте управления организацией.....	171
<i>Леваднева К.В.</i> Социально-психологические основания супружеской измены.....	175
<i>Пахомова М.В., Зивенко А.А.</i> Кризисные явления современной семьи: «коммунальный брак».....	178
<i>Федорова К.Э.</i> Психологические детерминанты девиантного материнства...	181

РАЗДЕЛ 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Волхова Ю.А.</i> Развитие основ полилогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	185
<i>Иволгина К.С.</i> Значение изучения фразеологической лексики младших школьников с нарушениями речи.....	188
<i>Реброва М.А.</i> Особенности развития сенсорных процессов у детей с нарушениями речи.....	191
<i>Доценко А.И.</i> Значение обучения изобразительной деятельности детей с нарушением слуха.....	194
<i>Махонько А.В.</i> Особенности обучения и воспитания детей с нарушением зрения.....	196
<i>Приходько Е.В.</i> Особенности зрительного гнозиса у детей с речевыми нарушениями.....	198

РАЗДЕЛ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Горбунова А.О.</i> Организация экспериментального исследования произвольного внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	202
<i>Корсунова И.Ю.</i> Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим дошкольников с нарушениями зрения.....	205
<i>Эмирова К.Э.</i> Психологические особенности младших школьников с задержкой психического развития.....	209
<i>Мустафаева А.Г.</i> Особенности адаптации детей после кохлеарной имплантации к новым слухо-речевым условиям.....	212
<i>Соломаха И.В.</i> Особенности динамического праксиса у детей с дизартрией.....	216
<i>Соломаха И.В.</i> Специфика предметно-развивающей среды для детей при разных формах отклоняющего развития.....	220
<i>Шевченко Д.А.</i> Психокоррекция трудностей в обучении соматически ослабленных детей младшего школьного возраста.....	223
<i>Слюсарева А.Е.</i> Применение арт-терапии в реабилитации детей с онкологическими заболеваниями.....	225

РАЗДЕЛ 8. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА, ТЕКСТА, ДИСКУРСА

<i>Пугачёва А.Г.</i> Особенности изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных в русистике.....	230
<i>Захарова А.С.</i> Особенности фразеологизмов идеографического поля «моральные качества человека».....	234
<i>Ахметова М.Э.</i> Предпосылки и источники заимствования узкоспециального термина предметной области «антикризисное управление».....	237
<i>Горешнева А.Е.</i> Интерфикс как асемантический элемент в структуре слова: проблема определения.....	241
<i>Шрамова В.А.</i> Проблемы словообразовательного анализа в вузовском и школьном курсах.....	243
<i>Букреева Е.С.</i> Вербализация представлений Л.Н. Толстого о вере посредством разных культурных кодов.....	247
<i>Шаринова А.Р.</i> Использование степеней сравнения прилагательных в поэзии Б. Пастернака.....	250
<i>Бурдыга А.А.</i> Роль авторских неологизмов в поэтическом языке М.И. Цветаевой.....	253
<i>Губская Ю.С.</i> Языковая природа эпитета (на материале творчества М. Степновой).....	256
<i>Дьякова О.Н.</i> К вопросу об особенностях авторского самовыражения: лингвоантропоцентрический подход (на материале произведений Л. Улицкой).....	260

<i>Колесникова Т.В.</i> Этнолингвистическая информация в топонимии петровского района Ставропольского края.....	263

РАЗДЕЛ 9. СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕСТВО В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ЗНАНИИ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Федосеева М.В.</i> Философское определение гражданского самосознания в современной России.....	267
<i>Иваненко Н.Н.</i> Профилактика экстремизма в молодежной среде.....	270
<i>Сариева А.О.</i> Человек в культурологических исследованиях: основные подходы к рассмотрению феномена.....	274
<i>Иванова К.А.</i> Исследование формирования и проявления потребности личности подростка в субкультурной принадлежности.....	277
<i>Силенок С.А., Фёдорова Т.В.</i> Проблемы молодежи на страницах прессы....	281
<i>Непорожняя Е.Н.</i> Философско-педагогический аспект исследования проблемы «социальная ответственность».....	283
<i>Магкиева Ф.В.</i> Культура как фактор духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.....	287
<i>Михайлова А.С.</i> Проблема преподавания курса «основы религиозных культур и светской этики» в школе.....	291
<i>Ярошенко А.В.</i> Образовательная организация в системе правовой защиты детей.....	294
<i>Артеменко А.А.</i> Взаимодействие религий: диалог или конфликт.....	297

РАЗДЕЛ 10. ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Вольф К.А.</i> Влияние физических упражнений на умственную деятельность учащихся.....	301
<i>Сиротина А.А., Боляк В.В.</i> Основные направления формирования здорового образа жизни у дошкольников в условиях детского сада и семьи.....	304
<i>Филиппова Я.М.</i> Содержание методики использования нетрадиционных средств в физическом воспитании школьников младших классов.....	308
<i>Нестерова Е.К.</i> Воспитание интереса у студентов к физическим занятиям через нетрадиционные формы обучения.....	312
<i>Лопатина А.А.</i> Здоровая семья как залог здорового развития ребенка.....	313
<i>Громова И.Е.</i> Влияние занятий фитнесом на организм человека.....	318
<i>Карпова А.В.</i> Гиподинамия и её влияние на организм человека.....	321
<i>Карасева А.А.</i> Влияние физической культуры на женский организм.....	323
<i>Цеков А.</i> Общие принципы построения учебно-тренировочного процесса в подготовительном периоде футболистов.....	327
<i>Регут С.</i> Легкая атлетика как одна из форм оздоровительной физической культуры.....	331
<i>Гедугова З.А.</i> Участие молодежи в современном спортивном движении: политологический аспект.....	335

<i>Лецишин В.С.</i> Основы формирования профессиональной компетентности у военнослужащих-инструкторов физической подготовки.....	339
<i>Полторацкая Ф.М.</i> Экологические проблемы памятников природы г. Ставрополя.....	342

РАЗДЕЛ 11. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РОССИИ И РЕГИОНА

<i>Абрамова В.В.</i> Рынок недвижимости в условиях кризиса.....	347
<i>Ткаченко А.В.</i> Тайм-менеджмент на предприятиях Ставропольского края...	348
<i>Евдашева Д.Н.</i> Тестовый магазин как метод оценки товаров-конкурентов..	352
<i>Зайцева Н.В.</i> Проблемы и перспективы развития добровольного медицинского страхования в РФ.....	354
Содержание.....	357